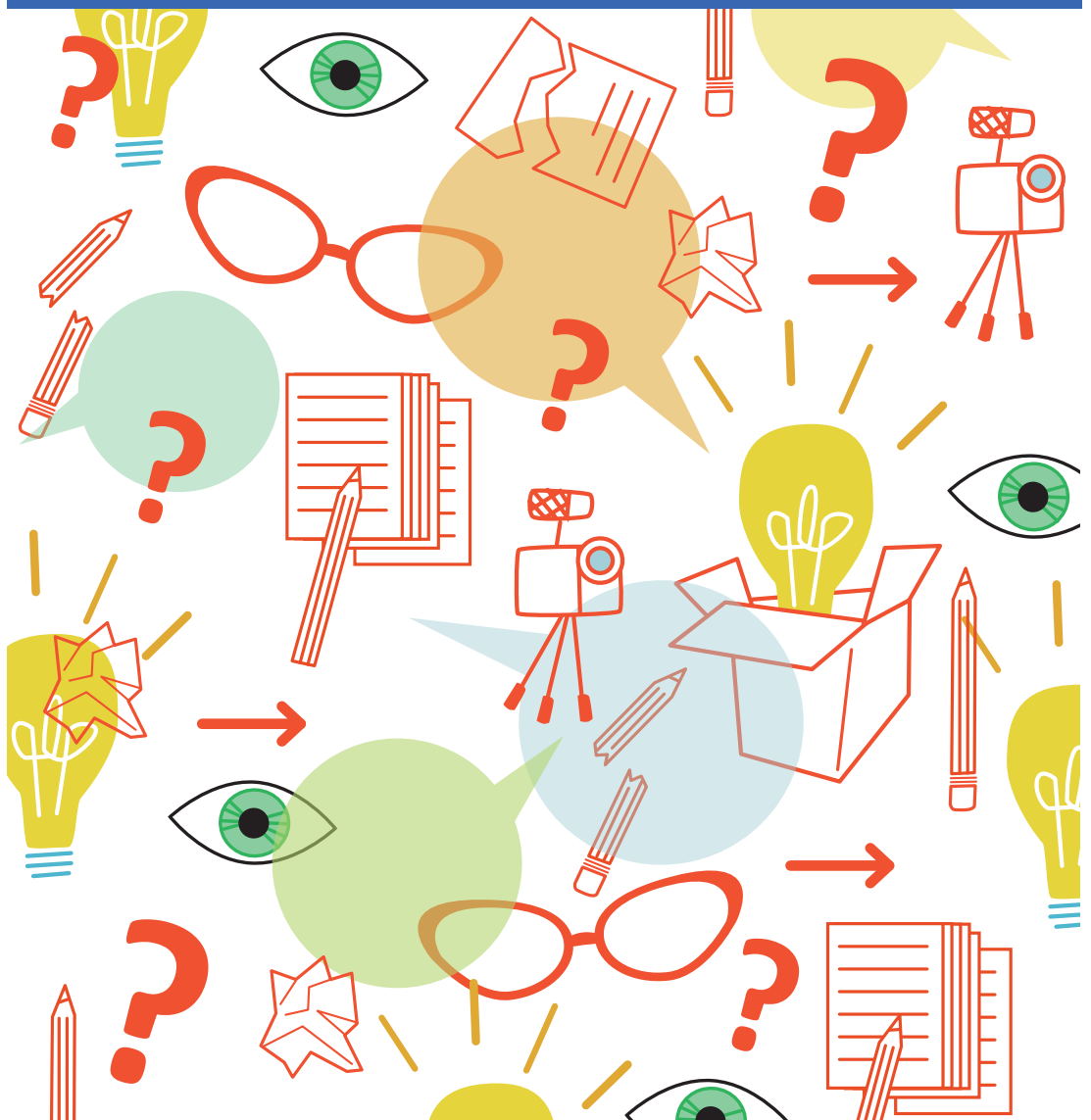


Jannike Ohrem Bakke

Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag

— En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet





Jannike Ohrem Bakke

Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag

— En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet

En doktoravhandling innenfor

Doktorgradsprogram i pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole

© Jannike Ohrem Bakke, 2019

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Universitetet i Sørøst-Norge

Horten, 2019

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 25

ISSN: 2535-5244 (trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7860-348-2 (trykt)

ISBN: 978-82-7860-349-9 (online)

Sitatet fra Beate Grimsrud under «Takk!», s. vii, er hentet fra: <https://www.ordtak.no/index.php?fn=Beate&en=Grimsrud&side=6> (hentet 1.6.18).

Illustrasjoner:

Skisser og modeller er laget av Jannike Ohrem Bakke. Kaia Ødegaard og Sissel Ringstad, Farsott DA (www.farsott.no) har utformet angitte illustrasjoner grafisk: anslag s. viii, oversikt over studien s. 5 og s. 108, kameraenes plass i rommet s. 98, modell, s. 115, forløp s. 146, s. 147, s. 163, s. 166, s. 170, s. 175, s. 179, s. 181, s. 183, s. 187, s. 190, s. 210 og piktogramtegning s. 298.

Forsideillustrasjon:

Illustrasjonen er laget av Kaia Ødegaard og Sissel Ringstad, Farsott DA (www.farsott.no).



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium.

Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke

til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract

The thesis *Setting the Stage for Academic Writing: from Task to Text*¹ is a contribution to the field of writing research. I examine how the teaching of writing is composed. I look at how teachers prepare, articulate and implement writing assignments, and examine the texts that pupils go on to write. The writing activities were part of teaching in Norwegian, Natural Science and Social Studies in the 7th grade. This is a qualitative study, part of a larger national project (2012—2016) called *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning (Normprosjektet)*, an « (...) intervention study of writing as a basic skill and the assessment of writing in the Norwegian school» (Solheim & Matre 2014, p. 76). A primary aim of this study is to obtain knowledge and deeper understandings of how the teaching of writing is designed and the principles behind this. I have also wanted to highlight the way in which dramaturgy can provide us with insights, by focusing on how written assignments are staged. There is little research on how teachers actually set in motion written assignments in the classroom, and few writing researchers have applied a dramaturgical perspective.

The theoretical framework is taken from sociocultural theory, dramaturgical theory and writing theory. Sociocultural theory contributes to explaining how resources (Wartofsky 1979), especially tools used in Normprosjektet, such as ‘The Writing Wheel’ (Skrivehjulet), are introduced, facilitate activities and provide a conceptual apparatus in the classroom. Dramaturgical models (Allern 2010; Østern 2014c) help to show pedagogical possibilities and the scope for action. They reveal how the process of teaching writing is composed – do teachers of different school subjects employ the same model? Theories of dramaturgical choice and framing (Goffman 1986; Szatkowski 1989; Christoffersen 2011) enable us to see the teacher as a dramaturgist. Writing assignments, designed by the teacher, take their starting point in the Writing Wheel, a theoretical and ideal-typical model (Berge, Evensen & Thygesen 2016), and in the

¹ Original title: *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag. En kvalitativ studie i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [The Dramaturgy of the Writing Process: To stage a Writing Assignment. A qualitative study of how writing is taught in Normprosjektet in the 7th grade in Norwegian, Social Studies and Natural Science]

explicit expectation norms (Evensen, Berge, Thygesen, Solheim & Matre 2016) associated with the teaching and assessment of writing. Additional writing theory is taken from sources such as Otnes' book (2015) about writing assignments and studies from Normprosjektet and Maton's theory of codes (2014), which contributes to determine the extent to which processes can be defined as academic, or specific to the school subjects where they are found.

The empirical data is from two schools that participated in Normprosjektet. The primary data consist of video films, observations of 8 teaching processes, 52 teaching sessions and a selection of pupil texts. Secondary data consist of interviews, work books and letters. I employ dramaturgical analysis (Østern 2014c; Allern 2010) to study processes and studies of literacy events (Barton & Hamilton 2000; Karlsson 2006) to study events where writing assignments are staged and realised through the writing of student texts.

A main finding of the study is that there is a difference between what a written assignment is, as idea and text, and what it becomes when staged in the classroom. The teacher's framing of the written assignment and his/her assessment criteria are essential for how pupils understand it. The study shows that the introductory and concluding parts of the writing assignment process are similar from subject to subject, while the main parts of the process differ. It was only in Norwegian that an assignment was staged with the help of written activities. My study complements other substudies of Normprosjektet, and gives a picture of how the intervention is implemented in two schools. My findings have implications for how teachers should work when they stage written assignments and compose writing processes.

Sammendrag

Avhandlingen *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag* plasseres innenfor feltet skriveforskning, og jeg undersøker hvordan skriveundervisning blir komponert. Jeg ser på hvordan et skriveoppdrag blir utarbeidet, artikulert og satt i spill i et undervisningsforløp, og hvilke tekster elevene skriver på bakgrunn av dette. Nedslagsfeltet mitt har vært fagene norsk, naturfag og samfunnsfag på 7. trinn. Studien er en kvalitativ delstudie i *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning/Normprosjektet*, som er et nasjonalt skriveprosjekt (2012—2016) og en «(...) intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og om vurdering av skriving i norsk skole» (Solheim & Matre 2014, s. 76). Et overordnet formål med denne studien er å få mer kunnskap og dypere forståelse av hvordan skriveundervisning er komponert, og hvilke prinsipper som ligger til grunn for det. Jeg har dessuten ønsket å synliggjøre dramaturgi som forskningsfelt generelt og iscenesettelse av skriveoppdrag spesielt. Det er forsket lite på hvordan lærere i praksis setter et skriveoppdrag ut i spill i klasserommet, og dramaturgiske perspektiver er lite anvendt i skriveforskningen.

Det teoretiske rammeverket er hentet fra sosiokulturell teori, dramaturgisk teori og skriveteori. Sosiokulturell teori bidrar til å forklare hvordan ressurser (Wartofsky 1979), særlig Normprosjektets verktøy, som Skrivehjulet, settes i spill, skaper handlinger og gir et språk i utvalgte episoder i undervisningen. Dramaturgiske modeller (Allern 2010; Østern 2014c) avdekker hvordan et forløp er komponert, det vil si om skriveundervisning i og på tvers av fag er bygd opp over samme lest, og om én modell råder. Modellene bidrar til å avdekke muligheter og handlingsrom i undervisningen. Teorier om dramaturgiske valg og innramming (Goffman 1986; Szatkowski 1989; Christoffersen 2011) bidrar til å synliggjøre læreren som dramaturg. Skriveoppdragene, som er designet av lærerne, er laget med utgangspunkt i Skrivehjulet, en teoretisk og idealtypisk modell (Berge, Evensen & Thygesen 2016) og i forventningsnormer (Evensen, Berge, Thygesen, Solheim & Matre 2016), som er eksplisitte normer til bruk i skriveopplæring og vurdering. Annen skriveteori er hentet fra blant annet Otnes' bok (2015) om skriveoppgaver og studier fra Normprosjektet og fra Matons teori om koder (2014), som bidrar til å befeste i hvilken grad forløpet handler om faglig skriving.

Empirien er hentet fra to deltakerskoler i Normprosjektet. Primærdata er videofilm og observasjon av 8 undervisningsforløp: 52 undervisningsøkter og

elevtekster fra et bestemt utvalg elever. Sekundærdata er intervju, arbeidsbøker og brev. Jeg anvender dramaturgisk analyse (Østern 2014c; Allern 2010) for å studere forløp og analyse av skrifthendelser (Barton & Hamilton 2000; Karlsson 2006) for å studere hendelser (aktiviteter), der skriveoppdraget settes i spill i forløpet og i elevtekstene.

Overordnet viser studien at det er en forskjell på hva et skriveoppdrag er, som idé og tekst, og hva det blir, som iscenesatte hendelser i klasserommet. Lærerens innramming av skriveoppdraget er avgjørende for hvordan det forstås, og vurderingskriterier er essensielt. Studien viser at skriveforløp på tvers av fag likner hverandre i en oppstart og en avslutning, mens hoveddelene i forløp er forskjellige. Bare i norsk blir et skriveoppdrag iscenesatt ved hjelp av skriveaktiviteter. Min studie supplerer andre delstudier i Normprosjektet, og den gir et bilde av hvordan intervensjonen implementeres på to skoler. Funnene har implikasjoner for hvordan læreren bør arbeide med iscenesettelse av skriveoppdrag og komposisjon av skriveforløp.

Takk!

Takk til de to hovedveilederne mine! Kjell Lars Berge har vist en imponerende oversikt og bred kunnskap om skriveforskning. Veiledningene har vært lærerike, humorfylte og motiverende. Line Wittek har stilt meg mange faglige spørsmål, vist en moderlig omsorg og besvart smått og stort tidlig og sent. Takk til biveileder Karianne Skovholt som var sentral i en oppstartsfase, en god sparringspartner og en dyktig nærleser.

Takk til lærere, elever og ledelse på Casa og Dalen skole for at dere åpnet klasserommene og var villige til å bruke så mye tid på dette.

Takk til lesere og respondører som har bidratt med nyttige råd i flere faser: Dagrun Skjelbred, Synnøve Matre, Hildegunn Otnes, Kristin Helstad, Kåre Kverndokken, Lise Vikan Sandvik, Trine Gedde-Dahl, Sindre Dagsland og Kristin T. Marti. Takk til forskerne og medstipendiatene i Normprosjektet: Synnøve Matre, Randi Solheim, Kjell Lars Berge, Lars S. Evensen, Hildegunn Otnes, Ragnar Thygesen, Gustav Skar, Trine Gedde-Dahl, Sindre Dagsland og Kristin T. Marti for et lærerikt fellesskap.

Takk til Janek Szatkowski ved Aarhus universitet (Institutt for Kommunikasjon og Kultur – Dramaturgi) for at du tok imot meg til et kort gjesteopphold, leste manus og veiledet på dramaturgiske perspektiver. Takk til Judy Parr ved The University of Auckland (Faculty of Education and Social Work) for veiledning. Møtene våre bidro til at jeg måtte argumentere godt for mitt dramaturgiske blikk. Det gjorde meg mer bevisst. Takk til «Ringer i vann», som bidro til at jeg fikk kontakt med flere skoler på New Zealand. Jeg traff mange gode skriveledere og observerte flere skriveøkter med annen komposisjon enn i norske klasserom.

Takk til NAFOL (særlig kull 5) for en nyttig forskerskole og for økonomisk bidrag til konferanser og reiser. En spesiell takk til Camilla Wiig for heiarop, reiser og diskusjoner. Takk til Cecilie og Anders, fantastiske studenter, for hjelp til transkripsjon.

Takk til forskergruppene ved USN: «Klasseromforskning – kvalitet i undervisning» og NIA – Nettverk for interaksjonsanalyse. Det har vært nyttig å analysere empiri sammen og arbeide med skriveledelse. Takk til Kristin Østerholt på biblioteket.

Takk til Fride Lindstøl som har vært en solid faglig støtte, reisepartner og gråtekone. Profesjonsverkstedene, der vi arbeider med dramaturgi og undervisning, gir inspirasjon.

Takk til USN ved dekan Arild Hovland, instituttleder Astrid Granly og gode norsk-kolleger som har lagt til rette for at denne avhandlingen kunne fullføres. Jeg er spesielt glad for at det skal satses på dramaturgiske perspektiver i lærerutdanningen framover. Takk til Susanne V. Knudsen for engasjement i oppstarten.

Takk til de nærmeste: Sofie, Jakob, Arent, Elsa, Kåre og Kristine. Forfatteren Beate Grimsrud har satt ord på den følelsen jeg ofte har hatt i denne skriveprosessen. Hun sier: «Skriver jeg, er jeg i sentrum av mitt eget liv. Hjemme i meg selv.» Slik har det (nok) vært. Men nå skal jeg skrive litt mindre (i alle fall i en ukes tid), være litt mindre hovedperson i eget liv og være litt mer hjemme med meg selv – og dere!

Jannike Ohrem Bakke, Larvik, sommeren 2018

Anslag



«Skrivehandlinger er et tilbud.
De blir iscenesatt
gjennom undervisning.
Så kommer elevtekster ut.»

Sitat fra en lærer i Normprosjektet, 2014

Innhold

1	Startpunktet mitt	1
1.1	Avhandlingen kort sagt	1
1.2	<i>Normprosjektet</i> – et nasjonalt skriveprosjekt.....	2
1.3	Min studie og plassering i <i>Normprosjektet</i>	4
1.4	Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag	7
1.4.1	Skriveforløp	7
1.4.2	Dramaturgi	8
1.4.3	Å iscenesette	9
1.4.4	Skriveoppdrag	11
1.5	Formål, mål, problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.6	Disposisjon og videre leseanvisning	13
2	Tekstkulturer i skolefagene.....	15
2.1	Skriving i Kunnskapsløftet.....	16
2.1.1	Om skriving i læreplanen i norsk, samfunnsfag og naturfag	17
2.1.2	Om <i>tekst</i> og <i>skrivehandling</i> i læreplaner i norsk, samfunnsfag og naturfag	18
3	Tidligere forskning på skriving og dramaturgi.....	21
3.1	Forskning på skriving – avgrensning og metodiske grep	22
3.1.1	Skriveforskning som felt og meg selv plassert i feltet.....	23
3.1.2	Et historisk riss over norsk skriveforskning.....	24
3.1.3	Min studie i det norske landskapet.....	27
3.1.4	Literacy som skriftkyndighet	28
3.1.5	New Literacy Studies og skriving som sosial praksis.....	29
3.1.6	Studier av skriving som sosial praksis	31
3.1.7	Skriveoppgaver	36
3.2	Forskning på dramaturgi – avgrensning og metodiske grep	39
3.2.1	Dramaturgi som forskningsfelt – oversikt og mulige kategorier	40
3.2.2	Et riss over norsk forskning på dramaturgi.....	42
3.2.3	Dramaturgiske analysemodeller.....	43
3.2.4	Dramaturgi koplet mot undervisning og læring.....	44
4	Teoretisk forankring	46
4.1	Begrunnelse for valg av sosiokulturell teori	47
4.2	Sosiokulturell læringsteori om kunnskap.....	48

4.2.1	Medierende ressurser	49
4.2.2	Fysiske og psykologiske ressurser	50
4.2.3	Primære, sekundære og tertiære ressurser	51
4.2.4	Ressurser i Normprosjektet.....	52
4.3	Begrunnelse for valg av dramaturgisk teori	52
4.4	Dramaturgisk teori	53
4.4.1	Ideen bak dramaturgiske modeller.....	54
4.4.2	Tre hovedgrupper av dramaturgiske modeller	55
4.4.3	En klassisk modell	56
4.4.4	En dialogisk modell	57
4.4.5	En simultan modell	58
4.5	Dramaturgi og epistemologi rettet mot undervisning	59
4.6	Lærerens dramaturgi og innramming.....	61
4.7	Begrunnelse for valg av skriveteori	64
4.7.1	Skriveoppgaver	65
4.7.2	Oppgaveformulering og innramming	67
4.7.3	Klassifisering og innramming av skriveoppgaver	68
4.7.4	Skriveoppdrag	69
4.8	Skriving som semiotisk ressurs.....	70
4.9	Skrivehjulet	71
4.9.1	Skrivehjulet – en teoretisk forankring.....	71
4.9.2	Skrivehjulet som en ressurs for å designe skriveoppdrag	72
4.10	Forventningsnormer	77
4.11	Kunnskapskoder i fag	78
5	Intervensjons- og innsamlingskontekst.....	81
5.1	Normprosjektet som intervensjon	81
5.1.1	Lærerrollen i Normprosjektet	82
5.1.2	Ressuser og skriveoppgaver i Normprosjektet	83
5.2	Skolerings- og vurderingssamlinger	84
5.2.1	Skolering på skolene Casa og Dalen høsten 2013	85
5.3	Casa og Dalen skole.....	89
5.4	Sentrale funn i Normprosjektet.....	90
6	Metodiske strategier, begrunnelser og valg	92

6.1	Kasusstudie som forskningsstrategi	92
6.2	En etnografisk inspirert kasusstudie	93
6.3	Min posisjon og rolle som observatør og deltaker	93
6.4	Primærkilder.....	95
6.4.1	Videoopptak	96
6.4.2	Observasjon.....	97
6.4.3	Elevtekster.....	100
6.5	Sekundærkilder	102
6.6	Triangulering av materiale	103
6.6.1	Matrise over kilder i studien	103
6.6.2	Database: Nvivo	104
6.6.3	Etiske betraktninger	104
6.7	Oversikt over og utvalg av datamateriale	105
6.8	Informanter ved Casa og Dalen skole	106
6.9	Analyseverktøy	108
6.9.1	Dramaturgi som analyseverktøy	110
6.9.2	Analysemodell for dramaturgisk analyse.....	111
6.9.3	Analysemodell for dramaturgisk analyse av skriveforløp	114
6.9.4	Framgangsmåte for dramaturgisk analyse	118
6.10	Analyse av skrifthendelser	120
6.10.1	Noen kjennetegn på analyse av skrifthendelser	121
6.10.2	Framgangsmåte for analyse av skrifthendelser.....	123
6.11	Transkripsjon	125
7	Analyse av skriveforløp.....	126
7.1	Skriveoppdraget og ideen bak forløpet	127
7.1.1	Oppgaveformulering	128
7.1.2	Innramming av skriveoppgaver	136
7.2	Faglige koder i skriveoppdraget som idé	140
7.3	Innledninger i skriveforløp.....	143
7.3.1	Reell og filmet innledning av forløp.....	144
7.3.2	Å iscenesette en innledning.....	145
7.4	Å sette et skriveoppdrag i spill i en innledning.....	149
7.4.1	Å introdusere et skriveoppdrag.....	150

7.4.2.1. Å forklare ordlyden i en oppgaveformulering	150
7.4.2.2. Å introdusere med en eksempeltekst	156
7.5 Koder i introduksjonen av skriveoppdrag	159
7.6 Hoveddeler i skriveforløp	162
7.6.1 Forløpet «På flukt» i samfunnsfag	165
7.6.2 Forløpet «Søknad» i norsk	169
7.6.3 Forløpet «Skoleuniform» i norsk	173
7.6.4 Forløpet «Øret» i naturfag	178
7.6.5 Forløpet «Sammendrag» i naturfag	180
7.6.6 Forløpet «Lekser» i norsk	183
7.6.7 Forløpet «Leksearbeid» i norsk	186
7.6.8 Forløpet «Rus» i samfunnsfag	189
7.7 Oppsummering av dramaturgien i hoveddeler av forløp	192
7.8 Koder i skriveforløpene	196
7.9 Skriveoppdrag satt i spill	199
7.9.1 Operasjonalisering av vurderingskriterium	200
7.9.2 Eksempeltekst som illustrerer skriveoppdraget	203
7.10 Koder i skriveoppdrag satt i spill	206
7.11 Avslutning på skriveforløp	208
7.12 Elevtekster fra skriveforløpene	211
7.12.1 Elevtekst fra forløpet «På flukt» i samfunnsfag	212
7.12.2 Elevtekst fra forløpet «Søknad» i norsk	221
7.12.3 Elevtekst fra forløpet «Skoleuniform» i norsk	228
7.12.4 Elevtekst fra forløpet «Øret» i naturfag	234
7.12.5 Elevtekst fra forløpet «Sammendrag» i naturfag	239
7.12.6 Elevtekst fra forløpet «Lekser» i norsk	241
7.12.7 Elevtekst fra forløpet «Leksearbeid» i norsk	245
7.12.8 Elevtekst fra forløpet «Rus» i samfunnsfag	250
7.13 Kodene i elevtekstene	256
8 Oppsummering og drøfting sv studien	259
8.1 Skriveoppdraget som idé	259
8.1.1 Oppgaveformulering og innramming	259
8.1.2 Design av faglige skriveoppdrag	260

8.2	Skriveoppdrag satt i spill.....	269
8.2.1	Skriveoppdraget satt i spill i forløpet og i elevens tekster	270
8.2.2	Lærerens innramming og spilleregler for skriveoppdraget.....	271
8.2.3	Skriveoppdrag og skrifthendelser som spor i elevens tekster.....	274
8.3	Å komponere et skriveforløp	276
8.3.1	Skriveforløpets dramaturgi	276
8.3.2	Læreren som dramaturg for skriveundervisningen	278
8.4	Skrivedidaktiske utfordringer i Normprosjektet	285
8.4.1	Ressurser	285
8.4.2	Skriveoppdrag	288
8.4.3	Intervensjon og implementering	289
8.5	Konklusjon.....	290
8.5.1	Studiens bidrag.....	291
8.5.2	Begrensning og forslag til videre studier	294
8.6	Skjematisk oversikt over denne studien.....	296
	Litteratur.....	299

Oversikt over figurer

Figur 1 Tegning over min studie og plassering i Normprosjektet	5
Figur 2 Skriveoppdrag	70
Figur 3 Skrivehjulet – funksjonelle sider ved skriving	72
Figur 4 Skrivehjulet – de semiotiske medieringsressursene	75
Figur 5 Matons fire spesialiseringkoder for kunnskap	79
Figur 6 Lysark over plan for dagen fra Normprosjektets samling.....	86
Figur 7 Lysark over strukturstillas for avsnitt fra Normprosjektets samling.....	86
Figur 8 Lysark over avsluttende refleksjoner på lokal skolering på Dalen	87
Figur 9 Illustrasjon over kameraenes plassering i rommet	98
Figur 10 Klasserom på Casa	99
Figur 11 Mine skoler og informanter	108
Figur 12 Oversikt over hendelser og brudd i et forløp.....	110
Figur 13 Analysemodell for dramaturgisk analyse, Østerns modell.....	112
Figur 14 Modell 1A — min redesign og justering av Østerns modell.....	115
Figur 15 Analysemodell for dramaturgisk analyse av skriveforløp IB	115
Figur 16 En dramaturgisk skisse over framgangsmåte for analyse	119
Figur 17 Veiledning på skriveoppgaven «På flukt».....	133
Figur 18 Veiledning på skriveoppgaven «Søknad»	134
Figur 19 Skriveoppdrag plassert i Matons kodesystem	142
Figur 20 Fra informasjonsskjema til skriveoppgaven «På flukt»	144
Figur 21 Illustrasjon over innledninger på alle skriveforløp.....	147
Figur 22 Skriveoppdraget. Fra lærerens notebook, datert 5.11.2013.....	151
Figur 23 Notater fra timen. Fra lærerens notebook, datert 5.11.2013.....	155
Figur 24 Søknad, en eksempeltekst.....	157
Figur 25 Max sin egenvurdering av teksten «På flukt»	160
Figur 26 Kristians brev til meg om teksten «På flukt»	161
Figur 27 Jennys vurdering av søknaden sin	161
Figur 28 Vurderingskriterier til søknadsteksten.....	162
Figur 29 Tidslinje over skriveforløp et illustrerende eksempel	163
Figur 30 Tidslinje over skriveforløpet «På flukt»	166
Figur 31 Bilde fra smarttavle i forløpet «På flukt».....	167
Figur 32 Tidslinje over skriveforløpet «Søknad»	170

Figur 33 Bilde som vist på smarttavla i forløpet «Søknad».....	170
Figur 34 Bilde fra Monas arbeidsbok, et tankekart til en søknad	171
Figur 35 Tidslinje over skriveforløpet «Skoleuniform»	175
Figur 36 Lærer og elever samtaler om tekst.....	176
Figur 38 Del av vurderingsskjemaet til skriveoppgave om «Skoleuniform» ...	177
Figur 39 Tidslinje over skriveforløpet «Øret»	179
Figur 40 Tidslinje over skriveforløpet «Sammendrag»	181
Figur 41 Tidslinje over skriveforløpet «Lekser»	183
Figur 42 Kristian førskriver om sitt syn på lekser	184
Figur 43 Tidslinje over skriveforløpet «Leksearbeid».....	187
Figur 44 Monas tankekart over leksearbeid	188
Figur 45 Tidslinje over skriveforløpet «Rus»	190
Figur 46 Skriveforløp plassert i Matons kodesystem.....	198
Figur 47 «The hamburger paragraph», et bilde på smarttavla	200
Figur 48 En tekst fra arbeidsboka til Mona.....	206
Figur 49 Monas plan for teksten «Leksearbeid».....	207
Figur 50 To innledninger på elevtekst om skoleuniform	208
Figur 51 Illustrasjon over avslutninger på alle forløp (1c–8c).....	210
Figur 52 Kristians tekst til skriveoppdraget «På flukt»	214
Figur 53 Forløpsstruktur i Kristians fortelling «På flukt»	217
Figur 54: Rammestruktur for Kristians tekst «På flukt».....	218
Figur 55 Kristians metatekst (utdrag) om teksten «På flukt»	219
Figur 56 Kristians tekst til skriveoppdraget «Søknad»	222
Figur 57 Tekstens rammestruktur og ytringshandlingstyper i rammer	223
Figur 58 Kristians metatekst (utdrag) om søknadsteksten	226
Figur 59 Lærerens tilbakemelding til Kristians tekst.....	227
Figur 60 Segmenter og enkel analyse av posisjonsstrukturen i en tekst.....	230
Figur 61 Rammestruktur for Knuts tekst om skoleuniform.....	230
Figur 62 Knuts tekst fra forløpet om «Lyd»	236
Figur 63 Rammestruktur for Knuts tekst «Øret»	236
Figur 64 Maries notater fra timen	239
Figur 65 Segmenter og enkel analyse av posisjonsstruktur i en tekst.....	242
Figur 66 Rammestruktur for Maries tekst om lekser	242

Figur 67 Mias tekst «Min mening om leksearbeid»	247
Figur 68 Rammestruktur for Mias tekst «Min mening om leksearbeid»	247
Figur 69 Jennys egenvurderingskjema til teksten «Leksearbeid»	249
Figur 70 Forløpstruktur i Oles tekst om alkohol	254
Figur 71 Rammestruktur for Oles tekst om alkohol	255
Figur 72 Fiksjonslag i norskundervisning på Casa	283
Figur 73 En piktogramtegning over skriveforløp i klasserommet	298

Oversikt over tabeller

Tabell 1: En grovoversikt over min studie	6
Tabell 2: Sammenstilling av «å skrive» i norsk, samfunnsfag og naturfag	18
Tabell 3 Sammenlikning av tre dramaturgiske perspektiver	54
Tabell 4 Kjennetegn på innledning, hoveddel og avslutning i tre dramaturgiske modeller	60
Tabell 5 Beskrivelse av Matons fire koder	80
Tabell 6 Oversikt over innhold i ressurshefter utarbeidet i Normprosjektet	87
Tabell 7 Matrise over kilder i studien	104
Tabell 8 Oversikt over det samlede videomaterialet: 13 skriveforløp	106
Tabell 9 Oversikt over ekstensiv- og intensivutvalg og intervensjonsperiode ..	107
Tabell 10 Oversikt over analysen: spørsmål, fokus, verktøy og bidrag	127
Tabell 11 Nedslagspunkt for analyse av skriveoppdrag	128
Tabell 12 Oversikt over oppgaveformuleringer på Casa og Dalen skole.	130
Tabell 13 Sammenstilling av innramming for skriveoppgavene	137
Tabell 14 Nedslagspunkt for analyse av dramaturgi i en innledning av et skriveforløp	143
Tabell 15 Oversikt over filmet oppstart i skriveforløpene og innhold i dem ..	145
Tabell 16 Nedslagsfelt for analyse av introduksjon av skriveoppdrag	150
Tabell 17 Nedslagspunkt for analyse av dramaturgi i hoveddelen av et skriveforløp	165
Tabell 18 Oppsummering av dramaturgisk analyse for hoveddeler	193
Tabell 19 Nedslagspunkt for analyse av skriveoppdrag i spill	199
Tabell 20 Nedslagspunkt for analyse av dramaturgi i en avslutning av et skriveforløp	209

Tabell 21 Oversikt over elevtekster til analyse	211
Tabell 22 Oversikt over tekstanalysen	212
Tabell 23 Analysekategorier for elevtekst fra forløpet «På flukt».....	213
Tabell 24 Kristians fortelling delt opp i meningsenheter med kommentarer....	216
Tabell 25 Analysekategorier for elevtekst fra forløpet «Søknad»	222
Tabell 26 Skjema over Kristians argumentasjon i søknaden	224
Tabell 27 Oversikt over hva jeg ser etter i analyse av elevtekst i forløp 3d	229
Tabell 28 Skjema over argumentasjon i teksten om skoleuniform	232
Tabell 29 Tekstdeler og språklige og tekstlige ressurser i Knuts tekst.....	236
Tabell 30 Oversikt over påstander, underbygning og eksempel i Knuts tekst..	236
Tabell 31 Oversikt over påstander, underbygning og eksempel i Knuts tekst..	237
Tabell 32 Maries tekst med markering av påstander, underbygning, eksempel og hjemmel.....	243
Tabell 33 Mias tekst med markering av påstander, underbygning, eksempel og hjemmel.....	248
Tabell 34 Skjematisk oversikt over denne studien.....	297

Vedlegg

- Vedleggene fins i separat vedleggshefte.

Nøkkelord

- Skriveoppdrag (skriveoppgave), innramming, skriveforløp, skrifthendelse, ressurser, anvendt dramaturgi, dramaturgiske modeller

1 Startpunktet mitt

«Du dekoder alltid begrep i oppgaveteksten grundig», bekjente en vg1-elev meg under en fagsamtale vi hadde, da jeg arbeidet som norsklektor i skolen². Samtalesekvensene i full klasse var ganske kjedelige, kunne han røpe, selv om han syntes å fornemme at de var over middels viktige. Jeg husker jeg spurte den bevisste lysluggen videre om hva han, uten å forstille seg, mente han trengte av redskap for å besvare en skriveoppgave godt. Poden svarte raskt: «Jeg trenger oppvarmingsøvelser for å komme i gang.» Deretter uttalte han langsommere: «Så trenger jeg noe annet. Jeg trenger bensin for å komme videre og holde ut. Tanken min er tom lenge før jeg skal levere.» Denne samtalen fikk meg til å reflektere både over egen lærerrolle og skriveundervisning, anslagene jeg hadde og redskapene jeg brukte. Tanker rundt dette har vedvart, og når jeg skriftliggjør essensen i dem nå, blir det slik: Det er ikke bare oppgaveformuleringen i en skriveoppgave som er sentral, og som setter premisser for hvordan en elevtekst blir utformet. Også måten læreren iscenesetter oppgaven på, har betydning for hvordan en elev tolker og løser den. Det er med andre ord forskjell på hva en skriveoppgave er (i kraft av formuleringen), og hva den blir når oppgaveteksten er realisert³. Å sette en oppgave i spill tar ikke slutt før teksten foreligger. Det betyr at hvilke redskaper læreren bruker, og hvordan, og når i skriveprosessen de blir anvendt, er avgjørende. Det kan gi elevene «bensin» underveis i skrivingen. Disse poengene, som berører elevens skriveprosess på ulikt vis, utgjør startpunktet mitt for innholdet i denne avhandlingen.

1.1 Avhandlingen kort sagt

Min studie dreier seg om skriveundervisning i skolen, og den plasseres innenfor *skriveforskningsfeltet*. Kort sagt handler denne avhandlingen om hva som kjennetegner et skriveoppgave, forstått som en oppgaveformulering med innramming (se def. s. 69), hvordan skriveoppgave og ressurser blir satt i spill i undervisningen, og hvordan skriveoppgave og sentrale hendelser fra undervisningen setter spor i elevenes tekster. Min overordnede problemstilling er: *Hva kjennetegner en dramaturgi i skriveforløpene fra to utvalgte intervensjonsskoler som deltok i Normprosjektet – fra et skriveoppgave blir iscenesatt og til elevteksten foreligger ferdig vurdert?*

² Dette er et utdrag fra en autentisk fagsamtale, gjennomført på Ullern videregående skole året 2009/2010.

³ Dette blir tematisert i Bakke og Skovholt (2015).

Jeg har samlet empiri fra to skoler som har deltatt i det nasjonale prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, som på norsk og i det videre blir kalt *Normprosjektet*. Jeg gjør kort rede for dette prosjektet, min studie og sentrale begreper for avhandlingen i det følgende.

1.2 Normprosjektet – et nasjonalt skriveprosjekt

Normprosjektet var et nasjonalt skriveprosjekt (2012–2016), som ble finansiert av Norges Forskningsråd under programmet UTDANNING 2020/FINNUT⁴. Det var «(...) en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og om vurdering av skriving i norsk skole» (Solheim & Matre 2014, s. 76). Det innbefattet forskere fra flere institusjoner: HiST, UiO, NTNU, UiA og Skrivesenteret. Prosjektledere var Synnøve Matre og Randi Solheim, NTNU (tidligere HiST)⁵.

Normprosjektets tilblivelse kan dels begrunnes med innføring av skriving som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet (2006) og manglende muligheter for å innfri planen: «Dersom ikke lærernes tolkningsfellesskap når det gjelder skriving og skrivevurdering styrkes, vil det ikke være mulig å gjennomføre Kunnskapsløftet i tråd med intensjonene» (Berge, Evensen, Fasting & Thygesen 2007, s. 115), ble det påpekt i rapporten fra arbeidet med nasjonale prøver i skriving da de første gang ble innført. Dels kan prosjektet begrunnes i et misforhold mellom den rollen skriving spiller i samfunn og utdanning, og den kunnskapen vi har om hvordan skriveferdigheten utvikler seg og kan bli påvirket gjennom undervisning og vurdering (Berge, Evensen & Thygesen 2016). Videre viste evalueringen av den nasjonale prøven i skriving (i 2005) at fravær av normer for skriving var en hovedårsak til at lærere vurderte tekster ulikt. Lærere manglet «(...) ei felles forståing av *kva* ein skal vurdere, og *kva* det er rimeleg å forvente» (Matre 2017a, s. 29). De manglet et tolkningsfellesskap ved vurdering av skriving (Berge 2005; Fasting, Thygesen, Berge, Evensen & Vagle 2009).

Sentrale mål for Normprosjektet ble dermed (1) å utvikle og utprøve nasjonale normer for skriving, (2) å finne ut hvilke konsekvenser bruken av normene har for utviklingen av kvalitet i elevtekster og (3) for lærernes vurderingsarbeid. I prosjektskissen er målet slik formulert: «The goal in this project is to carry out in-depth research on

⁴ Normprosjektets hjemmeside: <http://norm.skrivesenteret.no/om-normprosjektet/> (hentet: 5.4.2018)

⁵ Oversikt over medlemmer i Normprosjektets forskergruppe står under «Takk!», s. viii.

specified assessment norms for writing and their effects on the quality of pupils writing and teachers rating» (Matre et. al. 2012, s. 1).

Før Normprosjektet startet opp i 2012, ble det gjennomført et forprosjekt, som ga kunnskap om lærernes forventninger til elevers skriving. Disse er beskrevet i prosjekt-rapporten: «Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020» (Matre et al. 2011). Forskerne (videre-)utviklet, sammen med lærere, *forventningsnormer*, rettesnorer for hva det er rimelig å forvente av elevenes skriving etter 4 og 7 års opplæring⁶ (vedlegg 1) (jf. Evensen et. al. 2016). Forventningsnormene var forankret i et arbeid som hadde pågått over tid gjennom utvikling av nasjonale skriveprøver. Normene tar for seg ulike dimensjoner ved en tekst, som hvordan den kommuniserer, om innholdet er relevant og hvordan teksten er strukturert og utformet språklig og visuelt. «Eit viktig poeng er at desse forventningsnormene ikkje er å forstå som absolutte krav, men som læringstøttande hjelp i vurdering av tekstar – og i skriveundervisninga som heilskap» (Matre 2017a, s. 30) (om forventningsnormer, kap. 4).

Normprosjektet støtter seg på et funksjonelt syn på skriving, som er visualisert i en teoretisk og idealtypisk modell: *Skrivehjulet* (om Skrivehjulet, kap. 4. Modellen, s. 72). Innfallsvinkelen for å utvikle modellen er tverrfaglig: «Our approach to developing the model is an interdisciplinary one, where various perspectives merge – semiotics, applied linguistics, textual studies, literacy research, didactics, writing research and pedagogy – represented by the members of a research group» (Berge, Evensen & Thygesen 2016, s. 172). Metodologisk er modellen utviklet på bakgrunn av en forskningsoversikt fra to felt: «writing» og «literacy»⁷. Skrivehjulet er ment som et svar på hvordan skriving som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet kan gis mening i alle fag og på tvers av fag.

Allerede før innføringen av Kunnskapsløftet arbeidet en forskergruppe,⁸ på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, med å skape en felles forståelse av skriving som grunnleggende ferdighet. Arbeidet skulle legge føringer for både læreplanen og konstruksjonen av skriveprøvene (Berge 2005, s. 167). De nasjonale skriveprøvene ble innført i skoleåret 2003/2004 (Berge 2007). «For å definere skriveferdighet tok forskergruppen utgangspunkt i kunnskap vi har om skrivingens historiske opphav og prinsipielle kjerneegenskaper»

⁶ Forventningsnormene og vurderingsområdene ble etablert og var under utvikling i forbindelse med arbeidet med nasjonale prøver i skriving, som startet i 2003. (se Berge, Evensen & Hertzberg 2003; Evensen 2003; Berge, Evensen, Thygesen & Vagle 2004). Ressursene viderutvikles i Normprosjektet.

⁷ I artikkelen henvises det til to kilder for å lese mer om metodologi og review: Berge 2006; Evensen 2010.

⁸ Gruppen besto av Ragnar Thygesen, Lars S. Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting.

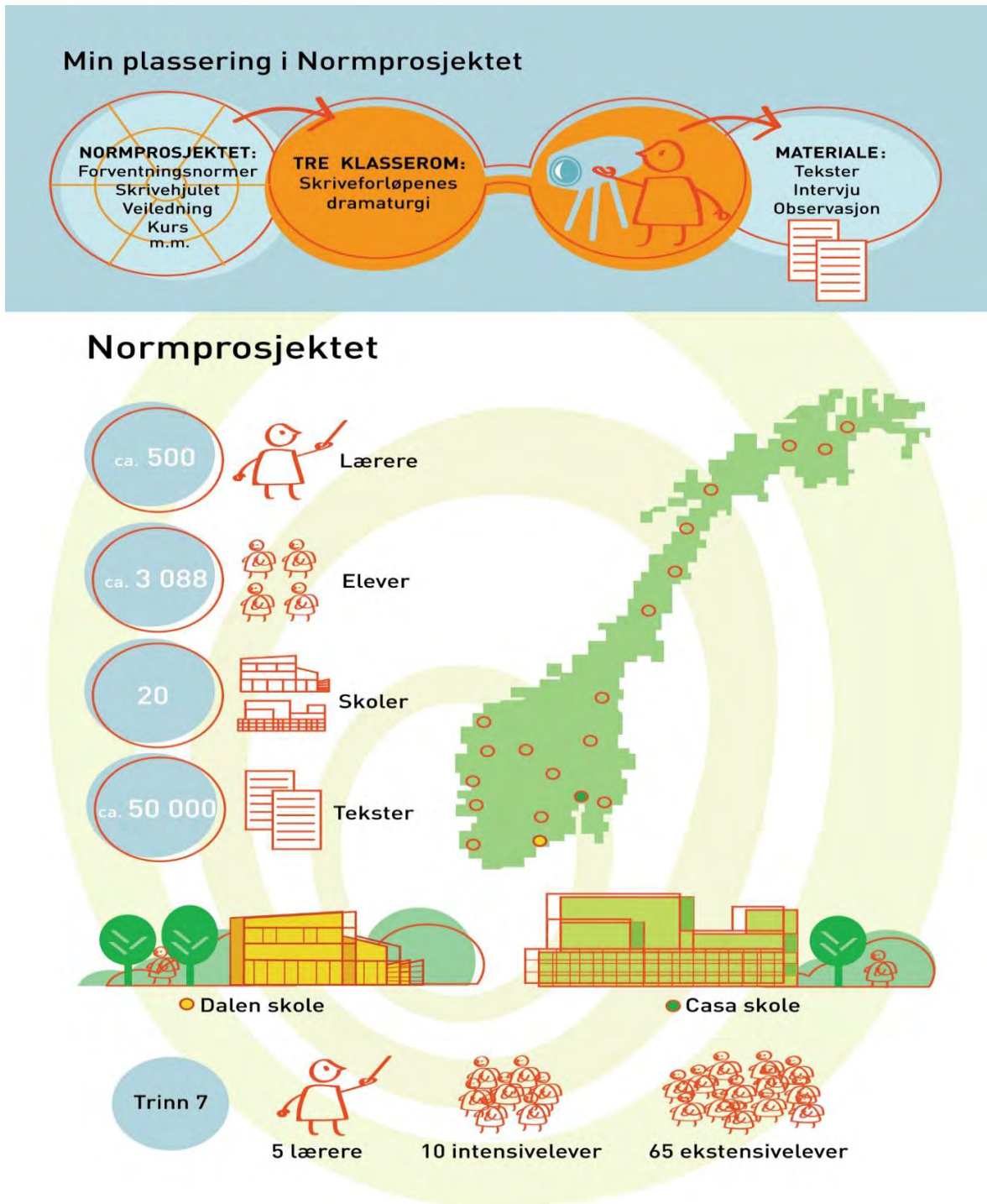
(Evensen 2010, s. 14). Et førende premiss var at det «å skrive» innebærer å utføre ulike handlinger i forskjellige situasjoner med forskjellige formål: «Gjennom og ved hjelp av skrift formidler vi kunnskap som allerede er skapt, vi skaper ny kunnskap, vi utvikler teorier og forestiller oss alternative verdener, og vi bruker skrift til å forholde oss til hverandre og opprettholde mellommenneskelige forhold» (Berge 2005, s. 173). På bakgrunn av denne tenkningen ble modellen *Skrivehjulet* utviklet. Modellen ligger til grunn for forståelsen av skriving også i Normprosjektet (Berge, Evensen & Thygesen 2016).

Oppsummert kan man si at Normprosjektet er et skrive- og vurderingsprosjekt. Et fokus er utvikling og utprøving av «nasjonale normer» for skriving. Et annet nedslagsfelt er kjennetegn på kvalitet i elevtekster og vurdering av dem. I tillegg til prosjektets kvantitative studier av effekt og ulike trekk ved tekstene (se for eksempel Berge & Skar 2015; Berge, Marti & Skar 2018) fins det kvalitative delstudier. De handler blant annet om læreres vurderingspraksis (Matre & Solheim 2016), om fagrelevante oppgaver i naturfag (Lykknes 2015) og RLE (Jørgensen 2015) og om «antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk» (Dagsland 2018). Hvordan Skrivehjulet og forventningsnormer danner grunnlaget for konkrete skriveoppdrag som settes i spill i undervisningen i regi av lærerne, er ikke studieobjekter i Normprosjektet. *Skriveundervisningen* slik den utfolder seg i klasserommet, er kjernen i min *kvalitative studie*, gjennomført på to av Normprosjektets skoler.

1.3 Min studie og plassering i Normprosjektet

Min studie dreier seg overordnet om hvordan skriveoppdrag som er utviklet med utgangspunkt i skrivehandling og formål i Skrivehjulet, blir satt i spill i klasserommet, og hvilke tekstprodukt som blir materialisert i disse skriveforløpene. Jeg gjør nærstudier av tre klasser på to skoler som deltar i Normprosjektet. Studien er illustrert og satt i relieff til Normprosjektet i figur 1, side 5.

Normprosjektet (med totalt antall lærere, elever, skoler og tekster fordelt over det ganske land) er plassert sentralt i midten og indikerer at min studie springer ut av denne intervensjonen (om intervensjonen, se kap. 5). I nederste del av illustrasjonen framkommer det at jeg har besøkt to skoler, *Dalen* og *Casa* (fiktive navn), som begge er lokalisert på Østlandet.



Figur 1 Tegning over min studie og plassering i Normprosjektet

Informantene består av elever på 7. trinn, i prosjektet kalt 600-elever, noe som betyr at de gikk på 6. trinn da Normprosjektet startet opp. Jeg har dermed fulgt elevene i andre intervensjonsår. Lærerinformantene mine er 5 i tallet, der 2 av dem er fra Casa og 3 fra Dalen. Det er 1 mann og 4 kvinner. Klassene har til sammen 65 ekstensivelever, som utgjør den totale elevgruppen ved skolen som har deltatt i intervensjonen. De elevene jeg

følger tett, kalt *intensivelever*, er 10 stykker, derav 3 fra Dalen og 7 fra Casa. 6 av dem er gutter (les om Casa og Dalen skole, kap. 5 og om intensivelever/informanter, kap. 6).

Øvre del av illustrasjonen består av fire sirkler. Den første og siste sirkelen er lyseblå, og disse tydeliggjør et utgangspunkt og et felles fokus for Normprosjektet og min studie. Den blå sirkelen til venstre har tittelen Normprosjektet med signalord som forventningsnormer og Skrivehjulet, som framhever prosjektets funksjonelle skrivesyn og skrivefaglige ståsted. Intervensjonen og skoleringen av lærere kommer til uttrykk gjennom påskriften kurs og veiledning m.m. Gjennom å utvikle skriveoppgaver og vurdere elevtekster for å oppnå et tolkningsfellesskap har Normprosjektet lagt til rette for profesjonsutvikling. Den oransje pilen som peker ut av sirkelen, viser at jeg er orientert mot anvendelsen av skrivekonstrukt og normer for skriving i prosessuelle forløp i klasserommet. Den blå sirkelen til høyre viser elevtekstene som blir skrevet, samlet inn og analysert. I tillegg til dette tekstmaterialet har Normprosjektet ledelsesintervju fra alle skoler, noen lærerintervjuer og et mindre utvalg observasjoner. Jeg har observasjoner fra hele forløp samt intervjuer fra lærer og intensivelever etter hver økt. Dette materialet bidrar til å forklare og belyse funn i elevtekstene.

De oransje sirklene i midten tydeliggjør det spesifikke ved min studie. Brilleparet symboliserer mitt forskningsblikk – rettet mot klasserommet. Jeg har filmet og observert i tre klasserom, og studien bidrar med innsikt fra skriveundervisningen, slik at den ikke blir det pedagogene Black og William (1998) kaller en «black-box» i Normprosjektet. Min studie fra klasserommet gir dermed en supplerende forståelse av hvordan prosjektet som helhet påvirket skriveundervisningen på intervensjonsskolene.

Samlet kan man si at jeg gjør nærstudier av læreres skriveundervisning. Jeg belyser hvordan skriveoppdrag, Skrivehjulet og andre medierende ressurser fra Normprosjektet operasjonaliseres i et mindre utvalg klasserom. Et mål er å kunne dokumentere den praksisutøvelsen lærerne har i forløpene. Det kan bidra til å fremme såkalt «evidensbasert praksis», det vil si en syntese av forskning/teori, praktikernes kompetanse og utøvernes preferanser (Ogden 2012, s. 24). Slik sett blir min kvalitative studie et supplement til Normprosjektets kvantitative og kvalitative studier, der andre forhold ved prosjektet er studert. Min studie kan oppsummeres slik i tabells form (om design og metode i kap. 6):

Studieobjekt	Deltakere	Fag	Primærdata
skriveoppdrag som tekst og iscenesettelse	5 lærere, 10 elever 7. trinn, 3 klasser, 2 skoler	norsk samfunnsfag naturfag	video og observasjon elevtekster Sekundærdata beskrives i kap. 6

Tabell 1: En grovoversikt over min studie: studieobjekt, deltakere, fag og primærmateriale

1.4 Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag

Tittelen på denne avhandlingen er *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag* med undertittelen *En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i det nasjonale Normprosjektet*.

Begrepene *skriveforløp*, *dramaturgi*, *iscenesette* og *skriveoppdrag* er sentrale i denne studien og må derfor defineres og utdypes.

1.4.1 Skriveforløp

Begrepet *skriveforløp* er omtalt, men sjelden direkte definert i norsk faglitteratur, og ordet er lite benyttet i skriveidaktikken. Men det fins noen nyere eksempler der begrepet er brukt i sammenheng med prosessuelle skriveaktiviteter: I boka «Å lede gode skriveprosesser» blir eksempelvis frasen «undervisningsforløp i skriving» benyttet om en faseorientert opplæring, og forfatterne «(...) tror det ligger et uutnyttet potensial[e] i å jobbe i helhetlige skriveforløp» (Kringstad & Lorentzen 2015, s. 8). Anne Håland gjør bruk av termen i sin avhandling, når hun påpeker at lærere må legge til rette for skriveforløp som simulerer skriving utenfor skolen (2013, s. 251; 288). Harald M. Iversen og Hildegunn Otnes ser på lærerens rolle i planleggingen av et skriveforløp (2016, s. 32–37). Dagrun Skjelbred bruker begrepet «proessorientert skriveforløp» (2013, s. 22) i omtale av arbeidsprosessen fra idé til tekst. En slik bruk samsvarer med Agnete Bueies anvendelse av begrepet når hun definerer forløp slik: «Et skriveforløp betegner et helhetlig opplegg som inneholder den skriveopplæringen elevene får i forkant av skriving, under forberedelser til skriving og ved skriving, respons, revisjon og vurdering av ferdig tekst» (2017, s. 6). Samlet kan man altså hevde at begrepet *skriveforløp* gjerne blir benyttet om prosessuelle skriveaktiviteter, slik jeg bruker det.

I denne sammenhengen definerer jeg begrepet skriveforløp som et konkret tidsintervall der det arbeides mer eller mindre målrettet med å besvare et skriveoppdrag (om skriveoppdrag, s. 11). Skriveforløpet starter i regelen fra det tidspunktet en konkret skriveoppgave blir gitt, og avsluttes når elevteksten er ferdigskrevet og vurdert av lærer og eventuelt eleven selv. Det står i motsetning til løsrevne skrivetimer, separate enheter, som ikke nødvendigvis bygger på hverandre.

Begrepet skriveforløp er beslektet med det sammensatte ordet *dramaforløp*, også kalt prosessdrama («process drama» på engelsk), som blir forklart slik: «Dramaforløp er opplegg som er bygd rundt et emne eller tema, og som det blir arbeidet med i flere faser»

(Heggstad 2012, s. 66). Det kan struktureres slik at det ivaretas et helhetlig undervisningsforløp (Sæbø 2012). Et forløp innehar altså flere faser med ulike *hendelser* eller aktiviteter. Skjelbred forklarer «hendelse» som noe som skjer, en situasjon eller et forløp (2013, s. 58). I min studie ser jeg på bestemte hendelser: *skrifthendelser*. Skrifthendelser definerer jeg, slik Anna M. Karlsson gjør det, som en hendelse der skrift anvendes gjennom å lese, skrive eller snakke om noe skrevet (2006, s. 23). Skrifthendelse (literacy event) er den grunnleggende analytiske enheten (Barton & Hamilton 2000, s. 8) i New Literacy Studies, der min studie delvis kan plasseres (jf. kap. 3). Jeg studerer hvordan et skriveoppdrag settes i spill gjennom skrifthendelser i et forløp.

1.4.2 Dramaturgi

Det var tyske Gotthold E. Lessing (1729–1781), sett på som den første dramaturg, som gjorde begrepet *dramaturgi* «(...) kjent og brukbart gjennom sin Hamburgische Dramaturgie» (Gladsøe, Gjervan, Hovik & Skagen 2015, s. 16). Dramaturgi er sammensatt av to greske ord: *drama*, som betyr noe som framstilles, en handling (Heggstad 2012, s. 15), og *ergon*, som betyr handling i virksomhet (Braanaas 2008, s. 335). Dramaturgi er altså en betegnelse for komposisjon av et forløp, eller annerledes sagt: oppbygging og utvikling av en dramatisk handling. Dramaturgi brukes også synonymt til montasje (Barba & Savarese 1991, s. 158). Tradisjonelt har den dramatiske teksten vært analyseobjektet, mens det i dag like gjerne er en dramaoppsetning man analyserer, der teksten inngår som et av flere element (Allern 2015, s. 35). I min studie er det ikke iscenesettelse av et drama på en teaterscene som blir analysert, men komposisjon av skriveforløp som utspiller seg på klasserommets scene.

Å bruke dramaturgibegrepet i sammenheng med undervisning har flere forskere gjort seg til talsmenn for: Erling L. Dale har eksempelvis vært opptatt av estetisk kvalitet i undervisningen og benytter blant annet dramaturgiske begreper som balanse, kontinuitet og samspill for å problematisere det (1993, s. 210). Geir Stavik-Karlsen har vært opptatt av lærerrollen (2013; 2014, s. 155), der begrepet *lærerrolle* (istedenfor lærerperson) er en terminologi som er hentet fra dramapedagogikken. Kristin Helstad og Per A. Øiestad omtaler læreren som regissør og elevene som ensemble (2017, s. 138–152). Arne Engelstad skriver «Når vi planlegger en skoletime eller en forelesning fra begynnelse til slutt, er det dramaturgi vi befatter oss med (Engelstad 1995, s. 29). Tor-Helge Allern peker

på hvordan dramaturgi kan brukes for å forstå og skape undervisning (2010, s. 70), og han har sett på sammenheng mellom dramaturgiske modeller og epistemologi (2003).

Jeg forstår begrepet *dramaturgi*, i tråd med Allern, som et samlebegrep for hvordan undervisning og læreprosesser komponeres, presenteres og utføres (2009, s. 70). I mine dramaturgiske analyser drar jeg veksel på teori og metoder fra teatervitenskapen. Dramaturgi er den linsen jeg bruker for å studere skriveforløp, og undervisning forstår jeg dermed som iscenesettelse av læring.

1.4.3 Å iscenesette

Å *iscenesette* er synonymt med det franske ordet *régie* [regi], som betyr å lede. «Ordet iscensätta förknippas i allmänhet med att sätta upp en pjäs och i metaforisk betydelse, att anordna eller sätta igång» (Törnquist 2006, s. 3). Iscenesettelse brukes også som fagbegrep og metafor i forbindelse med undervisning: «En undervisningstime er en iscenesatt situasjon, og det er en situasjon som er underlagt regi» (Moltubak 2015, s. 35). Jon Smidt knytter begrepet til norskfaget: «I brytningen mellom ulike interesser og hensyn planlegger og iscenesetter norsklærere timene sine» (2018, s. 21). *Iscenesettelse* er altså i denne sammenhengen utøving av undervisning⁹ i klasserommet (som også gjerne blir kalt en scene).

Flere internasjonale forskere kopler begrepet *iscenesettelse* til undervisning og læring. «Att iscensätta lärande» er tittelen på en svensk avhandling om den profesjonelle lærerens egen læring «i en kunstnärlig kontext» (Törnquist 2006). Lærere blir sammenliknet med en teaterinstruktør og elevene med skuespillere: Læreren «(...) må kende sine skuespillere så godt, at han kan gå ind og arbejde med deres potensialer» (Sørensen 1997, s. 60). Andre bruker «iscensättande» for å beskrive arrangerte læringssituasjoner, der «[u]tbildarnas uppgift blir att lägga tillräta, 'iscensätta', for lärande utan att detaljstyra, så att deltagarna kan starta en egen process av kunnskapande» (Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius 1996, s. 129). Staffan Selander og Günther Kress benytter iscenesettelse om hendelser i undervisning for å beskrive «(...) hur en speciell situation är arrangerad, hur aktiviteter sätts igång och vilka normer och förväntningar som aktualiseras i den specifika situationen» (2010, s. 70). Iscenesettelse handler om hvordan spillet konkret gjennomføres (op.cit). En slik begrepsbruk er beslektet med min forståelse av begrepet.

De nasjonale sentrene for lesing og skriving bruker iscenesettelse i forbindelse med

⁹ I «Regi på klasserommets scene (...)» (Bjørndal 2003) benyttes et dramaturgisk perspektiv. Forfatteren bygger på forestillingen om klasserommet som en teaterscene, der lærere og elever utspiller sine roller.

undervisning. I prosjektet «Kompetanse for kvalitet», initiert av Utdanningsdirektoratet for å styrke kvaliteten på undervisning i grunnleggende ferdigheter, er en målsetning å utvikle kompetente lærere, eller som det er omtalt i et kurs ved UiS basert på prosjektet: «(...) som kan iscenesette god lese- og skriveopplæring basert på innsikt i nyere teorier om lesing og skriving» (Lesesenteret 2018). Å kunne iscenesette god skriveundervisning forstår jeg nettopp som å komponere faglige og lærerike skriveforløp. Da trenger lærerne kunnskap om skriveteori og fag, men også innsikt i hvordan skrivetimer kan komponeres. «Et godt stykke på vei er nettopp komposisjon (av latin componere = sette sammen) synonymt med ordet dramaturgi» (Engelstad 1995, s. 29). I avhandlingen «Skriveundervisning i gymnasieskolan (...)» benyttes begrepet iscenesettelse i et forskningsspørsmål: «Vilka föreställningar om och förväntningar på eleverna ligger bakom lärarnas utformning och iscensättning av skrivundervisningen?» (Andersson 2015, s. 41) Ved å stille et slikt spørsmål blir det et underliggende premiss at læreren bevisst komponerer undervisningen sin, og at den blir utformet på bakgrunn av elevgruppen. Det er nettopp slike komposisjonsmønstre jeg er interessert i å avdekke.

Hos Anne Håland (2016) knyttes iscenesettelse til skriveundervisning. Hun presiserer at iscenesetting av en skrivekontekst tilhører lærerens planlegging. Hun kan iscenesette skrivesituasjonen med rekvisitter eller kulisser og kommunikasjonssituasjonen, som «(...) inneber at ein veit kven skrivaren skal opptre som, og kven som skal vere mottakaren av den skrivne teksten» (s. 37). Iscenesettelse brukt i forbindelse med skriving handler altså om anslag, skriveroller og mottakerbevissthet. Jeg forstår iscenesettelse bredere. Læreren iscenesetter et skriveoppdrag løpende gjennom forløpet på ulike måter og med ulik innramming.

Metaforen eller begrepet *scene* er i senere tid benyttet i titler og omtale av skriveundervisning, som i artikkelen «Skriftens mange scener – skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider» (Smidt 2014). Jon Smidt har også i flere sammenhenger tydd til scenemetaforer for å omtale skriving i norskfaget, og selv sier han: «Jeg har likt å kalle norskfaget en scene, en offentlighet, et kulturverksted og et resonansrom, der egen stemme svarer på andres stemmer, fysisk nærværende eller gjennom tradisjoner og lærebøker» (2014, s. 212; 2018, s. 14, 19). Han peker videre på at hvert fag er en scene med sine stemmer og sjangrer, tema og roller, og tekster «som settes i spill» (2018, s. 20). Hvis de ulike fagene benytter seg av, sagt med Smidt, egne scener, kan det nettopp være interessant å se om skriveundervisningen utspiller seg forskjellig, det vil si komponeres ulikt, på de

ulike faglige scenene. En slik argumentasjon støtter opp om at skriveundervisningen vil kunne ha særlige dramaturgiske kjennetegn innenfor ett fag og som i større eller mindre grad skiller seg fra komposisjonen av skriveundervisningen i de øvrige.

Begrepet iscenesettelse bruker jeg i forbindelse med undervisning, skriving og læring. Jeg benytter iscenesettelse som metafor for planlegging og utøving av skriveundervisning i et forløp og for hvordan et skriveoppdrag blir iscenesatt, satt i spill, i handlinger og tekster. Jeg støtter meg til Smidt (2014; 2018), som hevder at hvert fag har sin scene, det vil si at faglig skriving kan være forskjelligartet og inneha ulik dramaturgi.

1.4.4 Skriveoppdrag

I denne avhandlingen bruker jeg begrepet *skriveoppdrag* som overbegrep. Skriveoppdraget består av underbegrepene *oppgaveformulering* (selve oppgaveteksten) og *innramming*. Med innramming menes eksplisitte vurderingskriterier og opplysninger om vurderingsform, mottaker, formål og publiseringskanal (Otnes 2015, s. 12). Begrepet innramming forklarer jeg også, i tråd med Goffman (1986, s. 10–11), som en situert kvalifisering av lærerens iscenesettelse av faktisk skriveoppdrag. En slik innramming handler blant annet om hvilke støttestrukturer læreren bruker, og hvordan hun språkliggjør dem. Jeg utdyper begrepet skriveoppdrag i kap. 4

1.5 Formål, mål, problemstilling og forskningsspørsmål

Et generelt formål med denne avhandlingen er å få mer kunnskap og dypere forståelse av hvordan skriveundervisning blir komponert i et utvalg klasserom og prinsipper for det. Mer konkret ønsker jeg å få kunnskap om prosessuelle skriveforløp gjennom å identifisere og analysere hva som kjennetegner et skriveoppdrag, studere hvordan det blir iscenesatt i undervisningen og se hvilke tekstprodukt som blir materialisert. Nedslaget mitt har vært i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, men jeg håper funn i noen grad kan adapteres mot andre trinn og fag.

Det er lite forsket på hvordan skriveundervisningens dramaturgi og iscenesettelse av skriveoppdrag utfolder seg, jf. kap. 3. Jeg vil bidra til å synliggjøre feltet, men også å bringe det videre. Jeg ønsker å utvikle en dypere forståelse av skriveundervisning gjennom å bruke dramaturgimetforen. Et konkret bidrag til feltet er en dramaturgisk analysemodell for skriveundervisning, som jeg har utviklet.

Jeg har en intensjon om at avhandlingen kan gi lærere, skoleledere, lærerutdannere

og politikere mer kunnskap om hvordan del og helhet virker sammen i en komposisjon av undervisning, og hva ressurser kan åpne og lukke for av læring om skriving. Et ønske er at denne avhandlingen kan bli et insitament til å videreutvikle didaktiske redskaper til bruk i skriveundervisningens ulike faser på tvers av fag. Jeg har en forhåpning om at avhandlingen kan gi ny innsikt om skriving og være et bidrag i en vitenskapelig diskusjon.

Jeg har et konkret mål om at min delstudie kan bidra til å kontekstualisere og forklare noen av Normprosjektets kvantitative funn og supplere andre kvalitative delstudier. Det kan gi et mer mangefasettert bilde av et nasjonalt skriveprosjekt. Studien kan hjelpe til å forklare funn i effektstudien (Berge & Skar 2015) om elevers skriveferdigheter og skriveutvikling i Normprosjektet. Videre kan studien gi en rikere forståelse av mulige utfordringer i en skriveundervisning, slik den blant annet utfolder seg i et intervensjonsprosjekt.

Jeg har hatt et ønske om å synliggjøre iscenesettelse av skriveoppdragene i klasserommet, fordi jeg mener lærerens undervisning er avgjørende for utformingen av elevenes tekster. Et slikt perspektiv vil kunne utfylle og supplere øvrige studier i Normprosjektet.

På bakgrunn av disse formålene har jeg formulert en overordnet problemstilling:

- *Hva kjennetegner en dramaturgi i skriveforløpene fra to utvalgte intervensjons-skoler som deltok i Normprosjektet – fra et skriveoppdrag blir iscenesatt og til elevteksten foreligger ferdig vurdert?*

Problemstillingen blir videre spesifisert i følgende tre forskningsspørsmål. Det første omhandler innledningen av forløpet i skriveundervisningen som er undersøkt:

1. *Hva kjennetegner et skriveoppdrag og en dramaturgi i en innledning av skriveforløpet, og hvilke ressurser benytter læreren når hun iscenesetter skriveoppdraget?*

Det andre dreier seg om midtdelen av forløpet i skriveundervisningen som er undersøkt:

2. *Hva kjennetegner en dramaturgi i en hoveddel av skriveforløpet, og på hvilke måter blir skriveoppdraget satt i spill?*

Det siste handler om avslutningen av forløpet i skriveundervisningen som er undersøkt:

3. *Hva kjennetegner en dramaturgi i en avslutning av skriveforløpet, og på hvilken måte setter skriveoppdraget og sentrale hendelser fra undervisningen spor i elevenes tekster?*

Svarene på disse tre forskningsspørsmålene, der jeg retter søkelyset mot hvordan intervensjonen ble iscenesatt i skriveundervisningen på Casa og Dalen skole, bidrar til at jeg i drøftingen også vil kunne invitere til refleksjon rundt intervensjonen i Normprosjektet. Som studien viser er det variasjoner mellom skoler og klasser i hvordan intervensjonen er iscenesatt. Lærerne som deltar, har fått ulik skolering (jf. kap. 5), og de går inn i rollen som skriveleer, slik Normprosjektet fordrer, i varierende grad. Det har naturligvis betydning

for utformingen av skriveforløpene. Denne informasjonen blir dermed sentral for studiens reliabilitet, og jeg problematiserer dette i drøftingskapitlet.

1.6 Disposisjon og videre leseanvisning

Hittil i 1. kap. har jeg presentert min studie om skriveoppdrag. Jeg har gjort rede for Normprosjektet og min relasjon til det. Deretter har jeg definert sentrale begrep og beskrevet formål, mål, problemstilling og forskningsspørsmål. Studien blir leseren nærmere kjent med i påfølgende kapitler. Leseanvisningen er slik:

- I kap. 2 viser jeg til at hvert skolefag preges av en særskilt tekstkultur. Jeg gjør rede for normer for skriving, slik de kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag. Normene er et sentralt bakteppe når lærerne skal komponere skriveundervisning. Samtidig forholder lærerne seg til Normprosjektets intervensjon, som også innbefatter krav til skriveoppdrag.
- I kap. 3 beskriver jeg tidligere forskning på feltet. Min studie plasseres på kartet over skrive- og dramaturgiforskning. Mot slutten gjør jeg rede for enkeltstudier, der man studerer skriving som sosiale og observerbare hendelser. Studiene plasseres, som min studie delvis også gjør, innenfor tradisjonen av New Literacy Studies.
- I kap. 4 legger jeg fram og begrunner mine teoretiske perspektiver: dramaturgi, skriveteori og sosiokulturell teori. Dramaturgisk teori anvender jeg for å studere komposisjon av forløp og innramming av skriveoppdrag. Sosiokulturell teori benytter jeg for å analysere ressurser, som settes i spill i forløpene. Skriveteori bruker jeg som rammeverk for å studere skriveoppdrag som idé og elevtekst.
- I kap. 5 informerer jeg om Normprosjektkonteksten, slik jeg oppfatter den. Jeg beskriver Normprosjektet som intervensjon. Jeg omtaler skolering av lærere og ressurser i prosjektet. Jeg gir relevante opplysninger om Casa og Dalen skole.
- I kap. 6 omtaler jeg min metodologiske tilnærming. Jeg gjør rede for min etnografiskinspirerte kasusstudie. Jeg beskriver forskerposisjon, kilder, materiale og informanter. Jeg kommenter studiens gyldighet og pålitelighet. Deretter beskriver jeg mine analyseverktøy: dramaturgisk analyse og analyse av skrifthendelser.
- I kap. 7 analyserer jeg 8 skriveforløp – både hele forløp og deler av dem. Jeg zoomer inn på konkrete skrifthendelser, som når et skriveoppdrag blir introdusert. Forløpene er markert med tall (1–8) og enten bokstaven c for Casa skole eller d for

Dalen skole. Forløpene har også titler, som «På flukt». Lærerne blir referert til med dekknavn. Elevene har dekknavn og et nummer, som c636 (Casa 636), som er registreringen Normprosjektet bruker.

- I kap. 8 drøfter jeg mine funn om skriveoppdrag i lys av teori og annen forskning. Jeg formulerer en konklusjon for studien og kommenterer studiens bidrag og begrensninger. Jeg foreslår videre forskning som min studie har beredt grunnen for. Til slutt anfører jeg noen didaktiske betraktninger om skriveforløpets dramaturgi og iscenesettelse av skriveoppdrag – til bruk for skriveleereren i skolen.

2 Tekstkulturer i skolefagene

Hvert skolefag har en fagtradisjon, sin *tekstkultur*. «En tekstkultur kan defineres som en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles norm-system»¹⁰ (Tønnesson 2012, s. 58). Når man studerer skriveforløp i fag, vil man derfor møte på ulike teksttyper som «hører til» i fagene, ulike normer som gjelder, og gjerne også ulike arbeidsmåter som er typiske for skriveopplæringen. I min studie viser det seg for eksempel at elever alltid delskriver på et skriveoppdrag i norsk, men sjelden i naturfag.

For at elevene skal bli «(...) del av en skriftkultur, må de møte og anvende de tekstnormene som er gyldige innenfor kulturen. De må delta i skrifthendelser, der normene praktiseres» (Skjelbred 2013, s. 57) (def. av skrifthendelse, s. 8). I kapittel 7 viser jeg hvordan elevene utfører skrivehandlinger gjennom skrifthendelser som er unike, men samtidig inngår som en del av en tekstpraksis som gir normer og mønster for de tekstene eleven skriver. Normene er eksplisitt uttrykt i Læreplanen for Kunnskapsløftet (jf. 2.1). «Skolens læreplaner beskriver både hvilke konkrete teksthendelser elevene skal delta i, og hvilke tekstpraksiser og tekstnormer de kan forholde seg til» (Skjelbred 2013, s. 59). Normene i en tekstkultur er også basert på erfaring. De er ikke eksplisitte og er en såkalt taus kunnskap som kommer til uttrykk gjennom lærernes handlinger i klasserommet.

Normprosjektet er, som forklart i kap. 1, blant annet et skriveprosjekt (se kap. 4) og en intervensjon (se kap. 5). Lærerne som deltar, forholder seg samtidig til en *tekstkultur*, en tradisjon i faget sitt, og til *Kunnskapsløftet*, der skriving i fagene er definert. Det betyr enkelt sagt at lærerne har «to herrer å tjene». Normprosjektets intervensjon må kunne bidra til å oppfylle mål for skriving, slik de eksplisitt er formulert i læreplaner for fag, men kanskje også slik de implisitt er del av en fagtradisjon.

I det videre gjør jeg rede for begrepet tekstkultur og for skriving som grunnleggende ferdighet i norsk, samfunnsfag og naturfag i Kunnskapsløftet etter 7. trinn. Jeg ser spesielt på bruk av tekstbegrepet og beskrivelser av skrivehandlinger.

¹⁰ For nærmere definisjon av begrepet tekstkultur, se Berge (2003).

2.1 Skrivning i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet, LK06, har blitt kalt en literacy¹¹-reform, fordi den vektlegger skriftkyndighetens betydning for læring i alle fag: «Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av» (Berge 2005, s. 165). Reformen er forankret i grunnleggende ideer om demokrati, faglig dybdelæring, arbeidslivsutfordringer og personlig utvikling. Det handler om å få tilgang til kulturens tekster og bli i stand til å ta seg fram i samtidas tekstlandskap. Begrepet rommer derfor både tilgang til tekster og tilgang til samfunnet gjennom produksjon av egne tekster. Det handler om at vi må kunne tolke, produsere og reflektere over tekster (Skjelbred & Veum 2013, s. 19). Målet er at tilgangen til skriftkulturens ressurser skal bidra til å frigjøre mennesker og øke deres selvverd (Hoel 2008, s. 16). Literacy-termen favner altså bredere enn begrepet grunnleggende ferdigheter.

Fem grunnleggende ferdigheter, inkludert skriving, ble innført med Kunnskapsløftet. Ideen om grunnleggende ferdigheter stammer i hovedsak fra OECDs arbeid med å løfte fram noen nøkkelkompetanser, *key competencies*, som mennesker i vår tid bør mestre for å kunne delta som selvstendige individer i et demokrati og i et komplekst og dynamisk arbeidsliv¹² (Bakke 2014, s. 58). Flere land har tatt OECDs nøkkelkompetanser i bruk og konkretisert dem i egne læreplaner (Berge 2007, s. 233). I Norge ble satsingen på grunnleggende ferdigheter gjort eksplisitt gjennom Stortingsmelding 30/2004. Ferdighetene er definert og innarbeidet i kompetansemål i alle fag for hele skoleløpet. Skrivning blir forklart som et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som elevene gjennom skrift skal vise måloppnåelse (Bakke 2014, s. 58). Å lære seg et fag er å lære seg å uttrykke seg skriftlig om og i faget på en måte som oppfattes som faglig relevant (Berge 2005, s. 171). Målene sier noe om den rådende *tekstkulturen* i faget (Berge 2003, s. 39)¹³.

Videre er læreplanens kompetansemål «(...) en konkretisering av hvilke tekstkulturer opplæringen skal gjøre elevene fortrolige med, og den angir skrivehandlinger [målrettet aktivitet, der mening blir kommunisert med semiotiske ressurser] og teksthendelser¹⁴ som elevene skal delta i for å bli kompetente deltakere i fagenes tekstkulturer» (Skjelbred 2013, s. 67). Det er derfor sentralt å se på hvordan skriving blir forklart som

¹¹ *Literacy* er synonym til «skriftkyndighet» (Berge 2005, s. 164). «Tekstkyndighet» og «tekstkompetanse» (Skjelbred & Veum 2013, s. 18), «litasitet» og «literacy» (fra engelsk) (Skaftun 2009, s. 33).

¹² Arbeidet bar navnet DeSeCo: «Definition and Selection of Competencies» (Se Smidt 2010, s. 11–12).

¹³ 1. og 2. avsnitt har jeg sitater som også fins i Bakke (2014, s. 58) foruten refererte sitater fra Bakke selv.

¹⁴ I avhandlingen forøvrig benytter jeg begrepet skrifthendelse for «literacy events» (Barton 2007, s. 3).

grunnleggende ferdighet, og hvordan skriving er uttrykt i kompetansemål i de fagene som jeg studerer: norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn.

Kunnskapsløftet ble revidert i 2013 i enkeltfag, og norsk, samfunnsfag og naturfag ble berørt. Det er særlig to rapporter, «Kunnskapsløftet – tung bør å bære» (Møller, Prøitz & Aasen 2009) og «Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet» (Ottesen & Møller 2010), som la grunnlaget for bearbeidelsen. I rapportene framkommer det at arbeidet med grunnleggende ferdigheter ikke ble tatt tilstrekkelig på alvor i skolen. Det var en konflikt mellom intendert og realisert læreplan (Matre 2017a, s. 29). For at ferdighetene ikke skulle bli læreplanpoesi, ble et hovedoppdrag med revideringen av Kunnskapsløftet å tydeliggjøre ferdighetene, særlig skriving (og lesing), på de ulike fagenes premisser og sikre lik progresjon i dem på tvers av fag.

2.1.1 Om skriving i læreplanen i norsk, samfunnsfag og naturfag

Skriving som grunnleggende ferdighet og kompetansemål blir definert innledningsvis i læreplanene for fag, og omtalen gjelder for hele skoleløpet. Tabellen nedenfor viser at målene er generelt formulert. Først blir det utdypet hvordan man kan forstå *å skrive* i enkeltfag. Deretter blir det beskrevet hva en slik definisjon betyr for utøvelse av ferdighet og skriveprosess. Til sist påpekes det hvordan elever kan utvikle seg som skrivere i faget. Jeg har sammenstilt beskrivelsene av «å kunne skrive» som grunnleggende ferdighet i norsk, samfunnsfag og naturfag i Læreplanen for Kunnskapsløftet, 2006/2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013a, 2013b, 2013c):

Å kunne skrive i norsk ...	Å kunne skrive i samfunnsfag ...	Å kunne skrive i naturfag ...
... er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære.	... innebærer å kunne uttrykke, grunngi og argumentere for standpunkter, og formidle og dele kunnskap skriftlig. Det innebærer også å sammenligne og drøfte årsaker, virkninger og sammenhenger. Videre handler det om å kunne vurdere verdier i kilder, hypoteser og modeller, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglige undersøkelser skriftlig.	... er å bruke naturfaglige tekstsjangere til å formulere spørsmål og hypoteser, skrive planer og forklaringer, sammenligne og reflektere over informasjon og bruke kilder hensiktsmessig. Det innebærer også å beskrive observasjoner og erfaringer, sammenstille informasjon, argumentere for synspunkter og rapportere fra feltarbeid, eksperimenter og teknologiske utviklingsprosesser.
Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.	Evne til å vurdere og gjennomarbeide egne tekster er også en del av ferdighetene.	Skriveprosessen fra planlegging til bearbeidning og presentasjon av tekster innebærer bruk av naturfaglige begreper, figurer og symboler tilpasset formål og mottaker.
Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget	Utvikling av skriveferdighetene i samfunnsfag innebærer gradvis	Utviklingen av skriveferdigheter i naturfag går fra å bruke enkle

<p>forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.</p>	<p>oppøving, fra å formulere enkle faktasetninger og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gjengi og oppsummere tekster, til å kunne formulere problemstillinger og strukturere drøftende tekst med bruk av kildehenvisninger. Oppøving i kritisk og variert kildebruk og det å kunne trekke grunngitte konklusjoner med økende bruk av fagbegreper og stigende refleksjon omkring tema, er en sentral del av prosessen.</p>	<p>uttrykksformer til gradvis å ta i bruk mer presise naturfaglige begreper, symboler, grafikk og argumentasjon. Dette innebærer å kunne skrive stadig mer komplekse tekster som bygger på kritisk og variert kildebruk tilpasset formål og mottaker.</p>
---	---	---

Tabell 2: Sammenstilling av «å skrive» i norsk, samfunnsfag og naturfag. (Blåfargen er min utheving)

Oversikten viser at elevene skal kunne skrive i norskfaglige og naturfaglige sjangrer, men uten at disse er nærmere spesifisert. I samfunnsfag blir det derimot påpekt at elevene skal kunne skrive argumenterende og overbevisende tekster, det vil si saksorienterte tekster med en overbevisende skrivehandling. Den reviderte planen (2013) betoner at elevene skal skrive teksttyper som er relevante for faget. I min studie er det i samfunnsfag og naturfag lærerne reflekterer mest rundt fagspesifikke skrivehandlinger og tekster.

I alle fagbeskrivelser er man opptatt av prosessuell tekstsikaping, men norskfaget har fått et «særskilt ansvar». Det vil derfor være interessant å se om skriveundervisning i norsk får en annen dramaturgi enn i øvrige fag når norsklæreren i særlig grad skal utvikle «elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker». Man kan se for seg et forløp der for eksempel flere aktiviteter dreier seg om førskriving og delskriving. Det er videre fokus på utvikling og progresjon av skriveferdigheter i alle fag. Bruk av fagbegreper er også presisert i alle læreplanene. Det systematiske arbeidet med «formelle ferdigheter» er imidlertid lagt til norsk, og jeg forventer meg derfor mer fokus på språklig mediering i norskforløpene.

2.1.2 Om tekst og skrivehandling i læreplaner i norsk, samfunnsfag og naturfag

I kompetansemål i læreplanen for norsk blir begrepet *tekst* gjennomgående brukt i uttrykk som: «Elevene skal kunne skrive tekster med klart uttrykt tema» (Utdanningsdirektoratet 2013b, Skriftlig komm., avsn. 2). Begrepet tekst blir ikke nevnt i planen for naturfag, men det er brukt i samfunnsfag, det vil si kun i ett kulepunkt i en målformulering, slik: «Elevene skal kunne skrive samfunnsfaglig tekst ved å bruke relevante fagomgrep og flere kjelder» (Utdanningsdirektoratet 2013a, Utforskaren avsn. 1). Ellers er verb som *gjere*

greie for og *beskrive*, som legger til rette for bestemte skrivehandlinger (eller bestemte taleformer), benyttet i alle læreplanene. Mens det blir presisert at tekster også skal være skriftlige i norsk, står ikke dette i øvrige fag. Det støtter opp om en oppfatning om at samfunnsfag og naturfag er «muntlige fag» og gir en antakelse om at det skrives mindre. Det er ingen tradisjonelle, skolske sjangre som er nevnt i målformuleringer for skriving. En sjanger står eksplisitt: presentasjonen. I samfunnsfag skal elevene presentere undersøkelser mens de i naturfag skal lage en presentasjon. I norsk er denne sjangeren et mål under «Muntlig kommunikasjon».

Læreplanen i norsk har en deloverskrift som heter «Skriftlig kommunikasjon», og et sentralt mål er at elevene skal skrive «(...) fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempletekster» (Utdanningsdirektoratet 2013b, Skriftlig komm., kulepkt). Det innebærer at elevene skal utøve skrivehandlingene: å forestille seg, å beskrive, å reflektere og å overbevise. Det er særlig verbene å *reflektere* (over form og innhold/ hovedmoment i tekst) og å *tolke* (opplysninger) som blir brukt for å fremme utforskende skriving. Elevene skal også gi tilbakemelding på medelevers arbeid (som er en måte å utøve skrivehandlingen å samhandle på) og bearbeide egne tekster (som tillegges skrivehandlingen å reflektere). Det fins målformuleringer som handler om tekstens makrostruktur, som «å skape sammenheng mellom setninger og avsnitt» (op.cit), og om mikronivå i tekst, som dreier seg om setningsoppbygging og funksjonell tegning. Det er dessuten mål for skriftforming, som skal være personlig, sammenhengende og funksjonell. Slike mål, som handler om formverk, ortografi og tekstopbygging, fins ikke i samfunnsfag og naturfag.

Læreplan for samfunnsfag har overordnede mål med overskriften «Utforskaren», før den er delt inn i mål for tre disipliner: historie, geografi og samfunnskunnskap. Det er samfunnsfaglig skriving som er relevant for min studie, og det er listet opp 13 kulepunkter for hva elevene skal kunne utføre i form av enten en muntlig eller skriftlig tekst. Emnene spenner bredt, og elevene skal ha kunnskap om tobakk, forbruksvaner, kjønnsroller, samfunnskonflikter mv. De to skrivehandlingene som dominerer samfunnsfaget, er å overbevise og å utforske. Mens verbene *diskutere* og *drøfte*, som tydeliggjør en overbevisende skrivehandling er brukt 8 ganger i målformuleringene, er uttrykket «gjere greie for», som peker på å utforske noe, benyttet 6 ganger (Utdanningsdirektoratet 2013c, Samf. kunnskap, kulepkt.). Skrivehandlingen å *samhandle* står nevnt når elevene skal «presentere ein aktuell samfunnskonflikt» før de «(...) drøfter [som er utforskende] forslag til løysing».

Både skrivehandlingen *å beskrive* («beskrive roller i eigen kvardag») og *å reflektere* ("reflektere over kvifor menneske søker saman i et samfunn") har en målformulering (op.cit). Skrivehandlingen *å forestille seg* står ikke eksplisitt i mål på 7. trinn. Under «Utforskaren» er det presisert at elevene skal kunne «(...) skrive samfunnsfagleg tekst ved å bruke relevante fagomgrep og fleire kjelder». Det fins mål som omfatter digitale søk og verktøy, og i min studie er det særlig i samfunnsfag elevene søker informasjon på nett.

I *Læreplanen for naturfag* er et overordnet mål kalt «Forskerspiren», som blant annet handler om at elevene skal kunne «formulere naturfaglige spørsmål» og «lage og teste hypoteser». Videre er målene delt inn i områder kalt «Mangfold i naturen», «Kropp og helse», «Fenomener og stoff» og «Teknologi og design». Emnene er mangfoldige og målene mange, og det er ikke presisert at elevene skal skrive for å oppnå dem. Samtidig har alle delmålene et verb som viser til en skrivehandling, som å overbevise, å beskrive og å utforske. Det er verbene forklar, beskriv og diskuter som blir brukt (Utdanningsdirektoratet 2013a, Forskerspiren, kulepkt.). Sjangeren presentasjon er den eneste skriftlig-muntlige sjangeren som blir nevnt. Elevene jeg observerte, ble undervist i emnet fra målområdet «Fenomener om stoffer», og under disse målene er ikke skrivehandlinger som å forestille seg, reflektere eller samhandle et valg.

Oppsummert i læreplanene for norsk, samfunnsfag og naturfag etter 7. trinn kan man konstatere at det er flere målformuleringer for skriftlige tekster i norskfaget, sammenliknet med øvrige fag. Elevene skal beherske flere skrivehandlinger i norsk, og det er spesifikke mål om språklig mediering og håndskrift. I samfunnsfag og naturfag dominerer overbevisende og utforskende skrivehandlinger, og narrative tekster vektlegges ikke. I naturfag skal elevene også beskrive. I alle fag er fagbegrep framhevet. I samfunnsfag presiseres bruk av kilder. Siden hvert fag har sin tekstkultur, forventer jeg noen ulike skrifthendelser i fag.

3 Tidligere forskning på skriving og dramaturgi

I denne studien møtes to forskningsfelt: *skrivning* og *dramaturgi*. Det er et overordnet formål med dette kapitlet å plassere min studie på kartet over skrive- og dramaturgiforskningen. Kapitlet bidrar til å fastslå om min studie føyer seg inn i en tradisjon, og i så fall hvilken, og hva den bringer av ny kunnskap. Den skal vise hvordan jeg med støtte i forskning kan si: «Det fins ikke tilsvarende empiriske studier om skriveundervisning!»

Jeg starter med noen innledende betraktninger: Skriveforskning har i løpet av noen tiår vokst fra å være et marginalt til et sentralt forskningsfelt (Matre & Hoel 2007, s. 10). Feltet er sammensatt og komplekst (Evensen 2010, s. 15). Det er uoversiktlig, og i møte med søkebasen er det lett å drukne når et kjernebegrep er *skrivning*. I amerikanske Eric, for eksempel, gir ordet «writing» uten nærmere spesifikasjoner over 100 000 treff. I norske Skrivbib gir «skrivning i utdanning» vel 700 kilder.

Den norske skriveforskningen, som jeg er særskilt opptatt av, har røtter både i *prossessorientert skriveforskning* (ofte med støtte i amerikanske skrivepedagogiske miljøer) rettet mot utdanning, og en mer *antropologisk orientert skriftkulturforskning* (Berge 2001, s. 8; Dysthe & Hertzberg 2007, s.10). Naturligvis fins det også annet som har influert skoleforskningen, blant annet sosialsemiotikken med Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (Berge, Coppock & Maagerø 1998) og mer retorisk skriveforskning (Flyum & Hertzberg 2011; Hoel 1997, s. 21–22). Både skriveforskning med *sosiokulturell tilnærming til skriving* og fokus på prossessorientert skrivepedagogikk, og en *antropologisk orientert skriveforskning*, med «literacy» som kjernebegrep, danner baketeppet for min studie om skriveundervisning.

Som skriveforskningen er dramaturgi også et forholdsvis ungt forskningsfelt i vekst, men det fins, i kontrast til skriving, få publikasjoner – i alle fall når jeg utelater tekster om scenekunst (Gladsøe et. al. 2005), om drama som undervisningsmetode (Allern 2006; Sæbø & Allern 2010; Sæbø 2013) og tekster med dramaturgiske perspektiv innenfor sosiologiske og samfunnsvitenskapelige studier (Goffman 1986; Preves & Stephenson 2009). I Eric gir søk på ordet «dramaturgy» bare 38 kilder. Det gir ingen uttelling i Skrivbib når dramaturgi og skriving koples. Til tross for få publikasjoner er likevel dette feltet også uoversiktlig. En årsak er at det ikke er utgitt en metaartikkel som kartlegger dramaturgiens bruksområder. En annen grunn er at det ikke fins oversikter over anvendt dramaturgi. Jeg må altså i stor grad tegne bildet over dramaturgiforskningen selv!

I de neste delkapitlene gjør jeg nærmere rede for relevant forskning om skriving og dramaturgi. Jeg kommenterer avgrensning og metodiske grep, og jeg plasserer meg i feltet. Dernest retter jeg blikket mot det jeg forsker på, det vil si en kontekst som kan belyse hva et skriveoppdrag er, og hvordan det settes i spill.

3.1 Forskning på skriving – avgrensning og metodiske grep

Siden skriveforskning er et enormt tekstlandskap å navigere i, må man bruke kompasset rett og velge bort perspektiv. Mine fravalg er begrunnet i formålene for dette delkapitlet: Jeg ønsker å plassere skriving som forskningsfelt – og meg selv i feltet. Dernest har jeg som ambisjon å gi et overordnet, historisk riss over norsk, skolerettet skriveforskning. Som mangeårig norskdidaktiker (og nå forsker) som studerer norske elevers skriving på norsk i klasserom i Norge, mener jeg at en fortelling med noen høydepunkt fra dette skrivelandskapet bør formidles. Jeg ønsker å blande min stemme med andre hjemlige forskerstemmer – for å finne ut hva eller hvem jeg ser slektskap med. Til slutt smalner jeg fokuset og sammenstiller den forskningen som konkret handler om eller tangerer det jeg forsker på: skriveoppgaver/skriveoppdrag som oppgaveformulering og iscenesettelse, altså som sosial praksis. Jeg støtter meg til New Literacy Studies (Gee 1998, s. 1) når jeg ser på elevers *skrifthendelser* (Karlsson 2006, s. 22). Det siste fokuset er mest sentralt, og her gir jeg eksempler på studier som har betydning for egne funn og drøftinger.

Slik har jeg arbeidet fram litteraturgjennomgangen: For å danne meg et bilde av den norske skriveforskningen, og til dels den nordiske, har jeg lest oversiktsartikler og bøker (som Smidt 1993; Ongstad 2002; 2012; Matre & Hoel 2007; Blåsjö 2010). Deres kilde-lister har gitt ytterligere referanser. For å se linjer i det internasjonale feltet har jeg studert håndbøker (MacArthur, Graham & Fitzgerald 2006) og oversikter (Singer & Bashir 2004; Smagorinsky 2006; Beard, Myhill, Riley & Nystrand 2009). For å finne artikler om skriveoppgaver/skriveoppdrag og etnografiskorienterte studier om skriving som sosial praksis har jeg i hovedsak brukt søkebaser. Jeg har måttet *begrense* og *spisse* søk. I Skrivbib, Eric og Academica har jeg prøvd ut ord og ordkombinasjoner basert på forskningsspørsmålene mine, som: skriveoppgaver/oppdrag – writing assignment, prompt og task, komposisjon av skriveundervisning/forløp/prosess – writing processes og writing + New Literacy Studies (skriving + dramaturgi – writing + dramaturgy). (Dette er omtalt under 3.1.5.) Eksempel fra et lite utsnitt av en stor søkelogg er vedlagt (Vedlegg 2).

Videre har jeg studert nye norske avhandlinger, der literacy er et sentralt bakteppe, som Gudrun K. Juuhl (2014) og Maja Michelsen (2016). I tillegg er Otnes' publikasjoner om skriveoppgaver (2013; 2014; 2015) sentrale og det danske literacy-miljøet rundt prosjektet «Faglighed og Skriftlighed» (Krogh, Christensen & Jacobsen 2015).

Mine søk om skriving er avgrenset fra 2006 til januar 2018. 2006 er et naturlig startsted, fordi Kunnskapsløftet trådte i kraft. Samme år ble det også publisert to sentrale artikkelsamlinger i USA, som ga en viss oversikt over det internasjonale forskningsfeltet (MacArthur, Graham & Fitzgerald 2006; Smagorinsky 2006). Tidsrammen er også pragmatisk begrunnet, fordi forskning som er eldre enn dette, bør oppdateres for fortsatt å være gyldig. Et unntak er selvsagt (eldre) studier som anses som klassikere i feltet.

3.1.1 Skriveforskning som felt og meg selv plassert i feltet

Skriveforskning, eller «writing research» (Bazerman et. al. 2010) på engelsk, er et ungt og eksplorerende felt. Oppstarten på den empiriske skriveforskningen ble markert gjennom amerikanske Janet Emings studie «The composing processes of twelfth graders» (1976). Eming «(...) was the first to attempt to study the process of composing systematically» (Ruth & Murphy 1988, s. 95). Norske empiriske studier kom for alvor få år etter.

Det er vanlig å dele den amerikanske, og derfor også den norske/nordiske skriveforskningen, inn i to overordnede, teoretiske tilnærminger: en *kognitiv* og en *sosiokulturell* (Blåsjo 2010; Nystrand 2006). Dette har også en historisk dimensjon, for i den amerikanske forskningen foregår det et perspektivskifte fra det kognitive til det sosiale og kulturelle:

1970-årene er det tiåret som oppdagar skriveprosessen, 1980-åra er det tiåret som oppdagar kor viktig rolle den sosiale konteksten spelar i skriveprosessen, og 1990-åra utvider det sosiale perspektivet til også å omfatte kultur i vid forstand. (Hoel 1997, s. 22)

Det teoretiske rammeverket ble i stor grad hentet fra enten Vygotsky eller Bakhtin, og Torlaug L. Hoel (1995) og Olga Dysthe (1993; 1995) var sentrale bidragsytere for å få disse perspektivene til Norge. Jeg skriver meg inn i tradisjonen etter Vygotsky (jf. kap. 4).

I internasjonal sammenheng har skriveforskningen særlig *tre faglige innfalls-vinkler*, gjerne i kombinasjoner: *lingvistisk*, *psykologisk* og *sosiokulturell* (Beard et. al. 2009, s.1). Disse perspektivene gjenfinner vi i Norge, men vi legger gjerne til en fjerde inngang: en *litteraturvitenskapelig* tilnæringsmåte (Ongstad 2012, s. 77). Min tilnærming er en kombinasjon av *sosiokulturell* og *litteraturvitenskapelig*. Jeg ser på situert læring, der

dramaturgiske perspektiver er sentrale. Et interessant poeng her er at bøker i dramaturgisk analyse gjerne er skrevet av litterater (Christoffersen, Kjølnér & Szatkowski 1989, s. 10).

Skriveforskningen spenner bredt *tematisk*. Det blir tydelig når man orienterer seg i relevante publikasjonskanaler, for eksempel i det internasjonale og flerfaglige tidsskriftet «Written Communication», der redaksjonen åpner for tekster om disse temaene:

(...) Among topics of interest are the nature of writing ability; the assessment of writing; the impact of technology on writing (and the impact of writing on technology); the social and political consequences of writing and writing instruction; non-academic writing; literacy (including workplace and emergent literacy and the effects of classroom processes on literacy development); the social construction of knowledge; the nature of writing in disciplinary and professional domains; cognition and composing; the structure of written text and written communication; relationships among gender, race, class and writing; and connections among writing, reading, speaking, and listening. (2017, Vol. 35)

Tidsskriftet trykker også artikler med temaordene «writing and dramaturgy». Et søk (23.9.2017) på fagfelleverderte artikler i tidsrommet 2001–2017 med disse søkerordene gir et resultat på 52 tekster. Ingen av dem handler om iscenesettelse av skriveoppdrag. I samme tidsskrift er det publisert en oversiktsartikkel (Juzwik et. al. 2006), som kategoriserer tekster om skriving/skriveundervisning fra anerkjente tidsskrift i perioden 1999–2004. Forfatterne kartlegger temaer, tendenser og utfordringer. Grupperingen bekrefter at feltet er stort og mangefasettert. Reviewen viser at mange studerer skrivepraksiser (387 artikler) og skriveundervisning (285 artikler). Ingen av de eldre, kategoriserte artiklene handler om skriveforløpets dramaturgi. Studien min føyer seg derfor inn i rekken av arbeider som omhandler skrivekulturer i skolen, men den tilfører et nytt perspektiv: det dramaturgiske.

3.1.2 Et historisk riss over norsk skriveforskning

I det følgende gir jeg et kort riss over norsk¹⁵ skriveforskning. Det er ikke på noen måte mitt poeng å gi en uttømmende oversikt. Jeg vil snarere peke på noen sentrale tendenser og bidrag som kan tjene som et grovkornet topografisk kart over forskningen og bidra til å plassere min studie i en norsk, historisk sammenheng. Nettopp fordi jeg er (ganske) alene om å bruke dramaturgiske perspektiver i skriveforskningen, oppleves dette som viktig.

Norsk skriveforskning er relativt ung. Ongstad hevder at undersøkelser om skriving er sjeldne før 1980-tallet, og de som fantes før den tid, omhandlet i regelen språk og struktur i skolestiler eller formelle ferdigheter som rettskriving (2002, s. 356). 1970-tallet

¹⁵ Norsk skriveforskning har tette bånd til den nordiske. Min avgrensning er likevel det norske. I skriveforskningsoversikter skiller flere forskere de skandinaviske landene, som Blåsjö (2010). Eksempler på nordiske studier er presentert sammen med andre internasjonale studier i 3.1.5.

var preget av store utdanningsreformer, ny læreplan (M-74) og politisk uro, og det resulterte i at enkelte forskere, som Smidt, begynte å orientere seg mer mot eleven som subjekt i egen læring, skriving og lesing (1989; 2012, s. 79).

Dysthe og Hertzberg knytter oppstarten på skriveforskningen til introduksjonen av den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) på 1980-tallet (2007, s. 18). POS slo bredt an blant skriveledere. En survey-studie viser at ti år etter innføringen brukte 2/3 av alle norsklærere en form for prosessorientert skriving (Grøtan, Helstad, Hertzberg & Roe 2000, s. 174). I dag brukes POS fortsatt utstrakt i praksisfeltet, riktignok i modifisert form (Dysthe & Hertzberg 2007, s. 12; 2014, s.13). I min studie blir en slik modifisert form benyttet i undervisningen, og skrivefaser og ressurser, som tankekart og skriverammer, blir vektlagt. I dette tiåret er det særlig to sentrale nedslagsfelt: *elevskriveren* (som hos Mehlum 1982; Moslet 1983) og *elevteksten* (som hos Ongstad 1982; Berge 1988; Skjelbred 1999). Disse studiene bidrar til å fokusere på tekstkvalitet og til å problematisere skolestilen som sjanger. Tekstkvalitet er sentralt i Normprosjektet.

På 1990-tallet orienterer flere forskere seg mot *skrivning som sosial praksis*, slik jeg gjør. Smidt utdyper det slik: «Elevtekstene har blitt forstått i sammenheng med skrive-situasjoner slik de blir organisert av lærere, skrivekulturene som skrivesituasjonene inngår i, og alle de kulturelle føringene, normsystemene og maktforholdene som skrivingen må ta hensyn til» (2012, s. 98). I den første halvdel av dette tiåret studerer mange *elevs skriveutvikling* (som Evensen 1990) og etter hvert elevs *skriveprosess, skrivestrategier* og *skrivesituasjon*. Prosjektet «Utvikling av skriftlig kompetanse» (1989–1995), kalt (skrive-)PUFF, kan forstås som et konkret tilsvarende på at mange lærere benyttet en prosessorientert skrivepedagogikk. For min studie gir enkelte av Hoels (1995) perspektiver resonans. Hun skriver med innfallsvinkelen til en norskdidaktiker, benytter et sosio-kulturelt rammeverk og er opptatt av sosiale rammer for skriving, riktignok som respons på elevtekster.

Andre forskere har andre blikk: Mens for eksempel Mari-Ann Igland (1991) studerer «elevs endringsstrategier» og bruk av lærerrespons, skriver Harald Nilsen (1999) om mottakerperspektiv i skriveoppgaver. Egil B. Johnsen forsker på skriveoppgaver, nærmere bestemt artiumsstilen i perioden 1880–1991. Han registrerer og systematiserer emner og formuleringer og gir en «(...) synkron og diakron karakteristik av oppgavens enkeltelementer» (1994, s. 180). Tilnærmingen hans er altså historisk, og analyseredskapene er hentet fra tekstlingvistikken. Samlet og med et dramaturgisk blikk

kan man si at alle disse studiene omhandler bestemte sider ved skriveoppgaver, enten selve ideen eller konkrete hendelser i et forløp.

Midt på 90-tallet kommer to avhandlinger som setter avtrykk i skriveforskningen: «Norsksensorenes tekstnormer og doxa» (Berge 1996) og «Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier» (Ongstad 1997). Berges avhandling dreier seg enkelt sagt om normer for tekstvurdering, som ligger til grunn for sensuren ved norskeksamen i videregående skole. Avhandlingen er viktig fordi den peker fram mot Normprosjektet og de store utfordringene med troverdige tekstvurderinger. Ongstad skriver om sjangerteori og sjangerpedagogikk. Han forsøker å etablere et semiotisk sjangerbegrep, der sjanger er mer enn bare form: «Sjanger er en ressurs for meningsskaping, som har med både innhold, form og handling å gjøre» (2004, s. 87). Ongstad ser på sjangeren «skoleoppgave». Man kan dermed si at både Berge (1996) og Ongstad (1997), men også Smidt (1989), viser interesse for oppgaver og elevenes tolkning av dem, altså oppgaven som idé og resepsjon, sagt med dramaturgiske termer. Det er et spor jeg følger, men jeg studerer i tillegg skriveoppgaven når den iscenesettes. Mot slutten av 90-tallet, hevder Ongstad (2012, s. 91), at mange studerer vurdering av elevtekster, slik som i Normprosjektet.

Samlet handler skriveforskningen på 90-tallet først og fremst om skrivning i norskfaget, kanskje fordi dette faget har hatt en slags enerett i skolen på opplæring i skrivning og lesing (Ongstad 2012, s. 85). Ett viktig unntak er Dysthes avhandling (1993). Hun tar for seg norsk og historie og studerer kontekst og sosial interaksjon mellom lærer og elever i skriveprosesser. Hun studerer altså skrivekulturer i skriveforløp på tvers av fag. Denne avhandlingen har gitt inspirasjon grunnet blikket på det tverrfaglige og prosessuelle.

På 2000-tallet fins det mange publikasjoner om multimodalitet (jf. Reichenberg 2000; Løvland 2010). En årsak til det er skolens økte fokus på komplekse fagtekster. Mange er også opptatt av skrivning som grunnleggende ferdighet. I boka «Skriv i alle fag!» (Flyum & Hertzberg 2011) presenteres skrivepedagogiske opplegg, som er utarbeidet sammen med faglærere og ledelse i skolen. Interessen for skrivning har, som jeg begrunnet i kap. 2, blant annet sammenheng med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 og internasjonale diskusjoner om «Key competencies» (jf. kap 1).

Videre iverksettes mange prosjekter, som «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig» (KAL) (Berge et al. 2005). Det omhandler blant annet kvalitetskriterier for og vurdering av avgangseksamen i norsk på ungdomsskolen, men kvaliteter og kvalitetsvariasjon i elevens tekster studeres også. Kriterier (normer) for vurdering er et nedslagsfelt

i Normprosjektet, og to av forskerne fra KAL bidrar i Normprosjektet og i arbeidet med nasjonale skriveprøver. Prøvene ble et direkte tilsvarende på utfordringene i Kunnskapsløftet om skriving som grunnleggende ferdighet. Vanskeligheter med vurderingen av skriving, framvist gjennom skriveprøvene, er en sentral årsak til framveksten av Normprosjektet (jf. kap. 1).

Andre viktige prosjekter dreier seg om vurdering for læring (som Fjørtoft 2009; Dobson & Engh 2010) og om skriving som grunnleggende ferdighet, som «FAGER» og «SKRIV». FAGER handler blant annet om skrevenormer og skriving på tvers av fag i videregående skole (Flyum & Hertzberg 2011; Øgreid & Hertzberg 2009). Skriv-prosjektet kartlegger skrivekulturer i barnehage og skole. Begge prosjektene presenterer arbeidsmåter i skriving. Flyum & Hertzberg (2011) har flere didaktiske øvelser, inspirert av retorikk. Smidt (2010) slår opp «Ti teser om skriveopplæring i alle fag», der tese 2: «Bygg språklige fagrom» dreier seg om å avkode fagenes egenart, mens tese 5 oppfordrer lærerne til: «å arbeide med sjanger i alle fag, men uten sjangerformalisme» (2010, s. 28). Slike arbeidsmåter og didaktiske grep fins det flere eksempler på i Normprosjektet (jf. kap. 5).

Smidt (2012, s. 100) oppsummerer 2000-tallet med å understreke at det fins fire innfallsvinkler til skriveopplæring: en retorisk (som Flyum 2011), en sjangerpedagogisk (som Torvatn 2009), en prosesspedagogisk (som Smidt 2004) og en mer rettet mot vurdering for læring (som Fjørtoft 2009). I det følgende argumenterer jeg for at min studie både føyer seg inn i dette norske skrivelandskapet, men også bryter med det.

3.1.3 Min studie i det norske landskapet

Min studie av skriveforløp kan innordnes i en *sosiokulturell tradisjon* der jeg støtter meg på Vygotsky og arven etter han. Jeg har en dramaturgisk tilnæringsmåte (se s. 110 ff) som ikke tilhører de samtidige innfallsvinklene Smidt (2012) opererer med for skriveopplæring. Mange studerer *skrivekultur* og skriving som grunnleggende ferdighet i og på tvers av fag. Dette sporet følger jeg. Da undersøkes gjerne et utvalg episoder. Jeg studerer konkrete skrifthendelser (jf. s.120 ff), som jeg ser i lys av forløpet, slik man tradisjonelt gjør, i dramaturgien. Mange forsker på skriveoppgaven som tekst – med tekstlingvistiske analysemåter. Jeg har større bredde i analysemåter og i empiri. Mange studerer oppgaven som sjanger, som hvordan den endrer seg med fag, reform eller tiår. Noen studerer innramming for oppgaven, som hvem oppgaven retter seg mot og formålet med den. Fra et dramaturgisk perspektiv representerer disse studiene ideen bak forløpet. Andre studerer

vurdering av elevtekster, såkalt resepsjon. Det fins ingen tradisjon i Norge for å skrive om iscenesettelse av skriveoppgaver. En studie av skrifthendelser, som settes i spill, er mitt bidrag.

3.1.4 Literacy som skriftkyndighet

Begrepet *literacy* er engelsk «(...) och betyder ursprungligen läs och skrivkompetens» (Blåsjö 2010, s. 35). Flere bruker literacy også i norskspråklige tekster (som Skaftun 2009, s. 33), mens andre oversetter det til for eksempel «tekstkompetanse¹⁶» (Skjelbred & Veum 2013, s. 18). Jeg bruker begrepet literacy om *skriftkyndighet*, lik Berge (2005, s. 164), som i denne sammenhengen både handler om individuelle ferdigheter, det vil si hvordan hver enkelt elev skaper mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster, men også om bruken av tekster som del av en skriftkultur.

Internasjonalt og tradisjonelt har literacy vært knyttet til blant annet administrasjon og handel (Barton 2007, s. 117–118). I Norge (og i alle land som bruker alfabetiske skriftsystemer) er begrepet brukt om alfabetisering, noe som viser til den formelle opplæringen i skriving og lesing, der et sentralt mål var at folk skulle kunne lese religiøse tekster (Skjelbred & Veum 2013, s. 12). I takt med samfunnsendringer har det tradisjonelle literacy-begrepet blitt utfordret og utvidet.

I dag benyttes skriftkyndighet også om skriving og lesing, men begrepet innbefatter i tillegg de kompetansene man trenger i arbeidet med tekst, som å kunne bruke, skape, tolke og reflektere (over) tekst. Begrepet står, ifølge Berge, for «(...) alle de menings-skapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening i og med tekster» (2005, s. 165). Caroline Liberg omtaler literacy på en tilsvarende måte når hun hevder at begrepet er et uttrykk som handler om å «bevege seg i tekster» og «å sette tekster i bevegelse» (2004, s. 105ff). Berge utdyper videre at literacy «(...) dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på» (2005, s. 165). Han poengterer dermed at literacy også handler om å kunne utvikle seg som menneske og å delta i et demokrati. Nicolaysen¹⁷ hevder at det dreier seg om å besitte *tilgangskompetanse* (2005, s. 9), det vil si at man er fortrolig med ulike teksters ulike måter å skape mening på. I min studie betyr en slik tilgangskompetanse

¹⁶ Oversettelsen er ikke dekkende. Tekster kan være muntlige, og disse omfattes ikke av literacy-begrepet.

¹⁷ Nicolaysen (2005) bruker *tilgangskompetanse* som begrep i litteraturredidaktikken, men argumenterer for at begrepet forstås bredere. Det gjør for eksempel Säljö (2013, s. 25).

at elevene mestrer de språklige uttryksmåtene eller spillereglene som kreves for å uttrykke seg skriftlig på en måte som er faglig relevant i den aktuelle sammenhengen.

Blikstad-Balas peker på at literacy dreier seg om «(...) en sammensatt og kompleks kompetanse, som innebærer ferdigheter i å skape mening ved hjelp av ulike tegn og ulike modaliteter. Denne kompetansen vil alltid påvirkes av både sosiale og kulturelle forhold» (2016, s.10). Hun støtter seg til UNESCO, der literacy blir definert som:

(...) the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004, s. 13)

Tekster, ressurser og semiotiske tegn er altså kontekstavhengige og situerte. Enkelt sagt betyr det at man skriver på ulike måter i ulike tekstkulturer og situasjoner. Av det kan man slutte at hva literacy er, vil variere, og hvordan man oppfatter begrepet, er avhengig av flere variabler, som sted, tid, deltakere og kontekst. «Literacies are situated. All uses of written language can be seen as located in particular times and places» (Barton, Hamilton & Ivanič 2010, s. 1). Skriftkyndighet vil derfor komme ulikt til uttrykk når jeg studerer de sammenhengene som skriving inngår i på Casa og Dalen skole. En samlebetegnelse for studier som ser på skriving som *sosial praksis* slik, er *New Literacy Studies*. Min studie føyer seg inn blant dem.

3.1.5 New Literacy Studies og skriving som sosial praksis

*New Literacy Studies*¹⁸ (NLS) (Gee 2012; Jewitt 2008; Street 2003) bryter med det tradisjonelle literacy-feltet på to vis: *paradigmatisk* og *ontologisk* (Blikstad-Balas 2016, s. 31). Det paradigmatisk bruddet handler om en ny teoretisk tilnærming til forskningen, der det sentrale ikke er hva slags literacy som blir studert, men *hvordan*. Mens man tidligere ofte benyttet psykologiske innganger til å studere språk og tekst i bruk – i eller utenfor en skolekontekst, anvender man gjerne i *New Literacy Studies* sosiologiske og etnografiske perspektiv (som Karlsson 2006; Michelsen 2016). Det er disse perspektivene, det vil si blikket på hvordan, og det etnografiskorienterte, med blikk på kontekst, som gjør at jeg plasserer min studie delvis innenfor *New Literacy Studies*.

Den ontologiske endringen handler om at tekstlandskapet, som vi forholder oss til,

¹⁸ NLS har eksistert i tiår, og retningen omtales også som Literacy Studies, som i Gillen og Merchant (2013).

er i endring, blant annet grunnet teknologi. Vi må derfor forholde oss annerledes til de skriftlige tekstene vi studerer (se bl.a. Lankshear & Knobel 2011; Blikstad-Balas 2013). Dette perspektivet har vist seg mindre sentralt for min studie.

«Forestillingen om skrivning som sosial praksis innebærer at skrivning og tekst ikke kan adskilles fra den kontekst der skrives ind i» (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, s. 32). Man må derfor studere disse sammenhengene, slik Gee påpeker: «The NLS are based on the view that (...) writing only makes sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political, and economic) practices of which they are but a part» (Gee 1998, s. 1). Jeg studerer *tekst i kontekst* – lokalt som del av en skolekultur, men også mer globalt, som eksempel på skriveundervisning i norsk skole. Theresa Lillis og Mary J. Curry (2010) utdyper konteksten ved å si at den kan ha tre dimensjoner:

First, practice signals that specific instances of language use – spoken and written texts – do not exist in isolation, but are bound up with what people do – *practices* – in the material, social world. Second, ways of doing things with texts, practices, become part of everyday, implicit life routines both of the individual, *habitus*, Bourdieu's (1991) terms, and of social institutions. Third, and at a more abstract level, the notion of practice offers a way of linking every day and routinized activities of reading and writing with «the social structures in which they are embedded and which they help to shape (...)» (s. 19).

Sitatet beskriver hvordan språk kommer til uttrykk på tre nivåer sosialt: i konkrete hverdagssituasjoner, i rutiner og som mer overordnede, sosiale strukturer. I tråd med Lillis og Curry sine analyser av språk som sosial praksis oppfattes også skriftkyndighet i NLS som en økologisk, sosial praksis, som er innleiret i andre mentale og sosiale aktiviteter (Barton 2007). De samme tre nivåene gjenfinner man hos Barton og Hamilton, som bruker begrepene «literacy event», «literacy practice» og «literacy culture» (2000, s. 7–8).

«Literacy event», som på norsk oversettes med *skrifthendelse*, forklarer Karlsson slik: «En skrifthendelse kan defineres som en hendelse där skrift används på något sätt, genom att man läser, skriver eller pratar om något skrivet» (2006, s. 23). Opphavsmannen til begrepet, Barton, sier helt enkelt: «(...) there are all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role» (2007, s. 35). Begrepet skrifthendelse «(...) gjør det mulig å studere forskjellige situasjoner der tekster inngår – og undersøke eventuelle mønstre i hvordan ulike tekster brukes» (Blikstad-Balas 2016, s. 79). Jeg studerer nettopp sosiale og observerbare hendelser, der elever og lærer interagerer med skriftlige tekster eller samtaler om noe som er festet i skrift.

«Literacy practice», *skriftpraksiser*, forklarer Barton som *sosiale praksiser* der

skrift inngår: «Literacy practices are the general ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event» (2007, s. 37). Det er altså både de sosiale mønstrene, men også de kulturelle mønstrene («literacy culture») som skrifthendelsene inngår i, som gir dem mening. Enkelt sagt er det altså det vi gjør med skriftkyndigheten, som utgjør tekstpraksisene. De kan ikke undersøkes direkte, men de studeres med empirisk bakgrunn i skrifthendelser (Hamilton 2000). Det betyr at tekstpraksiser er på et annet abstraksjonsnivå enn skrifthendelser. De er «overordnet». I min studie er det summen av teksthendelsene og de dramaturgiske analysene som gir meg informasjon om hvilken skriftpraksis og faglig kode som kommer til uttrykk i et fag.

3.1.6 Studier av skrivning som sosial praksis

Det fins en rekke internasjonalt kjente studier om skrivning som sosial praksis (som Ivanič 1998, 2012; Lea & Street 2006). Studiene har på ulike måter betydning for hvordan jeg reflekterer rundt egne funn. I det følgende presenterer og kommenterer jeg et utvalg studier som jeg vender tilbake til og anvender i drøftingskapitlet (jf. kap. 8).

Gee (2012; 2015) har i en rekke studier i skolen undersøkt hva som kjennetegner «academic variety of language», altså variasjoner over akademiske uttrykksmåter. Hans poeng er at det er enklere for elever å lykkes i et fag hvis de mestrer et fagspråk og «den akademiske måten» som brukes i enkeltfagene. Gee opererer med begrepsparet *primær-* og *sekundærdiskurs*. Den første diskursen tilegner barnet seg gjennom språklige relasjoner i hverdagen. Språket endres og tilpasses når barnet møter andre måter å bruke språket på, i sekundærdiskursen, for eksempel som elev i et fag på skolen, der språklige uttrykksmåter er mer spesialiserte. Gee forklarer sekundærdiskursen slik: « (...) ways with words, deeds, thoughts, feelings and things that are connected to various 'public' institutions and interest groups beyond the family» (2015, s. 96). Gee er opptatt av elevens sosiale bakgrunn, deres forforståelse og avstanden mellom primær- og sekundærdiskurs. Det studerer ikke jeg. Imidlertid har Gee et annet poeng som blir viktig, nemlig i hvilken grad skolen, som del av literacy-opplæringen, gjør elever i stand til å forstå og selv bruke skolens akademiske språk. I mine studier er det forskjell på hvilke uttrykksmåter lærerne selv bruker om skrivning i undervisningen, og i hvilken grad de inviterer elevene inn i en sekundærdiskurs når de underviser i skrivning. Det handler altså både om å ha et fagspråk om skrivning generelt og et språk i faget spesielt.

I Sylvi Pennes avhandling (2006) fins det eksempler fra en norsk kontekst som

illustrerer hvordan elever skriver tekster i norsk med et språk som er hentet fra en primærdiskurs. Avhandlingen dreier seg om hvordan ungdomsskoleelever med ulik sosial bakgrunn leser tekster, men Penne har også et funn som illustrerer elevens skrivekompetanse, som jeg vil trekke fram. Hun viser blant annet eksempler på søknader der elever skriver med en personlig og subjektiv stil, altså med et språk som ikke er hentet fra en faglig sekundærdiskurs. Hun hevder at elevene strever med å skille hverdagspråket fra fagspråket. De «(...) mangler metalingvistisk kompetanse» (2006, s. 348). Pennes funn, som viser at elever ofte skriver «privat» og hverdagslig, sammenfaller med funn fra andre norske studier, som for eksempel KAL sine tekster fra norskeksamen på ungdomsskolen (Berge & Hertzberg 2005, s. 389). I min studie har jeg liknende eksempler, når en lærer i naturfag bruker et avansert fagspråk som elevene imiterer, men ikke forstår (jf. forløp om øret, s. 178). Det handler altså ikke bare om at læreren bruker et språk som er hentet fra en sekundærdiskurs, men hvordan hun bruker det.

Studier som undersøker «det typisk faglige», grupperes gjerne som fagspesifikk literacy (*disciplinary literacy*), «(...) og det kan forstås som den kunnskapen og de ferdighetene man må ha for å mestre tekster innenfor en gitt disiplin» (Blikstad-Balas 2016, s. 26). Skrivning som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet – og dermed Normprosjektet – var tuftet på dette synet. «Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skrivning (...)» (Berge et al. 2004, s. 2). Ulike disipliner forholder seg i regelen til tekster på ulike måter, både når det gjelder innhold og form. Shanahan og Shanahan (2008; 2014) har utført studier om fagspesifikke lese måter i historie, matematikk og kjemi, som har overføringsverdi til skriveundervisning. Gjennom å undersøke hvordan «eksperter» leser i sine fag, identifiserer forskerne typiske lese måter i fagene. De viser seg å være forskjellige: Mens historikere for eksempel er opptatt av kildetroverdighet, leter matematikere etter bevis. Forskerne argumenterer avslutningsvis for at lærere må undervise i hvordan de selv leser i sitt fag. De må lære bort faglige lese måter – fra det enkle til det spesialiserte. Shanahan og Shanahan oppsummerer eget arbeid slik:

In summary, the disciplinary experts we studied approached reading in very different ways, consonant with the norms and expectations of their particular disciplines. We left this phase of the study convinced that the nature of the disciplines is something that must be communicated to adolescents, along with the ways in which experts approach the reading of texts. Student's text comprehension, we believe, benefits when students learn to approach different texts with different lenses. (2008, s. 51)

Overført til min studie handler det om at vi må lære elevene sentrale fagspesifikke måter å

skrive på, slik som norsklærer Ola gjør i forløp om skoleuniformer (3d, s. 173), når han viser elevene hvordan de bygger opp et argument mens han reflekterer høyt – med hverdagsord og fagbegrep – over det han skriver. Både fagets språk, skrive- og tenkemåter er sentralt. Samlet utgjør det fagets tekstpraksis. Den kan komme til uttrykk på mange vis i timene. Smith poengterer at man må «(...) lære seg en ny måte å tenke og uttrykke seg på» (2010, s. 19). Penne og Hertzberg utdyper dette og peker på læreren, som de mener må ha et metaperspektiv gjennom et tydelig medierende språk (2015, s. 56). Blikstad-Balas hevder at man må vise fram skrivning og tolkning som prosesser (2016, s. 97). Dette handler altså både om lærerens dramaturgi, gjennom hva hun åpner og lukker for i undervisningen, hvordan hun språkliggjør hendelsene, og om hvilken dramaturgi hendelsene i et forløp har, det vil si forholdet mellom del og helhet.

Blikstad-Balas (2013; 2016) skriver om digital literacy og elevers tekstpraksiser i videregående skole. Det er særlig to funn som er relevante for min studie. For det første peker hun på at «(...) skolens tekstpraksiser og forventninger til disse ofte er implisitte. Det er ikke alltid åpenbart hva slags tekster som skal skrives eller hvordan, eller hvorfor». For det andre peker hun på at elever verken kan uttrykke hva som er formålet med oppgaven eller «poenget med den», eller hvorfor de tar notater underveis (2016, s. 91). Mens det første poenget handler om begrunnelse for selve skriveoppdraget, handler det siste om begrunnelser for skrifthendelser, slik at elevene ikke opplever fragmenterte skriveforløp. Smidt påpeker noe liknende når han sier at sammenhengen mellom teksthendelser i undervisningen er uklar (Smidt 2010, s. 26). I min studie ser jeg på skriveoppdrag der formål oftest er en del av inrammingen. Lærerne må innrapportere formål for oppgaven til Normprosjektet, men det betyr ikke at det må være uttalt til elevene. «Poenget med oppgaven» må på et eller annet vis bli synlig i iscenesettelsen av den. I forløp i norsk er det ofte sterk sammenheng mellom skrifthendelser, i kontrast til funn skissert over.

Prosjektet «Faglighed og skriftlighed»¹⁹ handler om skrivning på tvers av fag i grunn- og videregående skole i Danmark (se Krogh 2015). Prosjektet, en longitudinell og etnografiskinspirert studie av skrivning og skriveutvikling, har som overordnet mål å undersøke hvordan elever «(...) lærer sig at skrive i fagene, og hvordan de lærer sig kundskab gennem deres skrivning, samt hvordan de utvikler skriveridentiteter og skrivekompetencer igjennem deres gymnasieuddannelse» (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, s. 17). I dette prosjektet fins det flere aspekt som er sentrale for min studie. Helt konkret

¹⁹ Engelsk: *Writing to learn, Learning to write. Literacy and Disciplinarity in Upper Secondary Education.*

opererer den danske forskergruppen med begrepet «skriveordre», et synonym til skriveoppgave, men som også innbefatter vurderingskriterier: «Skriveordren stiller krav om at kursisterne (...) skal positionere sig med og anvende skrivehandlinger». Kriteriene er heftet ved oppgaveformuleringen (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, s. 144–145). Skriveordren er en analyseenhet som studeres med tre perspektiv: som tekst, fagdiskurs og sosial handling. Mens dette prosjektet analyserer skriveoppdraget som tekst, altså idé, og som en ferdig, iscenesatt tekst, studerer jeg teksten også *når* den iscenesettes. Mens danskene har elevtekster som primær empiri, benytter jeg video. Mens «Faglighed og skriftlighed» har et elevperspektiv, får læreren større plass i min studie. Gjennom tilgangen til klasserommet som scene for tekstskaaping vil min studie derfor gi en annen type informasjon og generere andre funn om skriveoppdraget som sosial handling.

I «Faglighed og skriftlighed» er det utviklet tre teoretiske og analytiske modeller som rammer inn de grunnleggende relasjonene mellom skrivehendelser, skrivepraksiser og skrivekulturer: *skoleskrivermodellen* (triaden), *konstellasjonsmodellen* og *skriveudviklingsmodellen* (tobleronen). Modellene kan benyttes uavhengig av hverandre i forbindelse med konkrete analyser av elevers skriving, og samtidig utfyller de hverandre (om modellene: Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, s. 35ff, 58–64). Jeg poengterer hvorfor to av dem er sentrale: Den første, skoleskrivemodellen «(...) giver en forståelse af skoleskriving som hændelser der indgår i overordnede mønstre af *sociohistoriske* strukturer og *kulturelle praktikker*» (Krogh, Christensen & Jakobsen 2016, s. 269). Modellen viser at skoleskriving aktualiserer et faglig innhold, at skrivingen er formet av eleven som skriver og er basert på formål for skrivingen. «Modellen viser også at den enkelte skrivehændelse i skolen præges af og selv er en aktiv handling i de skrivekulturer som findes i skolen» (op. cit.). På den måten er denne modellen et verktøy til å beskrive og undersøke skrivepraksiser og skrivekulturer på skolen, i faget og hos elevene.

Modellen kan suppleres av *konstellasjonsmodellen*, en tekstorientert modell, som brukes til «(...) analyse af konstellationer af skrivehændelser med særligt henblik på elevers skriving relateret til sociokulturell og socialemiotisk skriveteori» (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, s. 107). Med dette analyseverktøyet undersøker man elevtekster som sosiale, situerte handlinger. Modellen har to akser, der man på den ene akse ser på skriveordre, elevtekst og lærerkommentar, samt elevintervju om elevteksten. På den andre akse studerer man elevteksten, gjennom å se på skriverens valg av språklige og semiotiske ressurser, fagdiskursen, som begreper og sjangrer, og teksten som sosial

handling, som for eksempel posisjonering. Et spørsmål som stilles, er hvordan eleven svarer på skriveordren og adresserer sin leser (Krogh et al.2016, s. 53).

Begge modellene har elementer i seg som er gjenkjennelige i min analysemodell for skriveforløp (jf. kap. 6). Skoleskrivermodellen legitimerer en måte å studere tekster på som enkelthendelser som del av en skrivekultur. Den er en modell, som sett i lys av dramaturgi, ser på del av et forløp når det er ferdig iscenesatt. Konstellasjonsmodellen viser en måte å studere elevtekster på, som et uttrykk for en skrivepraksis. Den ivaretar det en dramaturg ville kalt resepsjonsfasen. Modellene kan benyttes separat, men kan også virke sammen. Hvis de brukes i tospann, kommer en veksling mellom to ulike deler i et forløp til uttrykk, og en viss dynamikk blir synlig. I min studie bruker jeg en modell, der spennet mellom del og helhet blir et premiss, og selv om hver dramaturgiske hendelse og fase kan studeres individuelt, er spenningen mellom dem sentrale. De danske modellene bidrar til at man kan si noe om ulike faser i et forløp. Med min modell er det et mål å kunne si noe mer om selve undervisningen, hoveddelen av et forløp, og om *hvorfor* et skriveoppdrag blir som det blir. Hvordan en elev løser et skriveoppdrag som tekst, henger sammen med den undervisningen eleven har tatt del i. For å kunne gi flere mulige svar på det trenger man en modell som favner hele forløpet, og man drar fordel av en empiri der mer enn elevtekster er primærmateriale. Min studie vil derfor være et supplement til tekstetnografiske modeller, som det danske prosjektet har utviklet.

I Karlssons avhandling «En arbeidsdag i skriftsamhället» (2006) undersøker hun hvor mye yrkesgrupper, som tradisjonelt ikke er ansett som særlig skriftlige, som «butikkbiträden» (s. 74 ff) og «undersköterskor» (s. 65 ff), leser og skriver på jobb. Avhandlingen føyer seg inn i en tradisjon av studier som blir en slags motvekt til forskning på skrivning i skolen, der fokus på ferdigheter står sterkt (Smidt 2010, s. 16). Studien er likevel svært sentral for meg, først og fremst av metodiske grunner: Karlsson hevder at literacy-studier, som har en etnografisk innramming, ikke har en standardmodell for analyse (Karlsson 2006, s. 168). Hun påpeker også at analysen bør ses i sammenheng med konkret bruk: «(...) den vägledande principen bör vara att analysen skal förankra texterna i den konkrete användningen och ytterligare fördjupa förståelsen för hur texterna fungerar i det sammanhang de förekommer i» (op cit.) (se metode, kap. 6). Det betyr at tekstanalysen må koples til de funksjonene tekstene har i de situasjonene de brukes. Dette prinsippet er førende for mine tekstanalyser når jeg studerer sentrale skrifthendelser i forløpene. Jeg følger derfor en linje Karlsson har staket ut for etnografiskorienterte tekstanalyser, men fordi funksjon og

kommunikative formål koples, blir ethvert analysebidrag «genuint». Mine tekster er dessuten hentet fra skolen.

3.1.7 Skriveoppgaver

I norsk faglitteratur møter vi i regelen på begrepet *skriveoppgave*, og noen ganger begrepet *skriveoppdrag*, gjerne som et synonym: «En utfordring tidlig i forløpet er når læreren skal introdusere selve skriveoppdraget, altså skriveoppgaven» (Iversen & Otnes 2016, s. 33). På engelsk benyttes «assignment/task/prompt». I dette delkapitlet benytter jeg utelukkede begrepet skriveoppgave (mer om skriveoppgaver, kap. 4, om skriveoppdrag, s. 69).

Skriveoppgaver er et relativt ferskt forskningsobjekt – både internasjonalt og nasjonalt. Lite er også skrevet på feltet: «The literature is silent», hevder Ruth og Murphy (1988, s. 4) i forordet i boka om «writing tasks», som kom helt på slutten av 1980-tallet. Boka inneholder blant annet en oversikt over: «(...) recommendation from practice topics, task instructions, writing models and how we assess development in writing» (s. v-x). Den gir et bilde av det internasjonale feltet.

Over tjue år etter fastslår Otnes at forskning på skriveoppgaver fortsatt er mangelfull. Det «(...) har vært løftet fram som tema med visse mellomrom, men det har vært noe tilfeldig og usystematisk og gjerne integrert i publikasjoner om skriving generelt» (2015, s. 11). Derfor blir Otnes' bok «Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver» (2015) et sentralt bidrag til feltet. Den handler om skriveoppgaver i fag, særlig fra Normprosjektet, og de fleste eksemplene er norske. Sentrale nedslagsfelt er oppgaven som fenomen, oppgavens design, utforming og oppgavekategorier (Otnes 2015, s. 11–29). Det fins også studier av skriveoppgaver til eksamen (Bach 2015), i Normprosjektet (Kviestad & Smemo 2015; Dagsland 2015) og i fag (Lykknes 2015; Jørgensen 2015). Studien handler altså først og fremst om «skriveoppgaven som tekst» (Otnes 2015, s. 11). I Bakke og Skovholt (2015, s. 139–158) undersøkes imidlertid muntlige introduksjoner til skriveoppgaver. Lærer og elever diskuterer den skriftlige oppgaveformuleringen i helklasse-samtale. Studien konkluderer med at det vil være interessant å studere flere faser i et forløp og andre tilnærminger til skriveoppgaver, slik jeg gjør i denne studien.

Det fins en stor, eldre og internasjonal studie som ble gjennomført av IEA (International Association for the Evaluation and Educational Achievement). Studien kartlegger skriveundervisning, deriblant skriveoppgaver, i mange land. Målet var blant annet å utvikle «(...) an internationally appropriate set of writing tasks» (Takala 1988, s. 8). Studien

viser at det fins betydelige variasjoner over landegrenser når det gjelder ideologisk ståsted og praksis i skriveopplæringen (Gorman, Purves & Degenhart 1988). Selv om Norge ikke er med, er studien interessant, både fordi den vektlegger design av skriveoppgaver, og fordi skrivehandlinger er omdreiningspunktet for oppgaven, som i Normprosjektet. Funnene i IEA-studien er basert på spørreskjemaer. Å studere skriveoppgaver i en norsk kontekst og med andre tilnærminger, slik jeg gjør, er derfor et bidrag med et annet perspektiv til feltet.

Vi vet lite om hvordan oppgaveformuleringer blir formidlet til elever, men fra Applebees studier (1981) vet vi at læreren i liten grad forbereder elevene på oppgaven, og bare krever korte svar. Om lærerens instruksjoner til oppgavene sier Applebee: «(...) from the point at which the teacher began an assignment until students were expected to begin to write averaged just over three minutes» (s. 96). Om lengden uttrykker han: «The typical assignment reported (...) included a page or less. (...) longer assignments were made occasionally in all subjects, but particularly in English and the social sciences» (s. 95). Applebees funn om kortsvaroppgaver sammenfaller med funn fra de førnevnte skriveprosjektene «Faglighed og Skriftlighed» (Christensen, Elf & Krogh 2014) og «SKRIV» (Smidt 2010). I disse prosjektene skriver elevene fragmentert i fag som ikke er språkfag, såkalt bruksorienterte tekster (Smidt 2010, s. 26). Det vil si at skrivningen er en hendelse i et skriveforløp, men den inngår som del av andre undervisnings- og læringspraksiser, og den blir ikke vurdert (Christensen, Elf & Krogh 2014, s. 332). Elevene bedriver mye såkalt «skolsk» skrivning, forstått som korte tekstbrokker, som svar på oppgaver fra læreboka, nedtegning av stikkord fra tavla eller notater. Videre skriver elevene tekster for å samle og organisere stoff (Christensen et al. 2014, s. 252; Smidt & Solheim 2012, s. 14). I min studie fins det eksempler på fragmentert skrivning i naturfag og samfunnsfag, særlig fra Dalen. Samtidig skriver elevene lengre, situerte tekster i norsk, som blir vurdert, slik intervensjonen i Normprosjektet legger opp til.

I boka «Designing tasks in secondary education» gjør Ian Thompson, inspirert av Vygotsky, rede for sentrale trekk en lærer bør tenke over når han designer en oppgave (2015, s. 4–5): «What matters in my subject? How does task design relate to subject knowledge? What means by task demand? How do tasks/activities help students conceptualise?» I tillegg poengterer Thompson at læreren, sett på som «a conductor», må delta både i design av læringsmiljø og læringskonsept (op.cit). Det forstår jeg som at læreren, som «dirigent» eller dramaturg, må komponere et skriveoppdrag, men også være sentral i

iscenesettelsen av det. Thompson uttrykker det slik: «Task design involves both elements of teachers' understanding task demands and a focus on the design of the activities and classroom organisation in which the task demands are played out» (2015, s. 6). Det er særlig disse hendelsene, der skriveoppdrag settes i spill i klasserommet, som er mitt bidrag. Walter Doyle understøtter et slikt poeng: «Task is more than just a content. It also includes the situation in which content is embedded» (1983, s. 162). Oppgavene er altså situerte.

Norsk forskning på oppgaver generelt og skriveoppgaver spesielt har gjerne dreid seg om å analysere oppgavetyper, slik de framstår i særskilt trykte, men også digitale *læremidler* (se bl.a. Løvland 2010; Selander & Aamotsbakken 2009; Iversen & Otnes 2012; Otnes 2013). Knudsen m.fl. (2011, s. 13) hevder at det er fokus på oppgavens innhold, som hvordan de speiler læreplanen, uttrykker en ideologi, har autentisitet, og hvordan oppgaven er utformet, det vil si hva som kjennetegner språket, om oppgaven har et multimodalt preg, og hvilke læringsprosesser de åpner for. Forskning på oppgaver, særlig i læremidler «(...) er enten knyttet til innhold eller form, men sjeldent til triangulering²⁰ av innhold, form og bruk» (Knudsen et. al. 2011, s. 14). Denne trianguleringen, med et særlig fokus på oppgaver i bruk, er mitt bidrag.

Skriveoppgaver i og utenfor læreboka har blitt studert av norske forskere i løpet av de siste par tiårene (Johnsen 1999; Ongstad 2004). Et særlig fokus har vært å se på hvilke fagspesifikke kjennetegn oppgaver har (Maagerø & Skjelbred 2010). Oppgavene viser seg å være ulike i fagene, fordi de skal bidra til at elevene selv kan lese og skape fagtekster i fagenes tekstkulturer.

Sammenfattet kan man si at det fins lite forskning på skriveoppgaver, særlig på hvordan disse blir realisert i klasserommet. Til tross for den viktige rollen oppgavene blir tillagt i undervisning, læring, skriveutvikling og evaluering, er oppgaver et relativt utforsket felt i didaktikken (Ongstad 2004; Otnes 2015). Når bruk av oppgaver trekkes inn, er det oftest «(...) som metarefleksjoner i forlengelsen av analyser av innhold eller form – og i mindre grad rettet mot observasjoner i (klasse-)rommet» (Knudsen et. al. 2011, s. 14). Det er særskilt to områder som blir studert: innhold og språk i oppgaver, gjerne i lærebøker og eksamenssett og i elevtekstene. Min studie om skriveoppgaver i undervisning generelt og i Normprosjektet spesielt gir et annet perspektiv.

²⁰ Triangulering er brukt i studien av elevers bruk av læremidler i fag (Skjelbred & Aamotsbakken 2010). I Penne (2010) fins eksempler på en triangulering i bruk av medier/digitale læremidler.

3.2 Forskning på dramaturgi – avgrensning og metodiske grep

Det internasjonale dramaturgifeltet framstår som lite, tverrfaglig og grenseoverskridende. Oversiktsartikler over feltet er, som før presisert, mangelvare. Mye norsk forskning på dramaturgi har sitt utspring i en læreboktradisjon, og mange tekster er fagdidaktisk orientert. Studier med dramaturgiske perspektiver på undervisning er et gryende og utforsket felt. De handler, slik jeg forstår det, i regelen om analyser av handlinger og om resepsjon. Studiene er hentet fra andre områder enn skole, som ledelse (Barbuto 2006), medisin (Jacobsen 2011) og lærerutdanning (Lindstøl 2018; Lindstøl, Bakke & Moe 2015). Men det fins noen norske publikasjoner som knytter dramaturgi til didaktikk, særlig til komposisjon av undervisning i skolen (Sæbø & Allern 2010; Sæbø 2013; Østern 2014d). Det fins også studier der man bruker eller utvikler dramaturgiske modeller (Vangsnes 2014; Østern 2014c; Lindstøl 2018). Min studie bidrar blant annet med en dramaturgisk modell for skriveundervisning.

Et første mål med dette delkapitlet er å gi en kort oversikt og noen mulige kategorier over det internasjonale dramaturgifeltet. Deretter gjør jeg rede for norsk forskning og plasserer meg i feltet. Til slutt spisser jeg fokuset og retter blikket mot dramaturgiske analysemodeller for komposisjon av undervisning.

Litteraturgjennomgangen min for dramaturgi kan beskrives som utforskende og assosiativ i et forskningsfelt som jeg opplever som fragmentert og oppdelt i enkeltarbeider. Slik har jeg gått fram: For å finne fram til relevant, internasjonal forskning startet jeg med begrepet *dramaturgi*, for så å smalne termen mer, rettet mot å komponere (skrive-)undervisning. Jeg brukte emneordet «dramaturgi»/«dramaturgy» i emneordslisten «Thesaurus» i søkebasen Eric. Det gir ingen treff (25. 8. 2016, resøk 1.6.2017). Hvis jeg derimot unnlater å krysse av i ordlisten, får jeg 60 tekster om dramaturgi sammenstilt med «noe» i tidsrommet 1973–2016. 38 av tekstene er skrevet etter 2000, og de inneholder en begrenset forskningsgjennomgang. Søket mitt synliggjør dermed et behov for å kartlegge feltet.

Følgelig har jeg nærlest og systematisert de 38 artiklene i et eget klassifiserings-skjema (se eksempel på utsnitt av søkelogg, vedlegg 2). Målet har vært treleddet: Jeg vil antyde noen kategorier, grupperinger eller tradisjoner som forskere publiserer tekster om dramaturgi innenfor. Så vil jeg plassere min studie i forhold til slike studier. Jeg vil finne ut om noen av tekstene omhandler skriveundervisningens dramaturgi, slik at jeg kan bygge videre på eksisterende kunnskap. Dernest ønsker jeg å vite om det fins tekster der dramaturgi blir benyttet som analyseverktøy.

3.2.1 Dramaturgi som forskningsfelt – oversikt og mulige kategorier

Dramaturgi har beslektede begreper, som komposisjon (Engelstad 1995, s. 29), undervisningsdesign (Wiggins & McTighe 2005; Hauge 2018) og læringsarkitektur (Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernestrøm & Tiller 2010, s. 52). Studiene der disse begrepene blir brukt, handler gjerne om organisering av læringsvirksomhet. Studiene benytter ikke dramaturgiske begreper, og jeg har derfor ikke innlemmet dem i denne gjennomgangen. Min søkererfaring gir derfor lite kunnskap å bygge egen studie på. Samtidig påviser søket et nytt forskningsrom, der min studie kan bidra med et nytt perspektiv på skriving.

Internasjonale publikasjoner tematiserer ikke skriveundervisningens dramaturgi spesielt. Men det fins flere artikler om dramaturgi i en undervisningskontekst, der drama benyttes som metode (Martin 2011; Leberman & Martin 2005; Mazer 2007) og om undervisning i dramatiske tekster (Pettengill, Dawn & Shannon 2010; Taft-Kaufman 2000).

Flere dramaturgiske studier benytter Goffman og begrepet «framing», (ramme), som en analytisk kategori for sosiale situasjoner. Jeg anvender dette begrepet, og jeg gjør rede for dette i kap. 4.6

I min studie utvikler jeg en dramaturgisk analysemodell for skriveundervisning. I den internasjonale litteraturen finner jeg ingen tilsvarende modell, men det fins flere tekster om dramaturgiske analysemåter, gjerne lagt på dramatikk (Rudakoff 2003; Rosile 2003; Peterson-Lewis & Bratton 2004). Dette er en såkalt «litterær tilnæringsmåte». En slik analysemåte blir også brukt som en uttrykksmåte for et perspektiv forskeren anlegger. I en studie av kinesiske studenters interaksjoner og sosial tilstedeværelse i online læringsmiljøer blir dramaturgi brukt som en «strategi» for å forstå undervisning (Tu 2001). Artikkelen er et eksempel på at forskere benytter dramaturgi som en linse for å studere interaksjon i undervisning, slik jeg gjør. Quinn (2005) bruker uttrykket et «dramaturgisk perspektiv» i sine analyser. Han legger til grunn at menneskers sosiale liv er iboende teatralisk i naturen når han ser på bibliotekarere og brukere som aktører som spiller roller på eller bak scenen i biblioteket. Den dramaturgiske tenkemåten har en parallell i min studie. Jeg ser på elever og lærere som aktører på klasserommets scene, og på hvilken måte lærerne inntar den rollen som Normprosjektet som intervensjon legger opp til.

Når jeg sammenstiller alle tekstene fra Eric-søkene om dramaturgi, konstaterer jeg at artiklene spenner bredt i innhold, teoribase, metodevalg, forskningsspørsmål og funn. Det er ingen enkel oppgave å kategorisere dem. Det er, meg bekjent, heller ikke gjort før.

Likevel er det fem grupper eller innholdskategorier²¹ jeg mener å kunne argumentere for (se oversikt, vedlegg 3). Mange artikler handler om det vi tradisjonelt forbinder dramaturgi med, det vil si enten *scenisk dramaturgi*, som er komposisjon av scenisk-teatrale handlinger (som Proehl 2003), eller *litterær dramaturgi*, som omhandler oppbygging av et skuespill eller en litterær tekst (som Taft-Kaufman 2000). Andre artikler handler om andre sjangrer, gjerne nyere eller *multimodale*, som film (også kalt mediedramaturgi) (som Moore & MacKinnon 2001) eller dans (som Grace 2009; Whiteside & Kelly 2016). Artiklene, sett under ett, handler om komposisjon, produksjon eller resepsjon av tekst, og sammenstilt har jeg valgt å kalle gruppen for *scenisk og litterær dramaturgi*.

Neste kategori har jeg kalt *dramaturgi og metode*, og tekstene handler på ulikt vis om bruk av drama som metode i undervisning. Det kan for eksempel være om et utdanningsprogram, der drama blir benyttet for å utnytte kroppens muligheter og tankens kraft (Martin 2011), eller om bruk av dramaturgi som metode i høyere utdanning for å «(...) force the students to stop thinking like students» (Mazer 2003, s. 135).

En artikkel i Eric skiller seg ut. For det første er den som eneste tekst forfattet av en nordmann. For det andre handler den om *dramaturgi og epistemologi*, det vil si på hvilken måte valg av dramaturgi kan støtte opp om en læringsform/type kunnskap og samtidig lukke for noe annet (Allern 2008) (Les mer om dette perspektivet i kap. 4).

Kategorien *dramaturgi som analyseverktøy* er beskrevet over og blir derfor ikke å repetert her. Den siste grupperingen har fått navnet *dramaturgi som framstillingsform*, og det fins to artikler. Den ene omhandler skoleledelse og lærende fellesskap. Studien bruker dramaturgi som en måte å presentere funn på, det vil si som et kompositorisk grep for tekstformidling (Ford & Vaughn 2011). I den andre undersøkes dramaturgiske hendelser (Ohrlander 2005). Linsen artikkelforfatteren bruker til å iakttas hendelser, har likheter med det andre forskere kaller en dramaturgisk strategi (Tu 2001). På linje med Ohrlander (2005) bruker jeg *hendelser* om aktiviteter jeg undersøker dramaturgisk i forløpene.

Oppsummert gir søkene i Eric lite kunnskap å bygge videre på for egen forskning. Tekster om dramaturgi kan man hevde er tuftet på ulike teoretiske retninger, der forskerne gjør bruk av ulike metoder og stiller forskjelligartede spørsmål. Likevel er det særlig to perspektiv som jeg anser som fruktbare: Ulik dramaturgi kan legge til rette for ulik læring i undervisningen. Dramaturgi kan være en linse for å studere interaksjon i klasserommet.

²¹ Noen artikler kan plasseres i to kategorier (som Mazer 2003), der teksten handler om drama som metode i høyere utdanning, mens den i innhold også berører epistemologi.

Det dramaturgiske blikket må imidlertid defineres tydeligere enn det hittil er gjort i de internasjonale studiene, som denne forskningshistorikken bygger på.

3.2.2 Et riss over norsk forskning på dramaturgi

For å finne fram til forskning på norsk om *dramaturgi* knyttet til skriveundervisning og analyseform, gjorde jeg et søk i Oria, en felles portal for det samlede materialet som fins ved norske fag- og forskningsbibliotek. På emneordet *dramaturgi*, som jeg avgrenset til perioden 2000–2016, fikk jeg 176 treff, (søkelogg avsluttet 1. 8. 2016, resøk 1.7.2018). Gjennom en oversiktslesing ser jeg at denne opplistingen av artikler eller fagbøker favner for bredt og ufokusert for mitt formål. Jeg beholdt derfor søkeordet dramaturgi, men avgrenset søket til å omfatte emneord, som er registrert som alternativer i søkebasen: skriving, undervisning, læring, funksjon, form, forstå, drama, dramapedagogikk, dramateori, dramaturg, teater/-scenekunst og teater teori. Det er særlig de første fire avhukingene som er relevante, men jeg gikk bredere ut, slik at viktige tekster ikke glapp. Søkeloggen viste 22 treff, der to opplister henviste til tidsskriftene «Peripeti» og «Teaterets tekst og teksten i teateret».

To av treffene er grunnbøker i dramaturgi (Gladsø et al. 2015; Evans 2006) som gir en oversikt over dramaturgifeltets historie og begreper. To poeng fra disse fagbøkene er sentrale: dramaturgi som fagfelt spenner i nyere tid bredt og favner om mer enn dramatiske tekster. Dramaturgi kan også legges på undervisning.

Øvrige tekster omhandler det jeg tidligere har gruppert som scenisk og litterær dramaturgi (som Krøgholt 2004) og som analyseverktøy (som Fønne 2007), der et musikkstykke blir analysert. Om dramaturgi og epistemologi fins Allerns avhandling (2003) og artikler (Allern 2006; 2009; 2010). Disse tekstene er i slekt med hans engelsk-publiserte artikkel (Allern 2008), jf. 3.2.1. Tre fagbøker belyser dramaturgiske analysemodeller, og en perspektiverer dramaturgi og epistemologi. Det er særlig interessant for min studie, og det omtaler jeg under 3.2.3.

Oppsummert fins det få norske tekster om dramaturgi, og det blir meningsløst å antyde en kategorisering. Derimot er det mulig å slå fast at det fins tekster om scenisk og litterær dramaturgi, om epistemologi knyttet til undervisning og om analysemodeller. En del litteratur er fagdidaktisk basert – med utspring i en læreboktradisjon. Det fins få artikler i fagfelleverderte tidsskrifter. Noen emner er tett knyttet opp til enkeltstående forskere.

3.2.3 Dramaturgiske analysemodeller

Dramaturgifeltet har lenge vært dominert av *modeller* som et forsøk på en abstraksjon av viten (Gladsø et al. 2015, s. 13–14). Modellene kan på den ene siden gi en retning, tjene som et forbilde eller oppsummere representative trekk ved noe. På den andre siden kan modellene virke reduserende og totaliserende. I dag er for eksempel aristoteliske, episke og sidestilte [simultane] dramaturgier sentrale «(...) forståelses- og praksisveiledere [altså modeller] i samtidig teaterarbeid» (Gladsø et al. op. cit).

Dramaturgiske analysemodeller er i senere tid benyttet i studier om skoleledelse og undervisning. Lise V. Sandvik og Anne B. Emstad skriver om hvordan dramaturgisk ledelse kan gi skoleledere tilgang til et utvidet handlingsrepertoar med fokus på «nærvær og mening» for lærere og elever» (2015, s. 120). Skoleledere ses på som *dramaturger* som iscenesetter aktivitet på skolen. Det er en tydelig parallell til mitt prosjekt, der læreren forstås som en dramaturg for skriveundervisning. For å analysere ledernes arbeid benyttes en modell for dramaturgisk analyse som er utviklet av Østern (2014b, s. 19–32). (Modellen vender jeg tilbake til på s. 111.)

I Østern (2016) beskrives og drøftes prinsipper for veiledning av lærerstudenter med potensial for transformativ læring (s. 265). Dette perspektivet er ikke sentralt for meg. Derimot er det analytiske verktøyet som hun bruker for å undersøke undervisnings- og veiledningsprosesser, essensielt. Østern benytter en dramaturgisk analysemodell (Østern & Engvik 2016, s. 269; Østern 2014c, s. 174), som jeg gjør rede for i kap. 6. Modellen er transformert om fra en skjematisk modell for teaterarbeid til en analysemodell for undervisning. Østern forlenger «(...) reisen til å omfatte veiledningssituasjonen som utdanningskontekst» (2016, s. 268). Det er to poeng fra Østerns konklusjoner som er interessante for meg. Hun betoner at: «I veiledningssamtalen kan denne modellen brukes for å snakke om hvordan iscenesette undervisningsforløp (...)» (s. 270). Med andre ord hevder hun at modellen tydeliggjør anslag og faser i en undervisning. Dette poenget er en viktig begrunnelse for at jeg anvender en dramaturgisk analysemodell på egen empiri. Samtidig påpeker hun at analysen belyser «(...) hvordan et dramaturgisk blikk kan bidra med forståelse av veiledningens praktiske didaktikk» (s. 283). Det er en direkte parallell til mine analyser, der jeg blant annet forsøker å beskrive og forstå lærerens skriveidaktikk.

I to norske avhandlinger er det utviklet dramaturgiske analysemodeller for lærere som underviser barnehagelærere eller lærere. Vigdis Vagnsnes presenterer «a dramaturgic didactic model», (DD), som hun omtaler slik: «The DD model is a body of theories and

frameworks which can assist the planning process of preschool teachers as well as teachers in general» (2014, s. 77). Modellen er orientert mot planlegging og resepsjon og kan supplere andre didaktiske modeller for undervisning. «It provides an alternative language of didactics reflection about educational contexts' inner life» (op. cit). I mine analyser utforsker jeg delvis et slikt dramaturgisk språk. Frida Lindstøl (2018) utvikler en dramaturgisk analysemodell for lærerutdannerens undervisning. Formålet er å sette i spill praktisk lærerarbeid, teori og et profesjonsspråk. I denne modellen er undervisningsfaser og lærerutdannerens montasjer sentrale, som i min studie.

Oppsummert kan man hevde at bruk av modeller er vanlig i dramaturgifeltet. Å bruke en dramaturgisk analysemodell på undervisning er et relativt nytt fenomen. Østern (2014b) er opphavet til en konkret modell som benyttes for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, og som jeg videreutvikler for skriveundervisning. Denne modellen bidrar til å se hva en komposisjon betyr for interaksjon og medskapning i forløpene.

3.2.4 Dramaturgi koplet mot undervisning og læring

Dramaturgi er i flere fagbøker spesifikt knyttet opp mot undervisning og læring. Allerns artikkel «Dramaturgi i undervisning og læring» (2015) har nettopp problemstillingen: «Hvordan kan dramaturgi brukes til å skape større variasjon og klarere struktur i undervisning og læreprosesser?» (s. 31). Han viser at ulike undervisningsformer skiller seg fra hverandre i måten de er komponert på. Komposisjonen åpner eller lukker for interaksjon og medskapning. I mine analyser avdekker jeg nettopp ulike komposisjonsmønstre i skriveundervisningen, og Allerns funn går jeg dermed i dialog med i drøftingskapitlet.

To eldre fagbøker har betydning for denne avhandlingen. Den ene (Haugstedt, Hamre & Andersen 1999) er en artikkelsamling. I Høy og Schnedlers tekst (1999) blir en dramatisk forståelse av undervisning forklart som en pedagogisk interesse for barns verk og virksomhet og for de ulike formene som barns erfaringer kan uttrykke seg i: «Dermed er den konstruktiv, orientert mot formgiving og iscenesettelse og utvikling av sprog- og uttryksformer» (s. 236). Det er en slik dramaturgisk forståelse, et slikt blikk, jeg har i analysene av forløpene. Østern (1998) diskuterer dramaforskning som sjanger og tverrfaglig forskningsfelt. Hun viser «(...) receptionsteorien som en möjlig kontekstuell förståelseram för dramaforskning» (s. 266) og begrunner dette med at resepsjonestetikken presenterer seg som en vitenskapelig sjanger som svarer til vesentlige element i kunstnerisk skapende prosesser gjennom betoningen av kommunikasjonen mellom tekst og leser/

publikum. Hun påpeker at resepsjonsteorien, med referanse til Fish (1980), kan gi en forståelse for sjanger som en nøkkel til også å forstå dramakonteksten: «(...) drama förekommer alltid i en kontekst med visse normer, nivåkrav, förväntningar och dramaprocessen ges betydelse situationellt» (s. 266). Det blir tydelig at Østern lener seg på resepsjonsteori når det gjelder rubrikken resepsjon i sin dramaturgiske modell, og artikkelen blir dermed et viktig bakteppe for å interpretere denne rubrikken i modellen (Om modell, s. 111).

Dale innfører begrepet «pedagogisk dramaturgi» (1989) og beskriver skolen som en organisasjon der medlemmer utfører ulike mål med en dramaturgi: «Dramaturgien er forbundet med å utforme og utføre forskjellige roller som meddelelsesatferd, ikke minst sett i forhold til undervisningsrommet (K1) og de kollegiale fagfora (K2 og K3), som scener» (s. 74). Dale er blant annet opptatt av hva som kjennetegner aktørers dramaturgi i klasserommet. Jeg studerer dramaturgien i et forløp, og jeg ser både på aktørene (rollene) og ressursene de gjør bruk av på klasserommets scene. Dale hevder videre at det er et mål å utvikle en «dramaturgisk selvbevissthet» i skolen, ved for eksempel å tematisere hvordan samtaler i klasserommet blir artikulert eller se på det spenningsnivået av følelse og spontanitet som læreren viser i undervisningen. En dramaturgisk analyse vil nettopp kunne synliggjøre en dramaturgisk selvbevissthet rundt skriveundervisningens (pedagogiske) dramaturgi, fordi ulike roller, interaksjoner og bruk av ressurser trer fram.

Oppsummert kan man si at flere forskere knytter dramaturgi og undervisning sammen. Undervisning, forstått som å iscenesette læring, kan dra veksler på teori og metoder fra teatervitenskapen. I denne sammenhengen er dramaturgi en linse for å studere hvordan skriveundervisning er komponert. Perspektivet vil kunne synliggjøre i hvilken grad skriveforløp i og på tvers av fag har (u)lik utforming, og om et forløp framstår som en enhetlig, sammenhengende struktur eller om det utfordrer lineære og logiske prinsipper. Forskjelligartet dramaturgi legger til rette for ulik interaksjon mellom lærer og elever, ulik bruk av ressurser i undervisningen og fremmer ulik læring om skriving. Dette er et bakteppe i min studie som jeg belyser i kap. 4.

4 Teoretisk forankring

Begrepet «genstandsfelt» betegner de utsnittene av verden som vi forsker i og uttaler oss om, og som kan begreps- og italesettes på forskjellige måter for å skape «et logisk univers» (Hetmar 2004, s. 114). Begrepene og formuleringene man bruker, er avhengig av det forskningsblikket man har, som bunner i mer eller mindre eksplisitte teoretiske perspektiv. Et teoretisk perspektiv viser hvilken innfallsvinkel man benytter for å beskrive og forstå et felt (Hetmar 2009, s. 34), som skriveundervisning. Perspektivet vil påvirke hva man kan se og ikke se i analysene, og både analyse, drøfting, funn og konklusjon må bli lest og forstått i lys av denne teoretiske forankringen. Mitt felt og min forankring er beskrevet i det videre.

Jeg studerer skriveforløp og skriveoppdrag. Et premiss for denne studien er at det ikke bare er oppgaveformulering og innramming av oppgaven (som formål, mottaker osv.) som setter føringer for hvordan en elevtekst utformes. Også den måten læreren iscenesetter og rammer inn et skriveoppdrag i forløpet, har betydning for hvordan eleven tolker og løser det. Det er med andre ord forskjell på hva et skriveoppdrag *er* (som skriftlig tekst), og hva det *blir* når det utspilles i klasserommet og realiseres som elevtekst²². Når jeg griper dette an, anvender jeg, som før omtalt, *sosiokulturell læringsteori* og teori hentet fra *dramaturgi og skriving*.

Først danner jeg meg et bilde av den skriveundervisningen som utspiller seg på klasserommene scene i norsk, samfunnsfag og naturfag. Jeg studerer hva som kjennetegner en dramaturgi i et skriveforløp – fra et skriveoppdrag blir introdusert til elevteksten foreligger. Jeg undersøker hvordan undervisningen er komponert, om jeg finner spor av dramaturgiske modeller, gjennom å dissekere hvilke hendelser som fins i forløpets faser; i en innledning, hoveddel og avslutning. Jeg ser på hvordan en hendelse inngår som del av et helhetlig forløp. Til det ovenfornevnte anvender jeg dramaturgisk teori. Helt konkret trenger jeg et slikt teoretisk rammeverk for å kunne besvare første del av alle forsknings-spørsmål, som omhandler hva som kjennetegner en dramaturgi i ulike faser av et forløp.

Dernest zoomer jeg inn på sentrale skrifthendelser som trer fram gjennom studier av skriveforløpets dramaturgi. Jeg studerer hvordan læreren språkliggjør, iscenesetter og rammer inn et skriveoppdrag. Jeg ser på konkrete episoder, som når læreren henter inn vurderingskriterier eller anvender en eksempeltekst. Skrifthendelsene kan perspektivere

²² I Bakke og Skovholt (2015) settes et liknende premiss. De studerer hvordan to oppgaveformuleringer introduseres gjennom helklassesamtaler (s. 139).

hvordan ressurser i skriveundervisning blir brukt og utviklet. Til dette trenger jeg både sosiokulturell og dramaturgisk teori. Helt konkret anvender jeg et slikt rammeverk for å kunne besvare andre del av første og andre forskningsspørsmål, som omhandler hvilke ressurser og rammer læreren bruker når hun iscenesetter et skriveoppdrag, og hvilke ressurser læreren setter i spill når skriveoppdraget blir rammet inn (gjentatte ganger) i hoveddelen av undervisningen.

Studien handler også om hvordan skriveoppdrag og sentrale skrifthendelser fra forløpet settes i spill i elevenes tekster. Tekstene viser på hvilken måte elevene løser et skriveoppdrag, og hvordan skrifthendelser fra forløpet kan sette tekstlige spor. Her gjør jeg bruk av teori fra skriveforskningsfeltet. Dette rammeverket trenger jeg for å besvare hva som kjennetegner et skriveoppdrag og elevtekstene (jf. forskningsspørsmål 1 og 3, s. 12).

Alle skriveoppdrag er utformet i og for spesifikke fag, og målet er at elevene skal produsere faglige tekster, jf. Normprosjektet, og ta del i fagenes skriftkultur (Skjelbred 2013, s. 57). Som et metaperspektiv underveis studerer jeg derfor hvilke faglige koder som kommer til uttrykk både i skriveoppdrag, forløp og elevtekster. Jeg anvender kodeteori (Maton 2014, s. 104–105; 2016, s. 12ff) som viser hva og hvordan noe er legitim og verdi-full kunnskap innenfor en sosial kontekst. Dette blikket bruker jeg dermed for å si noe om hvilken faglighet som kommer – eller ikke kommer til uttrykk – i skriveoppdragene, både i idéfase, undervisning og elevtekster.

I det følgende gjør jeg nærmere rede for de ovenfornevnte perspektivene og tilhørende begreper. I egne delkapittel innleder jeg med en begrunnelse for hva de ulike teoriene kan bidra med i denne konkrete studien.

4.1 Begrunnelse for valg av sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori bidrar til å forklare mitt læringsteoretiske ståsted. Jeg er opptatt av å forstå læring og «(...) undersøke hvordan læreprosesser nedfeller seg i praksis» (Wittek 2014b, s. 133). Transformert til min studie handler det om at jeg undersøker de *skrifthendelsene* (aktivitetene) som inngår i et skriveforløp i klasserommet, som for eksempel hendelsen «å iscenesette et skriveoppdrag», og de *ressursene* (redskapene) som inngår i denne aktiviteten, som operasjonalisering av Skrivehjulet. Jeg er opptatt av hvordan ressurser som viser seg sentrale i skriveundervisningen, og særlig i Normprosjektets intervensjon, medierer og transformerer handlinger og språk mellom lærer og elever i klasserommet.

Begrepet ressurs bruker jeg som en fellesbetegnelse for medierende midler i dette delkapitlet, selv om teoretikere jeg henviser til, bruker ulike synonymer. Vygotsky benytter «redskap» og Wartofsky anvender «artefakt». I direkte sitat bruker jeg teroretikernes opprinnelige begrep, men setter ressurs i klammer.

Oppsummert kan altså et teoretisk rammeverk, hentet fra *sosiokulturell teori*, bidra til å forklare hvordan ressurser settes i spill, skaper handlinger og gir et språk i utvalgte episoder av skriveundervisningen. I det videre gjør jeg derfor nærmere rede for denne læringsteorien og tilhørende sentrale begreper for min studie: *mediering* og *ressurser*.

4.2 Sosiokulturell læringsteori om kunnskap

Det fins ingen entydig definisjon av sosiokulturell læringsteori om kunnskap. Det er snarere et paraplybegrep for ulike retninger og vektlegginger, som tilbyr et alternativ til og en videreutvikling av kognitive teorier (Dysthe 2001, s. 34; Wittek 2014b, s. 134). Et sosiokulturelt perspektiv på læring, som også gjerne blir kalt situert (men også av og til kulturhistorisk, sosiohistorisk eller sosiointeraktivt), er sentralt for den kulturhistoriske tradisjonen der russeren Vygotsky (1896–1934) er en viktig og tidlig aktør. Vygotsky representerer et sosiokulturelt læringssyn som bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Opprinnelsen til læring og bevissthet ligger i en kultur, og derfor har arven etter Vygotsky populærvitenskapelig blitt kalt «den sosiale bevissthet» (the social mind) (Valsiner & van der Veer 2000). Det er den vygotskianske tradisjonen (Vygotsky 1986; Wertsch 1998) jeg skriver meg inn i.

Kulturhistorikerne, innbefattet Vygotsky, studerer altså menneskelig læring i en sammenheng og ikke som noe isolert (Leontiev 1974). Den sammenheng de studerer, benevnes *aktivitet*, slik den er nedfelt i en historisk samfunnsformasjon (Cole 1966). Aktivitet er altså «(...) noe mer enn atskilte (partikulariserte) menneskelige operasjoner eller løsrevne atferder» (Strandberg 2008, s. 213). Aktivitet er den menneskelige virksomheten som inngår i en *sosio-kulturell-historisk praksis*²³, og den må dermed bli studert slik den er nedfelt i en historisk samfunnsformasjon, innenfor rammer av menneskelig samhandling og gjennom bruk av kulturelle verktøy [ressurser] (Vygotsky 1986, s. 9). Forenklet uttrykt innbefatter det «(...) at for å forstå læring [,] må man undersøke hvordan læreprosesser nedfeller seg i praksis» (Wittek 2014b, s. 133).

²³ Dette begrepet benytter Vygotsky for å vise hvordan menneskers utvikling har sitt utspring i sosiale interaksjoner, kulturelle kontekster og egen kreativitet (historieskaping) (Strandberg 2008, s. 215).

Transformert til mitt prosjekt betyr det at jeg både må undersøke de aktivitetene²⁴ [skrifthendelsene] som inngår i et skriveforløp i klasserommet, som eksempelvis en helklassesamtale om en eksempeltekst (jf. 7.4.2.2.) og de *ressursene* som inngår i denne samtalen, som bruk av fag- og hverdagsbegreper. «Ved å lære seg å bruke redskapet [ressursen], tilegner man seg samtidig aktiviteten [skrifthendelsen] som redskapet er ment for, verktøyet formidler på denne måten aktiviteten» (Vygotsky 2014, s. 9). Det er nettopp lærerens og elevenes bruk og utvikling av de ressursene som de nyttiggjør seg i undervisningen, som synliggjør elevenes læring om skriving. Begrepet ressurs blir dermed «et nyckelbegrepp og en nyckelmetafor» for hvordan man forstår læring i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2015, s. 91). Når vi interagerer med ressursene, blir disse *mediert*, ifølge Vygotsky. Et sitat fra en lærer i min studie illustrerer begrepet mediering gjennom hvordan hun forklarer sin bruk av Skrivehjulet:

«Jeg bruker Skrivehjulet til å lage oppgaver. Jeg ser på skrivehandlinger og formål og bruker det som en slags mal. Jeg har bare brukt hjulet i grunnposisjon. Men så skjønnte jeg at hjulet kan dreies, altså at det kan brukes på andre måter. Så nå har jeg fargelagt kakestykkene og kjøpt splittbinders. Nå skal jeg prøve å lage en oppgave, hvor jeg dreier hjulet og bruker det på nye måter. Kanskje blir det en god oppgave? Kanskje var det en grunn til at det har en grunnposisjon? Det får vi jo se. Men jeg tror Skrivehjulet hadde vært et bedre verktøy med splittbinders og farger. Du vet, flatt på papir, ja, det blir litt teoretisk».

Læreren benytter ressursen Skrivehjulet, reorienterer seg og videreutvikler sin bruk.

4.2.1 Medierende ressurser

Begrepet *mediering* ble introdusert i pedagogiske og psykologiske teorier mot slutten av forrige århundre via sentrale arbeider av førnevnte Vygotsky og russerne Luria og Leontjev (Ivarson 2004). Begrepet mediering, som ifølge Säljö (2000) best kan oversettes med å formidle, er et nøkkelbegrep hos Vygotsky, som viser til at vi fortolker verden gjennom ressurser som er forankret i ulike sosiale praksiser (Habib & Wittek 2007; Wertsch 2007; Wartofsky 1979). Ressursene, også kalt medierende midler, er en sentral del av en aktivitet. Hvordan ressursene blir benyttet, og om de utruker eller begrenser aktiviteten, er avgjørende (Vygotsky 1986, s. 102). I min studie betyr det for eksempel at jeg undersøker hvordan læreren benytter en eksempeltekst som skal illustrere en skrivehandling, som brukes når elevene skriver søknader. Læreren sier: «Denne søknaden har en elev i Normprosjektet skrevet. Teksten er veldig god. Nå vil jeg at vi sammen skal finne ut

²⁴ I sosiokulturell læringsteori brukes begrepet «aktivitet» som et synonym til «hendelse», som jeg benytter.

hvorfor. Vi skal lese den som en modelltekst. Vi skal rett og slett finne ut hva vi kan lære av denne teksten for å skrive våre egne». Ressursen, altså eksempelteksten, og samtalen om den, gir handlingene en retning i kraft av det potensialet som knytter seg til disse, og det overføres historisk og kulturelt utviklet kunnskap til nye brukere (Wittek 2014a, s. 289). En analyse av eksempelteksten som ressurs vil derfor kunne vise på hvilke måter teksten, som synliggjør en standard, blir brukt, og om den kommer til nytte i elevens egen tekstproduksjon. Ressursene finsorterer Vygotsky i to kategorier: fysiske og psykologiske.

4.2.2 Fysiske og psykologiske ressurser

Ifølge Vygotsky er *fysiske* ressurser noe konkret, som penn eller tastatur, mens *psykologiske* redskaper er symboler og tegn nedfelt i språket. Om eleven skriver på data og ikke for hånd, har naturligvis innvirkning på skriveprosessen og på muligheten eleven har til å foredle tekst. Anders (c612), en elev fra Casa, illustrerer det slik: «Kan vi være på datarommet? Jeg orker ikke å skrive mange ganger om igjen». Tor, en Dalen-elev (d614), sier følgende: «Jeg er ikke særlig imponert over håndskrifta mi. Jeg orker ikke å skrive mye. Jeg har ikke kondis». Fysiske ressurser er utvilsomt viktige for tekstproduksjon. Likevel er det de *psykologiske* ressursene jeg gir oppmerksomhet i denne studien.

«Språket er det viktigste av alle medierende midler» (Wittek 2014a, s. 289). Skar utdyper det: «Ett av de förnämsta medierende redskap människan har tillgång till är språket, användande av tecken för at konstruera mening» (Skar 2013, s.18). Hvordan vi oppfatter en situasjon er derfor i stor grad avhengig av hvilke språklige ressurser vi benytter for å skape mening (Säljö 2015, s. 92). Goodwin forklarer dette ved å vise til at to personer kan vitne ulikt i en sak, selv om de har sett det samme, fordi meningen som produseres, er uavhengig av de tolkningsrammene de benytter. Den beror på hvilke språklige begrep de har tilgang til (1994, s. 606). Høyere psykologiske funksjoner, som å forstå at en situasjon medieres semiotisk, altså språklig, og mellommenneskelig interaksjon bygger på semiotisk mediering, slik som skriveundervisning. Med utgangspunkt i Vygotskys teorier hevder Säljö at språket kan ses på som en form for ressurs som mennesket bruker i sin håndtering av verden (Säljö 2006, s. 128; 2015 s. 92-93). Språket blir dermed et sosialt redskap, utviklet over tid.

Vygotsky (1986) omtaler språket, særlig *begreper*, som sentrale medierende midler i læreprosesser, og han kategoriserer dem i *spontane* og *vitenskapelige* begreper. De spontane begrepene stammer fra hverdagslige erfaringer, og de er empiriske represent-

asjoner. Slike ord/uttrykk er sentrale for menneskets kognitive utvikling, men begrepene i seg selv tilfører ingen systematikk til de kognitive strukturene våre (Vygotsky 1986, s. 148). Det gjør imidlertid de vitenskapelige begrepene, som kan forstås som presise, faglige og forskningsbaserte termer som representerer en tematisk organisering og indre logikk. Når vi har forstått et vitenskapelig begrep semantisk, har vi avkledd logikken bak det, lag for lag, til vi er ved kjernen.

I barns kognitive utvikling utvikler de vitenskapelige begrepene, eller fagbegrepene, seg forttere enn de spontane. Vygotsky forklarer det slik: «Når fagtermene blir introdusert for elevene, blir de forklart på måter som avdekker distinkte nettverk av begreper og generaliseringer, slik de er utviklet over tid og innenfor en disiplin²⁵» (Vygotsky 1986, s. 148ff; Wittek 2014b, s. 295). Det betyr at når en elev skal forklare en vitenskapelig term, kan han dra veksler på den måten læreren har verbalisert den på, men også på den systematikken som er iboende i begrepsystemet selv. Systematikken ved et fagspråk er derfor et viktig medierende middel i elevens læring. I min studie forsøker lærerne å operasjonalisere nye ressurser i undervisningen, og begreper, hentet fra flere semantiske områder, benyttes for å forklare et skriveoppdrag. Læreren bruker ulike begreper når skrivehandlinger blir introdusert, og vurderingskriterier blir språkliggjort på mange måter. Språket viser sentrale sider ved fagets skrivekultur, og mine analyser, jf. kap. 6, avdekker faglige forskjeller.

4.2.3 Primære, sekundære og tertiære ressurser

Wartofsky (1979) skiller mellom tre nivåer av kulturelle *ressurser*: *primære*, *sekundære* og *tertiære* ressurser, som kan ses på som et synonym til medierende redskap. De primære ressursene er knyttet direkte til produksjon, som pc, penn og papir. Sekundære ressurser er utviklet for å bevare de ferdighetene man trenger for å benytte de primære. De videreformidler kunnskap om hvordan de primære redskapene skapes og brukes, slik som en oppskrift, eksempeltekst eller en norm. Østerud, Gentikow og Skogseth (2012) påpeker at slike ressurser har et informativt og pedagogisk tilsnitt. De tertiære ressursene kan bli forstått som abstrakte representasjoner av de sekundære, som eksempelvis læringsteorier eller modeller, som Skrivehjulet, eller paradigmer, som forklarer hvilken tradisjon

²⁵ Vygotsky bruker det spontane begrepet *bror* og det vitenskapelige uttrykket *Arkimedes' lov* for å illustrere ulike forankring av begreper. Forståelsen av *bror* er rotfestet i hverdag og erfaring og kan derfor framkalle et «ekko» i barns erfaring. Likevel er det tidkrevende å formulere en definisjon. *Arkimedes' lov* er et faglig uttrykk, der en lærer har modellert en definisjon som elevene dermed raskere kan hente fram.

skriveundervisningen er tuftet på. Disse ressursene er innovative og gir overbyggende perspektiver, det vil si at man ser «skoleverden» på andre, mindre kjente vis.

Wartofsky viser i sin tredeling av begrepet at ressursene kan være intellektuelle og materielle objekter. De er dessuten bærere av en historie fra de blir tatt i bruk til de benyttes i samtida. Ved å bruke en ressurs får eleven tilgang til det kollektive minnet som sies å ligge nedfelt i det, og ressursen blir på den måten et tankeredskap. Tanker kan altså både oppstå som en indre prosess, men også forstås som noe ytre, sosialt: «Learning and thinking are activities that take place at both an intrapersonal and an interpersonal level» (Habib & Wittek 2007, s. 270). Wartofsky understreker at disse nivåene ikke må forstås som ulike plassering i et hierarki, men at de er ulike representasjoner av ressursen som er virksomme samtidig. Det interessante med dette perspektivet er at ressursene både blir konkrete og representasjoner, og at det foregår en omforming eller transformasjon mellom de ulike representasjonene. Dette er viktig i læreprosesser og kan knyttes til semiotisk mediering.

4.2.4 Ressurser i Normprosjektet

I Normprosjektet er to ressurser sentrale: *Skrivehjulet* og *forventningsnormer* (Berge et al. 2017). Disse framstår som sekundære og tertiære ressurser i min studie. De tertiære ressursene er særlig interessante med tanke på hva elevene lærer, hvordan de dannes som skrivere, og hvilke holdninger og praksiser de utvikler i egen skriving. Jeg gjør rede for *Skrivehjulet*, s. 71 og *forventningsnormer*, s. 77. I tillegg har forskerne utviklet ressurshefter som brukes i skoleringen. Heftene er ment å inspirere, støtte og gi lærerne et grunnlag for å utvikle egne didaktiske opplegg for å fremme faglig skriving. Materialet framstår som *sekundære ressurser*. Når en didaktikk tydeliggjøres slik, kan man forvente at skriveforløpene blir farget av det. (Om skolering og ressurser i Normprosjektet, se kap. 5.)

4.3 Begrunnelse for valg av dramaturgisk teori

Dramaturgisk teori kan bidra til å identifisere hvordan skriveundervisning er komponert i *faser*, som *innledning*, *midtdel* og *avslutning*. Teorien kan videre forklare hvordan undervisningen er satt sammen og (u)bevisst er inspirert av *dramaturgiske modeller*. Modellene kan si noe om handlingen i et forløp, for eksempel om handlingsgangen er lineær, kausal og målstyrt, om den er stillestående, handlingsorientert eller fragmentert, eller om forløpet gir rom for refleksjon, avler passivitet eller legger til rette for medkonstruksjon av mening. Dramaturgiske modeller kan dermed bidra til å avdekke muligheter og handlingsrom i

undervisningen (Østern 2014d, s. 173). Modellene kan også vise om skriveundervisningen i og på tvers av fag er bygd over samme lest, og om én modell råder.

Dramaturgisk teori kan hjelpe til med å identifisere og språkliggjøre undervisningens mindre *deler*, som for eksempel et *anslag*. Videre bidrar den til å identifisere mellomrom, såkalte *brudd* mellom hendelser. Brudd kan gi et perspektivskifte i forløpet, og de kan bidra til å utdype, kontrastere eller illustrere en hendelse. Teorien kan dessuten vise hvor-dan *deler* og *helhet* virker sammen, og hva hendelsene åpner eller lukker for av læring

(Allern 2010, s. 95). Det dramaturgiske perspektivet kan derfor gi informasjon om et rådende kunnskapssyn (Szatkowski 1989, s. 81f), som i dette tilfelle ligger til grunn for skriveundervisning. Dramaturgi uttrykker et syn på kunnskap, og ulike dramaturgier kan knyttes til eller legge til rette for ulike kunnskaps- og læreprosesser (Allern 2009, s. 70).

Undervisning handler i stor grad om hvordan læreren (og elevene) agerer, relaterer og tar valg i komplekse øyeblikk i forløpet. Ved å bruke dramaturgiens vokabular «(...) muliggjøres en diskusjon om hvordan lærerprofesjonalitet og undervisning utøves som prosess» (jf. Sawyer 2011, s. 2–5; Østern 2014d, s. 173). Gjennom å fokusere på lærerens dramaturgi, altså hvordan hun komponerer en hendelse, blir det synlig hva den åpner og lukker for av deltakelse hos elevene.

Oppsummert kan et teoretisk rammeverk fra dramaturgi bidra til å forklare komposisjon av bestanddeler i skriveforløpet og til å se muligheter i en faktisk undervisning. Dramaturgi kan forklare hvordan læreren rammer inn et skriveoppdrag og setter det i spill. Teorien kan si noe om hva elevene kan lære om skriving i forløpet. I det videre greier jeg ut om dramaturgisk teori, forstått som dramaturgiske *modeller* og som lærerens dramaturgi, der jeg ser på *innramming* av skrifthendelser.

4.4 Dramaturgisk teori

Dramaturgi er et fagområde innenfor teatervitenskap som består av flere deldisipliner. Dramaturgi blir opprinnelig forklart som «(...) læren om teaterets vesen og virkning» (Gladsøe et. al. 2015, s. 17). Det er på mange måter kjernen i begrepet fortsatt. Gladsøe m. fl. lister opp 5 grunnbetydninger av teaterdramaturgi (2015, s. 19–20): Den første dreier seg om det dramaturgen er spesialist på og gjør, som for eksempel research. Den andre betydningen dekker alle forhandlinger rundt tilretteleggelse og gjennomføring av et teaterstykke. Den tredje er læren om dramaets struktur og virkning. Den fjerde handler om teaterets virkemidler. Den femte er dramaturgi som modell. Det er særlig de to siste

kategoriene som ligger til grunn når jeg knytter dramaturgi til undervisning. Jeg ser både på en scenisk realisering, på de virkemidlene eller ressursene læreren gjør bruk av, og på den komposisjonen læreren velger. Dramaturgi, lagt på undervisning, kan forstås som den «(...) måten en fortelling er komponert, presentert og gjennomført på» (Allern 2009, s. 70). Det betyr at man ser på læreren som en dramaturg. En dramaturg for undervisning må, ifølge Østern, stille seg spørsmålet: «Hvilken historie vil jeg fortelle?» (2014b, s. 19). Jeg studerer 8 historier fra klasserommet. Det er er ulike fortellinger som fortelles – og læreren er mer eller mindre dramaturgisk bevisst.

4.4.1 Ideen bak dramaturgiske modeller

I Norden ble ideen om ulike dramaturgiske modeller først presentert av danske Janek Szatkowski (1989) i en antologi om dramaturgiske analyseformer. Modellene, en *dramatisk*, en *episk* og en *simultan*, er forsøkt skjematisk sammenliknet av flere, og Szatkowski har, inspirert av blant andre den tyske dramatikeren Bertholt Brecht, laget en oversikt over dem (1989, s. 81f). Østern tar utgangspunkt i Szatkowskis sammenstilling og viser hvordan ulike forståelser kommer til syne i ulike dramaturgiske former (Østern 2014c, s. 60), slik:

Teaterets dramatiske form [klassisk ²⁶]	Teaterets episke form [dialogisk]	Teaterets simultane form [simultan]
Scenen legemliggjør en situasjon	Scenen forteller	Scenen presenterer simultant flere fiksjonslag
Formidler opplevelser	Formidler fakta	Setter spørsmålstejn ved begrepet viten
Det arbeides med suggesjon	Det arbeides med argumenter	Det arbeides med komplekse bilder
Mennesker forutsettes kjent	Mennesket er formålet for undersøkelsen	Betydningsdannelse undersøkes
Begivenhetene forløper lineært	Begivenhetene forløper i kurver	Begivenhetene forløper labyrintisk
Verden som den er	Verden som den kunne bli	De mange mulige verdener
Hva mennesket bør gjøre	Hva mennesket med nødvendighet må gjøre	Kan mennesket gjøre noe?

Tabell 3 Sammenlikning av tre dramaturgiske perspektiver

Rubrikkene tydeliggjør ulikheter i de tre dramaturgiske formene, og selv om poengene ikke kan adapteres mot undervisning direkte, er enkelte perspektiver overførbare til undervisningens dramaturgi. De perspektivene som jeg opplever som mest anvendelige for min studie, er markert med grå bakgrunn i tabellen og blir kommentert under.

Et forløp består av flere skrifthendelser, der hver hendelse har en form som til sammen utgjør forløpets dramaturgi. Noen forløp består av mange ulike hendelser med

²⁶ Begrepene i klammeparentesene blir brukt i avhandlingen.

ulik dramaturgi, mens andre forløp har få hendelser med lik komposisjon. Et forløp som er preget av hendelser med en klassisk form, er i regelen lineært satt sammen og orientert mot handling. Et forløp som er preget av dialogisk dramaturgi, er noe kurvet, og man veksler mellom handling og hvilepunkt. Et forløp som er kjennetegnet av simultan dramaturgi, fortøner seg mer labyrintisk, og det krever utforsking og stillingtaken.

Selve utformingen av forløpene understøtter et kunnskaps- og læringssyn. I et lineært løp er kunnskapen mer definert, det vil si at verden er som den er, og man formidler opplevelser fra denne. I en dialogisk form fins det flere verdener, og man er opptatt av å parafrasere over ulike muligheter, være utforskende og tenke seg til hva verden kan bli. I et simultant forløp er ikke kunnskap definert som en gitt størrelse, fordi det fins mange mulige verdener. Man arbeider derfor med flere perspektiver samtidig.

I en klassisk dramaturgi arbeider man med suggesjon og etterspør hva mennesket bør gjøre. Kunnskap ses gjerne på som noe finitt, faktisk og rett eller galt. I en episk dramaturgi vektlegges i større grad argumenter, og refleksjon for å finne kunnskap er essensielt. Man undrer seg over hva mennesket med nødvendighet må gjøre. I en simultan form arbeider man med komplekse bilder. Det oppstår mange spørsmål og svar, som med en retorisk formulering blir uttrykt: Kan mennesket gjøre noe?

Oppsummert viser sammenstillingen at de tre dramaturgiske formene legger ulike forståelser til grunn. Overført til min studie betyr det at det kan ligge ulike oppfatninger bak iscenesettelse av skriveundervisning i klasserommet, avhengig av hvilken dramaturgi det fins spor av. Dramaturgien som ligger som et bakteppe for komposisjon av skrive-forløp, bevisst eller ubevisst og mer eller mindre tydelig, er modeller fra tre hovedgrupper som opprinnelig er hentet fra teatervitenskapen.

4.4.2 Tre hovedgrupper av dramaturgiske modeller

Dramaturgiske modeller, slik vi tradisjonelt kjenner dem fra teater, blir gjerne kategorisert i tre hovedgrupper: *klassisk dramaturgi*²⁷, en modell etter Aristoteles, som han omtalte i sin *Poetik* (på norsk: Om diktetekunsten, 2004), *dialogisk dramaturgi*, også kalt episk, etter Brecht og *simultan dramaturgi*, også kalt sidestilt. Slike rendyrkede dramaturgiske modeller eksisterer ved siden av andre modeller eller hybridformer. Teoretikere bruker ulike

²⁷ Aristotelisk, klassisk eller dramatisk modell er synonymer. Begrepet standarddramaturgi (Østern 2014c, s. 38) brukes også, fordi formen er vanlig. I film kalles en slik komposisjon for Hollywood-dramaturgi.

synonymer for modellene, men i det følgende benytter jeg de kursiverte begrepene over, det vil klassisk, dialogisk og simultan, slik som hos Gladsøe m.fl. (2015, s. 14).

Tradisjonelle dramaturgiske modeller eksisterer ikke som undervisningsmodeller i rendyrket form, men det fins eksempler på forløp, eller deler av dem, i min studie, som kan plasseres i de tre hovedgruppene. Det er særlig spor fra en klassisk og dialogisk modell i skriveforløpet. De ulike hendelsene i forløpet har altså ulik form avhengig av hvilken dramaturgi de bevisst eller ubevisst er tuftet på. De tre komposisjonsformene bidrar til å belyse og kontrastere hverandre, og i det videre forklarer jeg sentrale trekk ved dem, med hovedvekt på den klassiske og dialogiske, og kopler dem til undervisning.

4.4.3 En klassisk modell

En klassisk modell har en klar begynnelse, *introduksjon*, en midtdel, *komplikasjon* og til sist en slutt, *resolusjon*. Introduksjonen består gjerne av et *anslag* og en *presentasjon*. Gjennom et anslag anslås en stemning: «*Anslaget* skal ha noe i seg som forespeiler hva tilskueren [hos meg: elevene] skal være med på» (Østern 2014c, s. 40). Anslaget, også kalt ‘a hook’, «(...) skal si noe om det sentrale temaet, men ikke alt» (op. cit). I anslaget er det en bevisst bruk av opplevelse, hevder Gadamer (2010, s. 63). Han forklarer opplevelse som et ord med en dobbelthet, som både «(...) innebærer det umiddelbare og selvopplevde, samtidig som det flyktige i opplevelsen blir varig» (s. 68). Et anslag skal dermed både være en direkte opplevelse og samtidig sette i gang tankeprosesser som gir mening i løpet av økta. I en skriveøkt kan et anslag for eksempel tjene som et agn som skal vekke elevenes engasjement for tekstskaping, som når Ola i min studie (jf. forløp 3d, s. 173) åpner timen med en lydfil der det blir heftig argumentert for bruk av skoleuniform. Leserinnlegg om skoleuniform får elevene senere i skriveoppdrag.

I en *presentasjon* opplyser man om hva og hvem dramaet handler om, når det finner sted, og hvor det foregår. En konflikt blir gjerne introdusert. Oversatt til undervisning handler presentasjonen om didaktikkens hva, hvordan og hvorfor. Det betyr at læreren bereder grunnen for forløpet, slik at elevene kjenner til skriveoppdrag og mål, som når lærer Merete (se forløp 1c, s. 165) uttaler: «I dag skal vi skrive om det å være på flukt. Vi skal skrive en fortelling. Dere skal øve på å skildre og vise kunnskap om barn som flykter fra andre land.» I et klassisk drama plantes en forventning om lengden på helheten av stykket gjennom lengden på eksposisjonen. Noen eksposisjoner i min studie er veldig lange,

mens selve skrivefasen er kort. Forløpene blir derfor fortunget, og de bryter med forventningene til en klassisk form.

Den midtre delen i klassisk dramaturgi består av en *opptrapping* og et eller flere *vendepunkt*. «I det dramaturgiske håndverket bygges dramaet opp gjennom handlinger [hendelser]» (Østern 2014c, s. 40). Dramaet veksler mellom vendepunkter og hvilepunkter. I et skriveforløp er dette den lengste fasen. Det er sentralt å se på hvilke aktiviteter og ressurser skrivefasen består av, og hvordan ressursene blir operasjonalisert og legger til rette for læring.

Den siste delen i klassisk dramaturgi består av et *klimaks*, en *konfliktløsning* og en *avslutning*. Overført til en didaktisk kontekst påpeker Østern at dette betyr å «la timen lande», og hun utdyper det slik: «Når et forløp nærmer seg slutten, skapes et øyeblikk med god mulighet for metarefleksjon, hvor timen gjøres til historie gjennom bakoverpek og sammenfatning» (Østern 2014c, s. 44). I min studie ender forløpene med at elevene leverer inn en skriftlig tekst. Hvordan teksten blir evaluert og reflektert over varierer.

I en klassisk dramaturgi følger de enkeltstående hendelsene logisk av hverandre, og forholdet mellom årsak og virkning er kausalt. «Den er basert på en lineær utvikling av fortellingen» (Heggstad 2012, s. 20). Man har derfor en forventning om en logisk stringent, lineær og fremadskridende handlingsgang: «Linear models (...) lead us to ask ‘what’ and ‘why’: they search for a linear explanation of things, incidents and properties. They search for facts, which might be found» (Allern 2010, s. 98). Oversatt til en skrivetime vil det kunne bety at et forløp begynner med introduksjon av en oppgave der læreren bygger sten på sten fra noe lite til noe større, og der timen er orientert rundt faktisk kunnskap og ender når elevteksten er produsert og levert. Det er tydelig progresjon, kanskje gjennom synlig målstyring. Læreren kan innta en noe autorativ lærerrolle. Modellen har nettopp blitt kalt forførende dramaturgi «(...) fordi tilskueren ledes i én retning og én forståelse av hvordan verden er» (Østern 2014c, s. 38). Elevene kan få noe begrenset mulighet til reell deltakelse.

4.4.4 En dialogisk modell

Dialogisk dramaturgi bryter med den tydelige lineære og handlingsorienterte utviklingen, som kjennetegner en klassisk form. Komposisjonen forklarer Szatkowski m. fl. slik: «Det centrale fortællemessige princip i teatrets episke [dialogiske] form er karakteriseret ved tilstedeværelse af mindst to forskellige fiktionslag. Montagen bliver synlig» (1989, s. 54). «Et fiksjonslag består av ett sett med tid, rom og kropp, som aktiveres sammen for å skape

en handling» (Gjervan 2013, s. 5). Østern kaller dette for et konkret fiksjonlag, det første (2014, s. 50). Det andre fiksjonlaget er abstrakt, og det bruker teaterets tegn for å understreke noe, uttrykke en stemning, følelse eller et kontrasterende perspektiv. En dialogisk form har altså minst to atskilte fiksjonslag, det vil si både en handling og en som kommenterer den. Når kommentatoren uttaler seg om handlingen, brytes den lineære utviklingen. Samtidig legges det til rette for «Verfremdung», fremmedgjøring, der publikum gjennom brudd i spillet skal manes til å tenke over handlingen som utspiller seg på scenen. «Den episke [dialogiske] fortellerformen er sterkt assosiert med Brechts (1898–1956) teaterform» (Heggstad 2012, s. 20). De to fiksjonslagene er skapt med et overordnet *montasjeprinsipp*, der lagene utfyller hverandre. I en dialogisk dramaturgi brukes narrative elementer, ikke dramatiske, som bærende. Man benytter gjerne perspektivskifter, som å se en sak utenfra, og for å skifte rolle eller tid.

En dialogisk dramaturgi i et skriveforløp kan gi elevene et metaperspektiv på egen skriveprosess gjennom å veksle mellom den fysiske skriveprosessen og refleksjonsøker rundt egen skriving. «Dialectical models (...) lead us not only to ask why things are as they are, but how things could have been otherwise. This is done by pointing at contradictions, and the power in relationship and societies» (Allern 2010, s. 98). Læreren legger til rette for hvilepauser og metarefleksjon i forløpene, som når lærer Tina (forløp 2c) ber elevene lese en eksempelt tekst, en søknad, for deretter å finne argumenter for å søke jobben i par. Allern sammenfatter denne modellens relevans for undervisning slik: «I episke fortellerformer er kunnskap midlertidig og foranderlig. Det har sin resonans i dialogiske arbeidsformer i skolen, der en framhever kontraster og elevenes perspektiv og erfaringer» (Allern 2009, s. 71). En lærer må blant annet kunne fasilitere og inkorporere elevenes innspill og legge til rette for hendelser med ulike perspektiver.

4.4.5 En simultan modell

Simultan dramaturgi blir kjennetegnet av samtidighet og ikke av linearitet, og handlingene som utspiller seg, må settes sammen til en montasje av publikum selv. Formen mangler, i motsetning til den dialogiske, et overordnet montasjeprinsipp: «Den simultane fortellerformen innebærer at det skjer parallelle dramatiske handlinger samtidig i teaterrommet» (Heggstad 2012, s. 21). Den kalles derfor ofte også for sidestilt. Tilskuerne må assosiere og konstruere mening. Det betyr at formen fordrer et medskapende og velvillig publikum.

Brukt i skriveundervisning kan en slik dramaturgi være vanskelig å omsette fullt ut, men et illustrerende eksempel på en slik komposisjon er stasjonsundervisning. Formen kan inspirere til å tenke komplekse skriveforløp, der elever har en viss grad av valgfrihet i skriveprosessen og ikke nødvendigvis må følge samme rekkefølge og et kronologisk løp:

Circular models (as in juxtaposing dramaturgy), [simultan], lead us to ask how something is, and examine relations from different perspectives. There is a greater attention to patterns that connects, and to connections and violations between incidents, properties and states of being. (Allern 2010, s. 98)

Det betyr at man kan se for seg at det fins hendelser med ulike deloppgaver til valg i et forløp, der noen elever småskriver, andre søker kilder og noen diskuterer en modelltekst – samtidig, fordi læreren legger til rette for ulike metodikk i skriveprosessen.

4.5 Dramaturgi og epistemologi rettet mot undervisning

Allern (2003) undersøker forholdet mellom dramaturgi og epistemologi og konkluderer med at rene modeller sjelden eksisterer, verken i eldre historiske komposisjoner eller i moderne. De fins heller ikke i undervisning, og i min studie forklarer læreren Ola det slik: «Du kan ikke gjennomplanlegge en time». Hans poeng understøttes av Sawyer som hevder at «good teachers» kjennetegnes av at: «They use more structures, and yet they improvise more» (2011, s. 1). Et skriveforløp trenger både en struktur, en dramaturgi og et handlingsrom for improvisasjon. Lærerne kombinerer elementer fra ulike modeller i forløpene. De lager sine *montasjer*. Noen skriveforløp er gjennomkomponert (jf. forløp om søknad, s. 169), mens andre virker noe mer tilfeldig satt sammen.

Allern hevder at ulike modeller legger til rette for ulike kvaliteter i undervisning. Modellene legger føringer for mulige problemstillinger, spørsmål og svar og dermed også ulike kunnskapssyn. I en klassisk modell er utgangspunktet gjerne hva- og hvorfor-spørsmål, og man søker lineære forklaringer på det som skjer. I dialogiske modeller arbeider man mer med hypotetiske spørsmål, som «hvordan noe kunne ha vært». Man stiller spørsmål om hvorfor noe skjer (Allern 2003; 2010, s. 98). I simultane modeller arbeider man med flere perspektiver og utforsker ulike sammenhenger. Man ser på kunnskap som en pågående samtale der man er opptatt av ulike muligheter og ikke-muligheter.

Allern (2010) gjør rede for sammenhengen mellom dramaturgi og epistemologi rettet mot undervisning. Med utgangspunkt i de tre nevnte dramaturgiske modellene undersøker han hvordan dramaturgi kan bli benyttet for å komponere og analysere læringsforløp: «The purpose with the experiments was to examine dramaturgy as a concept for compos-

ing, realizing and analyzing teaching and learning processes (...)» (s. 95). Han konkluderer med at det fins typiske kjennetegn på oppstart, hoveddel og avslutning av undervisning, som er ulike i modellene. Disse særtrekkene gjør seg delvis gjeldende for de skriveforløpene jeg studerer. Allerns funn (2010, s. 105) er gjengitt i tabellen nedenfor:

Classical dramaturgy [klassisk]	Dialogue-based dramaturgy [dialogisk]	Juxtaposing dramaturgy [simultan]
Marked by teacher, mediation and textbooks	Discussion and participatory methods	Combination of different learning processes and sensory experiences
Beginning – initiation– exposition		
Teacher presents theme. Use of pictures, material objects etc. illustrate the teachers introduction, and teacher take little notice of the pupils comments or ideas.	Teacher asks questions and takes the experiences and proposals of the pupils as the starting point.	Sensory and/or textual stimulation without preliminary explanation: use of pictures, paintings, music, dance, tableaux, narration etc.
Middle – the knot and its solution – desis and climax		
Text based and mediation informed teaching, where the pupils listen and acquire knowledge by answering the teacher’s questions, questions and tasks in their textbooks, etc. Communication is linear.	Teaching and learning process are characterized by conversations, dialogue, new challenges and suggestions. The experiences of the pupils are important for the learning process. The teacher stimulates the dialogue with counter-arguments and new perspectives. The learning process occurs with retrospects and might be dived in episodes. The communication is dialectic, focused on dialogue and marked with contrasts.	Teaching and learning process are characterized by participation, experience and varying working methods, which include sensory and bodily experiences. There are parallel actions and stories, like in station work and multigrade rural schools. There is a return to the same topic from several perspectives. Communication is simultaneous, i.e. happens on several places and with different medias.
End – summing up-lysis		
Teacher summarizes, either verbal or textual (writing on the black-board, smart board, power point, etc.) Focus on the topic, textbook, curriculum, and the preliminary intention of the lesson.	The summing up is done through the dialogue between teacher and pupils, and their proposals and meaning will be emphasized. The summing up emphasizes contrasts and the possibility for change.	The summing up takes care of different perspectives and differences between the pupils. The expressions will vary. Several perspectives on the same issue are possible. The end is a new beginning.

Tabell 4 Kjennetegn på innledning, hoveddel og avslutning i tre dramaturgiske modeller (Allern 2010, s. 105).

Oppsummert kan man si at det fins tre tradisjonelle dramaturgiske modeller med bestemte kjennetegn som kan gjenfinnes som (u)bevisste spor i undervisning. Det antar jeg også gjelder for skriveundervisning. Det er derfor interessant å avdekke hva som kjenner tegner en dramaturgi i de ulike fasene av et skriveforløp, jf. forskningsspørsmålene, s. 12. Dominerer én modell i skriveforløpet, og i så fall fall hvilken? I hvilken grad er modellen plastisk? Har skriveundervisning samme grunnstruktur i alle fag? Hvilken modell preger ulike faser av forløpet? Fins det måter å konstruere et forløp på som ikke lar seg innordne i

tradisjonelle modeller? Har bestemte skrifthendelser lik form, det vil si blir for eksempel en eksempeltekst arbeidet med på én måte? Modellene gir meg en tilnæringsmåte og begreper til å si noe om komposisjon av forløp og iscenesettelse av skriveoppdrag.

4.6 Lærerens dramaturgi og innramming

Skriveundervisningen blir til i kraft av lærerens dramaturgi, det vil si gjennom hvordan læreren setter hendelser i spill i forløpet, eller som Østern uttrykker det, gjennom de fortellingene læreren velger å fortelle (2014b, s. 19). Hvilke skrifthendelser læreren legger til rette for, og hvordan læreren iscenesetter dem, er vesentlig for hva det *åpner* og *lukker* for av deltakelse og læring hos elevene. Hvordan læreren bygger bro fra en aktivitet til en annen, det vil si hvordan hun iscenesetter et *brudd*, har betydning for om én skrifthendelse utvider, begrenser, komparerer, tydeliggjør eller motsier den forutgående.

Christoffersen lanserer begrepet *skuespillerens dramaturgi*. Han forklarer det som «(...) måden, skuespilleren behandler teksten og underteksten, ordenes klangfarver, fylder rummet med sitt nærvær, skaber retninger i rummet, bruker forskjellige energier» (1989, s. 171). Sitatet underbygger en forståelse av at det interessante dramaturgiske arbeidet foregår i den sceniske virkeligheten – i *møtet* mellom sceniske elementer (Gladsøe et al. 2015, s. 19). Dette arbeidet ledes av dramaturgen, i dette tilfellet læreren. Barba og Savarese definisjon av dramaturgi, «actions at work», støtter opp om dette. De beskriver dramaturgi som et montasjearbeid, der skuespilleren [her: læreren] er avgjørende, og der hvilken som helst hendelse kan benyttes i en montering (1991, s. 68). Hendelsene kan være alt som fanger oppmerksomhet, som romlige forhold, lys og gester ... I min studie er det stor forskjell på lærerens *montasjer*, det vil si hvilke hendelser læreren setter sammen, og hvordan de blir montert og rammet inn.

For å kunne studere hvordan læreren komponerer en hendelse anvender jeg det dramaturgiske begrepet «framing», som på norsk oversettes med *ramme/innramming*. Termen er opprinnelig knyttet til sosiologen Goffman, som introduserte begrepet i verket «Frame Analysis» (1974). Han definerer det slik i en senere utgave av boka:

I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. (1986, s. 10–11)

Innramming handler om å identifisere og forklare deler [eng.: basic elements], i hendelser og sosiale relasjoner. Begrepet kan forstås som å sette en bestemt situasjon i en ramme, der

man betrakter situasjonen fra et annet ståsted enn om rammen ikke hadde vært der. Mens skillet mellom scene og sal kan være en konkret ramme i teateret, kan en ramme i klasserommet forstås som hvordan læreren språkliggjør og iscenesetter hendelser i forløpet.

Goffman ser på roller og samhandling i et dramaturgisk perspektiv, og han fokuserer på handlinger, altså det som skjer, i en avgrenset og innrammet situasjon. Han bygger på Bateson sin definisjon: « (...) it is in Bateson's paper that the term 'frame' was proposed in roughly the sense in which I want to employ it» (Goffman 1986, s. 7). Goffman bruker ramme som analytisk kategori for sosiale situasjoner. Han sier at rammen «(...) is about the structure of *experience* individuals have at moments in their social lives» (s. xvi) Rammene varierer i takt med hva deltakerne gjør og sier, og hvilke roller de spiller overfor hverandre. Rammene endrer seg også utifra situasjonen, som kan være preget av for eksempel nærhet eller distanse. Rammen kan skifte fort og ofte, fordi de er *situasjonelle*. Det betyr at det som passer å gjøre i én ramme, ikke passer på samme vis i en annen. Lærer Tinas innramming av følgende skrivesituasjon illustrerer et slikt skifte av ramme (forløp 2c): «Jeg bad dere sist om å skrive stikkord til hvorfor dere skulle få jobben. Dere skulle skrive raskt og tømme hodet. Nå ber jeg dere imidlertid om å skrive sakte. Bruk fullstendige setninger og bygg ut argumentene. Jeg forventer at dere bruker bindeord, som står på plakaten her». I begge situasjoner skriver elevene på en søknad, og mens teksten skrider fram, får elevene nye instruksjoner, og læreren rammer inn skriveoppdraget på ulike måter.

Goffman poengterer at metasamtaler, der deltakerne snakker om definisjoner eller forklaringer som rammene har bestått av, er sentrale for at man skal forstå hva som er «ment sagt» og «ment gjort» (1986, s. xiii) Mangler slike samtaler, kan misforståelser oppstå, som når lærer Ola (3d) ikke etterspør om elevene har forstått rammen for skriveoppdraget: «Jeg trodde dere skjønnte at dere skulle være for eller mot skoleuniformer. Nå har dere jo argumenter for begge deler. Det blir liksom det samme som å si at dere liker brus og ikke liker brus på en gang». Det er felles kunnskap om rammens kulturelle koder og konvensjoner som muliggjør en metakommunikasjon.

Begrepet framing er velkjent i dramapedagogikken. Bolton hevder for eksempel at «(...) all drama are framed» (Bolton 1998, s. 192). Fiksjonen er i sentrum for aktiviteten, og læring er en prosess som handler om å finne en ramme for å forstå ulike sammenhenger (Bolton 1998, s. 278). Heathcote fokuserer på det estetiske og ikke-sosiale og benytter framing for å plassere studenter i spesifikke situasjoner, fordi: «(...) that will demand different kinds of thoughts, depiction, interaction and use of power» (Heathcote 2015, s.

39). Slike former for innramming blir gjerne forklart som en *fiksjonskontrakt*. Fiksjon er å feste (fiksere) våre forestillinger i en form, som lek, teater og fortelling (Gladsø et al. 2015, s. 191). En kontrakt er en inneforstått avtale som blir inngått mellom elever og lærer for at klassen skal operere etter beste evne i en tenkt situasjon. En kontrakt der elevene blir satt i spesifikke roller og situasjoner, kan overføres til skriveundervisning. Gladsø m.fl. har satt begrepene fiksjonskontrakt og innramming i sammenheng med undervisning og læring:

Etablering av fiksjonskontrakt handler om å klargjøre hvordan akkurat denne forestillingen [undervisningen] skal fortelles, hvordan den forholder seg til sitt publikum [elever], og hva som forventes av publikumet [elevene]. Skal de lydhørt følge med på fremføringa, eller skal de aktivt delta? Her gjelder det å etablere en begripelig ramme – en forståelig kode. (2015, s. 193)

Læreren må altså verbalisere sin forventning til elevrollen, og det må sies i et språk, en kode, som elevene begriper. Elevene må få en kontrakt med en innramming som de forstår og kan forholde seg til. Denne innrammingen kan både åpne for og lukke en kreativ prosess (Krøgholt 2004, s. 81). En *åpen* ramme gir elevene mulighet for mer ansvar, og de kan bringe inn egne perspektiver og erfaringer. En *lukket* ramme gir en tydeligere definisjon og mindre medbestemmelse. En slik forståelse korresponderer med Matons bruk av sterk og svak innramming (2014), og det jeg vender jeg tilbake til, på s. 78.

En måte å konkretisere innramming på er å bruke begrepene «spilleregler og benspænd» (Christoffersen 2011), *spilleregler* og *spillerom* på norsk, som har sitt utspring fra von Triers film «De fem benspænd» (2003). Christoffersen benytter begrepene i dramaturgiske studier av kreative læreprosesser for å utforske hvordan rammer kan utformes som konkrete spilleregler i en læreprosess. Utgangspunktet hans er slik: «Det er min antagelse, at kunstens kreative prosesser bedst utfoldes i en formel, restriktiv ramme bestående af et sæt spilleregler, der fungerer som benspænd og som en slags formtvang i processen» (2011, s. 135). Han argumenterer for at begrensninger av valg forhindrer «(...) dagligdagse adfærdsnormer og stereotypier» (op. cit). Det betyr at rammer, som er en begrensning, nettopp kan gi rom for kreativitet, fordi man må forsøke å bryte ut av sedvaner og prøve ut nye perspektiver. Spillereglene bidrar til å forstyrre etablerte rutiner, fordommer og forutintatte holdninger. Hverdagsspråket blir også utfordret. Spillereglene frigjør elevene fra det kjente og dagligdagse. Christoffersen bygger på Ziehes frigjørelsespedagogikk, som forelår at det innføres en form for «anderledeshet», det vil si regler som begrenser og rammer inn en aktivitet.

Oppsummert kan man si at lærerens dramaturgi, det vil si hvordan hun iscenesetter

og rammer inn en skrifthendelse, er sentral for hvilke spilleregler og spillerom elevene har i forløpet, og hvordan de kan bidra i situasjonen når et skriveoppdrag settes i spill.

4.7 Begrunnelse for valg av skriveteori

I nyere skriveteori, sett i lys av sosiokulturell teori, studerer man de sammenhengene skrivning tar form i (jf. kap. 4.1). Helt spesifikt ser jeg på skrifthendelser (Barton 2007, s. 35; Karlsson 2006, s. 23), det vil si situasjoner der skrift blir brukt gjennom slik man leser, skriver eller snakker om dem. I min studie trenger jeg teori fra skriveforskning som kan si noe om skriveoppgaver/skriveoppdrag og skrifthendelser. Jeg ser på ideen bak forløpet, på hvordan formuleringen er (konstituert) som tekst, og på hvilken innramming den har. Her anvender jeg teori som handler om oppgaver, som for eksempel klassifisering (Brossel 1983, s. 174; Otnes 2015, s. 21) og Vygotskys teorier om hvordan oppgaver er virksomme som redskap for læring (1986, s. 144ff). Det fins få studier om skriveoppgaver, jf. kap. 3., og derfor er de teoretiske poengene små, spredte og fra flere artikler. Jeg støtter meg til flere kilder som tilsammen gir et rammeverk til å identifisere sentrale trekk ved et skriveoppdrag.

Skriveoppdragene er laget i bestemte fag som del av Normprosjektet og med utgangspunkt i *Skrivehjulet* (Berge, Evensen & Thygesen 2016) (jf. s. 71) og *forventningsnormene* (Skar, Thygesen & Evensen 2017) (jf. s. 78). Skrivehjulet, en teoretisk og idealtypisk modell, blir dermed et teoretisk bakteppe. Modellen er forankret i en funksjonell forståelse av skriving og i sosialsemiotisk teori (Solheim & Matre 2014). Jeg er derfor opp-tatt av hva elevene kan gjøre med skrift, og hvordan. Lagt på skriveoppdragene handler det om hvilke premisser som er formulert i teksten og i innrammingen for den. Skrivehjulet bidrar til å vise hva skriving som grunnleggende ferdighet blir i norsk, samfunnsfag og naturfag.

Teori om *koder*, *Legitimation Code Theory* (Maton 2014), bidrar til å avdekke hva slags kunnskap som er sentralt i skriveoppdrag, forløp og elevtekster. Teorien benyttes for å vise om læreren vektlegger spesialisert kunnskap om et emne, som særskilte ferdigheter eller teknikker i skriving, eller om elevenes disposisjoner og holdninger er viktigere. Teorien bidrar til å befeste hvordan det arbeides med skriveoppdraget i forløpet, det vil si i hvilken grad undervisningen handler om faglig skriving.

Oppsummert trenger jeg et teoretisk rammeverk fra skrivefeltet for å kunne beskrive og problematisere et skriveoppdrag og til å si noe om faglighet i forløpene. Jeg gjør

rede for begrepene skriveoppgave, skriveoppdrag, Skrivehjulet, forventningsnormer og kodeteori i det følgende.

4.7.1 Skriveoppgaver

Skriveoppgaver blir på engelsk oversatt med *assignment* (se 4.7.4), *prompt* eller *task*.

Begrepene henspiller gjerne på oppgaven som tekst (oppgaveformulering) og elevtekst. I norsk faglitteratur blir begrepet skriveoppgave, som før nevnt, mest brukt. «Det er få som direkte har definert skriveoppgaver²⁸, kanskje fordi man har oppfattet benevnelsen selvforklarende, eller kanskje fordi den omfatter så mange varianter» (Otnes 2015, s. 11). Begrepet *skriveoppgave* er flertydig. Ordets andre ledd, *oppgave*, kan antyde at begrepet rommer skriving som ikke er selvinitiert. Det er et pålegg fra den som utformer oppgaven, altså læreren: «Oppgavedesigneren har bestemte hensikter med å gi en oppgave, og det er en viss asymmetri til stede» (Otnes 2015, s. 12). Det er dermed et skjevt maktforhold mellom læreren som gir skriveoppgaven, og eleven som besvarer den. Læreren framstår som en «taskmaster», der hans hensikt og tause kunnskap om skriveoppgaver i liten grad kommer eksplisitt til uttrykk i oppgaven (Ongstad 2009, s. 79). Dette kan i noen sammenhenger være nødvendig, men i andre situasjoner dysfunksjonelt (op. cit.). Oppgaven om skoleartikkel (3d, s. 130) kan tjene som eksempel på en oppgave som ikke helt fungerer, fordi læreren ikke verbaliserer hensikten med oppgaven.

Målet med skriveoppgaven kommer gjerne til uttrykk i innrammingen, som i kriterier for og ikke minst i samtaler om oppgaven i klasserommet. Man kan kanskje si at en viss symmetri, som Ongstad etterspør, blir gjenopprettet i undervisningssituasjonen når oppgaven settes i spill. Enkelte skriveoppgaver, særlig fra Dalen, framstår derimot som pålegg, fordi hensikten, i den grad den begrunnes, utelukkende knyttes til deltakelse i Normprosjektet: «I dag skal vi skrive en Normoppgave» (5d) eller «Denne oppgaven skriver jeg med dere for å unngå huller i Normprosjektet» (6d).

Skriveoppgaver består av en oppgaveformulering, som «Skriv en tekst der du argumenterer enten for eller mot skoleuniformer» (3d). Det er vanlig å framholde at oppgaven må ha et pålegg eller et direktiv fra læreren i seg, det vil si noe som peker i en retning av hva slags bestilling eleven skal styre etter (Otnes 2015, s. 12). En oppgave er nettopp en *direktiv språkhandling* (Austin 1962; Hobel 2015), forstått som at oppgaven har en

²⁸ Som forklart i kap. 3 brukes begrepet skriveoppgave oftest i faglitteraturen. Jeg benytter skriveoppgave innledningsvis i dette kapitlet og når jeg refererer til kilder der det begrepet står.

iboende, kommunikativ hensikt som mottakeren [eleven] skal besvare. Det handler om hvordan eleven skal skrive, altså med hvilken skrivehandling (om skrivehandlinger, s. 72). Oppgaven har videre opplysninger om blant annet mottaker, formål, vurderingskriterier, vurderingsform og publisering. Slik informasjon kaller Otnes med et samlebegrep for *oppgavens innramming* (2015, s. 12). Graden av innramming klassifiserer oppgavetyperne (Brossel, 1983) (se 4.10.3).

Det første leddet i ordet skriveoppgave, *skrive*, viser at det er selve skrivingen som er sentral (Otnes 2015, s. 12–13). Elevene skal øve seg i skrifthendelser som er fagtypiske, jf. kap. 2. Faglig skriving har imidlertid rot i ulike *fagdiskurser*. Mens for eksempel tenkeskriving er sentralt i noen fag, arbeider elevene mer med presentasjonsskriving i andre (Hoel 2008, s. 89). Mens elevene i samfunnsfag, KRLE og matematikk besvarer korte skriveoppgaver, forstått som svar på spørsmål fra læreboka (jf. Kvistad 2013; Hobel 2015), skriver elevene gjerne lengre, sammenhengende tekster i fag som norsk og engelsk. I Normprosjektet har det vist seg at faglærere utover norsk har lite erfaring med å utforme langvarsoppgaver, det vil si oppgaver som innbyr til lengre, sammenhengende elevsvar (Otnes 2013; 2015). Det er dermed en ny øvelse å designe skriveoppgaver. Flere av oppgavene i min studie er *lærergenererte* (Otnes 2015, s. 18), det vil si at de er designet av læreren som skal undervise i forløpet. Andre er hentet fra læringsressurser og Normprosjektets oppgavebank²⁹. Det er derfor rimelig å anta at lærere, særlig i samfunnsfag og naturfag, er usikre i sin oppgavepraksis.

Ulike fag har tradisjon for ulike sjangrer, og læreplaner i fag etterspør ulike teksttyper og skrivehandlinger, jf. kap. 2. Mens sjangeren rapport står sterkt i naturfag, skriver elevene gjerne egentlige fortellinger i norsk og drøftende tekster i samfunnslære. I noen fag skrives det dessuten tradisjonelt lite. Naturfaglærer Bodil (5d) forklarer det slik: «Vi skriver lite i naturfag, men elevene skriver svar på oppgaver skriftlig, da. Nå må vi jo skrive mer i Normprosjektet». Utsagnet blir bekreftet i to rapporter (Møller, Prøitz & Aasen 2009; Ottesen & Møller 2010) (jf. kap. 2), som viser at skriving som grunnleggende ferdighet ikke tas på alvor i skolen.

Oppsummert kan man si at skriveoppgaver ikke er et entydig fagbegrep. Ulike sider ved fenomenet vektlegges, og de oppfattes ulikt på tvers av fag. Begrepet brukes både om formuleringen, fordi oppgaven er en tekst i seg selv og for aktiviteten, altså den handlingen eleven utfører. Fordi begrepet er uklart, tar Otnes til orde for at forskere benytter for

²⁹ Det er en digital bank av oppgaver, som er laget og brukt av lærere i Normprosjektet.

eksempel skriveoppdrag, skriveinstruks eller skriveordre³⁰ (Otnes 2015, s. 13). I denne studien benytter jeg begrepet skriveoppdrag (jf. kap. 1), og det defineres i 4.7.4.

4.7.2 Oppgaveformulering og innramming

Mange oppgaveformuleringer i Normprosjektet har et svakt presisjonsnivå (Otnes 2014, s. 242). De er tvetydige, inkonsistente eller peker i ulike retninger (Otnes 2015, s. 19). Det er nok et generelt problem, for skriveoppgaver til bruk i skolen er den mest krevende og minst forståtte utfordringen for en lærer, hevder White (2007, s.1). Med en slik påstand antyder han at lærere ikke formulerer skriveoppgaver med god nok kvalitet. Uklare formuleringer blir dermed en utfordring når disse er selve ideen bak forløpet. Oppgaven er startpunktet eller *springbrettet*, som Ruth og Murphy metaforisk omtaler det: «The writing topic is a stimulus, a springboard, propelling writes into the creation of essays» (1988, s. 3).

Ruth og Murphy setter søkelyset på skriveprosessen for oppgavelaging. De har utviklet en fasemodell for å designe skriveoppgaver, som består av «(...) planlegging, utkast, utprøving, revisjon, og evaluering» (1988, s. 239), som er de samme fasene vi gjenfinder i prosessorientert skrivemetodikk (Dysthe & Hertzberg 2014, s. 21). Oppgaveformuleringen er en tekst i seg selv, som kan poleres, slik all tekst kan. Lærere foredler imidlertid sjelden teksten i flere faser, men i Normprosjektet ble det delvis forsøkt ut (Otnes 2014). I min studie blir noen formuleringer revidert etter innspill fra forskere i prosjektet, (jf. s. 133). Det er derfor interessant å se hva lærerne endrer etter respons. Responsen kan si noe om hva forskerne mener er en god skriveoppgave i den aktuelle konteksten.

Skriveoppgavene i skolen har endret seg i årenes løp (Vagle & Evensen 2005; Veum 2015), men noen fellestrekk synes de å ha på tvers av tidsepoker og fag. Formuleringene er gjerne komplekse, mangfoldige og dynamiske, uttrykker Ongstad (1997, s. 279). «Gode skriveoppgaver skal gi en instruks eller input av et eller annet slag i den hensikt å få elever til å dokumentere og prestere og helst også kommunisere» (Otnes 2015, s. 14). De «(...) bør designes på måter som 'tvinger' elever og studenter til å utforske ulike ordbetydninger opp mot hverandre» (Dale & Wittek 2013, s. 37). Oppgaver må dessuten ha et uttalt formål og en mottaker (Smith & Swain, 2011). De bør utgjøre en *mulighet* mer enn et påbud (Ongstad 1997, s. 256). I et slikt perspektiv ligger det at elevene skal få en viss valgfrihet

³⁰ Skriveordre er et begrep fra Smidt (2010), som også brukes i «Faglighed og skriftlighed» (Krogh 2015).

når de skriver, slik at det er rom for egne synspunkter og erfaringer (Krogh 2015, s. 15). Anders Mehlum har kalt slike enkeltøyeblikk, når elever tar over skolske, lærergitte oppgaver og gjør dem til sine, for «tenningspunkt» (1994, s. 56). I slike tilfeller må elever slippe for styrende skriverammer, gjerne kalt «smale skriverammer» (Kverndokken 2014, s. 42), som gir detaljerte oppskrifter eller oppgaveformer som styrer elevene gjennom hele skriveprosessen, slik at tekstene blir konforme både i innhold og struktur (Fulford 2009, s. 224). Konforme tekster kan, ifølge Norunn Askeland og Line Wittek, være som buktaling, en tekst uten egen stemme (2013, s. 230). Søknaden (2a) er et eksempel på en slik styrt tekst. Samtidig er det i skriveundervisningen en tendens til en eksplisittgjøring, i form av ulike stillas som rammer for skriveoppdraget og en mer formalisert sjangeropplæring (Helstad & Hertzberg 2013, s. 231).

Vygostky hevder at skriveoppgaver må ha visse kjennetegn for å fungere som et virksomt redskap for læring. Formuleringen må ha vitenskapelige begreper/fagbegreper (Vygotsky 1978; 1986, s. 144ff; Wittek & Dale 2013, s. 4–5). I min studie betyr det for eksempel begreper fra Skrivehjulet. Oppgaven må være utformet slik at man kan arbeide prosessuelt. Det må være rom for utforskning i forløpet, og det må legges til rette for bruk av ressurser som kan stimulere til en transformasjon mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper/fagbegreper, jf. 4.2.2.

4.7.3 Klassifisering og innramming av skriveoppgaver

Skriveoppgaver er forsøkt klassifisert av forskere på ulikt vis. Et skille handler om *retorisk spesifisering* (Brossel 1983, s. 173; Otnes 2015, s. 21), som handler om hvor mye spesifikk informasjon skriveoppgaven inneholder. Brossel grupperer oppgavetyper³¹ på tre nivå: oppgaver med «high, moderate and low information load». Oppgaver med detaljert informasjon er kjennetegnet av sterk retorisk spesifisering: «Level 3, high information load, described a hypothetical situation, or scenario, requiring the writer to state personal views on a topic as in Level 2, but this time in a full, though fictional, rhetorical context» (1983, s. 166). I oppgaver med moderat informasjon skal eleven ta standpunkt til et emne, og oppgaven har ikke spesifiseringer om formål og mottaker. Oppgaver med lite informasjon har få retoriske spesifiseringer. Emnet er oppgitt, men ellers må avsenderen selv stake ut retning for oppgaven: «Level 1, low information load, presented a briefly stated subject,

³¹ Brossel deler inn oppgaver ut ifra kvantitative kriterier, men han får fram kvalitative perspektiver i forklaringer og gjennom oppgaveeksempler.

leaving the writer free to make decisions about audience, purpose, and speaker without guidance of any kind» (Brossel 1983, s. 166). Oppgavene i min studie har enten moderat eller lav informasjonsmengde og middels til lav retorisk spesifisering. Et spørsmål blir om oppgaver med mange føringer gir god navigering for skriveingen, eller om det gir tekster som likner på hverandre og hemmer individuelle valg og kreativitet. Brossel påpeker at oppgaver med sterk retorisk spesifisering, det vil si mange detaljer, kan gi god støtte i skriveopplæringen: «Providing a full rhetorical specification in the classroom or workshop may help students learn the processes by which writing occurs» (1983, s. 173). Det gjelder derimot ikke i en testsituasjon. I Normprosjektets oppgaver er informasjonen ofte nedfelt i innrammingen for oppgaven. Innramming og retorisk spesifisering er langt på vei synonyme. Mange forskere bruker disse begrepene om rammer som er nedfelt skriftlig på oppgavearket, men jeg bruker det, som før nevnt, i tråd med Goffman, også om situasjonelle rammer, som settes underveis i forløpet, enten muntlig eller skriftlig.

4.7.4 Skriveoppdrag

I denne studien bruker jeg begrepet skriveoppdrag som overbegrep. Skriveoppdraget består av to underbegrep. Det ene er *oppgaveformulering*, som gjerne er et pålegg eleven skal styre etter. I min studie ser en oppgaveformulering for eksempel slik ut: «Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtene med mennesker og nye steder» (jf. 1c, s. 130). I noen oppgaveformuleringer står formål og mottaker (eller andre opplysninger) innbakt. En oppgaveformulering bruker jeg synonymt med begrepet *skriveoppgave*. Det andre underbegrepet er *innramming* (Otnes 2015, s. 12), som er skriftlig, som for eksempel vurderingskriterier, vurderingsform, mottaker, formål og/eller publiseringskanal³². Innrammingen til den ovenfornevnte oppgaveformuleringen består av tre vurderingskriterier (jf. s 136), der det handler om å beskrive antall flyktninger i landet og fluktrute. Mottakeren blir beskrevet som læreren, og formålet er systematisering av kunnskap. Primærtrekket i skriveoppdraget er skrivehandlingen, mens innrammingen knyttes til det. Å bruke primærtrekk innebærer at vurderingen må ses i lys av hvordan skriveoppdraget er utformet. Det er skriveingenens hensikt som styrer vurderingen (Thygesen et. al 2007, s. 44– 45). Oppgaveformuleringen og innrammingen sier noe om det skriftlige *oppdragets design*, et begrep lånt av Otnes, som bruker *oppgavens design* (Otnes 2014, s.

³² I Normprosjektet innrapporterer lærere på innrammingen lik denne for skriveoppgaven.

237) og oppgavedesigneren (2015b, s. 244) om personene som utformer den. Et skriveoppdrag som skriftlig tekst endrer seg gjennom de handlingene og det språket som brukes om det i undervisningen, når skriveoppdraget settes i spill. Det er derfor forskjell på hva et skriveoppdrag er som en tekst, og hva det blir til i klasserommet (se fig. 2).



Figur 2 Skriveoppdrag

Min forståelse og definisjon av begrepet skriveoppdrag er beslektet med det engelske begrepet *assignment*, som kan oversettes med tildeling. Læreren tildeler elevene et oppdrag, som de skal utføre. Imidlertid opplever jeg at det ligger noe passiviserende i det transitive verbet «å tildele (noe/noen)», som ikke stemmer overens med min forståelse av begrepet. Jeg er opptatt av undervisningen, der læreren iscenesetter et skriveoppdrag og setter det i spill. Det krever en aktivitet, større grad av gjensidighet mellom lærer og elev og en dramaturgi.

4.8 Skrivning som semiotisk ressurs

Hva skrivning er, og hvordan skrivning kan forstås som en semiotisk ressurs, er drøftet på tvers av faggrenser de siste tiårene (se f. eks. Barton 2007; Gorman, Purves & Degenhart 1988; Goody 1987; Schribner & Cole 1981). Jeg studerer, som forklart i 4.2, sammenhenger der skrivning tar form. Skrivning blir ikke sett på som en individuell prosess alene eller kun som tegn for innhold, men avstemmes mot mening, intensjon og kontekst: «An utterance is conveyed as a meaningful act for some more or less explicit purpose in more or less specific contexts» (Berge et al. 2016, s. 3). Skrivning forstås som en semiotisk ressurs, og i Normprosjektet uttrykkes det slik:

The combination of the act of writing, the purpose of writing mediated semiotically constitutes the intentionality of writing. The analytical identifiable differences between these aspects of the communicative intentionality of writing, is the background for [Skrivehjulet]. (Berge et al. 2016, s. 6)

Skrivingen er altså rettet mot en mulig adressat, der det adresserte er semiotisk mediert. Skrivning som en semiotisk ressurs for å mediere kommunikative intensjoner i ulike kontekster danner bakgrunnen for Skrivehjulet.

4.9 Skrivehjulet

Skrivehjulet er en teoretisk og idealtypisk modell for skriving som grunnleggende ferdighet (jf. kap. 1). Konstruktet ble, som før nevnt, videreutviklet gjennom Skrivesenterets arbeid med læringsstøttende prøver i skriving (fra 2009) og i Normprosjektet. I min studie er Skrivehjulet særlig sentralt for to formål: for å bevisstgjøre hva skriving er i ulike fag og for å vise hva et skriveoppdrag kan være. I det følgende belyser jeg kort den teoretiske forankringen for Skrivehjulet, der jeg støtter meg til Berges artikkel (under utg.) om Normprosjektets skriveteoretiske fundament. Så presenterer og forklarer jeg modellen slik den er materialisert i en figur (to utgaver). Til sist kommenterer jeg Skrivehjulet som en ressurs for å designe skriveoppdrag.

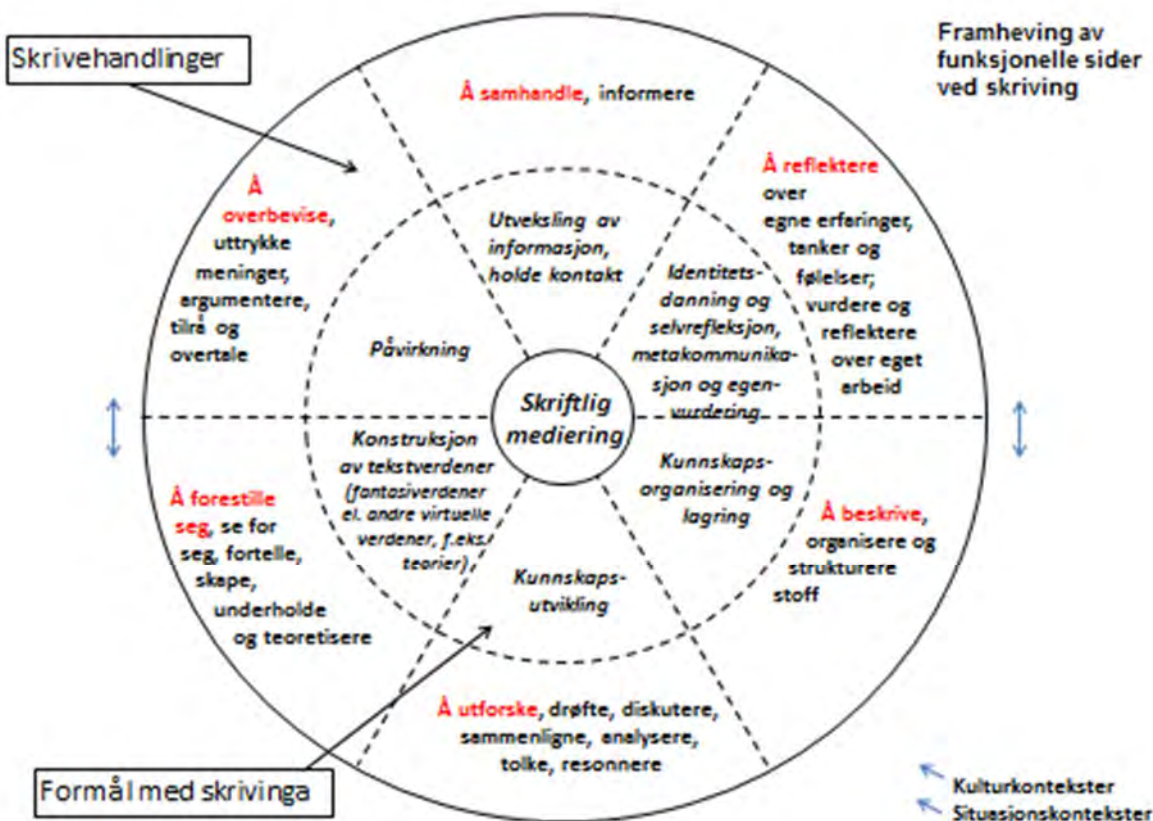
4.9.1 Skrivehjulet – en teoretisk forankring

Normprosjektet og Skrivehjulet³³ er, ifølge Berge (under utg.), for det første teoretisk tuftet på undersøkelser av det fenomenet som kalles *intensjonalitet*, som innebærer at menneskers ytringer alltid er rettet mot en eller annen form for forståelse, enten fra andre mennesker eller fra en selv. Intensjonalitetene, de formålsrettede handlingene, som ble undersøkt i Normprosjektet, ble studert gjennom skriftspråket. I min studie ytrer for eksempel elevene seg i et leserbrev (forløp 6d) for å få tilslutning fra sin kommende rektor (og andre medborgere) for å innføre skoleuniform. Alle former for skriving er intensjonelle handlinger som formidles semiotisk. Derfor er Normprosjektet for det andre tuftet på teori om *semiotisk mediering* (Berge op. cit), som betyr at man studerer hvordan mennesker tar i bruk ressurser (jf. kap. 4), som skriftspråket, for å skape mening. Teorien om semiotisk mediering er knyttet til en tredje teoretisk tradisjon, som Normprosjektet er forankret i, såkalt *literacy-forskning* (Berge op. cit), (jf. kap. 3). I den tradisjonen studerer man, som før nevnt, hvordan man [her: elevene] skriver i ulike situasjonskontekster og kulturkontekster i ulike tekstkulturer (jf. kap. 2).

³³ For en teoretisk innføring i modellen, se Berge, Evensen & Thygesen 2016

4.9.2 Skrivehjulet som en ressurs for å designe skriveoppdrag

Skrivehjulet kan forstås som en tankemodell eller et intellektuelt redskap for å gjøre det mulig å artikulere en bred forståelse av skriving. Modellen er en «(...) slags generalisering over alt hva vi kan bruke skriving til» (Berge 2005, s. 17). Den visualiserer skrivingens funksjon som et samspill mellom handlinger og formål. Skrivehjulet er bygd opp rundt dimensjonene *skrivehandlinger* (rødt markert), *skriveformål* og *skriftlig mediering*, som vist i figur 3.



Figur 3 Skrivehjulet – funksjonelle sider ved skriving

Skrivehjulet har seks sektorer, som består av seks skrivehandlinger med tilhørende formål. Ved å studere de to ytterste sirklene kan man forenklet si at avsenderen skal **overbevise**³⁴ for blant annet å kunne *påvirke*, **samhandle** for å *utveksle informasjon* og **reflektere** over egne erfaringer og tanker for å kunne *vurdere eget arbeid*. Han skal videre **forestille seg** for blant annet å kunne *konstruere imaginære og fiktive tekstverdener*, **utforske** for å

³⁴ Skrivehandlinger har verb knyttet til seg (sort skrift). Noen verb viser til tekstoppbygning, ikke handlinger.

utvikle kunnskap og **beskrive** for å kunne *organisere kunnskap*. Et konkret eksempel på en skrivehandling, et formål og et tekstformat kan være:

A working plan is a typical description (...). When writing a working plan (...), we are doing it to organise and systematise the knowledge we have access to about the described phenomenon. The purpose of the working plan is to organise professionally developed and controlled knowledge (Berge, Evensen & Thygesen 2016, s. 9–10)

I autentiske skrivesituasjoner har skrivehandlingen et formål. Man vil oppnå noe med teksten, enten skrivehandlingen er rettet innover mot egen læring eller utover mot en eller flere mottakere (Evensen 2010). Et hovedfunn i prosjektet SKRIV (jf. kap. 3) viste nettopp at formål for oppgavene blir underkommunisert til elevene, selv om lærerne både hadde tenkt ut et og var klar over at dette hever tekstkvaliteten. Skrivehjulet er en ressurs som tydeliggjør formålet. Det eksisterer ikke absolutte skillelinjer mellom skrivehandlinger og formål, noe de stiplede linjene mellom sektorene i hjulet viser. Hvis skrivehandlingen er å overbevise, uttrykker avsenderen meninger, men han informerer gjerne samtidig. Målet kan altså være todelt: Skriveren ønsker både å påvirke og opplyse. Vi befinner oss følgelig innenfor to sektorer i sirkelen, og to skrivehandlinger kan spores i samme tekst. Det er verdt å huske på at Skrivehjulet er en idealtypisk modell. Det betyr at forholdet mellom handling og formål kan variere, tekster kan iscenesette flere skrivehandlinger og ulike formål, og leseren kan oppfatte andre handlinger og formål enn dem skriveren ønsker å formidle.

Judy Parr, «discussant» på Normprosjektets framlegg på WRAB-konferansen i Paris (2014), påpeker at Skrivehjulet framstiller skrivehandlingene som universelle og fleksible, der noen må oppfylles i sammenheng med andre, mens andre er mer individuelle. Hun reiser spørsmålet om en skrivehandling ikke av og til krever flere «underhandlinger» og om noen skrivehandlinger introduseres tidligere enn andre i skoleløpet:

My comment on the model concerns the idea that currently there are six acts-to explore, describe (...) Admittedly, each of the acts encompass a lot of sub acts (explore involves investigate, compare, analyse, discuss, interpret, explain...). I have been thinking about whether the six acts encompass the learning, reflection and knowledge development across a span of grade or year levels, that is whether the model has a universal application to schooling. In schooling, there may be a focus on some of these acts (and meeting their purposes) early in schooling-like imagining and describing and, later in school, other acts may be fore-grounded to accomplish the purposes. (Parr, 2014).

Enkelte skrivehandlinger oppleves som mer typiske for *et fag* enn andre (jf. kap. 2), noen skrivehandlinger kan oppleves som mer krevende enn andre, og visse formål kombineres sjelden eller aldri med visse skrivehandlinger. Frekvente kombinasjoner av skrivehandlinger og formål synliggjøres i Skrivehjulets *grunnstilling*, som vist i figur 3. Smidt

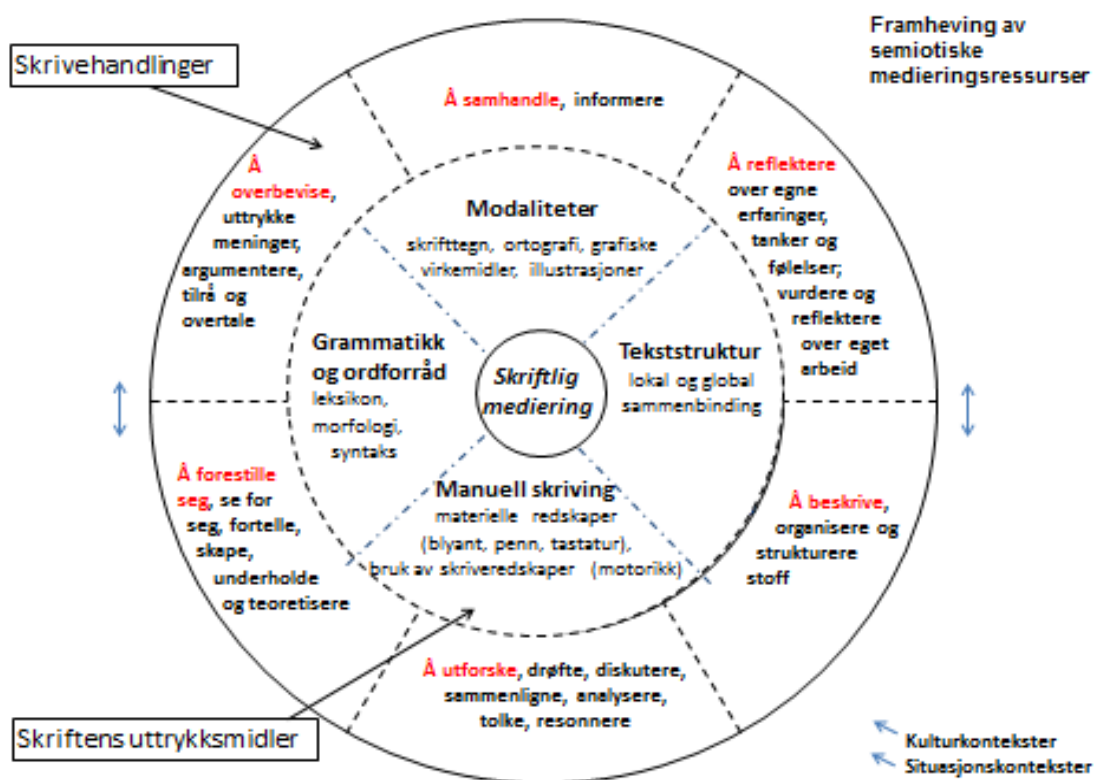
hevder at skrivehandlingen *å beskrive* er en typisk skolsk skriveaktivitet, særlig med formål om å organisere kunnskap (2010)³⁵. Elevene skriver for å organisere kunnskap som er etablert som sann. Skrivehandlingen *å reflektere* er sjeldnere i bruk, selv om begrepet refleksjon oppfattes som et honnørord, og læreplanen etterspør et slikt perspektiv. En begrunnelse kan være at refleksjon som skrivehandling befinner seg «(...) et sted i skjæringspunktet mellom det private og det faglige, og dette gjør det å skrive og å vurdere reflekterende skriving komplisert» (Buffot & Marti 2014, s. 54).

Skrivemodellen er utformet som et hjul og kan dreies. De to pilene på høyre og venstre kortside illustrerer at hjulet er *dynamisk*. Ytterste og innerste sirkel må ikke snurres i takt. Man kan dermed få andre kombinasjoner av skrivehandlinger og formål enn dem som vises i hjulets grunnposisjon. Det kan for eksempel bety at en fortelling (å forestille seg) ikke nødvendigvis har konstruksjon av tekstverden som formål for oppdraget, men for eksempel identitetsdanning.

Når en elev utfører en skrivehandling, kan *jeg*, *du*, *vi* eller *det* være framtrepende. Avsenderen forholder seg altså på ulike måter til kunnskap, for eksempel ved å organisere eller lagre den. Skrivehandlingen *å reflektere* er *jeg-orientert*, det vil si at avsenderen tar utgangspunkt i personlige erfaringer, følelser og tanker. Reflekterende skriving kan bidra til at eleven tar et metaperspektiv på egen skriving, som gir selvvinnsikt. *Å overbevise* er *du-orientert*. Når avsenderen vil overbevise, forsøker han å påvirke leseren gjennom argumentasjon. *Å samhandle* er *vi-orientert*. Avsenderen går i dialog med mottakeren ved å skrive inviterende med et formål om å utveksle informasjon eller opprettholde kontakt. De tre *det-orienterte* skrivehandlingene, *å forestille seg*, *utforske* og *beskrive*, kan sies å være rettet mot en verden utenfor skriveren. *Å forestille seg* innebærer at skriveren skaper egne tekstunivers, og handlingen «(...) realiseres ofte når elevene skriver fortellinger i morsmålsfaget» (Solheim & Matre 2014, s. 77). En annen type forestilling handler om at avsenderen utvikler egne teorier eller hypoteser om hvordan fenomener forholder seg til hverandre i en tenkt sammenheng. I begge tilfelle er konstruksjon av tekstverdener et formål. *Å utforske* gjennom skriving innebærer å gå inn i fagstoffet på en mer selvstendig måte, for eksempel ved å sammenlikne og drøfte ulike kilder og erfaringer og ved å gjøre egne tolkninger og utvikle egne resonnement. Formålet er gjerne kunnskapsutvikling. *Å beskrive* handler om å gjengi (så nøyaktig som mulig) hvordan noe ser ut, virker eller henger sammen. Det kan gjøres for å systematisere og organisere kunnskapsstoff.

³⁵ Beskrivelser, som arbeidsbeskrivelser og instruksjoner, er også en viktig del av arbeidslivets tekstkulturer.

I Skrivehjulet er relasjonen mellom handling og formål sentral, og den blir realisert gjennom ulike semiotiske ressurser. Den skriftlige medieringen er selve navet i hjulet (Evensen 2010, s. 19) (se innerste sirkel i figur 3). Medieringen er materialiseringen av den skrivehandlingen som utføres, og «skrivehandlingen, i sin tur, är altså en realisering av en handling som utförs» (Skar 2013, s. 28). «Morsmålsfagets tradisjonelle skriveundervisning befinner seg gjerne innenfor *medieringssirkelen*» (Solheim & Matre 2014, s. 81). Denne sirkelen er forstørret i figur 4 og dekker over formålene. Sirkelen består av fire kategorier, kalt en «en språklig verktøykasse». Kategoriene er *grammatikk og ordforråd*, *skriftens modaliteter*, *tekststruktur* og *manuell skrivning* (penn eller tastatur). Verktøykassen er de ressursene avsenderen bruker for å gjøre en skriftlig tekst tilgjengelig for en mottaker, og den benyttes uavhengig av skrivehandling.



Figur 4 Skrivehjulet – de semiotiske medieringsressursene

Skrivehjulet er omkranset av en *situasjons-* og *kulturkontekst* (Malinowski 1922). Når man beskriver situasjonskonteksten for en skrifthendelse, må den ses i lys av den kulturelle bakgrunnen den er produsert på bakgrunn av. Fagspesifikke sjangrer (jf. kap. 2) inngår for eksempel i kulturkonteksten. Situasjonskonteksten handler om hvordan skriveundervisning i ulike fag gis av ulike lærere på to skoler. Forløpet må forstås i en konkret

situasjonskontekst og i en mer allmenn *kulturkontekst*. Meningsskaping foregår innenfor en tolket situasjonskontekst, som teksten [og skrifthendelsene] er uløselig knyttet til. Evensen understreker dette poenget gjennom å erstatte begrepet skrivehandling med situasjonsbestemte skriveformål (2010, s. 18). En skolesituasjon vil alltid virke styrende for en skriver. Normene for hvordan man skaper mening er ulik i ulike kontekster (jf. kap. 2). Det betyr at man må definere hva en tekstkultur er i et skolefag, og hvilke tekstnormer som gjelder i faget. Man må skape et tolkningsfellesskap (Berge 2005). Det betyr at en tekst i samfunnsfag kan forstås annerledes enn en tekst i naturfag. De semiotiske praksisene må derfor alltid undersøkes med utgangspunkt i den sosiale sammenhengen der meningsskapingen foregår, og de normene som er konstituerende og styrende der.

Alle lærere i Normprosjektet designer skriveoppgaver med utgangspunkt i Skrivehjulet (se kap. 5). Skrivehjulet er ment som en fagovergripende ressurs:

The Wheel of Writing is developed as a tool for conceptualising the complexity of writing in different cultural and situational contexts that constitute the arenas for writing in a society, including writing in different school subjects. (Berge, Evensen & Thygesen 2016 s. 1³⁶)

Siden Skrivehjulet er forankret i en funksjonell forståelse av skriving og i sosiosemiotisk teori, innebærer det «(...) at vi er opptatt av hva vi kan *gjøre* med skrift, og hva vi kan *oppnå* gjennom skriving» (Solheim & Matre 2014, s. 78). Skrivehjulet er i seg selv et uttrykk for de valgmulighetene som ligger i å handle med språk ved at hjulet kan dreies. Elevenes språklige valg kommer til uttrykk i tekstene deres (se kap. 7). Tekstene vurderes opp mot forventningsnormene (se 4.10), som er laget med utgangspunkt i Skrivehjulet og utarbeidet på bakgrunn av hva man kan forvente at elevene behersker av kode- og funksjonskompetanse når de handler.

Kort oppsummert kan man si at «Skrivehjulet må ses som en tankemodell og et forsøk på å systematisere komplekse sammenhenger» (Solheim & Matre 2014, s. 77). Det er tuftet på teori om fenomenet intensjonalitet og teorier om semiotisk mediering, som er forankret i literacy-feltet. Modellen er bygd opp rundt skrivehandling, skriveformål og skriftlig mediering. Den viser hvordan skriving kommer til uttrykk på ulike måter ut ifra skrivehandling, skriveformål, skriveredskap, skrivesituasjon og tekstkultur. Skrivehjulet kan brukes for å designe skriveoppgaver eller skriveoppdrag.

36 I artikkelen henvises det til to kilder etter dette utsagnet: Berge (2009) og Evensen (2010).

4.10 Forventningsnormer

«Normprosjektet har som mål å utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis» (Matre & Solheim 2014, s. 77). En grunn til det var (jf. kap. 1) at lærere manglet et tolkningsfellesskap for vurdering av skriftlige tekster (Berge 2005; Fasting; Thygesen, Berge, Evensen & Vagle 2009). En annen årsak var at konkrete kriterier, som del av en innramming for oppgaven, og eksplisitte forventninger, som del av en undervisningspraksis, gir økt læringsutbytte i fag (Doherty & Hilberg 2007, s. 34). I fase 1 av Normprosjektet (2012) ble det derfor, som nevnt i første kapittel, utviklet eksplisitte forventningsnormer (se Matre et al. 2011), som er basert på en forstudie fra året før. Normene er laget med utgangspunkt i lærernes egne erfaringer og basert på diskusjoner rundt vurdering av elevtekster. De er utviklet «nedenfra». Solheim og Matre (2014, s. 82) skriver om erfaringer fra utviklingen av normene at lærere ofte vurderer elevprestasjoner i forhold til et tenkt gjennomsnitt, en midtkategori, og at de tar mer hensyn til enkeltelevens situasjon enn til tekstkvalitet. Det betyr at lærere har forventninger til elevers skrivekompetanse, men at de trenger hjelp til å vurdere teksten som tekst, etter felles normer. Forventningsnormene ble foredlet av forskerne, det vil si organisert og reformulert. De fins som vedlegg 1, og blir kort gjort rede for i det følgende:

Forventningsnormene består av 7 vurderingsområder: kommunikasjon, innhold, tekstopbygging og språkbruk, som består av underpunktene rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet. De to første vurderingsområdene er overordnede og knyttet til skrivehandling og formål i teksten som helhet (Solheim & Matre 2016, s. 6). De fem resterende handler mer direkte om den skriftlige medieringen, og innhold og begreper fra disse vurderingsområdene finner man derfor igjen i navet til Skrivehjulet: medierings-sirkelen. Lærere vurderte elevteksten på et skjema over alle vurderingsområdene. Det er inndelt i en femdelt skala, kalt mestringsnivå (M), 1–5. Forventningsnormene representerer M3. Utfylt vurderingsskjema viser, gjerne sammen med en mestringsprofil, altså en graf der resultatet fra vurderingen er tegnet inn, dvs. en summativ vurdering av elevteksten. Skjemaet og/eller mestringsprofilen viser hva eleven behersker fra skriveoppdraget, og hvilke vekstpunkt eleven har. Vurderingsverktøyene hjelper læreren til å gi elevene en formativ tekstvurdering.

I fase 2 av Normprosjektet tar prosjektlærerne «(...) forventningsnormene i bruk, både i arbeid med elevens skriving og som grunnlag for vurdering» (Matre & Solheim

2014, s. 82). I min studie ser jeg på i hvilken grad forventningsnormene blir brukt som del av innrammingen for skriveoppdraget, og hvordan de settes i spill i forløpet.

4.11 Kunnskapskoder i fag

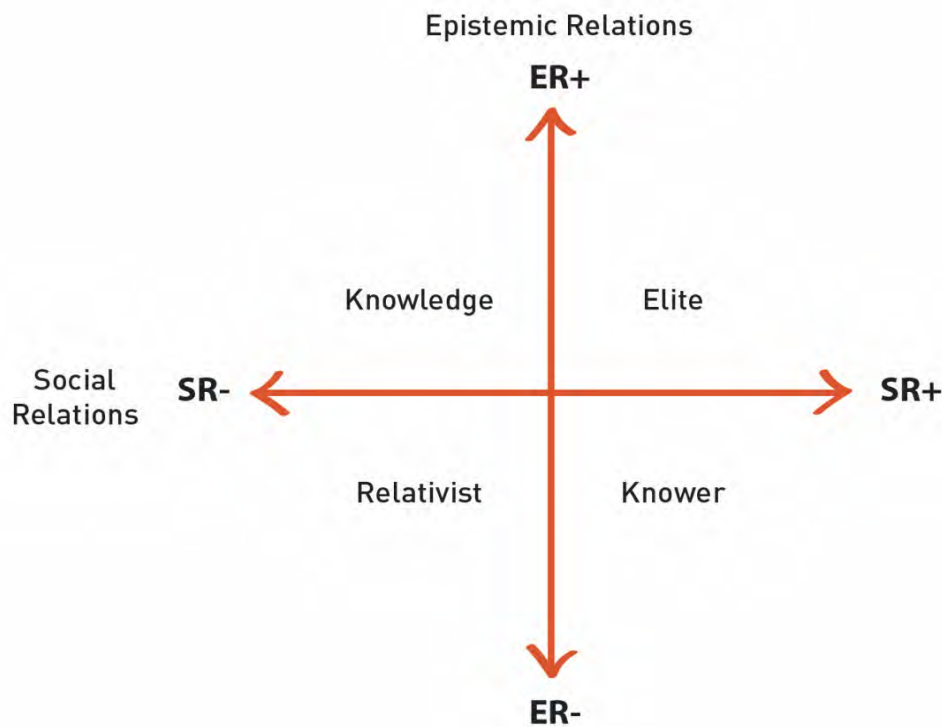
Skriveoppdraget, som elevene besvarer, er laget i et spesifikt fag. Det settes i spill i forløpet gjennom ulike skrifthendelser, som viser fagets tekstpraksis (jf. kap. 2). I den forbindelse er det interessant å se hvordan kunnskap om faglig skriving framvises i forløpet. Hva er kunnskap om skriving i norsk sammenstilt med skriving i samfunnsfag og naturfag? Hva er en legitim skrivelærer, og hvordan opptrer læreren faglig når et skriveoppdrag blir iscenesatt? For å studere dette anvender jeg Matons kodeteori (2014; Maton, Hood & Shay 2016), som kan benyttes for å vise hvilke kunnskapsforståelser som kommer til uttrykk i skriveoppdrag, skriveforløp og elevtekster. Teorien bidrar til å vise hvordan lærer og elever forhandler om kunnskapsbegrepet, og den synliggjør i hvilken grad læreren trer fram som legitim skrivelærer.

I boka «Knowledge and Knowers» (2014) redegjør Maton for sin Legitimation Code Theory, LCT, også kalt «sociology of legitimacy» og «sociology of possibility» (s. 17). LCT er en kodeteori om hva og hvordan noe eller noen er gyldig eller verdsatt innenfor en sosial kontekst. Matons teori bygger på Bernsteins teorier³⁷: «Maton takes the foundational Bernsteins concepts and shapes these into a larger and expanded framework» (Case 2015, s. 157). Begge hevder at et område/felt («fields») er kjennetegnet av sine kunnskapsstrukturer. Maton bruker begrepet dimensjoner for områder, og innenfor LCT fins det fem slike. Det er særskilt *spesialiseringsdimensjonen* som blir brukt til å undersøke «educational fields», det vil si skolefag og disipliner innenfor et fag, slik jeg gjør.

Maton opererer med fire spesialiseringkoder: *knowledge*, *knower*, *elite* og *relativist*³⁸, og kodene blir skapt av det relasjonelle forholdet mellom *epistemiske relasjoner* (epistemic relations) og *sosiale relasjoner* (social relations) (Maton 2014, s. 75) (se fig. 5). Maton påpeker at det innenfor utdanningsfeltet alltid fins både «knowledge» og «knowers», og at disse derfor mer bredt kan bli forstått som «knowledge–knower-strukturer», der formene kan analyseres som spesialiseringkoder (Maton 2014, s. 104; 2016, s. 12ff).

³⁷ Se for eksempel Bernstein (2003) og Riksaasens (2007) artikkel om Bernsteins kodeteori.

³⁸ Begrepene «knowledge» og «knower» oversettes ikke til norsk. Jeg har ikke sett dem oversatt i norske kilder. «Knowledge» er et begrep for spesialisert kunnskap. «Knower» er et begrep for en mer allmenn og gjerne erfaringsbasert kunnskap.



Figur 5 Matons fire spesialiseringkoder for kunnskap (Maton 2014, s. 30)

De epistemiske relasjonene kopler Maton til «*knowledgestrukturer*», mens de sosiale relasjonene tilhører «*knowerstrukturer*». Begge strukturene kan være relativt svake eller relativt sterke, noe som blir vist gjennom et positivt eller negativt fortegn og plassering på X- eller Y-aksen i diagrammet. Hvis de epistemiske relasjonene blir tolket som relativt sterke (ER +), og de sosiale relasjonene blir tolket som relativt svake (SR–), trer en «*knowledgekode*» fram. Denne koden sammenlikner Maton med Bernsteins «*collection code*», som er kjennetegnet av sterkere klassifisering og innramming (jf. framing, s. 61). Innramming handler om den pedagogiske realiseringen i klasserommet, og sterk innramming vil, ifølge Maton, si at læreren bestemmer og styrer undervisningen, for eksempel gjennom hva som blir kommunisert, og hvordan, samt rekkefølge og tempo.

Hvis det omvendt er svake epistemiske relasjoner (ER–) og relativt sterke sosiale relasjoner (SR +), er det uttrykk for en «*knowerkode*», som Maton sammenlikner med Bernsteins «*integrated code*», som kjennetegnes av svakere klassifisering og rammesetting. Svakere rammesetting kommer blant annet til uttrykk gjennom en mer symmetrisk og elevstyrt undervisning (Bernstein 2003; Maton 2014, s. 75).

Forskjellene mellom *knowledgestrukturer* og *knowerstrukturer* isolert sett blir beskrevet som et spørsmål om «*knowing – what*» (*knowledgestrukturer*) og «*knowing –*

how» (knowerstrukturer) (Maton 2014, s. 95). De fire kodene, som blir forbundet med de ulike knowledge- og knowerstrukturene, er utdypet i tabell 5 under, basert på Matons egne beskrivelser (Maton 2007, s. 97; 2014, 30–31, 138; 2016, s. 13):

<p>Knowledge: Spesialisert kunnskap (prosedyrer, ferdigheter, teknikker) om spesifikke objekter er sentralt. Elevers disposisjoner og holdninger blir nedtonet som legitimt innhold i undervisningen.</p>	<p>Elite: Legitimitet bygger på spesialisert kunnskap og handler om å være den «riktige kunnskapsbærer» («knower»).</p>
<p>Relativist: Legitimitet determineres verken av spesialistviten eller elevers holdninger og disposisjoner. Alt kan gå an.</p>	<p>Knower: Spesialisert viten om objekter er mindre signifikant. I stedet er det elevers disposisjoner og holdninger som teller. En påstand kan bli begrunnet med henvisning til egne holdninger og erfaringer.</p>

Tabell 5 Beskrivelse av Matons fire koder

Med dette perspektivet ser Maton på disipliner som knowledge-strukturer, som er «analytically distinguishable» (Maton 2010, s. 161), der kodene beskriver spillereglene:

These code describes the ‘rules of the game’ (...) dominant codes may not be transparent, universal or uncontested: not everyone may recognize and/or be able to realize what is required and there may be more than one code present, with struggles over which is dominant. (...) The dominant code may also change, such as between subject areas, classrooms and stages of a curriculum. These code shifts effectively change the ‘rules of the game’. (Maton 2014, s. 77)

Maton og Chen (2016, s. 44) lager en «translation device», en oversettelse, for LCT som analytiske kategorier for undervisning. Indikator for ER+ er: «Procedures for learning content knowledge are explicit to learners and emphasized as determining form of pedagogy», og læreren «(...) extracts the best things from what he or she knows and gives this to you in class, and then offers you instructions on the task you need to complete». Indikator for ER– er i motsetning til ER + implisitte prosedyrer, der læreren peker på hva eleven trenger å lese, men ikke hvordan det kan leses eller tenkes rundt kunnskapen de erverver seg.

Indikator for SR+ er forklart slik: «Individual learners’ preferences are explicitly emphasized as determining form of pedagogy», der elevene forhandler og vil lære seg kunnskapen slik det best passer dem. Indikator for SR– beskrives slik: «Individual learners’ preferences are downplayed as not significantly shaping form of pedagogy» (op. cit). De empiriske eksemplene som skal illustrere den sosiale relasjonen, viser at læreren velger bort å svare på elevens spørsmål, fordi han underviser, før han åpner for spørsmål.

5 Intervensjons- og innsamlingskontekst

I dette kapitlet presenterer jeg den konteksten min studie må ses i lys av. Jeg gjør først rede for Normprosjektets kontekst. Den gir føringer for hvordan min kvalitative delstudie (se kap. 6) kan leses, og funnene forstås. Det som i særlig grad virker inn på min studie, er Normprosjektets design. Det er utformet som en *intervensjonsstudie* med mål om at deltakerne (lærere, ledere og elever) skal tilegne seg en bestemt forståelse av skrijving og vurdering (jf. kap. 3) og ut fra det handle i tråd med intensjoner og mål i prosjektet (om intervensjonen, se Matre, under utg.). Det er særlig interessant å si noe om lærerrollen, ressurser utviklet i prosjektet og føringer for utforming av skriveoppgaver.

Skolene deltok i en *skolering*, nasjonalt og regionalt for alle skoler og lokalt for den enkelte skole. Denne skoleringen har satt spor i skriveoppdrag og undervisning. Jeg samlet empiri på Casa og Dalen skoleåret 2013/2014, som var det siste året med opplæring. Casa og Dalen har ulik *skolekultur*, som medfører ulike skriveforløp. Jeg gir sentrale opplysninger om skolene (om lærerne, se kap. 6). Det er min *innsamlingskontekst*. Til slutt gjør jeg rede for funn i *delstudier* fra Normprosjektet, som kan belyse min studie. Noen av perspektivene vender jeg tilbake til i drøftingskapitlet.

5.1 Normprosjektet som intervensjon

Ifølge forskergruppa er Normprosjektet forankret i en *økologisk forståelse* av hvordan læring utvikler seg. Det kommer for det første til uttrykk gjennom synet på skrijving, som blir forstått som sosiokulturelt forankret og situert (jf. kap. 3). For det andre blir det synlig gjennom metodiske valg, der man vektlegger *økologisk validitet*. Økologisk validitet betyr at man tar utgangspunkt i en dynamisk skolesituasjon, og der aktørene er i kontinuerlig bevegelse og utvikling: «Omgrepet økologisk validitet er basert på prinsippet om at fenomen som omhandler menneskeleg diskurs og læring, ikkje kan forståast godt utan at relasjonane mellom dei er godt representerte i forskingsdesignet» (Matre & Solheim 2017³⁹). Å forske på klasserom krever at man forholder seg til den kompleksiteten som fins der: «Når vi skal undersøkje aktivitetar som føregår i skulen, så har vi hatt eit ønske om å forhalde oss i sterkast mulig grad til det som *er* skulen, til kompleksiteten i skule-

³⁹ Referansen er fra Matre og Solheims innlegg på konferansen «Grep om skriveopplæring: Innsikter frå ny forskning på skrijving», 1.–3.11.2017, og sidetall står derfor ikke oppført.

kvardagen» (Matre & Solheim op.cit.). Det betyr at man er sensitiv for den enkelte skolekultur, tilstreber tykke beskrivelser av skoler og informanter og undersøker det man har intensjon om å undersøke, slik at studien blir valid. Denne økologiske tenkingen gir en helhet til prosjektet – både som forskings- og skoleutviklingsprosjekt.

Normprosjektet er, som nevnt, designet som en *intervensjonsstudie*. Begrepet intervensjon består av de latinske ordene «inter», som betyr mellom, og «venire» som oversettes med «å komme (mellom)». «Intervensjonsforskeren kommer mellom en aktørs handlinger slik at handlingene endres og dermed finner en ny retning» (Postholm & Smith 2010, s. 73). Gerard Midgley utdyper dette: «Intervention may be defined simply as ‘purposeful action by a human agent to create change’» (2000, s. 113). Denne definisjonen gjør det klart at forskeren ikke har monopol på intervensjonen (Engeström 2011, s. 606). Den blir gjennomført i fellesskap med de involverte. Normprosjektet er inspirert av Engeströms definisjon: «(...) interventions in human beings activities are met with actors with identities and agency, not with anonymous mechanical responses. If agency is not a central concern in the methodology, there is something seriously wrong with it» (2011, s. 603). Innhold, form og retning på intervensjonen blir diskutert med praksisdeltakerne. Intervensjonen er dynamisk og dialogisk. Forskernes rolle er å fremme ekspansiv læring, det vil si «(...) to learn something that is not there yet», og få læringen transformert over til å eies og ledes av praktikerne selv (Engeström & Sannino 2010, s. 2; 15). Det er et mål for denne typen intervensjonsforskning å videreutvikle praksis og utvikle forskningsbasert kunnskap (Postholm & Smith 2010, s. 89). Normprosjektet har valgt å omtale samarbeidet med lærerne som en *dialogisk intervensjon* (se Evensen 2013, kap. 4).

Intervensjonen er sensitiv for ulike læringskontekster, og den skal bidra til å bygge lokale praksisfellesskap («communities of practice») (Wenger 1998). Det gis derfor rom for lokale forskjeller på skolene: «And inside the activity system, practitioners and managers incessantly make their own interventions» (Engeström 2011, s. 607). Det fører til at intervensjonen blir ulikt implementert på skolene. Det betyr også, slik jeg forstår det, at hver enkelt lærer, og rollen hun inntar i prosjektet, blir avgjørende for resultatene.

5.1.1 Lærerrollen i Normprosjektet

I første fase av Normprosjektet utformet lærere sammen med forskere forventningsnormer. Den prosessen har et sterkt preg av et «bottom-up»-perspektiv, der lærere bidro med sin situerte kompetanse fra klasserommet. I den andre fasen ble lærerne skolert i skriveteori og

Normprosjektets ressurser (se under). Derneft inntok lærerne en aktiv og selvstendig rolle for å implementere Normprosjektet i årsplaner og undervisning:

Det var dei [lærarane] som fekk ansvaret for å omsetje dei overordna tankane om skriving og vurdering til praktisk arbeid i klasserommet, tilpassa til eigen kunnskap, erfaring og kjennskap til elevane. Med støtte i ressursane [Skrivehjulet, forventningsnormer og didaktiske ressurser] planla og gjennomførte dei relevante skriveoppdrag i sine fag. Prosjektet byggjer på grunnleggjande tillit til lærarane sin kompetanse. (Matre 2017a, s. 31)

Lærerne omsatte Normprosjektets intensjoner og ideer til praktisk skrivepedagogikk – med støtte i ressursene. «Lærerne integrerer prosjektets perspektiver på skriving og vurdering i lokale planer, og prosjektarbeidet inngår dermed i den ordinære skriveopplæringen til elevene» (Solheim & Matre 2014, s. 82). I dette arbeidet ligger det til rette for profesjonsutvikling. Berge m. fl. utdyper lærerrollen ved å uttale seg om forskerrollen: «At each project school, teaching and assessment practices were planned in concert between principals, teachers, the projects schools' local coordinators and two members of the research consortium, so that each plan would fit its local learning ecology» (Berge et. al. 2017, s. 7). Det betyr at det vil bli lokale forskjeller ved skolene.

5.1.2 Ressuser og skriveoppgaver i Normprosjektet

I Normprosjektet er det utviklet to primære ressurser: *Skrivehjulet* og *forventningsnormer* (se kap. 3), som brukes til design av skriveoppgaver og vurdering av elevtekster.

At each project school, the core semiotic instruments (i.e. the Wheel of Writing and the norms) of the study were in combination used as a practical pedagogical nave. Teachers were instructed to create different writing tasks, so that all acts of writing were instructed and assessed. (Berge et al. 2017, s. 8)

Skrivehjulet er en teoretisk modell over skriving, altså en tertiær ressurs (jf. kap. 3). I skoleringen ble Skrivehjulet også benyttet som en sekundær ressurs, som et didaktisk verktøy. Lærerne ble oppfordret til å oppdage ressursenes muligheter:

The Wheel of Writing lays the foundation for a varied teaching of writing as a tool for learning within all subjects and across all subjects. By introducing this model, we challenge the pupils' as well as the teachers' established conceptions of what writing in school entails, and thereby motivate them to discover the multiple opportunities represented by the Wheel. (Berge, Evensen & Thygesen 2016, s. 14)

Lærerne fikk opplæring i å utforme skriveoppgaver med skrivehandlinger og formål med utgangspunkt i Skrivehjulet. Oppgavene ble laget lokalt av lærerne. Etter hvert hadde prosjektet en bank av interessante skriveoppgaver, som ble lagt ut på et nettsted – til inspirasjon. Noen lærere benyttet disse oppgaveformuleringene, gjerne med små

tilpasninger til egen undervisning. Lærerne ble oppfordret til å sende oppgavene til en forsker for veiledning, som i noen tilfelle dermed bidro i designen. Lærerene støttet seg også til prosjektets ressurshefte «Skrivehandlinger og skriveoppgaver», som setter noen rammer for oppgavene (s. 7) (se vedlegg 4, et utsnitt):

- Oppgaveformuleringene skal presisere formålet med skrivinga – hensikt, situasjon og/eller mottaker.
 - De seks oppgavene skal lages innenfor flere ulike fag.
 - Oppgavene skal inngå i opplegg dere likevel arbeider med (– og er altså ikke oppdrag dere gjennomfører kun for Normprosjektet).
- Dette betyr ...:
- at oppgavene skal knyttes til undervisningen som foregår eller har foregått i klassen (f.eks. faglig innhold, fagbegreper, mottakerbevissthet, tekstopbygging ...)
- at elevenes tekster skal følges opp med respons/veiledning/tilbakemelding/videre arbeid/publisering etc.
- Trinn for trinn:
- Velg fag, emne og læreplanforankring
 - Velg skrivehandling og formål (mottaker, hensikt med teksten, situasjon)
 - Velg tidspunkt og omfang for skriveaktiviteten
 - Hvilke skoletimer, hva slags tidsramme, ett utkast eller to utkast?
 - Velg hvordan skriveaktiviteten skal forberedes
 - Undervise i et spesielt tema? Undervise i skrivehandlingen? Undervise i et bestemt vurderingsområde?
 - Idémyldring? Tankekart? Lese? Høre? Tankestimulering av ymse slag?
 - Velg hvordan skriveaktiviteten skal følges opp
 - Skriftlig eller muntlig respons? Lærerrespons? Medelevrespons? Egenvurdering?
 - Veiledning med utgangspunkt i utvalgte vurderingsområder?
 - Jobbe videre med tekstene?

Lærerne forpliktet seg til å gjennomføre 6 skrivehandlinger per år (fordelt på fag) og til å vurdere tekstene etter forventningsnormene, basert på prinsippet om vurdering for læring.

Normprosjektet utviklet også *sekundære ressurser*, et tilleggsmateriale for lærere, som besto av ressurshefter (se beskrivelse s. 5.2.1), lysark og sjekklister. Materialet var ment som en støtte til å gjennomføre skriving og vurdering i tråd med formålet for prosjektet, og som hjelp til å fremme faglig skriving i klasserommet.

5.2 Skolerings- og vurderingssamlinger

Alle skolene i Normprosjektet deltok på skolerings- og vurderingssamlinger, som strakte seg fra høst 2012 og til vår 2014. Skoleringen besto av fire nasjonale samlinger, en regional samling og seks kurs/møter på hver skole. Forskningsspørsmålet, som ga retning for opplæringen, var: «Hvordan virker bruk av konkrete forventningsnormer inn på utvikling av elevens skriveferdigheter og på lærerens vurdering av elevens tekster?» På samlingene ble Skrivehjulet og forventningsnormene presentert, og et sentralt mål var å skape en felles forståelse av skriving og vurdering, som innebar å utvikle et tolkningsfellesskap (Berge 2005; 2009). Lærerne brukte mye tid, særlig på nasjonale samlinger, på å vurdere elevtekster etter forventningsnormene og diskutere egen vurdering opp mot andres.

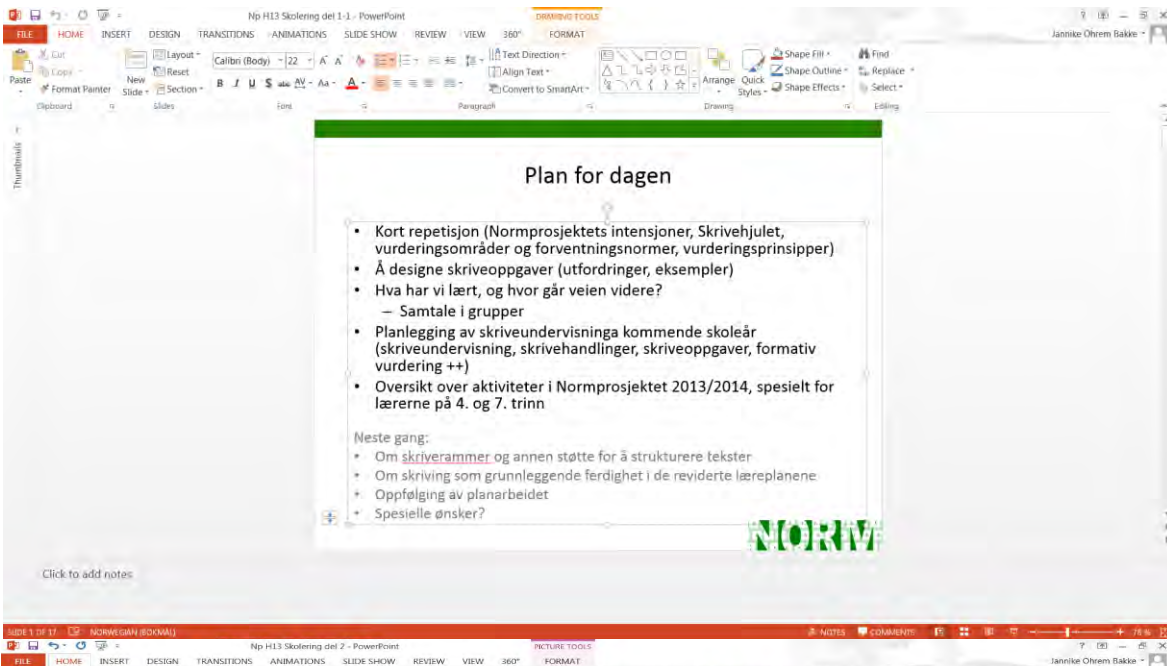
I 2012, året før jeg tiltrådte Normprosjektet, fikk lærerne lokal skolering på egen skole og gjennom nasjonale samlinger på Gardermoen. På Casa deltok lærerne på samlingene, og de ervervet seg både kunnskap og erfaring med prosjektet: «Til nå har jeg lært en del om faglig nivå på elevtekster», sier samfunnsfagslærer Merete om fjorårets opplæring. Hun var på alle samlingene, bortsett fra én nasjonal samling. Der var imidlertid norsklærer Tina, som deltok på alle møter. For lærerne på Dalen stiller det seg annerledes. Norsklærer Vivi tok del i skoleringen ifjor, men er bare delvis med i år. Hun er på møter lokalt. For norsklærer Ola var årets regionale samling første møte med Normprosjektet: «Jeg er helt blank på dette prosjektet, og jeg kjenner ikke til det Skrivehjulet». Naturfaglærer Bjørg ble introdusert for prosjektet gjennom skolebesøkene: «Jeg har hørt om Norm, men har ikke måttet forholde meg til det før nå.» Lærerne har altså fått ulik grad av skolering før jeg tiltrådte Normprosjektet.

5.2.1 Skolering på skolene Casa og Dalen høsten 2013

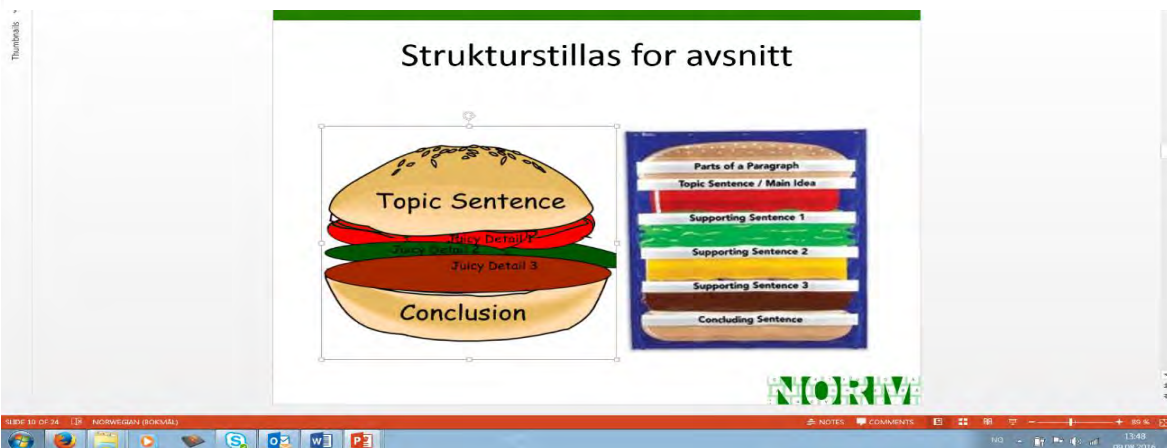
Jeg deltok for første gang i Normprosjektet høsten 2013. Ganske umiddelbart ble det arrangert en regional samling som lærerne på Casa var med på. Bare norsklærer Ola fra Dalen var til stede. I tillegg fantes det lokale besøk på Casa og Dalen skole, der alle lærerne var til stede. I det videre gjør jeg meg rede for innholdet i den regionale samlingen, som er det året jeg samlet empiri, og som er en sentral skolering for lærerne jeg følger. Deretter informerer jeg om innholdet i de lokale samlingene på Casa og Dalen skole. De ble holdt av samme forskere og har tilnærmet likt innhold. På disse samlingene er det rom for å diskutere lokale tilpasninger for Normprosjektet.

Den regionale samlingen handlet først om vurdering og oppgavedesign: Først ble intensjonen med prosjektet repetert (se plan for dagen, fig. 6). Deretter ble det forelest om Skrivehjulet, forventningsnormer og vurderingsprinsipper. Det var en teoretisk innføring om det prosjektet kaller «verktøyene våre». Så dreide samlingen seg om oppgavedesign, fordi forskerne og lærerne erfarte hvor viktig presise oppgaver var for en god skrive-situasjon (Otnes 2014). Forskerne introduserte også «(...) nye aspekt som lærerne skulle integrere i oppgavene, blant annet skrivehandling og formål» (Otnes 2015, s. 19). Deretter ble det holdt en presentasjon, som het fra «Skrivehjul til skrivedidaktikk ...». Den handlet først om respons på og vurdering av elevtekster. Så ble skriverammer for saklig skrivning presentert: «Graphic Organizer», en strukturmodell for påstands- og kommentarsetninger i

avsnitt og lengre tekster (vedlegg 5) og «hamburgermetaforen», som skal visualisere et innhold i et avsnitt (fig. 7).



Figur 6 Lysark over plan for dagen fra Normprosjektets regionale samling (H13, del 1), høsten 2013



Figur 7 Lysark over «strukturstillas for avsnitt» fra Normprosjektets regionale samling, høsten 2013

Deretter presenterte forskeren en eksempeltekst og viste en tenkt skriveprosess i klasserommet, som startet med et tankekart: «Hvorfor skal man gå på skole?». Argumenter og motargumenter ble vist i en skriveramme, et tokolonneskjema. Til sist ble det vist en ferdig tekst, som var skrevet med utgangspunkt i setningsstartere for avsnitt, som «Første årsak er ...». I prosessen ble aktiviteter i et tenkt forløp vist. Det ble ikke tematisert hvordan hendelsene kunne bli satt i spill som del av forløpets dramaturgi.

I den lokale skoloringen på Casa og Dalen var tre ressurshefter sentrale: «Skrivehandlinger og skriveoppgaver», «Vurdering og forventningsnormer» og «Skriving og læringsstøttende vurdering». Titlene er talende for innholdet, som er opplistet i tabell 6:

Heftets tittel og lengde	Innhold
1 «Skrivehandlinger og skriveoppgaver», 16 s.	Kjennetegn på skrivehandlinger Eksempler på skriveoppgaver Informasjon om hvordan lærer trinnvis kan designe skriveoppgaver Hjelpespørsmål til hvordan skriveaktiviteten skal forberedes, som å undervise i et spesielt tema/skrivehandlingen/ vurderingsområde? Bruke idémyldring? Tankekart? Lese? Høre? Hjelpespørsmål til hvordan skriveaktiviteten skal følges opp, som: Lærerrespons? Medelevrespons? Egenvurdering? Veiledning med utgangspunkt i utvalgte vurderingsområder 8 elevtekster
2 «Vurdering og forventningsnormer», 30 s.	Forventningsnormer lagt på elevtekster med forslag til vurdering. 10 elevtekster Vurderingsskjema (basert på forventningsnormene og hjelpespørsmål)
3 «Skriving og læringsstøttende vurdering», 22 s.	Revidert versjon av Skrivehjulet Eksempler på analyse av elevtekster med utgangspunkt i forventningsområder Forslag til tilbakemelding på elevtekst og eksempler på ulike måter å kommentere tekster på, som spor-endring (i Word) og responsark Perspektiver på skriving som grunnleggende ferdighet Perspektiver på læringsstøttende vurdering

Tabell 6 Oversikt over innhold i ressurshefter utarbeidet i Normprosjektet

Det første ressursheftet handler om oppgavedesign, og innholdet er, sett med et dramaturgisk blikk, særlig orientert mot idéfasen. Det fins også eksempler på førskrivingsaktiviteter, som tankekart, og elevtekster med innspill til veiledning, vurdering og læringsstøttende kommentarer. Vurdering er det sentrale temaet i de andre heftene. Innholdet, sett i et dramaturgisk perspektiv, støtter særlig opp om en resepsjonsfase. Det fins få ressurser som læreren kan benytte for å sette skriveoppgaven i spill.

Det er to samlinger på skolene dette året. Den første besto av en kort repetisjon av Skrivehjulet og forventningsnormene og gruppearbeid om vurdering av elevtekster. Den andre samlingen handlet, i tillegg til vurdering av elevtekster, om tekstsaking. I en forelesning med tittelen «Verktøy for strukturering av tekst» ble førskrivingsaktiviteter, kalt «strukturmaler, skrivestillas», som tankekart, styrkenotat, spoletekst og venndiagram

Avsluttende refleksjoner

NB!

- Slike maler må brukes kritisk. Det må ikke bli for oppskriftsmessig og instrumentelt. Det må ikke bli rene utfyllingsoppgaver
- Man må variere strategier.
- Skrivestillasene må brukes i større, meningsfylte skriveaktiviteter.
- Det må være rom for kreativitet og variasjon.

Figur 8 Lysark over avsluttende refleksjoner på lokal skolering på Dalen, høst 2013

vist fram. Skriverammer for argumenterende og beskrivende tekster ble repetert: hamburgermetaforen, (jf. fig. 7) og Graphic Organizer (jf. vedlegg 5). Forskeren minnet om hvordan rammene «må brukes kritisk» (jf. fig. 8), slik at man ikke underviser instrumentelt og oppskriftsmessig. Det er de samme skriverammene som blir presentert lokalt, som regionalt. På lysarket står det at rammene må «gi rom for kreativitet og variasjon», men teksteksempler som kan illustrere hvordan en ramme blir utvidet eller endret, blir ikke vist fram. Læreren må selv omsette rammene og ha et didaktisk repertoar for å «varierte strategier». Videre handlet samlingen om argumenterende skriving og tekstordnere, som «for det første, for det andre, på den ene siden, på den andre siden, først, dernest, videre, til slutt (...)».

Jeg deltok i skoleringen på Casa og Dalen, og har fått tilgang til lysark fra øvrig skolering. Den største forskjellen i opplæringen, slik jeg avleser lysarkene, er i hvilken grad ressursene i Normprosjektet er forsøkt omsatt til skrivedidaktikk. Det poenget bekreftes av prosjektkoordinator Smemo, som fotfulgte flere forskere: «Jeg tror at de største forskjellene i presentasjonene/skoleringene ligger i nettopp vektleggingen av didaktiske tilnærminger» (mail 13.4.16). Smemo utdyper: «Det var ledelsen i prosjektet som laget utgangspunktet for PP-tene, men ellers satte vel de enkelte forskerne sitt preg på det» (mail 14.4.16). Forskerne selv peker på at at flere bidro.

Oppsummert kan man si at Normprosjektets intervensjon er dynamisk og dialogisk. Den er sensitiv for læringskontekster og utformet sammen med deltakerne. Den åpner for ulik praksis på skolene. På samlingene vektlegges Skrivehjulet, forventningsnormer og vurdering av elevtekster. I tillegg arbeides det med oppgavedesign. Sekundære ressurser, som skriverammer, blir også vist fram. Smemo sier: «Eg har sett i elevtekstene og i kontekstmaterialet at de ressursene vi har gitt lærerne, har blitt 'kjøpt' av mange. Noen har også til dels blitt brukt ukritisk. De fleste lærerne har vært lojale mot oppdragene sine». Det gir en forventning om å gjenfinne spor av disse ressursene i undervisningen. Kanskje kan det være vanskelig å skille mellom nivåer i ressursene, det vil si at Skrivehjulet og skriverammer oppfattes som to ressurser på lik linje. Samlet belyser ressursene først og fremst idé- og resepsjonsfasen – sett med dramaturgiske øyne. Det fins didaktiske ressurser til bruk i skrivefasen, men ikke eksempler på hvordan læreren kan sette dem i spill. Forskerne er orientert mot skriveoppgaver og ikke skriveoppdrag i en idéfase.

5.3 Casa og Dalen skole

Casa og Dalen skole ligger på Østlandet, og begge skolene har ca. 400 elever. Utover det er det få likheter mellom dem. Casa skole ligger i et område der utdanningsnivået er høyt og foreldreinntekten god. Det fins knapt innvandrere på skolen. Rektor har vært leder noen år, og han jobber tett med assisterende rektor. Personalet er ungt og stabilt, og det er organisert i klassetrinnsteam og storsteam, der 5. til 7. trinn arbeider sammen. Skolen legger stor vekt på felles standarder for å sikre lik praksis. Det var flere satsningsområder på Casa, som Marte Meo, som handler om veiledning og oppfølging av lærere, og et prosjekt om vurdering for læring, der elevene øvde på egenvurdering og hadde læringspartner. Casa skole var positiv til Normprosjektet, og rektor sa i et intervju etter endt prosjekt at «det har vært et løft for skolen».

Dalen skole ligger i et område der det er en høy andel innvandrerfamilier. Skolen har ca. 35% fremmedspråklige totalt, mens noen klasser har opptil 60%. Skolen har en del utskiftninger på elevsiden fordi nye barn stadig kommer til fra mottaksskoler. Mange av disse elevene forsvinner igjen i løpet av kort tid. Det skaper utfordringer for skolemiljøet. I den klassen jeg fulgte, hadde en firedel innvandrerbakgrunn. Skolen er i et boområde med både villaer og blokker, og foreldrenes utdanningsnivå er svært ulikt.

Dalen skole var i en spesiell situasjon. Etter endt år skal skolen legges ned eller rettere sagt fusjonere med to andre skoler og samlokaliseres i et nytt skolebygg, trolig med ny ledelse. Rektoren på Dalen har nettopp tiltrått som leder, og framtida hans er uvisst. Før han ble rektor, hadde han lang fartstid som lærer, blant annet på Dalen. På personalsida har det vært stor stabilitet fram til skolen ble bestemt nedlagt. Etter det har det naturlig nok blitt utskiftninger i personalet. Det har resultert i omrokninger av lærere. Noen grupper fikk nye kontaktlærere og rutiner. Den klassen som jeg fulgte, fikk ny norsklærer, men har ellers stabilitet. Skolen var positivt innstilt til Normprosjektet, og rektor sa i intervju etter prosjektslutt at det har gitt ringvirkninger: «Lærerne har blitt mer bevisste på å skrive i alle fag, skriveoppgaver er bedre utformet enn før og elevene får mer tilbakemelding.»

Det er ikke min intensjon å sammenlikne Casa og Dalen skole. Jeg ser på skolene som to enkeltstående *kasus* (jf. metode, kap. 6). Det er likevel viktig å påpeke at skolekulturene er ulike, og konteksten har betydning for hvordan jeg forstår det jeg ser. Mens Casa hadde en etablert ledelse, kontinuitet i lærergruppa og innkjørte strukturer, hadde Dalen en ny leder, utskiftninger blant lærerne og strukturer som var i ferd med å falle litt sammen. Skolene ble tilbudt samme skolering i Normprosjektet, og de hadde

samme forskere som fulgte dem opp. Lærerne deltok i skoleringen, men lærerne på Dalen skole har noe svakere oppmøte. Hele personalet på begge skoler deltok i den lokale skoleringen. På Casa skole kurset lærerne personalet i fellestid, slik at kompetansen ble felleseie på skolen. På Dalen skole var ikke Normprosjektet synlig slik.

5.4 Sentrale funn i Normprosjektet

Normprosjektet ble avsluttet i 2016, men det forskes løpende på innsamlet empiri. I skrivende stund (3.5.2018) fins det noen artikler som kan belyse min studie, og som understreker behovet for kvalitative studier, som denne. Jeg refererer kort og punktvis kun til de studiene og funnene som er sentrale for min studie. Jeg vender tilbake til dem i kap. 8:

- Berge & Skar (2015) utga en rapport om elevers skriveferdigheter og skriveutvikling, som viste at elever på Casa har sterk utvikling, mens det uteble på Dalen. I rapporten konkluderte man med at det er verdifullt å undersøke kvalitativt om Dalen faktisk har deltatt i intervensjonen. Det gjør jeg i denne studien.
- Otnes (red., 2015) utga en bok om skriveoppgaver som fenomen. Den handler om oppgaver som tekst i Normprosjektet. Boka er en sentral kilde for min studie, selv om den i liten grad handler om å sette skriveoppgaver i spill. Min studie blir derfor et supplement.

I boka undersøker Bakke og Skovholt (2015) iscenesettelse av skriveoppgaver ved hjelp av helklassesamtale. Studien bekrefter at det fins få spor av intervensjonen på Dalen skole, men flere på Casa. Men: De to oppstartene som blir studert, er ikke nødvendigvis representative for lærere, skoler eller skriveøkter. Likevel blir studien et nyttig bakteppe for min studie av skriveforløp, som bidrar til å etablere et bredere kvalitativt grunnlag for å utdype og forklare de statistiske og kvantitative beskrivelsene av elevers skriveferdigheter i Normprosjektet.

- Berge, Evensen og Tygesen (2016) utga en artikkel om det teoretiske fundamentet for Skrivehjulet. Forfatterne oppsummerer didaktiske implikasjoner ved bruk av konstruktet slik: «We challenge the pupils' as well as the teachers' established conceptions of what writing in school entails, and thereby motivate them to discover the multiple opportunities represented by the Wheel» (s. 15). I min studie viser jeg nettopp hvordan lærerne underviser i skrijving gjennom å operasjonalisere dette konstruktet. Noen lærere uttaler seg også om bruk.
- Matre og Solheim (2016) skriver, basert på lydopptak av lærersamtaler i grupper, om hvordan lærere bruker et metaspråk i vurdering av elevtekster, det vil si: «(...) how teachers make use of a functional construct of writing and specified assessment norms through collegial discussions about students' texts, and how they use metalanguage to give a clear picture of the students' achievements» (s. 188). Studien viser at lærere forankrer vurdering i prosjektets ressurser. Selv om disse brukes ulikt, og lærerne har ulikt språk om vurdering, indikerer analysene at lærerne «(...) are heading towards a more functional use of the writing construct and the derived assessment resources» (s. 200). Min studie belyser disse funnene gjennom å vise hvordan lærere som enkeltindivid bruker og snakker om forventningsnormene, og hvordan lærere operasjonaliserer dem i undervisning.

- Matre (2016) skriver om bruk av forventningsnormer på Stranda og Lia skole. I studien kom det fram at lærerne brukte forventningsnormene på en pragmatisk måte (s. 18). De formulerer eksplisitte forventninger til tekstene (s. 19), og de rammer inn samtalene om vurdering, både verbalt og kroppslig, med en såkalt krakkpedagogikk (s. 20), det vil si en samtale mellom elev og lærer på en taburett ved pulten. Studien konkluderte med at lærerne bruker forventningsnormene systematisk. De justerer dem og integrerer dem i forløpene (s. 23–25). Forskerne hevder at normene brukes mer styrende i andre forløp, som sjekklister. Min studie viser eksempler på hvordan lærere på Casa og Dalen bruker normene både instrumentelt og veiledende, som brede eller smale skriverammer (jf. Kverndokken 2016, s. 42), og hvilken rolle læreren som dramaturg har i dette.
- Berge m. fl. (2017) sin artikkel handler om å introdusere «(...) teachers to new semiotic tools for writing instructions and writing assessment» (s. 1). Artikkelen har flere funn som omhandler tekstkvalitet. Et funn som er særlig sentralt for min studie, dreier seg om «(...) variation in writing quality results between schools. (...) For six (6) schools there is a significant effect size of .90 for 600-students» (s. 14). En av disse skolene som viser skriveutvikling, er Casa og 7. klasse-elevene. «Another observation is that the writing quality of the student's texts varies with writing events, and writing tasks» (s. 14). Artikkelen konkluderer med at Normprosjektets design «(...) leaves some of the processes black-boxed» (s. 16). Det understrekes i artikkelen at man trenger studier som dreier seg om hvordan Skrivehjulet og forventningsnormene blir forstått og integrert i den lokale praksisen på deltakerskolene. Videre trenger man studier av «(...) how the writing prompts have been developed, presented and modelled for the students» (s. 16). Disse to nedslagspunktene gir min studie noe informasjon om.

6 Metodiske strategier, begrunnelser og valg

Kvalitative forskningsmetoder brukes blant annet til å systematisere og gi innsikt i menneskelige uttrykk gjennom språklige ytringer (i skrift og tale) og handlinger (atferd). Jeg studerer språklige ytringer som skrifthendelser, og handlinger, som interaksjon mellom mennesker og ressurser for å forstå hvordan skriveoppdrag settes i spill. Jeg utforsker altså meningsinnholdet i sosiale fenomener slik det oppleves for de involverte selv. Jeg har en *kvalitativ tilnærming* til fenomenet skriveoppdrag, som jeg studerer gjennom to kasus.

6.1 Kasusstudie som forskningsstrategi

En kasusstudie (eng.: case study) er ingen metode, men en *forskningsstrategi* der man gjør bruk av ulike metoder (Eilertsen 2013, s. 185). Begrepet *case* kommer fra latin, casus, og betyr tilfelle. En kasusstudie er en grundig studie av et/flere bestemte *tilfelle* (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 109), som en studie av skriveoppdrag. Tilfellene, også kalt fenomenene, blir studert der de utspiller seg: «A case study (...) investigates a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real-world context» (Yin 2014, s. 16). Min kontekst er 3 klasserom på 2 skoler. Videre har et kasus i sin natur en definert avgrensning, som i denne studien er: et utvalg informanter (5 lærere og 10 elever), en hovedaktivitet (skriveundervisning), et system (skolen) og et spesielt tiltak i skriveopplæringen (intervensjonen i Normprosjektet).

Studien omhandler to enkeltstående kasus (eng.: single-cases), Casa og Dalen skole. Slike studier kan være *multiple*, dvs. at man forsøker å forklare forskjeller i og mellom tilfeller. Det er ikke mitt hovedanliggende, men jeg peker i drøftingskapitlet (jf. kap. 8) på noen ulikheter i hvordan intervensjonen blir operasjonalisert. De primære analyseenheter i kasusstudier, rettet mot skolen, er gjerne elever og lærere, men artefakter [ressurser] kan også være analyseenheter (Eilertsen 2013, s. 177–178). I denne studien studerer jeg både enkeltindivider og ressurser.

Det fins flere typer kasus. Det er vanlig å beskrive variasjonene gjennom å kategorisere «(...) case studies as explanatory, exploratory or descriptive» (Baxter & Jack 2008, s. 547–548). Min studie faller inn under kategorien *deskriptiv*. En slik tilnærming brukes når man skal beskrive en intervensjon (Baxter & Jack 2008, s. 548) eller «(...) a phenomenon ('the case') in its real-world context» (Yin 2014, s. 238). Intervensjonen/fenomenet må bli grundig beskrevet, og derfor velger man gjerne etnografiskorienterte

arbeidsmetoder. «Det etnografiska perspektivet, och utgångspunkten att all skriftanvändning är förankrad i en situation, leder normalt till att man gärna arbetar med fallstudier» (Karlsson 2006, s. 149). Det er fordi kasusstudier legger til rette for forklaringer som går i dybden og bredden.

6.2 En etnografisk inspirert kasusstudie

Jeg har en *etnografisk tilnærming* til min kasusstudie. En slik inngang er sentral fordi det er vanskelig å beskrive en kultur uten kunnskap om det som skjer i den (Hine 2000). Begrepet «(...) [e]thnography comes from Greek ethnos, meaning a people or cultural group, and graphic, meaning to describe» (Glesne 2010, s. 17). I etnografiske skriftbruksstudier, som min, ser man på skriftens rolle når mennesker handler med skrift i bestemte situasjoner innenfor en kultur. De tidlige etnografenes metodologiske tilnærming var positivismens, det vil si at kunnskap ble utledet av empiriske observasjoner som er gjennomført og forklart etter logiske prinsipper. Etnografen oppfattet seg selv som et nøytralt måleinstrument, som tok temperaturen på den lokale befolkningen og kulturen. Dagens etnografer bruker fortsatt *observasjon* som hovedstrategi for innsamling av data. Observasjon har, sammen med video og elevtekster, status som primærkilder i min studie. Fordi etnografens rolle blir så sentral, må forskerens bakgrunn og rolle tydeliggjøres og problematiseres (Denscombe 2010, s. 87).

6.3 Min posisjon og rolle som observatør og deltaker

Min posisjon blir gjerne kalt en *informert utenforstående* [eng.: outsider]. Posisjonen innebærer en produktiv distanse som gjør det mulig å se forhold som innsideren tar for gitt og dermed ikke reflekterer over, samtidig som den understreker den avgjørende betydningen av å besitte kunnskap om feltet. Jeg er godt kjent med skolefaglige kontekster, gjennom lang undervisningserfaring på ulike nivå og som skoleleder og lærebokforfatter. Jeg forstår raskt sjargongen på lærerværelset, kjenner stammespråket, er innforstått med de fleste regler, og har et forhold til læreplaner, læringsplattformer og aktuelle læreverk. Jeg har studert lærere og elever i interaksjon før. Et aber kan være at det er vanskelig å se situasjoner på nye måter, uten å bli normativ. En annen utfordring er at når man oppholder seg over tid i klasserommet, er det lett å miste av syne de reglene eller kulturelle normene som gjelder for det handlingsrommet man befinner seg i. De er bakt inn i hverdagslige

handlinger og har blitt automatisert. Med feltarbeid i «eget samfunn» er det alltid en risiko for «hjemmeblindhet» (Gullestad 1991; Fangen 2010, s. 29).

Som *observatør* og bisitter i klasserommet er det umulig å være usynlig. Det er heller ikke et ideal. Observatøren skal ikke være en tilskuer som ser alt utenfra, men et tilstedeværende subjekt (Skjervheim 1996, s. 87). Dermed blir forskeren alltid på et vis en deltakende observatør. Det deltakende aspektet handler om at «(...) du deltar i den sosiale samhandlingen ved at du småprater med deltagerne og på andre måter tilpasser deg situasjonen slik at du ikke virker forstyrrende» (Fangen 2010, s. 9). Det er en viktig oppgave for en forsker når man arbeider tett på informanter over tid.

Som observatør bedriver man åpen forskning [eng.: overt research] og er tydelig på det. En utfordring blir likevel å synes minst mulig, slik at klasseromskonteksten blir så realistisk som mulig: «(...) ethnographers are faced with the possibility that their explicit research role might disrupt the naturalness of the situation» (Denscombe 2010, s. 89). Jeg var derfor nøytralt kledd, stort sett taus og beveget meg lite. Men det tekniske utstyret forstørret min tilstedeværelse i klasserommet. Kameraene ble derfor i størst mulig grad montert ferdig før timen tok til, og de sto alltid på samme sted.

Etnografisk feltarbeid har blitt beskrevet som «a journey of discovery», en oppdagelsesreise, der forskeren må «(...) observe a group over an extended period of time» (Whyte 1993, s. 309). Jeg tilbrakte store deler av et skoleår i felten. Ved å observere hverdagsliv, rutiner og normaliteter ble det et mål å finne ut «(...) how the members of the group being studied understand things, the meanings they attach to happenings, the way they perceive their reality» (Denscombe 2010, s. 80). Antropologen Malinowski uttrykker noe liknende, når han sier at poenget blir: «To grasp the native's point of view, his relation to life, to realize his vision of his world» (Malinowski 1922, s. 25).

Med en etnografisk tilnærming forsøker man å tilnærme seg feltet *holistisk*, det vil si at man ønsker å forklare hendelser bredt og ut ifra et helhetsperspektiv. «Målsettingen for deltakende kvalitativ observasjon har nettopp vært å forstå handlingene i de ulike aktivitetene ut fra aktørens ståsted eller perspektiv» (Postholm 2004, s. 13). Et klassisk eksempel er Garfinkels undersøkelser av studenters hverdagssamtaler (1967). Framfor å være interessert i hva deltakerne i sosiale praksiser sier de gjør (eng.: reported speech), ville han vise hvordan de gjør det (eng.: displayed in interaction). Hvordan man forstår innholdet i disse samtalene, henger sammen med kulturelle antakelser om hva som blir sagt og hvorfor. «If we are to provide an adequate account, it is important that all the

significant, unstated assumptions are identified and stated as clearly as possible» (Sirjan-Blatchford 2010, s. 274). Det er altså vesentlig å få fram *deltakerperspektivet*, det emiske perspektivet. Informantenes stemmer i min studie blir synlig gjennom analyse av skrifthendelser fra skriveforløpene, intervju og brev.

For å få fram det usynlige hverdagslivet kan forskeren tjene på å svare på spørsmål som: Hva betyr disse handlingene for aktørene som er involvert i dem? Hvordan er det som skjer (i klasserommet) relatert til handlinger fra andre systemnivå (i eller utenfor klasserommet)? (Erickson, Florio & Buschman 1980, s. 2). Svarene kan gjøre det usynlige i hverdagslivet mer synlig. Å ta et slikt utenfraperspektiv, være åpen og stille spørsmål ved ting som man er vant til å forholde seg til, er vanskelig. Disse hendelsene lar seg ikke bare beskrive deskriptivt, siden de er konstruert av forskeren:

It is not direct reproduction, a literal photograph of the situation. It is, rather, a crafted construction which employs particular writing skills (rhetoric) and which inevitably owes something to the ethnographer's own experiences. (Denscombe 2010, s. 80)

Det blir derfor viktig å huske at min observerte virkelighet bare er en av mange fortalte historier, og i Normprosjektet fins det flere (jf. kap. 5 og 8). Likevel er mitt perspektiv vesentlig: «Forskeren er ute etter å se og finne mening i det hun ser, og den historien er det ingen andre som kan fortelle» (Germeten 2005, s. 38).

Når jeg som forsker leter etter mening i det jeg ser, hører og ellers sanser, er det en fordel å ha flere ulike kilder. Disse gjør jeg rede for under.

6.4 Primærkilder

Video, observasjonsnotater og elevtekster har status som *primærkilder* i min studie. Bruk av video gir rikholdige observasjonsmuligheter av sosial interaksjon, og det brukes innenfor ulike beslektede tradisjoner for studier av mellommenneskelig kommunikasjon (Bjørndal 2013, s. 158), som samtaleanalyse (Nielsen & Nielsen 2013), interaksjonsanalyse (Jordan & Henderson 1995) og flerfaglig dialoganalyse (Linell 1998). Det anbefales video eller lydopptak i studier av skrifthendelser (Karlsson 2006, s. 154).

Å bruke *video* har noen åpenbare fordeler: Man kan studere opptak utallige ganger. Det kan redusere feilkilder. Man kan systematisk registrere og utforske større mengder data gjennom å sammenstille bildefiler eller ved hjelp av digitale program. Videre kan man triangulere data gjennom såkalt *forskertrianglering*, det vil si at flere forskere tolker data sammen. Jeg har vist filmer i NIA, et nettverk for interaksjonsanalyse ved Universitetet i

Sørøst-Norge⁴⁰, der et tverrfaglig forskerteam leser transkripsjoner, ser filmklipp og tolker dem. Å få flere blikk på materialet kan hjelpe fram mer valide tolkninger. Videre kan man *aktørtriangulere*, altså etterspørre informantenes perspektiver på egen interaksjon. Det gjør jeg i intervju og brev (se sekundærkilder, 6.5).

Observasjon som forskningsmetode er en systematisk og formell framgangsmåte for datainnsamling, der forskeren inntar klasserommet med alle sanser og skriver ned det hun ser systematisk. Å observere beskriver Foucault slik: «To observe, then, is to be content with seeing – with seeing a few things systematically» (1994, s. 134). Selve prosessen består av ulike faser: Det starter med sansning før nedskrivning/nedtegning, deretter forklaring, fortolkning og forståelse (Germeten & Bakke 2013, s. 110). Disse fasene må ses på som analytiske faser som foregår på ulike nivåer gjennom hele observasjonsprosessen (Germeten & Skogen 2011, s. 39; Ricoeur 1991).

Elevtekster fra intensivelevene er samlet inn som dokumentasjon på endt forløp. Tekstene er svar på skriveoppdraget, og de fins i en eller to versjoner (se vedlegg 19). Elevtekstene fins også i Normprosjektets elevtekstbase.

6.4.1 Videoopptak

Før opptakene tok til, informerte jeg om studien i klassene. Kameraene ble satt opp, slik at elevene fikk se dem, gjøre ablegøyer og se seg selv på film. I tillegg skrev jeg brev til elevene, der jeg blant annet spurte om hva de pleier å skrive, og om de liker det. Elevene svarte individuelt og skriftlig (vedlegg 6). I friminuttene var jeg ute i skolegården, og flere av barna ble jeg raskt noe kjent med.

Lærerne møtte jeg to ganger til uformell prat før opptak. Vi hadde også mailkontakt om faglige planer. Bjørndal skriver (2013, s. 163) at det er en fordel å være i kontakt med deltakerne og rigge kamera på forhånd. Jeg vil påstå at det er forutsetning. Trygge relasjoner er avgjørende for i det hele tatt å få tilgang til å filme. Jeg trygget lærere mellom opptaksekvenser og rigget kamera før timen når det lot seg gjøre. Å lage en slik regi for filmingen blir kalt å ha en dramaturgisk omtanke som observatør (Bjørndal 2008).

I samtaler påpeker særlig elever, men også lærere, at de venner seg til kameraene og etter hvert glemmer dem. I et intervju med rektor på Dalen (4.3.2014) sier han om lærer

⁴⁰ <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/nettverk-for-interaksjonsanalyse/> (16.6.18)

Ola: «Det ble jo filmet for første gang i går. Og det var veldig gøy, syntes han når han først var i gang. Han hadde ligget to søvnløse netter og liksom tenkt hva skjer og sånn. Når han først sto der, så var det faktisk gøy.»

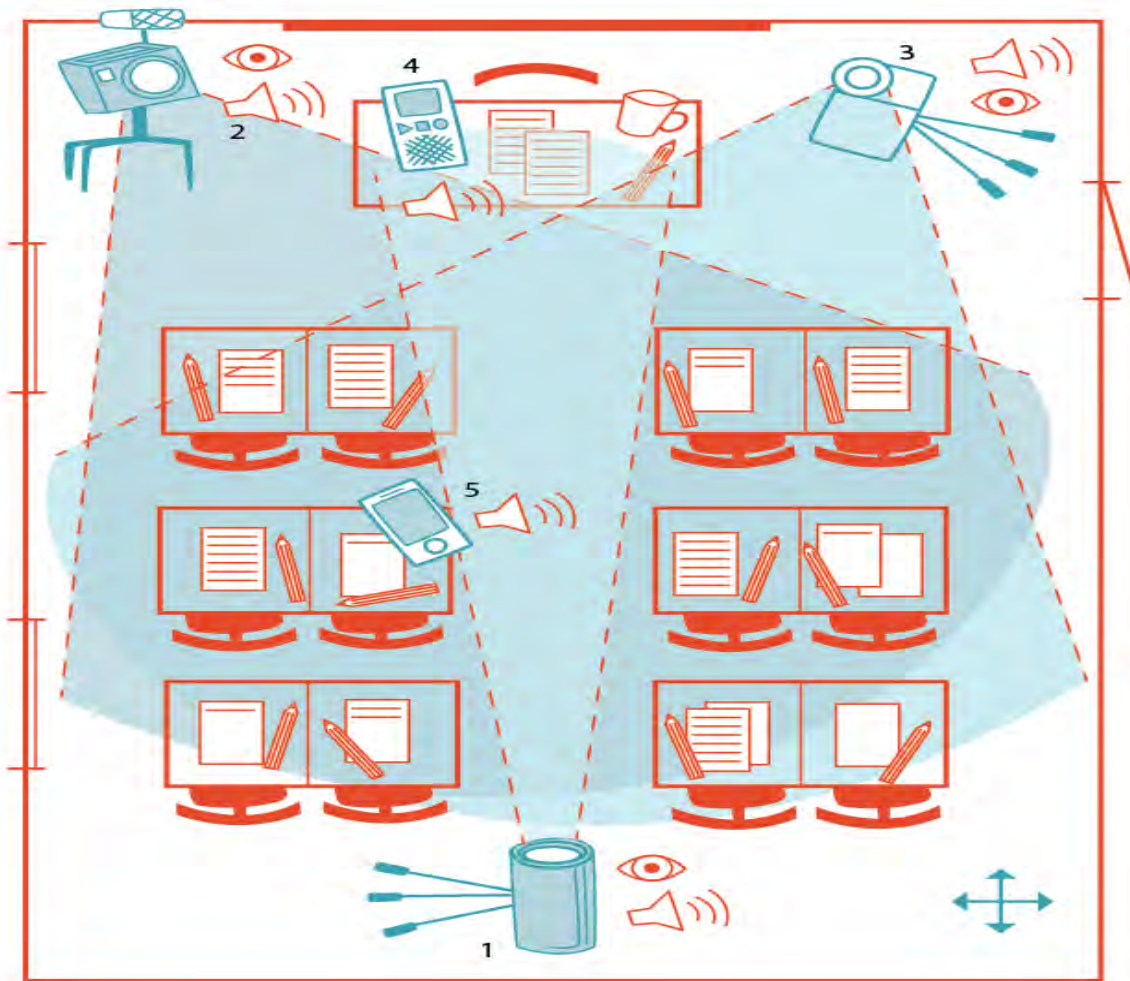
Filmingen ble gjennomført med tre kameraer (kameraenes plassering i rommet, se fig. 9): et Kodak Zi8 flip-kamera med vidvinkellinse (nr. 2), som favner hele klasserommet og gir et totalbilde, et JVC-kamera (HF M31) (nr. 1) med en retningsdekkende mikrofon, som filmer læreren i et halvtotalt utsnitt, og et go-pro-kamera, som gir overblikk over elevene (nr. 3). I tillegg brukte jeg en diktafon (nr. 5), plassert foran en gruppe intensivelever, og en telefon (nr. 4) for opptak, der læreren og andre intensivelever ble fanget opp. I oppstarten hadde jeg med en medforsker, Karianne Skovholt, for å teste utstyr, prøve opptak og observere.

Videopptakene er transkribert, og nedtegningen ble svært tidkrevende. Alene og ved hjelp av to vitenskapelig assistenter har jeg grovtranskribert materialet og fintranskribert partier for næranalyse. «Transkripsjon og koding kan i seg selv anses som analyseredskaper» (Bjørndal 2013, s. 166) (se transkripsjonsnøkkel, 6.11). Transkribering er møysommelig arbeid, men det lave tempoet tvinger en til å bli godt kjent med materialet, og analysene blir påbegynt allerede her.

I analysearbeidet har jeg arbeidet eksplorativt, det vil si med en åpen hypoteseutviklende strategi. Etter hvert har jeg kodet materialet ut ifra ulike fokus, som *dramaturgisk koding* og *tematisk koding*. I neste steg har jeg forsøkt å abstrahere temaene ytterligere, i vekselspill mellom det ventede og det uventede, for å lage analytiske kategorier. Så har jeg sortert observasjoner i oppdelbare faser (Karlsson 2006, s. 161) ved å bruke dramaturgiens inndeling av forløp i faser og hendelser. Jeg har skrevet såkalte memos (Saldaña 2009, s. 32), som blir forklart som «(...) a place to dump your brain» (Clarke 2005, s. 202) og hatt en rubrikk for metakommentarer over eget materiale.

6.4.2 Observasjon

Jeg har observert alle timer i 8 skriveforløp og brukt et åpent observasjonsskjema (se vedlegg 7), der jeg har konsentrert meg om å sanse og nedtegne intuitivt og simultant i venstre kolonne. Jeg har forsøkt å kutte normative og verdimeslige begreper og utsagn (Germeten & Skogen 2011, s. 40) og være åpen for og nysgjerrig på situasjoner i klasserommet. Målet har vært å se på hendelser som ukjente, usikre og uartikulerte, slik at disse



Figur 9 Illustrasjon over kameraenes, (1-3), diktafonens (4) og telefonens (5) plassering i rommet.

ikke passer rett inn i min forforståelse av skriveundervisning. Den skal ses på nye måter – med et nysgjerrig øye:

Curiosity implies a certain unsettling, a notion of things outside the realm of the known, of things not quite yet understood or articulated, the pleasures of the forbidden or the unthought, the optimism of finding out something one had not known or been able to conceive of before. (Rogoff 2000, s. 32)

I observasjonsskjemaet på høyre side skrev jeg noen første forklaringer og tolkninger når tida tillot det, eller når jeg opplevde noe som viktig i situasjonen. Jeg brukte ikke forhåndsbestemte kategorier, men skrev ned det jeg iakttok – vel vitende om at det jeg ser, bare er et utsnitt av alt det som er mulig å observere fra et fullstendig klasseromsbilde. Mine observasjoner veksler, som observasjoner normalt gjør, mellom *nærhet* og *distanse* på ulike nivåer og i ulike faser i observasjonsprosessen, avhengig av om jeg sanser og

registrerer, tankeregistrerer eller nedtegner. Allerede her filtreres de første tankene rundt observasjon, og jeg påbegynte analysearbeidet.

Under er det et anonymisert bilde fra klasserommet på Casa skole. (I vedlegg 8 er det et tilsvarende bilde fra Dalen skole.)



Figur 10 Klasserom på Casa. (Bildet er anonymisert ved hjelp av Moviemaker.)

Når man observerer, er det, ifølge MacRae (2011, s. 34ff), særlig 4 perspektiver man skal være oppmerksom på, fordi disse kan spille observatøren et puss. Et perspektiv kalles *proporsjoner*, det vil si forhold mellom størrelser. Selv om man skriver detaljert ned det som utspiller seg i klasserommet, er det i etterkant lett å forstørre eller forminske hendelser når man tolker dem. Det har jeg forsøkt å være bevisst på, og jeg har klokket observasjoner og sammenstilt dem med videodata. Et konkret eksempel: I oppstarten av en time er jeg utålmodig etter å observere skriveaktiviteter, men fordi disiplinære forhold har fokus, opplever jeg at det tar tid å sette i gang. I ettertid når jeg avsjekker min opplevelse mot reell ventetid i minutter, får jeg bekreftet at tidsrommet er kortere enn det føles.

Et annet perspektiv er *kontekstualisering*. Alle observasjoner blir gjort i en bestemt tid og i et bestemt rom. Der er naturligvis umulig å nedtegne alle ytringer og interaksjoner. Det som blir skrevet på papiret, det opplevde, blir dermed forskjøvet i tid og rom sammenliknet med det faktiske som skjer i rommet. Observasjonsfortellingen står derfor på egne bein og lever et selvstendig liv utenfor den opprinnelige konteksten.

Et annet aspekt handler om *innramming*, som kan forklares som de utsnittene vi observerer og nedtegner, eller innrammer, og som vi betrakter som virkeligheten. Det er

jeg som velger et fokus, det jeg vil se. Samtidig kan jeg bare observere det observerbare (Germeten & Bakke 2013, s. 112–113). Man kan altså se det synlige, ikke aktørenes tanker. For å konkretisere: På Dalen spør læreren klassen om hva et sammendrag er (forløp 5d). En elev svarer «en veldig liten tekst», en annen repeterer «veldig liten», mens en tredje uttrykker «kjempeliten». Det er for så vidt funksjonelle svar, men notatene fra observasjonen viser at elevene sitter henslengt og smiler. Svarene er nok ikke først og fremst beregnet som faglige innspill, men et spill mellom elever. Innrammingen viser min forståelse av det observerte. Det er et utsnitt og en mulig innfallsvinkel til hendelsen.

Et ytterligere aspekt handler om *perspektivering*, det vil si den innfallsvinkelen man har til det man observerer, og som er avhengig av det man har kunnskap om. «Vi bruker altså observasjon til å nedtegne det vi tror er betydningsfullt, ut fra en helhet som rommer vår forståelse av verden som normalitet, eller det vi tror på er sant» (Germeten & Bakke 2013, s. 113). Vi observerer handlinger og aktiviteter ut ifra «face value», det betyr at vi ser etter det som er normalt i eller avvik fra forventninger til situasjoner (MacRae 2011, s. 37). Et konkret eksempel på dette er min observasjon av elever som reviderer teksten sin. En elev spør en annen til råds, hvorpå læreren uttaler: «Alle skal jobbe individuelt. Jeg vil ikke ha noen prat når dere skal skrive på teksten.» I observasjonsnotatene har jeg skrevet avvik, fordi situasjonen bryter med min forforståelse, der støtte fra en læringspartner kan fremme læring i skriveprosessen og avhjelpe etterspørsel etter læreren.

Oppsummert kan man si at observasjonsanalyser likner andre former for tekst-analyser. En nedskrevet, fiksert observasjonstekst muliggjør videre faser av analyser.

6.4.3 Elevtekster

I analysen av elevtekst tar jeg utgangspunkt i representative og typiske trekk ved en utvalgt tekst fra forløpet (se s. 211). Det betyr at jeg har konsentrert analysen om de egenskapene ved teksten som framstår som typekonstituerende ved den. «En slik løsning kan ikke basere seg på en analysetilnærming der enkle eller endimensjonale tekstteorier og –modeller brukes, men at det velges eklektisk ut ifra flere ulike relevante språk- og tekstvitenskapelige modeller (Berge 2005, s. 92). Analysen er konsentrert om globale/-overordnede *tekstnivåer*. Jeg ser på hvordan elevteksten er komponert som en helhet, og hvordan den er strukturert som en helhetlig ytring i situasjonskonteksten der tekstnormer fins som ytringen skal forholde seg til. I noen grad trekker jeg veksler på øvrige tekster fra forløpet for å vise tekstlige likheter eller forskjeller. I analyser på tekstnivå er, ifølge Berge (2005, s. 93), et

grunnleggende spørsmål å stille: «Hvordan er det lagt til rette og skapt meningsfulle sammenhenger (koherens og kohesjon) i elevbesvarelsene som gjør intensjonen tilgjengelig?». Som leser må man kunne identifisere tekstens intensjon. Derfor har jeg stilt spørsmål som: Hvordan er forløpet i elevens fortellende tekst utviklet? I elevens resonnerende framstillinger – er det en utbygd hierarkisk struktur med artikulerte argumentasjonsrelasjoner? Jeg har studert hvordan *talehandlinger*, forstått som *ytringshandlinger* (Berge 2010), er innordnet i globale tekststrukturelle mønstre: *hierarkiske strukturer*, *lineære strukturer* og *rammestrukturer* (Berge 1990, s. 89–93, 101–106; Berge 2010).

I Berge 2005 (s. 97–142) foreligger det rammemodeller for analyse av fortellende tekster. Jeg ser på hvordan tekstene er komponert med én ramme for fortellerhandlingen (det å fortelle; som synsvinkel, posisjon tidspunkt), en annen ramme for selve fortellingen (som narrative strukturer) og en tredje ramme for historien(e) (fins det historier i historiene, hendelser som fører til ulike konflikter). «I forskningen på narrative tekster er det enighet om noen overordnede strukturelle mønstre som går igjen» (Berge 2005, s. 97). Et mønster i slike tekster er at flere hendelser blir presentert, som ulike deltakere må forholde seg til gjennom et eller flere ulike prosjekt i et tidsforløp, *i en lineær struktur*. «Den konstituerende kohesjonsrelasjonen i fortellende skrijving er derfor *temporal*. (Berge 2005, s. 97). Jeg kartlegger de lineære strukturene i fortellende tekster ved å bruke Labov og Waletzky's (2006) sjangerskjema for fortelling med kategoriene sammendrag og orientering, komplikasjon, vendepunkt, avslutning/løsning og evaluering.

De resonnerende tekstene omhandler gjerne et samfunnsfenomen, som rus, eller et problem, som for eller mot lekser. I tekstene skal eleven forholde seg til, diskutere eller kommentere «saken», og eleven skal gjerne ta stilling. På den måten ligger den resonnerende skrivemåten tett opp til den typen ytringer som kalles *argumentasjon* (Ringdal 1998, s. 10; Øgreid 2018). Til analysen av ytringen, slik den foreligger som skriftlig tekst, bruker jeg en rammemodell (Berge 2005, s. 145; Berge 2010). Teksten kan deles inn i rammer, der hver innrammede ramme forutsetter den rammen som rammer det inn. Det første rammen består av *den resonnerende handlingen*, den andre består av *resonnementet*, og den tredje rammen – om den fins, består av elevens egen mening om saken. I rammen som omhandler den resonnerende handlingen, studeres intensjonaliteten og makrohandling(-ene) i teksten. I rammen for resonnementet studerer jeg hvordan eleven bygger opp argumentasjonen sin. Jeg ser på hvilke påstander de framsetter, hvordan disse underbygges med eksempel og hvilket verdisyn som kommer til uttrykk.

6.5 Sekundærkilder

Som *sekundærmateriale*, supplerende materiale, har jeg intervju, brev, arbeidsbøker og vurderingskjema. Jeg har gjennomført *semistrukturerte intervju* (Kvale & Brinkmann 2015) med lærere og utvalgte elever under og etter skriveforløpene. Intensjonen med intervjuene var blant annet å få tilgang til informasjon om hvordan elevene opplever ulike skriveaktiviteter, og hvordan lærerne tenker om og evaluerer egen undervisning. Intervjuene har en struktur som likner en dagligdags samtale, men som et profesjonelt intervju involverer det en bestemt metode og spørreteknikk. Samtalen utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som har ulike spørsmålskategorier, som *faktaspørsmål* og *menings-spørsmål* (Kvale & Brinkmann 2015, s. 47) til bestemte temaer (vedlegg 10). Intervjuguiden er laget på bakgrunn av aspekter som beskrives som essensielle for et kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann 2015, s. 46–50). De ble tatt opp på Iphone og diktafon, og sentrale partier har blitt transkribert. Lydopptaket og den nedskrevne teksten utgjør tilsammen materialet for den etterfølgende meningsanalysen.

I tillegg benyttet jeg *brevmetoden* (Berg 1999; Bjørnsrud, 2005; 2014), som går ut på at informantene (elevene og lærerne) skriver brev til forskeren ut fra en gitt ramme/problemstilling. Spørsmålene har dreid seg om elevenes skriveprosess og om lærernes undervisning. Utgangspunktet har vært noe jeg har festet meg ved i timen, og som jeg gjerne skulle visst mer om, som et dilemma, noe uventet, uavklart eller nytt. Metoden likner på loggskrivning, men en hovedforskjell er at brevet er stilet direkte til forskeren, og man trekker derfor direkte og åpenbare veksler på den personlige relasjonen mellom den som forsker, og de som det forskes på. Brevet gir innsyn i informantenes refleksjoner rundt skriving. Supplert med brev fra læreren vil dette kunne gi innsikt i hva som er tenkt – og hva som er oppfattet – også av flere enn dem som ytrer seg om skriving i klasserommet. Brev vil kunne fange inn intensjonalitetsperspektivet (kanskje særlig fra lærerens side) og meningsperspektivet (tydeliggjort gjennom elevenes brev) (Klette 2003). Man får en umiddelbar tilgang til materialet (brev, se vedlegg 11 og 12).

Jeg har kopier av *elevers arbeidsbøker* fra skriveøktene på skolen (vedlegg 9). Disse gir innsyn i hva elevene noterer og dermed opplever som viktig i timen, og de viser disposisjon for tekstutkast. I noen forløp vurderer elevene egne tekster i *vurderings-skjema*. Elevene krysser av for hvor godt de behersker kriteriene for skriveoppdraget, og beskriver hva de opplever som sine vekstpunkt (vedlegg 13). Skjemaene gir innsyn i elevenes metakompetanse om skriving.

6.6 Triangulering av materiale

For å fange opp kompleksiteten i kasusstudien og styrke validiteten henter man inn data fra flere kilder, såkalt *triangulering*: «This ensures that the issue is not explored through one lens, but rather a variety of lenses which allows for multiple facets of the phenomenon to be revealed and understood» (Baxter & Jack 2008, s. 544). Triangulering er ett av tre sentrale prinsipp som kjennetegner en kasusstudie (Yin 2014, s. 193; 241). De øvrige to grunnreglene er å samle materialet i en *database* og kunne framlegge *kjeder av bevis*.

6.6.1 Matrise over kilder i studien

Under står en matrise over alle kildene i denne studien og deres styrker og svakheter:

DATA	STYRKE	SVAKHET
Primærkilder:		
Videooptak	Naturlige data. Dataene kan studeres igjen. De kan bli vist og diskutert i forskergrupper. Bilder kan illustrere det som er vanskelig å beskrive med ord.	Tidkrevende og teknisk krevende. Synlig utstyr i klasserommet kan påvirke informantene. Utvalget kan være farget av bias ⁴¹ , både det jeg filmer, og det som presenteres.
Direkte observasjon og observasjonsnotat	Metoden gir direkte erfaringer, og feltarbeid er såkalt «rike» data. Forskeren kan fokusere på hva som skjer når han ikke er direkte deltakende. Observasjonsnotater kompletterer video. Skrevet i en her og nå-situasjon.	Deltakere kan bli påvirket av at de blir observert. Tidkrevende. Både spørsmål, svar og respons kan være farget av egne erfaringer. Hjemmeblindhet når man forsker i «egen» kultur.
Elevttekst	Elevtekstene kan vise hvordan undervisningen har materialisert seg. Tekstene er vurdert av lærere fra andre skoler som deltar i Normprosjektet. Forskeren kan sette sine funn i relieff til andres vurderinger.	Elevtekstene er skrevet fordi elevene deltar i Normprosjektet, og det kan være føringer som er fremmede for elevene.
Sekundærkilder:		
Semistrukturerte intervju	Gir målrettet tilgang til informantens tanker, erfaringer og opplevelser.	Spørsmål fra avsender (forsker) kan være ledende. Asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjuobjekt.
Brev	Metoden gir direkte tilgang til informantens tanker. Bruk av brev vil kunne fange inn intensjonalitetsperspektivet og meningsperspektivet. Brev gir rom for personlige ytringer og individuelle forklaringer.	Spørsmål fra avsender (forsker) kan være ledende. Derfor krever det etisk følsomhet. Både intervjuer og intervjuobjekt må være flinke i skriftlig kommunikasjon.

⁴¹ Begrepet *bias* knytter seg til forskerens forutantakelser og kan påvirke strategier man velger for empiri-innsamling av kvalitative data.

Arbeidsbok	Arbeidsbøkene kan gi innblikk i informantenes skriveprosess. Viser hva som nedfeller seg fra undervisningen i bøkene. Om eleven skriver egne notater i tillegg, gir det innsyn i elevens tanker.	Vanskelig å få tilgang. Elevene trenger bøkene. Begrenset tidsperiode for å kopiere materialet.
Vurderingsskjema	Vurderingsskjemaene kan vise hvordan elever oppfatter egen skriveevne, om det har vært gitt eksplisitte vurderingskriterier, og om disse er oppfattet. Skjema kan vise ulikheter i lærer- og elevvurderinger.	Skjemaene kan være instrumentelle, og uten eksempler og kommentarer kan de si lite om tekstene.

Tabell 7 Matrise over kilder i studien

6.6.2 Database: Nvivo

En formell database kan bidra til å kategorisere og analysere data. Jeg har sammenstilt og analysert data i programmet Nvivo i en innledende fase. Filmer fra klasserommet med transkripsjoner og observasjonsnotater ble lagt inn. Jeg merket materialet og lagde grafer som ga en oversikt. Ganske raskt opplevde jeg at teknikken tok overhånd. Jeg ble mer opptatt av «å tagge» materialet enn å se. Derfor studerte jeg materialet senere i hovedsak på pc med penn i hånda – igjen og igjen. Jeg lagde plakatvegger og tegnet (jf. s. 119 og vedlegg 14). Materialet opplevdes som oversiktlig og håndgripelig nok til det. Basen er tilgjengelig, men passordbeskyttet i Nvivo.

6.6.3 Etske betraktninger

Materialet til denne studien er samlet inn skoleåret 2013/2014 på Casa og Dalen skole. Det er en delstudie i Normprosjektet, som er et NFFR-støttet prosjekt. Min studie er gitt tittelen «Kontekststudier» og søkt inn hos Norsk Samfunnsfaglig Database (NSD). Det er godkjent⁴² (vedlegg 15) med tildeling av prosjektnummer 34060. Elevene har fått en muntlig orientering om studien på skolen, der de kunne stille spørsmål. I etterkant skrev elevene brev med spørsmål til studien og om seg selv som skrivere (vedlegg 6). Disse har jeg besvart individuelt. Det ufarliggjorde min tilstedeværelse i klasserommet. Foresatte har motatt et skriftlig brev om min studie, der de kunne reservere seg eller fylle ut en samtykkeerklæring (vedlegg 16). En elev på Dalen ønsket ikke å delta, og vedkommende ble ikke tatt opp på film. Øvrige foresatte signerte på svarslippen og bekreftet deltakelse. Alle informanter har fått fiktive og tilfeldige navn. Når jeg har vært i tvil om sider ved materialet, har jeg spurt informantene. Flere har også fått lese et utvalg analyser.

⁴² Samtykkeerklæring og søknad til NSD er laget i samarbeid med Skovholt, USN. Vi har samlet inn empiri fra noen enkelttimer fra Casa og Dalen sammen.

6.7 Oversikt over og utvalg av datamateriale

Det samlede materialet består av 13 videoinnspilte, transkriberte og observerte skriveforløp i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn (1A–8B, se tabell 8). Forløp 2AB, 3AB, 5 og 7B inneholder tekster som er skrevet i lengre, prosessuelle løp, det vil si som omarbeidede tekster i to versjoner. Øvrige forløp har tekster som er skrevet kun som én versjon, det vil si at tekstene ikke er reviderte. Forløpene varierer i utstrekning i tid – både i antall økter og i lengde. Skriveforløp med omarbeidede tekster varer 4–6 økter, mens de øvrige har en tidsramme på 2–3 økter. Normalt er en økt på tre kvarter.

Noen skriveforløp er markert i to utgaver, som A og B. Disse er konsentrert rundt samme skriveoppdrag, og aktiviteter og mål for undervisningen samsvarer. Forløpene er gjennomført med marginale forskjeller av samme lærer, enten i to klasser eller i differensierte grupper i samme klasse. Lærerne, som har gjennomført A- og B-forløp, bekrefter i intervju at det er planlagt ett forløp for to elevgrupper uten nevneverdige variasjoner. Når jeg uttrykker til norsklærer Tina at jeg opplever undervisningen som lik, svarer hun: «Det er bra. Det er godt å høre, for det er jo så forskjellige klasser.» B-forløpene kan i liten grad gi nye perspektiver til analysene, og jeg har derfor konsentrert analysen om versjon A, som er markert med en *. Utvalget til analyse blir dermed 8 skriveforløp, 1A–8A, som vist i tabell 8, under:

Skriveforløp	Skrivehandling	Fag	Lærer og skole	Tema og teksttype	Tidsrom
1A*	Forestille seg	Samfunnsfag	Merethe Casa	På flukt. Fortelling. Tekst i en versjon.	10.10.13–17.10.13 Tre økter
1B	Forestille seg	Samfunnsfag	Merethe Casa	På flukt. Fortelling. Tekst i en versjon.	10.10.13–17.10.13 Tre økter
2 A*	Samhandle	Norsk	Tina Casa	Jobbsøking. Søknad. Tekst i to versjoner.	18.10.13–29.10.13 Fem økter
2B	Samhandle	Norsk	Tina Casa	Jobbsøking. Søknad. Tekst i to versjoner.	18.10.13–29.10.13 Fem økter
3 A*	Overbevis	Norsk	Ola Dalen	Skoleuniform. Artikkel. Tekst i to versjoner.	30.10.13–11.11.13 Seks økter
3B	Overbevis	Norsk	Ola Dalen	Skoleuniform. Artikkel. Tekst i to versjoner.	30.10.13–11.11.13 Seks økter
4 *	Beskrive	Naturfag	Bodil Dalen	Øret. Saktekst. Tekst i en versjon.	12.2.14–14.2.14 To økter
5*	Beskrive	Naturfag	Bodil Dalen	Dyr. Sammendrag. Tekst i to versjoner.	29.4.14–14.5.2014 Fire økter
6*	Overbevis	Norsk	Vivi Dalen	Lekser. Saktekst. Tekst i en versjon.	21.5.14 (langdag) To økter
7A*	Utforske	Norsk	Tina Casa	Lekser. Saktekst. Tekst i en versjon.	3.2.14–8.2.14 Tre økter
7B	Utforske	Norsk	Tina Casa	Lekser. Saktekst.	3.2.14–8.2.14

			Casa	Tekst i to versjoner.	Tre økter
8A*	Reflektere	Samfunnsfag	Merethe Dalen	Rusmidler. Saktekst. Tekst i en versjon.	22.5.14–23.5.14 To økter
8B	Reflektere	Samfunnsfag	Merethe Dalen	Rusmidler. Saktekst. Tekst i en versjon.	22.5.14–23.5.14 To økter

Tabell 8 Oversikt over det samlede videomaterialet: 13 skriveforløp, 1A–8B

Tabellen viser at skriveoppdragene representerer alle skrivehandlinger i Skrivehjulet. Saktekster med utgangspunkt i å *overbevise* er laget på begge skoler. Tekster der elevene *beskriver*, er gjennomført to ganger i naturfag på en skole. Det er én narrativ tekst, som kanskje noe uventet er utført i samfunnsfag og ikke i norsk.

6.8 Informanter ved Casa og Dalen skole

Studiens design legger opp til *rike beskrivelser* (på eng: thick descriptions) (Geertz 1993). Begrepet er hentet fra etnografi og brukes om forskning som forsøker å fange sammenheng mellom mening, handling og kontekst gjennom omfattende tekster (Eilertsen 2013, s. 182). En rik beskrivelse «(...) includes everything needed for the reader to understand what is happening» (Ryle 1993, s. 6). Den skal bidra til å utlede forståelige og troverdige resonnerement. Studien er lagt til Casa og Dalen skole (om skolene, se kap. 5). Valg av skoler kan, foruten at skolene deltar i Normprosjektet, begrunnes i geografi og økonomi. Det måtte være gjennomførbart og budsjettmessig forsvarlig å reise jevnlig på dagreiser til skolene i et år.

Mine informanter er 5 lærere og 10 elever. Det er skolene selv som har plukket ut lærerne, med premiss om å forplikte seg til å delta i Normprosjektets intervensjon og undervise på 7. trinn. De fagene som lærerne underviste i på trinnet, satte føringer for hvilke fag jeg fikk empiri fra. På Casa skole har jeg to lærerinformanter, Tina (c61⁴³) i norsk og Merete (c62) i samfunnsfag. Tina har undervist på Casa i tre år og har en master i nordisk språk og litteratur. Fra studietiden kjenner hun til Skrivehjulet og den teoretiske bakgrunnen for konstruktet. Tina blir etter hvert en ressursperson for Normprosjektet på skolen. I utvalgte økter i fellestid informerer hun personalet om prosjektet og viser hvordan elevtekster kan bli vurdert ved hjelp av forventningsnormene. Merete har studert samfunnsfag på universitetet. Hun har undervist i to år, begge på Casa. Hun sier selv: «Jeg opplever at jeg har gode fagkunnskaper, men jeg vil gjerne ha didaktiske tips, og jeg trenger hjelp til å undervise i skriving.» Tina og Merete samarbeider – når de rekker det – om å

⁴³ Koden er lik vurderer-id for læreren i Normprosjektet. Det gjelder også for øvrige lærere.

designe skriveoppgaver og vurdere elevtekster. I august laget de et årshjul over hvilke skrivehandlinger de skulle ha når, og i hvilket fag (vedlegg 17).

På Dalen følger jeg norsklærer Ola (d73), som i en periode har vikaren Vivi (d71), og naturfaglærer Bodil (d74). De er alle allmennlærere. Ola (d73) er ny på skolen, men har til sammen undervist i 15 år, først og fremst i realfag. Han har lite erfaring med norskfaget: «Jeg synes det er veldig vanskelig å undervise i skriving. Det er egentlig ikke helt min greie.» Vivi (d71) har undervist i over 20 år i mange fag, og tradisjonelt har hun norsk på timeplanen. Hun har klassen i engelsk. Bodil (d74) har like lang erfaring som Ola, og hun underviser i realfag og musikk. «Jeg er ingen skrivelærer», sier hun. Bodil fortsetter: «Jeg har skjønnet at det må jeg bli i dette prosjektet. Det er bra, men jeg trenger hjelp. Jeg har sett mange gode oppgaver og skjønnet Skrivehjulet. Men hvordan undervise i skriving?»

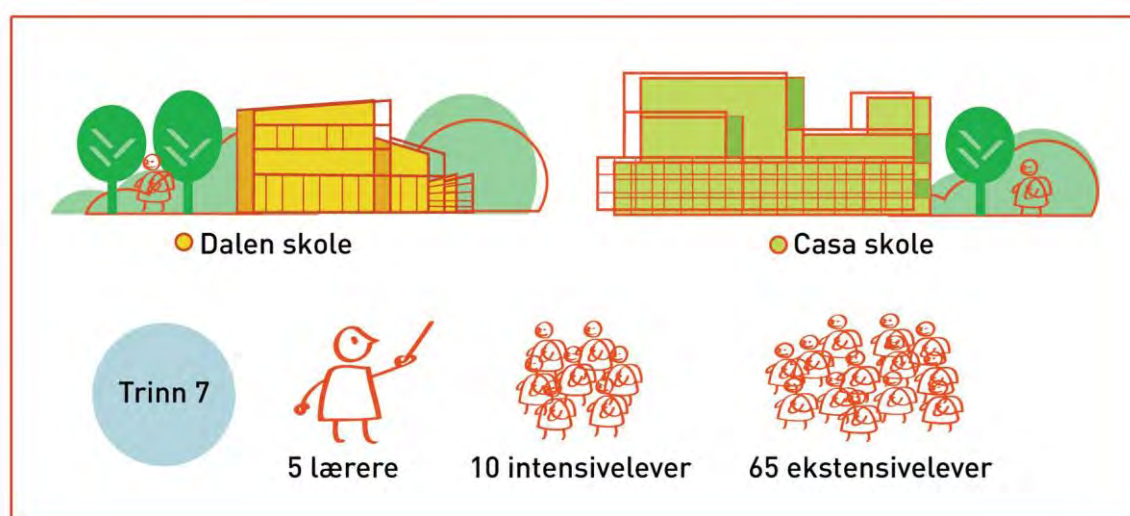
I Normprosjektperioden har lærerne fått skolering (jf. 5.2). Lærerne på Casa har godt frammøte. På Dalen har lærerne fått mindre skolering. De har deltatt på under halvparten av de eksterne samlingene. Alle lærerne på begge skoler har imidlertid deltatt på den lokale skoleringen. «Jeg har fått mest ut av de didaktiske eksemplene», sier Ola. «Det har vært fint å kunne stille spørsmål om Skrivehjulet og forventningsnormene», uttrykker Bodil. «På samlingene på skolen kan vi få hjelp til å integrere prosjektet hos oss», påpeker Tina.

I Normprosjektet deltar 3088 elever i et såkalt *ekstensivutvalg* avhengig av skoletrinn. 697 av disse ekstensivelevne befinner seg på 7. trinn, og 63 av dem fins i mitt materiale. Fra det fullstendige elevmaterialet i Normprosjektet er et randomisert, altså tilfeldig utvalg på 386 elever blitt trukket ut for å bli vurdert og studert mer inngående. Det betyr cirka hver 11. elev. Disse elevene kalles *intensivelever*, og det såkalte *intensivutvalget* utgjør 12,5% av alle deltakende elever. Det fins totalt 99 elever i dette materialet på 7. trinn, og i min studie fins 10 slike intensivelever, det vil si ca. 9% av 7. klasse-elevne i prosjektet. I tabellen under (Berge & Skar 2015, s. 11), fins både en oversikt over omfanget av Normprosjektets ekstensiv- og intensivutvalg og over intervensjonsperiodens omfang fordelt på elevgrupper, der mitt materiale er hentet fra. Mitt materiale er markert med gråfarge, altså 600-elever, 6. klasse. Feltarbeidet mitt ble gjennomført det andre året elevene var med i

ELEVER I PROSJEKTET:	3. trinn: 300- elever	4. trinn: 400- elever	6. trinn: 600- elever	7. trinn: 700- elever	N	n%
Ekstensivutvalg	827	748	697	816	3088	100
Intensivutvalg	97	89	99	101	386	12,5
Intervensjonsperiode	To år: 2012– 2014	Ett år: 2012– 2013	To år: 2012– 2014	Ett år: 2012– 2013		

Tabell 9 Oversikt over ekstensiv- og intensivutvalg og intervensjonsperiode (Berge & Skar 2015, s. 11)

Normprosjektet, det vil si da elevene gikk i 7. klasse, skoleåret 2013–14. Jeg har sju intensivelever fra Casa skole med koder og dekknavn: c611-Max, c612-Anders, c622-Jenny, c623-Ole, c636-Mona, c637-Mia og c647-Kristian, og tre fra Dalen med koder: d603-Knut, d608-Marie og d614-Tor. Det er fordeling av kjønn på 70% gutter og 30% jenter. Det var et tilsiktet valg å benytte informanter fra intensivutvalget. Normprosjektet har hatt en bevisst strategi rundt dem. Intensivelevne har skrevet to tekster før intervensjonen tok til, en pre-test, slik at det fins kunnskap om disse elevenes skrivekompetanse før prosjektet startet. I løpet av intervensjonsperioden har tekster fra intensivutvalget blitt samlet inn og vurdert av lærere i prosjektet. Man kan derfor sammenstille egne tolkninger med andres.



Figur 11 Mine skoler og informanter

6.9 Analyseverktøy

Jeg opererer med 2 analyseverktøy: dramaturgisk analyse og analyse av skrifthendelser. Den dramaturgiske analysen bereder grunnen for analysen av skrifthendelser: næranalyser av materialet. Punktene under og tabell 10 (s. 126–127) utdyper og oppsummerer analysene:

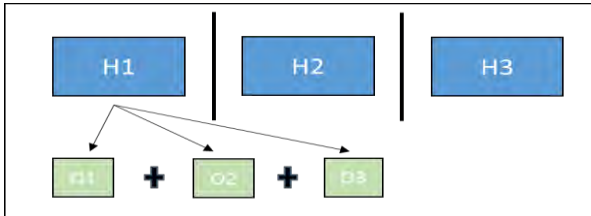
- *Dramaturgisk analyse*, analyse av forløp: Først studerer jeg 8 skriveforløp, 4 fra hver skole, som dramaturgiske undervisningsforløp. For å kunne si noe om hvilken komposisjon forløp og hendelser er inspirert av, må jeg studere et visst antall forløp. Som analyseverktøy bruker jeg en egenutviklet modell for dramaturgisk analyse av skriveforløp, som er inspirert av Østerns modell (2014b, s. 24), jf. 6.9.2. Den dramaturgiske analysen gir et fugleperspektiv på materialet. Den bidrar til å framvise hele skriveforløp – fra et skriveoppdrag blir gitt og til

elevtekster foreligger. Analysen viser hvilke *dramaturgiske modeller* som kjennetegner ulike *faser* (innledning, hoveddel og avslutning) i et forløp, og hvilke (*skrift-*)*hendelser* som karakteriserer disse. Analysen viser dramaturgiske *brudd* i forløpet og deres funksjon. Den bidrar til å sortere hendelser i undervisningen gjennom å vise del–helhet og mønstre–avvik. Samlet bereder denne analysen grunnen for en analyse av skrifthendelser. Helt konkret blir analysen brukt for å besvare første del av alle forskningsspørsmål.

- *Analyse av skrifthendelse* (Barton & Hamilton 2000, s. 8; Karlsson 2006, s. 23), analyse av et utvalg hendelser, aktiviteter, i forløpene: Jeg gjør nærstudier av *skrifthendelser* som har utkrystallisert seg ved hjelp av den dramaturgiske analysen. Jeg zoomer inn på noen utvalgte forløp, der jeg studerer hvordan et skriveoppdrag blir introdusert og satt i spill ved å hente fram karakteristiske *episoder*, som viser hvilken innramming og hvilke ressurser læreren og elevene benytter når de interagerer rundt skriveoppdraget. Analysen av skrifthendelser bidrar til å belyse, utdype og forklare hendelser i den dramaturgiske analysen, som ikke i samme grad har analytiske begrep for interaksjon av samtaler om tekst. Så analyserer jeg elevtekster fra forløpene, gjennom å se på hvordan skriveoppdrag og hendelser fra undervisningen settes i spill i elevenes skriftlige tekster. Analysen bidrar til at jeg kan besvare andre ledd av alle forskningsspørsmål.

Under har jeg oppført en forenklet figur (fig. 12) som viser de to analyseverktøyene. Forløpet består i dette tilfellet av tre hendelser (H1, H2 og H3). Det dramaturgiske begrepet *hendelse* (Barba & Savarese 1991, s. 68) er et synonym for en aktivitet eller handling. Hendelsen kan identifiseres som når og på hvilken måte noe begynner, og når og på hvilken måte noe slutter. Innenfor New Literacy Studies oppfattes *skrifthendelsen* (literacy event) som en av de grunnleggende analytiske enhetene hvis man anlegger en økologisk tilnærming på skriveforskningen (Barton & Hamilton 2000, s. 8). *Hendelse* er altså et sammenfallende begrep og møtepunkt for mine analysemåter. Hver skrifthendelse består av en eller flere *operasjoner*, episoder, som er vist som operasjon 1 (O1) og deretter påfølgende operasjoner (O2 og O3). Utvalgte episoder i materialet belyser skrifthendelsen. De er tydelig atskilte med en strek som viser mellomrommet mellom dem, det vil si et dramaturgisk brudd. *Brudd* definerer jeg som overgangen mellom hendelsene, og dette er

markert med en vertikal linje. Brudd kan for eksempel bidra til perspektivskifte, bytte av modalitet og temposkift i forløpet. De kan framstå som både plutselige og vel forberedte. De kan være korte og lengre. Brudd er altså ikke synonymt med episke brudd og fiksjonslag, slik man finner i en episk [dialogisk] dramaturgi.



Figur 12 Oversikt over hendelser, brudd og operasjoner innenfor en hendelse i et forløp

6.9.1 Dramaturgi som analyseverktøy

Dramaturgi blir benyttet som analyseverktøy for å forstå undervisnings- og læringsprosesser, slik Allern gjør: «I understand dramaturgy in teaching and learning processes as a concept describing how teaching and learning processes are composed, presented and realized» (2010, s. 98). I min studie tar jeg utgangspunkt i denne definisjonen, men spesifiserer den for mitt formål:

Dramaturgi benytter jeg i denne avhandlingen som et analyseredskap, en linse, for å beskrive og forstå hvordan skriveforløp blir komponert av lærer, realisert i klasserommet av lærer og elever og for å synliggjøre elevers læring om skriving. Jeg benytter en dramaturgisk analysemodell og dramaturgiskinspirerte begreper for å undersøke skriveforløp på et overordnet analysenivå.

En dramaturgisk analyse kan avdekke hvordan et skriveforløp er komponert (jf. kap. 4). Den kan vise om skriveundervisning i og på tvers av fag er laget over samme dramaturgiske lest, om det fins én modell som råder, eller om en lærer drar veksler på ulike modeller – bevisst eller ubevisst – når undervisning forberedes og gjennomføres. Læreren er gjerne inspirert av flere modeller og låner ulike elementer: «Dramaturgy is rarely used according to ‘pure’ models, but rather are different aspects of models chosen in an eclectic way» (Allern 2010, s. 97). Analysene kan vise om en modell er plastisk, det vil si om undervisningen framstår som uensartet eller en gitt størrelse, en ramme som forløpet er skapt etter. Ulike dramaturgiske modeller legger til rette for ulik læring, fordi de har et opphav i ulike epistemologier (Allern 2003). Analyene kan synliggjøre hvordan undervisning virker, vist gjennom tegn på elevers læring. Valg av modeller kan også si noe om lærernes læringssyn.

Analyseverktøyet viser hvilke hendelser et skriveforløp består av, og hvor lang tid hver fase tar. For å konkretisere: Analysen kan vise om skrivetimer har et anslag, hvor lang

skrivefasen er, og hvilke ressurser læreren gjør bruk av. Den kan avdekke muligheter og handlingsrom i det faktiske forløpet. Å skape forløp handler om å planlegge en dramaturgi for timen og vurdere valg i forkant. Det dreier seg også om å agere, relatere og ta valg mens timen pågår, det vil si å kunne interagere i situasjonen (Østern 2014e, s. 173).

Å velge dramaturgi som analyseredskap betyr at man synliggjør et tenkesett om undervisning. Det impliserer at man vektlegger de ulike valgene læreren har for å komponere forløp, og man setter et tilnærmet likhetstegn mellom det handlingrepertoaret og den tenkemåten en lærer og en dramaturg har: «Å tenke som en dramaturg i undervisning betyr å planlegge i helheter som begynnelse, prosess, sluttprodukt og evaluering» (Østern 2014b, s. 23). Et slikt perspektiv korresponderer godt med en faseorientert skriveopplæring, som Normprosjektet legger opp til. Lærerens bevisste og ubevisste handlinger i alle faser av forløpet, fra førskriving til endelige elevtekster foreligger, blir derfor sentralt. Det handler om å vite hva man skal formidle, og på hvilken måte stoffet skal konstrueres dramaturgisk. «Når læreren planlegger et undervisningsforløp for gruppen sin, vil hun på samme måte kunne bygge opp økten ut ifra en dramaturgisk vurdering» (Heggstad 2012, s. 20). Når man forstår undervisning slik, er et underliggende premiss antakelsen om at læreren har planlagt et innhold og en form før skriveøkta, som hun i møte med elever kan komponere om, fordi undervisning er noe *samtidig* og mindre avsluttet enn en dramaoppføring (i regelen) er. Dette *plutselige* og *dynamiske* er sentralt for undervisning.

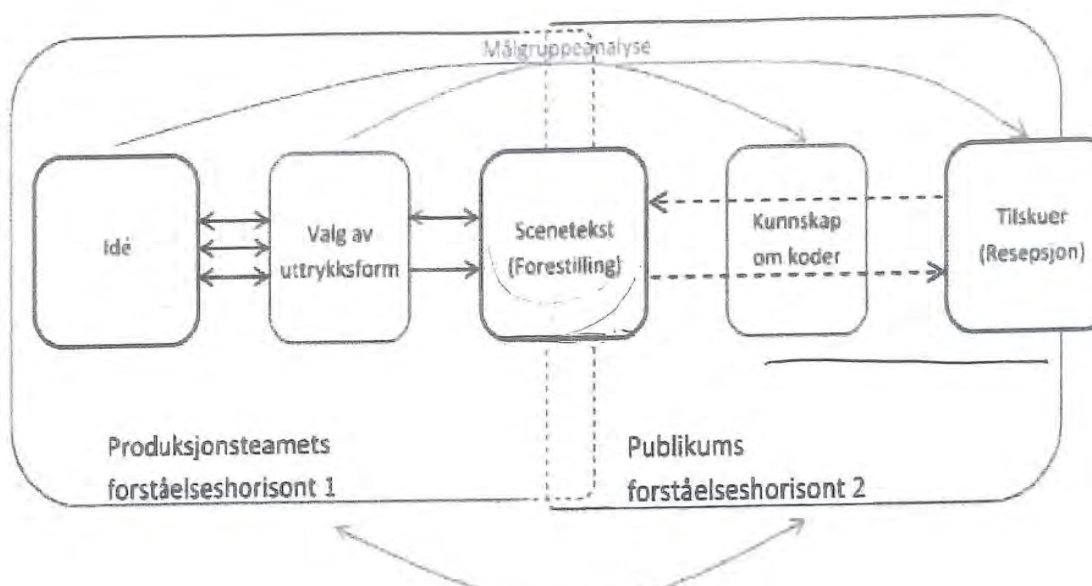
Dramaturgi som analyseredskap gir et metaspråk, som anslag, innramming, brudd, spenning og rituale, for å omtale delkomponenter i et skriveforløp. Siden begrepene ofte er hentet fra teatervitenskap, er det utfordrende, men også faglig interessant, å adaptere dem til skrivedidaktikk. Begrepene må tilpasses og justeres, slik det er gjort i den dramaturgiske analysemodellen, modell 1B, s. 115. Begrepene vil kunne berike feltet, fordi de gir andre perspektiv på skriving og annet tolkningsrom.

En direkte inspirasjonskilde for å bruke dramaturgisk analyse er Østerns analysemodell (2014b, s. 19–32), som viser hvordan man kan beskrive og forstå forløp. Modellen er et bakteppe for min analysemodell for skriveundervisning, og den blir presentert under.

6.9.2 Analysemodell for dramaturgisk analyse

Østern har utarbeidet en analysemodell for dramaturgisk analyse i tre varianter (2014d, s. 24: variant 1, s. 62: variant 2, s. 172: variant 3). Variant 1, som jeg tar utgangspunkt i, ble opprinnelig utviklet til en dramalærernettverksamling i Stavanger 1998, og den er omtalt i

flere publikasjoner (Østern 2008; 2014d). I Østern (2014d) er «(...) modellen utviklet i en mer kollektiv retning og tydelig overført til undervisningsforløp»⁴⁴. Siden modellen fins i flere utgaver i en og samme fagbok og samtidig har vært brukt i ulike sammenhenger de siste 20 årene av Østern selv, tyder det på at modellen er anvendelig for analyse, men også fleksibel og justerbar. Den er også benyttet av andre forskere (se kap. 3). Østern viser hvordan den dramaturgiske analysemodellen kan knyttes til ulike faser i oppsettingen av en scenetekst. En slik bruk er mindre viktig for min studie. Det interessante er Østerns neste grep, der hun adapterer modellen til en utdanningskontekst gjennom å gi noen empiriske eksempler på hvordan modellen kan bidra til å beskrive og forstå en «pedagogisk-didaktisk kontekst» (2014b, s. 24). Jeg tok utgangspunkt i Østerns



Figur 13 Analysemodell for dramaturgisk analyse (Østern 2014b, s. 24)

analysemodell, da jeg arbeidet fram min dramaturgiske modell for skriveundervisning. Østerns modell gjengis først grafisk (figur 13), slik den står i originalteksten (2014b, s. 24). Jeg har valgt bort Østerns modell, variant 3, som er en viderutviklet modell (Østern 2014d, s. 172). «Lyskjeglene» (s. 171 –176) i denne modellen er komplekse. Modellen framhever teaterets språk og virkemidler (Lindstøl 2018, s. 85). Jeg har heller ikke empiri som kan utsi noe om alle disse kategoriene. Videre forklarer jeg Østerns modell – basert på forskerens egen redegjørelse (2014b, s. 19–37). Jeg belyser deretter min modell og viser hvordan den blir omsatt til analysekategorier og analysebegreper.

Analysemodellen har tre store ruter: *Idé*, *Scenetekst (Forestilling)* og *Tilskuer (Resepsjon)*. *Ideen*, rute 1, står for hva forløpet skal handle om, mål og hensikt. Østern

⁴⁴ Østern bekrefter dette gjennom dette sitatet i en e-post til meg 8.9.2015.

poengterer at ideen kan være «(...) helt utformet, delvis utformet, eller nokså 'rå', ubearbeidet og åpen». Denne fasen er gjerne mer åpen i en forestilling enn i undervisning som er mer målstyrt (s. 25).

I ruten *Scenetekst (Forestilling)* er man orientert mot prosess og interaksjon mellom lærer og elev: «Selve sceneteksten tilsvarende undervisningsforløpet slik det strekker seg ut over tid. Her er ensemblespillet det som lærere og elever gjør sammen» (s. 29).

I ruten *Tilskuer (Resepsjon)* går det fra å omhandle publikum i den opprinnelige modellen til å romme både deltaker og tilskuer i en modell tilpasset undervisning. «I et undervisningsforløp er studentene også aktørene i rute tre» (s. 30). Østern støtter seg på den tyske litteraturteoretikeren Wolfgang Iser, som regnes som en grunnlegger av resepsjonestetikken og følgelig plasserer seg innenfor en «tekst-leser-tradisjon». Iser hevder at en tekst består av tomme plasser som leseren gjennom en aktiv, medskapende rolle fyller ut ved lesing. Leseren blir dermed en sentral medprodusent av teksten. Østern overfører Isers tankegodt til undervisning, der elevens rolle er å tolke og vurdere hva som gir læring (op. cit.). Det er eleven som best kan erfare om egen forståelse endres.

Østerns modell består av to *filter*. Det første kaller hun *Valg av uttrykksform*, og det viser muligheter man har for å omsette en idé til en scenetekst, slik som valg av roller, scenografi og kontentum. Rettet mot undervisning skriver Østern at dette filteret kan forklares som valg av form for å nå målet. Det kan være en snublestein for lærerens planlegging (s. 29). Når læreren er bevisst på valg og gjør omvalg i prosessen, er det mindre fare for å snuble i valg av uttrykksformer. I omtalen av dette filteret kan man forstå det som om læreren skaper et ferdig undervisningsprodukt før timen tar til. Slik er det naturligvis ikke. Når læreren designer en time, tar hun enkelte valg på forhånd og andre underveis i timen. *Pilene* i modellen indikerer nettopp at det er en toveis bevegelse mellom valg av uttrykksform og undervisning, og disse to påvirker hverandre gjensidig. Hvordan elevene oppfatter undervisningen, og hva de lærer av den, er avhengig av det andre og siste filteret, kalt *Kunnskap om koder*. «Kodekompetanse omfatter for det første gjenkjennelse av noe i form eller innhold, helst i begge» (s. 26). Når «kodene» som sendes ut, er kjente, kan dette filteret bidra til å forsterke kommunikasjonen. Motsatt kan ukjent og ny informasjon oppleves som støy.

Begrepet *forståelseshorison* henter Østern fra filosofen Gadamer (2010), som omhandler det perspektivet man forstår sceneteksten ut ifra. Østern opererer med to *forståelseshorisoner*, en som er produksjonsteamets (nummer 1), og en som tilhører

publikum (nummer 2). Hun overfører ikke dette til klasserommet, men det er åpenbart at i en slik kontekst er det lærerens og elevenes horisonter som må møtes. Sandvik og Emstad, som bruker Østerns modell, forklarer begrepet i en skolekontekst slik: «(...) man [kan] se for seg ulike forståelseshorisonter som må være i kontakt med hverandre: Lederens og lærernes forståelser og lærernes og elevens forståelser» (2015, s. 127). Skal en økt bli til læring, må de to horisontene, lærerens og elevenes, ha berøringspunkter i undervisningen. Samtidig vil tilførsel av ny kunnskap utvide elevenes forståelseshorisonter.

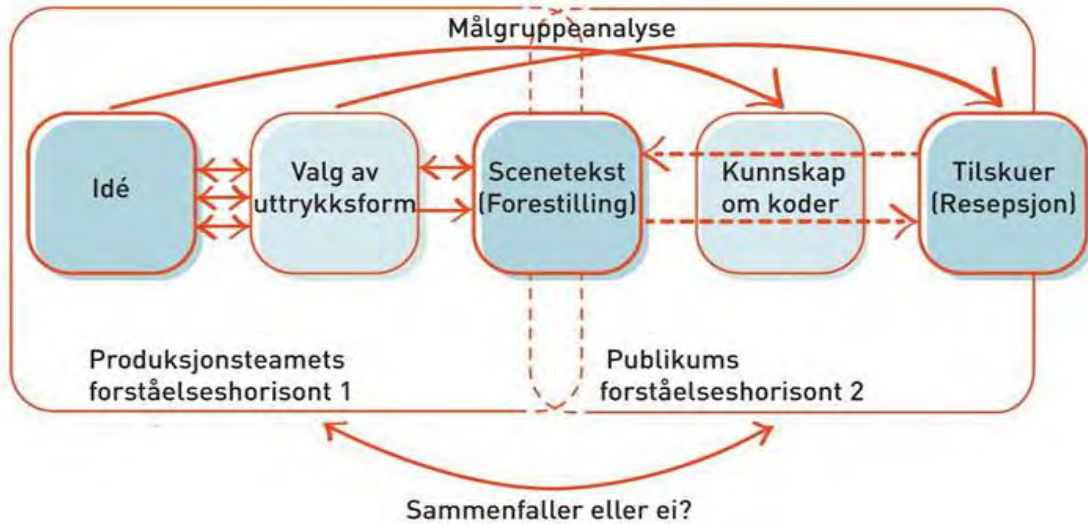
«I modellen finnes piler frem og tilbake mellom de ulike rutene og filtrene» (Østern 2014, s. 31). Østern forklarer ikke pilene nærmere, men ved å studere modellen framkommer det at idé, uttrykksform og scenetekst henger tett sammen og påvirker hverandre. Slik er det også med scenetekst og resepsjon. Idé har en forbindelse til rutene *Kunnskap om koder* og *Valg av uttrykksform (Resepsjon)*. Pilene understreker at det er en kommunikasjonsflyt mellom alle rutene. Når forestillingen fungerer godt eller undervisningen blir til læring, er læreren bevisst elevgruppa si. *Målgruppeanalysen* som er gjort, har fungert. Et forløp gir læring.

Oppsummert er det modellen for dramaturgisk analyse og adaptasjonen av den til en utdanningskontekst som er Østerns teoretiske bidrag. Hun har få empiriske eksempler. De som foreligger, er hentet fra et akademisk kurs i vitenskapsteori (s. 21–22) og fra 2. trinn i finsk skole, der poesi tolkes (s. 23). Det ligger derfor et potensial i å vise hvordan en slik modell kan konkretiseres i en praktisk, norsk skolekontekst med tilhørende empiriske eksempler som strekker seg over et lengre tidsrom, og som omhandler skriveundervisning.

6.9.3 Analysemodell for dramaturgisk analyse av skriveforløp

Min analysemodell for dramaturgisk analyse av skriveforløp ble til i prosess og gjennom utprøving av empiri. Jeg har justert og utviklet Østerns modell (se over) for mitt formål. Første endring (modell 1A, fig. 14) gjorde jeg ganske umiddelbart, og den kommenteres først. De øvrige forandringene ble til gjennom ulike forsøk. Det er for omfattende å gjøre rede for alle, men den endelige versjonen, en dramaturgisk analysemodell for skriveundervisning (modell IB, fig. 15, se under), presenterer og argumenterer jeg for.

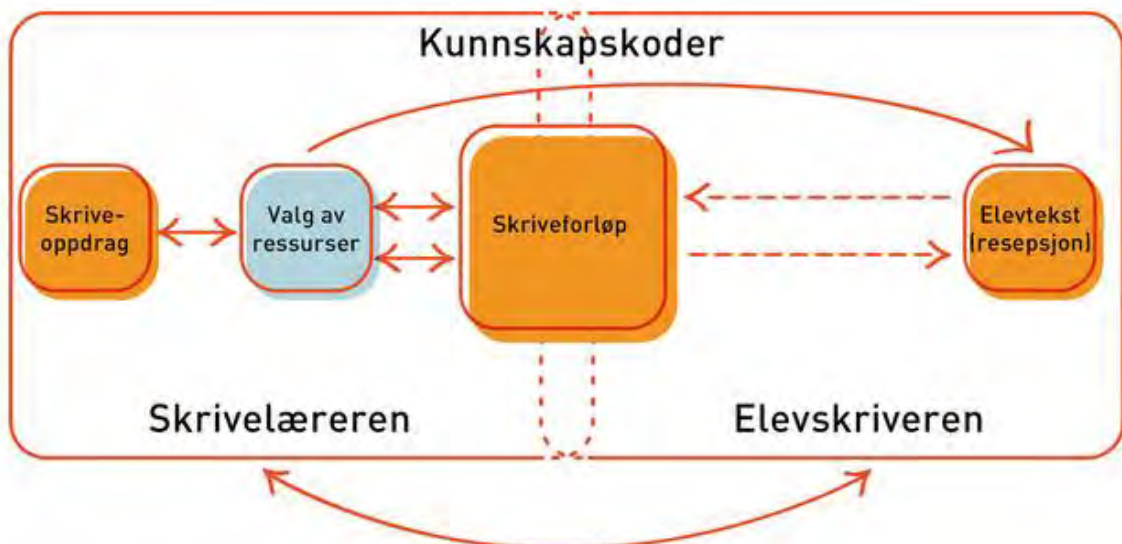
Modell 1A kan anses som den første, spede transformasjonen mot en dramaturgisk analysemodell for skriveforløp. Den har små justeringer og er nærmest en redesign av Østerns modell. Noen forskjeller fins likevel i design/form og innhold: Modellen er laget i farger, og den har fått et tydeligere digitalt uttrykk. Når en modell skal forstås og kanskje



Figur 14 Modell 1A – min redesign og justering av Østerns modell

anvendes av medforskere, er det viktig at skriften er lett lesbar og designen funksjonell. Rutene som omhandler fasene i forløpet – Idé, Scenetekst (Forestilling), Tilskuer (Resepsjon) – har lik blåtone og skiller seg fra de øvrige to rubrikkene, som er kalt filter hos Østern (2014b, s 24). Boksene i modellen har fått lik størrelse, noe som understreker at analysekategoriene har samme verdi i utgangspunktet. Jeg er like opptatt av alle faser i undervisningen, jf. forskningsspørsmålene, s. 12.

I analyseprosessen omformes modell IA gradvis til min endelige modell for analyse av skriveforløp, modell 1B (fig. 15), og sentrale poeng gjengis i det videre:



Figur 15 Analysemodell for dramaturgisk analyse av skriveforløp (Modell 1B)

Den første oransje ruten som i Østerns modell het Idé, omformes til *Skriveoppdrag*. I min studie er det skriveoppdraget (jf. definisjon) som ligger til grunn for et forløp. En del av skriveoppdraget, oppgaveformuleringen (forløp 6d), kan tjene som et eksempel:

«Skriv en tekst der du diskuterer hva som er positivt og negativt med at skolen gir leksearbeid. Kom frem til hva du mener om denne saken. Teksten skal kunne sendes til rektor, slik at han kan få vite hva dere mener om fordeler og ulemper med leksearbeid.»

I tillegg er innrammingen for oppgaven sentral. Selv om det fins en bakenforliggende idé for timen, et mål, vil læreren justere ideen og kunne endre kurs i forløpet. Det ligger i undervisningens dynamiske natur, slik lærer Ola (forløp 3d) uttrykker det:

L: Det jeg savner, da. En kritikk til meg selv. Det er liksom den strukturen. Når vi var ferdig med punkt 3, så skal vi havne på punkt 4. Skjønner du?

I: Mmmm

L: Det er jo ikke sånn jeg vil ha det egentlig. Men. En slags sånn ... Poenget, da jeg er ikke trygg nok. Jeg er ikke trygg nok i stoffet. Jeg famler liksom. Jeg tenker: Hvordan er det egentlig jeg skal ha den innledninga? Det har jeg ikke tenkt nøye nok på. Og elevene spør, ikke sant og kommer med innspill. Så må jeg justere.

Hvordan skriveoppdraget kommer til uttrykk, er synlig i oransje rute 2, kalt *skriveforløpet*, altså skriveundervisningen. Jeg studerer hvordan skriveoppdraget blir satt i spill. Det er vanlig å se etter komposisjonsmønstre i oppstart, hoveddel og avslutning (Allern 2010, s. 95), og jeg studerer disse fasene (jf. forskningsspørsmålene, s.12). I en fase er det mulig å finne spor av bestemte komposisjonsmønstre (jf. punkt 4.4.2). Mens *sceneteksten* [skriveforløp] i et drama oftest er en ferdigregissert plan, er skriveundervisning både planlagt og åpen, og læreren må improvisere (jf. Sawyer 2011) på bakgrunn av elevens handlinger. Det vil derfor være sentralt å identifisere *mønster*, *broer* (mellom aktiviteter) og *brudd*. Forløpet som handler om en søknad (2c), er et eksempel på en oppstart, laget etter et mønster. Læreren sier: «Sist gang så snakket vi om disse målene her, eller vi hadde disse målene, og det har vi nå også: Jeg kan forklare hva en søknad er, og jeg kan skrive en søknad». Læreren informerer om mål og plan for timen, nærmest som et *ritual*. Målene tjener som en bro, et sammenbindende element, i forløpet. Dramaturgien i oppstarten er inspirert av en klassisk form, som er «marked by the teacher» og «teacher presents theme» (Allern 2010, s. 105). En form vil på ulike måter påvirke elevenes skrive- og læreprosesser. Hva eleven har lært om skriving kommer til uttrykk i den siste, oransje ruten hos meg, kalt *Elevtekst* (*resepsjon*).

I min modell er det tekstene som viser hvordan elevene forstår skriveoppdraget – både som tekst (idé) og som noe iscenesatt. De skriftlige elevtekstene er målet for forløpet og markerer slutten på det. Det er derfor naturlig at disse blir sentrale i modellen. Jeg har

sekundæremperi, som intervju og brev, som gir andre innfallsvinkler til elevers resepsjon, men eksemplene er få og spredte. Eksempelet under viser Oles tanker om egen tekst:

I: Hva er bra med søknadsteksten din?

E: Jeg føler at jeg ikke skrev for mye og ikke for lite, men passe tekst, og jeg fikk med mange bra argumenter (...) for at jeg skulle få jobben.

I: Hvis du skulle forklare meg hva et argument er? (...)

E: Hvis du vil ha en jobb, så kommer du med gode sånne argumenter eller forklaringer på hvorfor du bør få den jobben.

Eleven tar et metablikk på egen skriving. Han har både en formening om tekstlengde, og hva det ligger i å argumentere.

I min modell er *Valg av uttrykksform* hos Østern erstattet med *Valg av ressurser*. Jeg ser på hvilke primære og sekundær ressurser, jf. s. 51, som er sentrale i forløpet og i Normprosjektets intervensjon, og i hvilken grad disse utruker eller begrenser skriveaktiviteter. Jeg studerer hvordan ressursene medierer og transformerer handlinger og språk i forløpet, ved å se på innramming, tid, roller mv. (se 6.10.2). Norsklærer Tina sier dette om bruk av ressurser i forløpet, der det skrives søknad (2c): «Jeg opplevde at elevene synes det er vanskelig med argumentasjon. Hvis jeg skulle gjort det igjen, ville jeg sett på eksempeltekster og plukket ut argumentasjon i dem. Jeg ville gitt elevene hjelpesetninger som de kunne bygge ut.»

Rubrikken *Kunnskap om koder* fins ikke i min modell. I Østerns modell handler begrepet om gjenkjennelse av form og/eller innhold. Oversatt til min studie kunne det handlet om gjenkjennelse i metodetilfang eller repetisjon i innhold. Jeg erstatter denne rubrikken med begrepet *Kunnskapskoder* (jf. Maton 2014), som handler om hvilken kunnskap om faglig skriving som kommer til uttrykk i forløpene. Matons teori bruker jeg som et metaperspektiv på skriveundervisningen. Jeg benytter ikke kunnskapskoder som et filter i modellen, men som et bakteppe som forløpet hviler på. I mine forløp designer lærerne skriveoppdrag med bestemte skrivehandlinger som del av en intervensjon. Av den grunn forventer jeg at sider ved skriveoppdraget oppleves som nytt for lærerne og elevene. Normprosjektet ønsker å utvikle elevers faglige skrivekompetanse, og det er derfor sentralt å avsjekke hvilke faglige koder som kommer til uttrykk i forløpene.

Begrepet forståelseshorisont fins ikke i min modell, blant annet fordi jeg ikke har gjennomført en pretest av informantenes kunnskap om skriving. Det er derfor vanskelig å sjekke hvilken forståelse akkurat denne undervisningen har gitt elevene om skriving. Men ved å analysere elevtekster får jeg noe kunnskap om elevers skriving i den aktuelle situasjonen. Hvordan læreren ser på seg selv som *skrivelærer*, og hvordan elevene ser på

seg selv som *elevskrivere* er sentral kontekstinformasjon. Konteksten vil nyansere bildet av skriveundervisningen og si noe om lærer- og elevforståelsen.

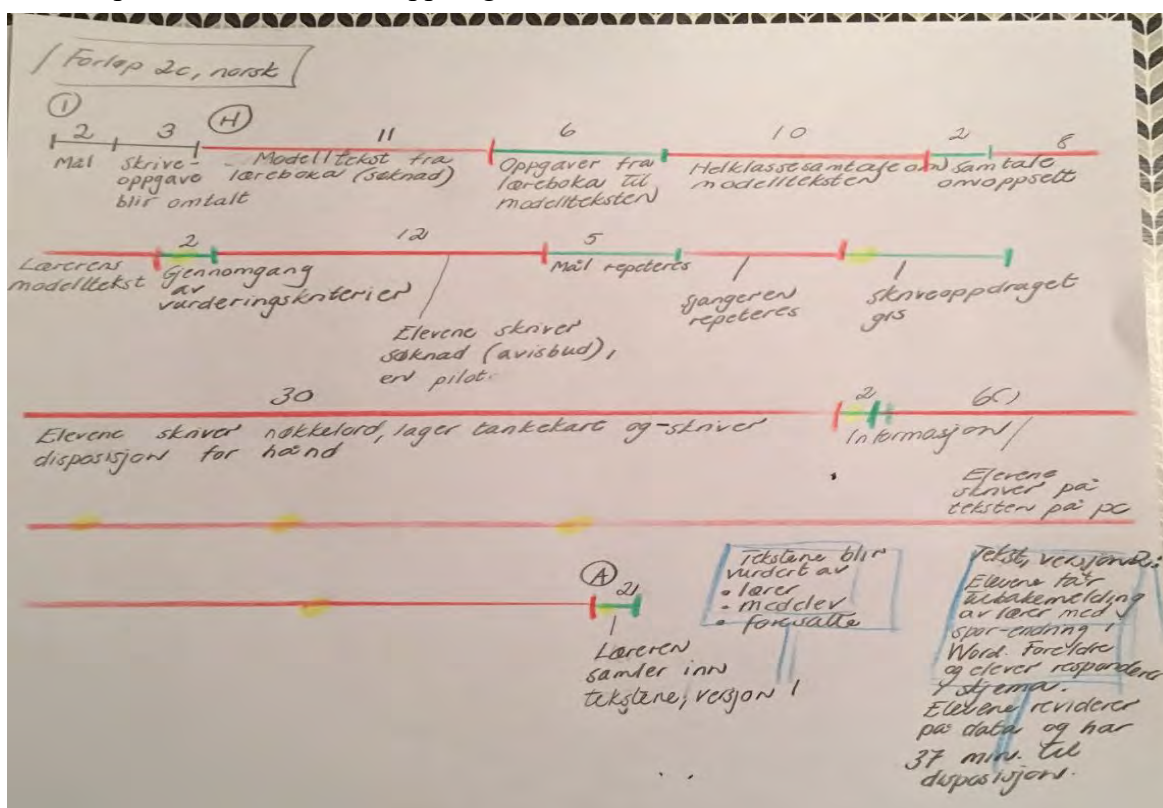
I modellen fins det enkle, toveis piler mellom de ulike rutene og filteret. Pilene skal indikere at skriveoppdrag, ressurser og skriveforløp henger tett sammen og påvirker hverandre, jf. forskningsspørsmål 1 og 2. Slik er det også med skriveforløp og elevtekster, jf. forskningsspørsmål 3. Skriveoppdrag har en forbindelse til ressurser og til elevtekst fordi et skriveoppdrag som tekst blir noe annet når det settes i spill. Læreren og elevene beveger seg mellom de ulike rutene og filtrene gjennom forløpet. Pilene understreker at det er en kommunikasjonsflyt mellom de ulike rutene.

Sammenfattet kan man si at den dramaturgiske analysemodellen for skriveforløp er knyttet til faser i undervisning, og den rommer både del og helhet. Fasene er tegnet oransje, og de består av *Skriveoppdrag*, *Skriveforløp* og *Elevtekst (resepsjon)*. Skriveoppdraget som tekst er en forutsetning, en oppstart og en *innledning* til et forløp. Det blir satt i spill på ulike måter i skriveforløpet: den andre oransje rubrikken, som rommer neste fase i skriveundervisningen, *hoveddelen*. Forløpet består av mange ulike hendelser. I hendelsene kommer variasjoner over ulike dramaturgiske modeller til uttrykk. Skriveoppdraget blir satt i spill gjennom *Valg av ressurser*, som er tegnet som en blå rute. Ressursene begrenser og utvider skriveoppdraget, og rammene for skriveoppdraget kan endres. Den siste rubrikken, *Elevtekst*, markerer forløpets *avslutning*. I elevenes skriftlige tekster kommer deres resepsjon av skriveoppdraget (som tekst og som iscenesettelse) til uttrykk. Rubrikken viser spor av skriveoppdrag, ressurser og hendelser fra undervisningen. Pilene i modellen understreker at skriveoppdrag, ressurser og forløp henger tett sammen og påvirker hverandre. Dette setter spor (stiplede linjer) i elevenes tekster. I forløpet er det et samspill mellom *skrivelæreren* og *elevskriveren*, der begge er aktive medskapere i (deler av) forløpet. Modellen hviler på begrepet *kunnskapskoder*. Forløpene handler om skriving i ulike fag, og det er derfor sentralt å avdekke hva som er legitim fagkunnskap i skriveoppdrag, skriveforløp og elevtekster.

6.9.4 Framgangsmåte for dramaturgisk analyse

Min framgangsmåte for den dramaturgiske analysen ble å studere klasseromsfilmene inngående med et dramaturgisk perspektiv (jf. 6.9.1), samtidig som jeg lagde kronologiske skisser over hvert enkelt forløp for hånd. Figur 16 kan tjene som eksempel på en slik tidslinje. Jeg tegnet inn tre faser, *innledning*, *hoveddel* og *avslutning*. Så skisset jeg opp alle

hendelsene som inntraff i fasene. En hendelse er definert som en aktivitet/en handling som har en indre sammenheng, og som kan samles i et paraplybegrep, som vurderingskriterier. Jeg satte (hvis mulig) et verb til aktivitetene, som *vurderingskriterier gjennomgås*. Deretter merket jeg av for hendelser i og på tvers av forløp: de som gjentok seg, var sjeldne, handlet om annet enn skrivning ... Jeg var på leting etter mønster, ritualer, overraskelser osv. Jeg noterte så gestikk og plassering i rom. Valg av hendelser kan si noe om hvordan læringsmål for forløp blir transformert, om faglige prioriteringer, om lærerens didaktiske repertoar mv. Så målte jeg tiden for fasene, for hendelsene i fasene og på forløp. Tid kan forklare noe om grundighet, progresjon og tempo. Jeg studerte for eksempel hvor lang tid læreren bruker på å forklare et skriveoppdrag i forhold til tiden elevene får til å besvare det.



Figur 16 En dramaturgisk skisse over framgangsmåte for analyse (forløp 2c)

Illustrasjonene av tidslinjene ble omgjort til digitale versjoner (se s. 163). Disse kan anses som det første analysenivået for den dramaturgiske analysen, der det handler om å avdekke dramaturgiske strukturer: det man kaller å avdekke 1. orden (Szatkowsky 1989, s. 32; 2017⁴⁵). Deretter ser jeg på forløpene igjen, *rekursivt*. Jeg forflytter meg til et refleksivt rom, kalt 2. orden, og analyserer forløpet, slik det har oppstått på tegnebrettet ved å

⁴⁵ Begrepene (1. og 2. orden) bruker Szatkowski i sitt foredrag om dramaturgisk analyse, Universitetet i Århus, og som respondent på min dramaturgiske analyse (jf. kap. 7) 19.4.2017.

komparere tegningen utallige ganger mot videodata. Tegningen justeres, og analysekategorier trer fram.

6.10 Analyse av skrifthendelser

Min tekststudie ses, som flere samtidige, i lys av et sosiokulturelt perspektiv, jf. kap. 4. Det innebærer at jeg ser på hva mennesker gjør med skrift, og hvordan. «Perspektivet känns igjen från den gren av språksociologien som kallas kommunikationsetnografi, och det är också därifrån flera av de viktigaste analysbegreppen inom New Literacy Studies kommer» (Karlsson 2006, s. 22) [NLS]. Min studie er delvis plassert innenfor NLS (jf. kap. 3).

I NLS er sentrale begreper hentet fra Barton og Hamilton (2000). Jeg bruker «literacy event», skrifthendelse, som er én grunnleggende analytisk enhet (s. 7-8). Skrifthendelser er, som før forklart, «(...) en hendelse där skrift används på något sätt, genom at man läser, skriver eller pratar om något skrivet» (Karlsson 2006, s. 23). Med en etnografisk tilnærming ser man på skrifthendelser slik de naturlig inntreffer. Jeg studerer skriveforløp i klasserommet (jf. s. 7) for å danne meg et bilde av hvordan lærere og elever handler med skrift. Skoler har en såkalt institusjonell skriftpraksis (på eng.: «literacy practices»), og jeg antar derfor at jeg avdekker noen mønstre i materialet på Casa og Dalen. Samtidig deltar skolene i en intervensjon (jf. 5.1), og lærerne arbeider med skriving på nye måter, som kan føre til mer lokale praksiser.

Å analysere skrifthendelser er ingen stringent metode med én oppskrift. Man må derfor være eksplisitt om sin teoretiske forankring. I min studie benytter jeg teori fra skrive- og dramaturgifeltet, samt sosiokulturelle perspektiver, jf. kap. 4. Den dramaturgiske analysen bestemmer hvilke skrifthendelser jeg analyserer (jf. kap.7).

Når man analyserer skrifthendelser, kan man velge en *induktiv*, *deduktiv* eller *abduktiv* inngang. Skrifthendelser, som en operasjonalisering av sosiokulturell og dialogisk metodologi, innebærer en antakelse om at læring og handling er grunnleggende sosiale i opprinnelse, organisering og bruk, og at læring er situert i bestemte sosiale og materielle økologier. Det gjør det mulig å fange et lærende samspill ved å studere elevs samtaler om for eksempel en skriftlig oppgaveformulering. Ved å ta et analytisk utgangspunkt i samtalene, og så kople på teoretiske begreper, er tilnærmingen induktiv. En deduktiv design kan bidra til å bekrefte eller avkrefte tidligere funn i studier om skriving, som for eksempel at elevene mestrer fortellende tekster, jf. KAL-prosjektet (jf. kap. 3).

En tredje slutningsrekkefølge er *abduksjon*, som jeg bruker som tilnærming. Abduksjon ble definert av filosofen Aristoteles («apagoge») og videreført av filosofen Peirce (som også brukte begrepene hypotese og retroduksjon) (Hanson 1958, s. 85). I en abduktiv epistemologi foretar forskeren en tolkende alternering mellom teori og praksis. Man trekker slutninger eller framsetter en hypotese/et tilfelle ut ifra en regel og et resultat (Peirce 1994, s. 154), som vist under (mitt eksempel):

Abduksjon:
Alle tekster fra denne klassen er levert til Normprosjektet. (regel)
Disse tekstene er levert til Normprosjektet. (resultat)
Disse tekstene til Normprosjektet er fra denne klassen. (tilfelle)

Abduktive slutninger har blitt kalt slutninger til beste forklaring. Man forsøker å forklare det observerte gjennom å anta en hypotese, som er et første nødvendig skritt i en forskningsprosess der man søker å finne «tilfeller» (Peirce 1994, s. 20). Abduksjon som metode er pragmatisk, og man baserer en forklaring av fenomener på «contextual judgments» (Svennevig 2001, s. 4). For at en hypotese skal kunne forklare et fenomen, må man bruke «(...) facts or rules from some domain». I en abduktiv prosess bruker man funksjonelle forklaringer, som betyr at «(...) behaviour is *accounted* for rather than *predicted*» (Svennevig 2001, s.13). Forklaringene er altså ikke kausale. Jeg utvikler ikke hypoteser på forhånd om hvordan et skriveoppdrag settes i spill, men lar forklaringene oppstå etter som fenomener trer fram. For å forklare fenomenene anvender jeg teori fra dramaturgi- og skrivefeltet. Mens en abduktiv prosess legger til rette for mulige «tilfeller», gir, som før nevnt, en deduktiv prosess et «resultat» som er «nødvendig», mens en induktiv prosess frambringer «regler» som er «sannsynlige». Med en abduktiv tilnærming til materialet veksler jeg mellom å la empirien tale og å kople på analytiske begrep, som i neste omgang gir et mer spisset blikk på materialet.

6.10.1 Noen kjennetegn på analyse av skrifthendelser

Studieobjektet, skrifthendelser, studeres gjennom etnografiskorienterte arbeidsmetoder, gjerne som kasusstudier. Vanlige arbeidsmåter er observasjon og intervju. Om intervju poengterer Karlsson: «Ofte väljer man dock att inte behandla intervjuerna som etnografiskt materiale i sig, utan just som bakgrund eller komplement» (2006, s. 155). Intervju er sekundærmateriale i min studie. «Det har tidligere inte varit vanlig med textanalyser i etnografiske skriftbruksstudier (Karlsson 2006, s. 167). Blåsjö (2004) har imidlertid et eksempel på en studie med tekstanalyser av studenttekster. Andre etnografiskinspirerte

studier benytter logg (som nevnt likner brev), som Gustavsson (2002), der informantene (industriarbeidere) dokumenterer lesingen sin. Gunnarson (1992), som undersøkte «kommundelskontor», samlet inn alt det skriftlige materialet som tjenestemenn skrev og brukte hver dag. Studien inspirerte meg til å samle inn og være oppmerksom på alle tekster i forløpene: utleverte ark, elevs arbeidsbøker, plakater i rommet. Jeg kan naturligvis ikke nyttiggjøre meg all innsamlet empiri, men den kompletterer bildet av kulturen jeg studerer. Uavhengig av arbeidsmåter er målet å lage tykke beskrivelser av skrifthendelser i bruk (jf. kap. 4)

Karlsson (2006, s. 152–154) påpeker at kommunikasjonshendelser som filmes, legger forholdene til rette for analyse. David Clarke m.fl. understøtter dette og sier at filmopptak «(...) provide a much richer portrayal of classroom practices than would be possible from any single analysis» (2006, s. 6). Videoanalyser gir mange muligheter og fordeler for å forstå og utvikle undervisnings- og læringsprosesser (Klette 2009; Jewitt 2008). Skrifthendelser på film blir gjerne studert med utgangspunkt i *tematisk koding*. Man «tagger» filmen på bestemte måter, som for eksempel FFT (Framework for teaching), utviklet av Charlotte Danielson (2013), som er en generisk metode som kan brukes på tvers av fag og mot bestemte områder, som undervisningsplanlegging og klasseromsmiljø. Et norsk eksempel på kodet materiale, er LISA-studiet (Linking Instruction and Student Achievement) (Klette, Blikstad-Balas & Roe 2017, s. 10), som bruker systemet PLATO, en observasjonsprotokoll for undervisning, som er designet for å fange opp sentrale funksjoner i klasserommet, for eksempel i en instruksjon (Grossman, Loeb, Cohen & Wyckoff 2013). PLATO brukes blant annet for å studere instruksjonspraksiser.

Jeg bruker ikke tematisk koding eller en manual. For å analysere video måtte jeg bestemme meg for noen prinsipper. Jeg studerte derfor analysemåter, som bruker videodata for å studere sosial samhandling, som interaksjonsanalyse (IA) (Jordan & Henderson 1995, s. 41). IA har en egen metodologisk tilnærming som jeg ikke gjør bruk av. Men i likhet med denne analyseformen har jeg i analysen forsøkt å oppdage en *sosial orden*, det vil si at jeg prøver å se hvordan mennesker finner mening i andres handlinger. Målet har vært å identifisere det regulære, og se hvordan deltakerne opererer og bruker ressurser, som Skrivehjulet, som konstitueres gjennom hvordan det settes i spill. Hendelsene er videre valgt på bakgrunn av to kriterier: «They must be heuristic and they must be the smallest piece of information that can stand by itself» (Barab, Hay & Yamagata-Lynch 2001, s. 74). Kriterier for valg av analysekategorier er beskrevet i 6.10.2. Analyse av skrifthendelser gir

ingen føringer for hvor detaljert de språklige handlingene skal analyseres. Jeg er opptatt av meningsinnhold, og materialet er derfor grovtranskribert (jf. 6.11).

6.10.2 Framgangsmåte for analyse av skrifthendelser

Den dramaturgiske analysen har bidratt til å kategorisere empirien i faser og hendelser og beredt grunnen for næranalyse av skrifthendelser. Materialet har fått tematiske merkelapper, som «gjennomgang av vurderingskriterier» (se tidslinje, s. 163). Aller først studerer jeg skrifthendelser i en innledning (jf. forskningssp. 1): introduksjon av skriveoppdrag ved hjelp av samtale og eksempeltekst. Så ser jeg på hvordan læreren rammer inn et skriveoppdrag i en hoveddel (jf. forskningssp. 2). Til sist undersøker jeg hvordan skriveoppdrag og hendelser fra forløpet kommer til syne i elevens tekster (jf. forskningssp. 3). De valgte skrifthendelsene kan bli forstått som empiriske bærere av materialet. De er ikke bare valgt som illustrasjoner på fenomenet jeg studerer, men fungerer som representasjoner som løfter fram analytiske kategorier og begreper som reflekterer datakorpuset som sådan. Selv om episodene ikke er statistisk generaliserbare, fungerer de analytisk sett som representasjoner for det kvalitative datasettet.

For å introdusere en episode som del av en hendelse presenterer jeg, i tråd med Barab, Hay og Yamagata-Lynch (2001, s. 76), *tema, initiator og deltaker* i hendelsen. *Tema* defineres (eng.: issue at hand) som «(...) the 'object' of discussion or manipulation». I tråd med denne forklaringen forstår jeg temaet som objektet for diskusjonen, men også som noe bredere, som en tematisk oppsummering av innholdet i samtalen. Videre refererer temaet, ifølge Barab m. fl. til «(...) a resource, a practice or a conceptual tool or process» (op. cit.). Temaet er knyttet til et medierende middel, en *ressurs*, som kan være et fysisk redskap, en problemstilling eller en prosess. I min studie framstår temaet som en prosess når læreren og eleven diskuterer ordlyden i en skriveoppgave, mens det er knyttet til en fysisk ressurs når det handler om å forstå Skrivehjulet som et konkret, didaktisk redskap for skriveopplæring.

Begrepene *initiator/deltaker* (eng.: initiator and participant) handler om hvem som tar initiativ til handling. En initiator «is producing an action», mens en deltaker «is involved» (Barab et al. 2001, s. 75). Rollene viser en asymmetri, og det understrekes at læreren normalt er «primary initiator» i en undervisningstime. Mine dramaturgiske analyser bekrefter dette. Poenget med å bruke denne kategorien i en introduksjon av en

episode er derfor ikke å kartlegge hvem som fører an i ordskiftet, men å få et inntrykk av hva som blir initiert og antall elever som deltar i samtalen.

I analysen av skrifthendelser fra innledning og hoveddel av forløp belyser jeg empirien ved hjelp av 5 kategorier:

- tid
- lærerens dramaturgi
- lærerens innramming
- ressurser
- praksis

De tre første kategoriene er blitt til underveis ved hjelp av en abduktiv tilnærming. *Tid* sier noe om episodens utstrekning i minutter, som kan være et tegn på hvor sentral den er i forløpet. *Tid* viser når hendelsen inntreffer, om den er enkeltstående eller om en liknende hendelse blir introdusert tidligere i forløpet eller gjentas senere.

Lærerens dramaturgi (jf. 4.6.) handler om hvordan læreren iscenesetter en skrifthendelse, det vil si om hun instruerer, stiller spørsmål, forteller osv. En iscenesettelse åpner for noe, men lukker for noe annet. *Lærerens innramming* (jf. 4.6) handler om å identifisere og forklare deler i hendelsene og i sosiale relasjoner. Jeg ser på handlinger, i tråd med Goffman (1986), i en avgrenset og innrammet situasjon.

Kategorien *ressurser* definerer jeg i tråd med Wartofsky som primære, sekundære og tertiære ressurser (jf. 4.2.1– 4.2.3). Normprosjektet har også utviklet ressurser, som Skrivehjulet og forventningsnormer og et didaktisk materiale (jf. 4.3.4). Ressurser (eng.: resources) blir forklart som alle typer redskaper som aktørene bruker, og som inngår direkte i handlingene: «A resource is ‘any piece of information, object, tool, or machine’ that an initiator uses to carry out the practice» (Roth 1996, s. 191 i Barab et al. 2001, s. 77). Det kan være *tekniske redskaper*, som et smartboard, *konseptuelt orienterte begreper*, som teoretiske begreper hentet fra Skrivehjulet, eller dokumenter, som læreboka eller materiell i Normprosjektet. Et redskap blir transformert til en ressurs når det blir anvendt av aktører og blir til en del av en praksis. Jeg definerer, i tråd med Barab m fl. (2001, s. 77), ressurser som konkrete redskaper som inngår direkte i handlingene.

Kategorien *praksis* (eng.: practice) blir forklart slik: «An activity that is carried out by an initiator who is using a resource» (Barab et al. 2001, s. 75). Praksis kan altså bli forstått som en merkelapp som beskriver episoden som en helhet. Kategorien er dermed av en mer oppsummerende karakter enn de øvrige kategoriene (Witteck 2007, s. 131). En praksis kan være *redskapsorientert*, noe som betyr at episoden handler om å forstå anvendelsen av

et redskap i seg selv, som hvordan elevene teknisk skal bruke eller forkaste en elektronisk tilbakemelding på tekst. En *læringsorientert* praksis innebærer at samtalen er orientert mot bruken av et pedagogisk redskap, som bruk av forventningsnormer eller skriverammer. En *undervisningsorientert* praksis er begrepet for en samtale der læreren veileder, instruerer eller informerer elevene om en metode eller en framgangsmåte. En *konseptueltorientert* praksis handler om å oppnå en felles forståelse der samtaledeltakerne utforsker et vitenskapelig begrep eller forsøker å forhandle om innholdet i det, som hva som ligger i begrepet å *forklare*. Det kan være vanskelig å fastslå en praksis, for i en episode kan det være mye på spill simultant, og man kan dra kjensel på flere praksiser: «In fact there are often several different practices simultaneously» (Barab et al. 2001, s. 77). Ofte er én praksisbeskrivelse i forgrunnen.

I analysen av skrifthendelser fra avslutning på forløp studerer jeg elevenes skriftlige *tekster*, det vil si presentasjonstekster eller kulturelt gyldige tekster. Mitt tredje forskningsspørsmål som gir retning for tekstanalysene (jf. s. 12), handler om på hvilken måte skriveoppdraget og sentrale hendelser fra undervisningen setter spor i elevens tekster. I analysen har det vært en strategi å tolke tekstene som forekomster av *typer eller typiske tekstlige realiseringer*, men samtidig å ha øye for det unike ved dem. «Det innebærer at det som analyseres, ikke er det som er framtreddende ved besvarelsen som unik handling, men som en *typisk* handling» (Berge 2005, s. 92). I enkelte tilfeller, der det er relevant, kommenterer jeg også hva som preger teksten som unik handling. Det innebærer at jeg fortrinnsvis tolker elevtekstene innenfor en *kulturkontekst*, framfor en *situasjonskontekst* (Les mer om tekstanalysene på s. 100)

6.11 Transkripsjon

I en analyse av skrifthendelser for mitt formål er en grovtranskribering formålstjenelig. En fintranskribering med diakritiske tegn kan overskygge meningsinnholdet. Jeg har markert for følgende i transkripsjonen:

ord: understrekning betyr trykk/betoning av ord

(()): doble parenteser inneholder transkriptørens kommentarer

↑ (pil opp): stigende intonasjon i ytringsdelen etter tegnet. Markert hvis det er særs tydelig.

L: lærer

E: elev. Eleven er markert med nummer, slik at det blir tydelig om det er en ny elev som har taletid.

7 Analyse av skriveforløp

I metodekapitlet har jeg gjort rede for valg av analysemåter, legitimert dem og pekt på sammenhenger mellom teoretiske perspektiv og metodiske valg. I det følgende kapitlet gir jeg en oversikt over analyser og framgangsmåter før jeg presenterer analyser av materialet. I tabellene under, i første kolonne, står mine tre fokus for analyse. De samsvarer med de tre fasene i et skriveforløp: innledning, hoveddel og avslutning. Jeg har todelte analyse-spørsmål til alle faser, som vist i kolonne to. Første del av spørsmålet omhandler drama-turgi, og andre del dreier seg om utvalgte skrifthendelser. De to analysemåtene gir ulike bidrag, som oppført i siste kolonne. Mens dramaturgiske analyser viser hva skriveoppdrag er, og hvordan faser og hendelser i skriveforløpene er komponert, synliggjør analyser av skrifthendelser hvordan skriveoppdraget settes i spill i forløpet, og hvordan skriveoppdraget kommer til uttrykk i elevtekstene. Tabell 10 gir en samlet oversikt over fokus, spørsmål, verktøy og bidrag i analysen:

Fokus for første analyse:	Analysespørsmål	Analyseverktøy	Analysens bidrag
Innledning:			
Utformingen av skriveoppdraget. Når skriveoppdraget blir introdusert og satt i spill.	1: Hva kjennetegner et skriveoppdrag og en dramaturgi i en innledning av skriveforløpet,	Dramaturgisk analyse. Analyse av helhet og faser	Analysen gir oversikt over hva som kjennetegner et skriveoppdrag. Den viser hvordan en innledning på et skriveforløp er komponert, og på hvilken måte et skriveoppdrag iscenesettes.
	og hvilke ressurser benytter læreren når han iscenesetter skriveoppdraget?	Analyse av skrifthendelse. Analyse av del, næranalyse.	Analysen viser hvilke ressurser læreren bruker når et skriveoppdrag blir iscenesatt.

Fokus for andre analyse:	Analysespørsmål	Analyseverktøy	Analysens bidrag
Hoveddel:			
Når skrivefasen pågår.	2: Hva kjennetegner en dramaturgi i hoveddelen av skriveforløpet,	Dramaturgisk analyse. Analyse av helhet og faser.	Analysen gir oversikt over hvordan hoveddelen er komponert, hvilke hendelser og brudd som fins, og hvilke ressurser som er framtreddende.
	og på hvilke måter blir skriveoppdraget satt i spill?	Analyse av skrifthendelse. Analyse av del, næranalyse.	Analysen viser hvordan konkrete ressurser settes i spill og rammes inn i skrivefasen i et forløp.

Fokus for tredje analyse:	Analysespørsmål	Analyseverktøy	Analysens bidrag
Avslutning:			

Når elevteksten er skrevet og levert inn.	3: Hva kjennetegner en dramaturgi i en avslutning av skriveforløpet,	Dramaturgisk analyse. Analyse av helhet og faser.	Analysen gir oversikt over hvordan avslutningen er komponert, og hvilke hendelser som avslutter forløpet.
	og på hvilken måte setter skriveoppdraget og sentrale skrifthendelser fra undervisningen spor i elevens tekster?	Analyse av skrifthendelse. Analyse av del, næranalyse.	Analysen viser hvordan skriveoppdraget og konkrete skrifthendelser er satt i spill i elevens tekster.

Tabell 10 Oversikt over analysen: spørsmål, fokus, verktøy og bidrag

7.1 Skriveoppdraget og ideen bak forløpet

Startpunktet for den dramaturgiske analysen er *skriveoppdraget* og ideen bak forløpet. Jeg ser på lærerens utforming av en *oppgaveformulering* og *innrammingen* for den. Sentrale funn i denne analysen er at alle lærere, men særlig lærere i samfunnsfag og naturfag, har lite trening i å designe skriveoppdrag. Intervensjonen i Normprosjektet bidrar imidlertid til et større fokus på oppgaveformuleringer. Lærere på Casa oppfatter oppgaveformuleringer og vurderingskriterier som gjensidig avhengige størrelser, som de utarbeider i takt og framskriver prosessuelt. Lærere på Dalen fokuserer mest på formuleringene. Informasjon om formål, mottaker og publiseringskanal gir en tydelig innramming for oppgaver. Kunnskapskoden som kommer til uttrykk i oppgavene, ligger i et spenn mellom et «knowerperspektiv» og et «knowledge-perspektiv». Vurderingskriterier bidrar til å synliggjøre det spesifikt faglige ved et skriveoppdrag. Fagkunnskap er mest etterspurt i naturfag.

Det er to nedslagspunkt i analysen som ligger til grunn for å besvare første forskningsspørsmål om oppgaveformulering og innramming av en skriveoppgave, jf. s. 128. Lærerne har dokumentert skriveoppdraget på skjemaet «Informasjon om hver enkelt skriveoppgave», som er sendt Normprosjektet etter gjennomførte forløp. Noen lærere har hatt mailkorrespondanse om utforming av oppgaven med forskerne i Normprosjektet. Analysen gir en oversikt over *oppgavens design*. Den viser hvilken fagkunnskap lærerne etterspør. Skriveoppdraget kan dermed si noe om et rådende kunnskapssyn. Maton bruker begrepet *koder* for dette, og ved hjelp av hans teorier ser jeg på hvilke «*knowledge – knowerstrukturer*» som kommer til uttrykk (Maton 2014).

Jeg operasjonaliserer begrepene oppgaveformulering og innramming, altså skriveoppdraget, som vist i tabell 11. Datamaterialet er opplistet i høyre kolonne.

Nedslagspunkt for analyse:	Hva jeg ser etter:	Datamateriale:
<ul style="list-style-type: none"> • Oppgaveformulering 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>skrivehandling(er)</i> og eventuelt <i>instruksjonsverb</i> • <i>lærergenerert</i> eller hentet fra oppgavebanken • <i>prosessuelt</i> skrevet fram eller utformet i en versjon • <i>veiledet</i> av forskere i Normprosjektet (og i så fall: Hva blir endret, og hva forblir uendret?) 	<ul style="list-style-type: none"> • innrapporterte skjema med skriveoppgave og informasjon om utforming. Disse blir sammenstilt med filmer fra timene. • lærerintervju • mailkorrespondanse mellom lærer og forskere i Normprosjektet
<ul style="list-style-type: none"> • Innramming 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>formål og mottaker</i> • <i>vurderingskriterier og vurderingsform</i> • <i>publikasjonskanal</i> 	
= Skriveoppdrag	<ul style="list-style-type: none"> • <i>kode: «knowledge–knowerstrukturer»</i> 	

Tabell 11 Nedslagspunkt for analyse av skriveoppdrag

7.1.1 Oppgaveformulering

Når en lærer forbereder et skriveforløp, starter hun gjerne med å lage skriveoppgaven. Den er springbrettet (Ruth & Murphy 1988, s. 3). Oppgaveformuleringen er et viktig premiss for hvordan elevtekstene kan bli, slik lærer Merete også resonnerer:

«Hvordan oppgavene ser ut, er skikkelig viktig, da! Det er faktisk ganske avgjørende for å få gode tekster. Jeg har alltid visst det, men jeg har forstått det enda bedre i kraft av Normprosjektet. Nå tenker jeg på hvordan oppgaven best kan se ut, og hva jeg skal vurdere, og jeg tenker på at elevene skal forstå hva oppgaven betyr. Jeg bruker alltid Skrivehjulet når jeg lager en oppgave. Så diskuterer jeg den ofte med Tina [norsklæreren]. Jeg pleier også å sende oppgaven på mail til Normprosjektet for å få respons. Det er jo en kvalitetssikring, da. Jeg tenker nok mer på skriveoppgavene nå enn før. Når jeg leser aviser på bussen til jobb for eksempel. Da har jeg tatt meg i å tenke: Dette kan jeg jo lage en oppgave om. 7b skal skrive om en oppgave om å være på flukt. Syria står det jo masse om i avisene. Det er lett å hente stoff. Dessverre.» (Samfunnsfagslærer Merete, Casa)

For analysens reliabilitet er det verdt å merke seg at forskere i Normprosjektet diskuterte skriveoppgaver med lærerne innledningsvis, men oppgavedesign ble tillagt større vekt etter hvert, fordi den viste seg å være sentral for kvaliteten på elevtekstene. Solheim og Matre formulerer seg slik: «Lærerens oppgavedesign har blitt et eget felt, da vi tidlig så at skriveoppgavene la avgjørende føringer for elevens prestasjoner» (2014, s. 77–78). Otnes påpeker at oppgaver som har upresise formuleringer, gir elevtekster som vanskeligere lar seg vurdere (2015, s. 19).

Mitt materiale er samlet inn mot slutten av Normprosjektperioden. Da ble lærerne oppfordret til å sende inn oppgaver, slik at forskerne kunne kommentere dem før de ble brukt i undervisning. Det er derfor rimelig å anta at lærerne er mer bevisste enn før på

oppgavedesign. Eksempeloppgaver ble publisert til inspirasjon og hjelp i en oppgavebank på Normprosjektets nettside. Oppgavene er utprøvde, men ikke kvalitetsikret. Prosess-tekster som kan illustrere hvordan oppgaveteksten blir foredlet, eksempler på kriterier og informasjon om hvordan oppgaven kan bli iscenesatt i klasserommet, er ikke bekjentgjort.

Gjennom Normprosjektets skolering har lærerne fått innføring i det teoretiske konstruktet Skrivehjulet, og hvordan de skal lage skriveoppgaver (Solheim & Matre 2014, s. 82). Det har blitt kommunisert at formuleringen skal inneholde en skrivehandling, en mottaker og et formål (Otnes 2014, s. 242). Oppgaven må ha et tydelig formulert oppdrag, slik at elevene skjønner hva som forventes, og hvorfor (Kvistad & Smemo 2015, s. 222). Oppgaven må også være utformet i tråd med det som kjennetegner faglig skrijving, det Maton kaller sentral kodekompetanse i disiplinene (2014, s. 95). Samlet kan man si at skriveoppgaver gradvis har blitt mer vektlagt i intervensjonen, og det er derfor rimelig å anta at lærerne også er oppmerksomme på oppgavens design.

Først i analysen undersøker jeg om oppgaveformuleringen inneholder en skrivehandling eller et instruksjonsverb fra Skrivehjulet. Videre ser jeg på om oppgavene er *lærergenererte* (Otnes 2015, s. 18) eller hentet fra oppgavebanken. Dette er interessant, fordi man kan anta at lærere ikke har samme eieforhold til en «fjernlånt» oppgave fra Normprosjektets bank (jf. oppg. 4d) eller fra andre læringsressurser (jf. oppg. 5d), som til en egenkomponert oppgave. Oppgavebanken ble dessuten fjernet på et tidspunkt, nettopp fordi enkeltlærere «bevisstløst» forlente seg på den. White understreker at oppgavelaging er en krevende utfordring som lærere ikke tar (2007, s.1), mens Ruth og Murphy påpeker at lærere bør arbeide prosessuelt med å skrive fram oppgaver (1988, s. 239). Likevel: Skriveoppgaver som er lånt fra oppgavebanken, kan selvsagt fungere. Det kan være bestemte kvaliteter ved disse oppgavene som gjør at de blir gjenbrukt. Om oppgaven om rus i samfunnsfag (8c) sier lærer Merete: «Mange lærere har brukt denne refleksjonsoppgaven. Det er jo et godt tegn. Samtidig står den godt til læreplanmålene. Vi skulle ha denne skrivehandlingen nå.» I analyser av skriveoppdraget i spill viser det seg at lærergenererte skriveoppdrag kommer annerledes til uttrykk i undervisningen enn de fjernlånte.

Ved å sammenstille alle oppgaveformuleringer som er gjennomført på 7. trinn på skolene i Normprosjektet i løpet av skoleåret 2013–2014 (det vil si 20 skoler x 6 skrivehandlinger = ca. 120 oppgaver), får jeg en oversikt over hvilke formuleringer som fins, antall ganger de er brukt, og hvor. Tabell 12 gir en oversikt over oppgaveformuleringene fra Casa og Dalen, og om oppgavene er egenkomponerte eller brukt på flere skoler:

Skriveforløp Fag og skole	Oversikt over oppgaveformuleringer	Antall ganger oppgaven er brukt på 7. trinn i 2013/2014
1c, samfunnsfag	«Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtene med mennesker og nye steder.»	1
2c, norsk	«Annonse: Eldre dame i Oslo søker ung, positiv veileder til å lære bruk av bærbar PC. Søkere må kunne lære bort Word og e-post. Tålmodighet kreves. Vennligst send søknad til: Betty Hansen, Solskinnsveien 22a, 0287 Oslo. Oppgave: Skriv en søknad til Betty der du forklarer hvorfor du er den rette personen til jobben. Vis til kravene Betty stiller deg i søknaden.»	2 (To klasser på Casa)
3d, norsk	«Skriv en tekst der du argumenterer enten for eller imot skoleuniformer. Tenk deg at du skal skrive dette til den nye rektoren der, (navn utelatt), og at du skal overbevise henne.»	1
4d, naturfag	«Tenk deg at du skal lære en sjetteklassing hva lyd er, og hvordan øret fungerer. Lag en tekst der du først forklarer hvordan lydbølger beveger seg i luft. Deretter tar du utgangspunkt i tegningen av øret, og forklarer hvordan øret gjør at vi kan høre. Bruk navnene på de ulike delene av øret når du forklarer.»	2
5d, naturfag	Oppgaveformuleringen er ikke registret i Normprosjektet. Innsamlet av meg grunnet min tilstedeværelse. «Sammendrag. Les den utdelte teksten om gomlere. Tenk deg at du skal ha en prøve om stoffet. Bruk det du har lært om sammendrag til å lage et sammendrag av teksten, som vil kunne hjelpe deg når du over til en tenkt prøve.»	1
6d, norsk	«Skriv en tekst der du får fram hva som er positivt og negativt med at skolen gir leksearbeid. Kom fram til hva du mener om denne saken.»	3
7c, norsk	«Skriv en tekst der du diskuterer hva som er positivt og negativt med at skolen gir leksearbeid. Kom frem til hva du mener om denne saken. Teksten skal kunne sendes til rektor, slik at han kan få vite hva dere mener om fordeler og ulemper med leksearbeid.»	4 (To klasser på Casa)
8c, samfunnsfag	«Når du begynner på ungdomsskolen, kan du komme i en situasjon der flere drikker alkohol, og du blir forsøkt presset til å gjøre det samme. Dette fører til at du må ta et valg. Fortell kort om en slik tenkt situasjon. Reflekter over hva du føler om å bli presset, og vurder valget du må ta.»	6

Tabell 12 Oversikt over oppgaveformuleringer på Casa og Dalen skole. Instruksjonsverb er utgulet (min markering)

Ved å sammenstille informasjon om oppgaveformuleringer blir det synlig at alle lærere lager oppgaver med én skrivehandling (ikke kombinasjoner) som utgangspunkt. Formuleringene kommer ulikt til uttrykk: Skrivehandlingen er eksplisitt nevnt i tre formuleringer (1c, 3d og 8c), mens den ikke nevnes i de resterende. Sjanger står eksplisitt i to oppgaver, som søknad (2c) og sammendrag (5d). Når elevene skal skrive søknad, er skrivehandlingen å *samhandle*, og oppgaven innehar to relevante verb, som *forklare*, som står som utdyping til å *utforske*», og *vise til*, som er synonymt med *informere om*. Når elevene skriver et sammendrag, er skrivehandlingen å *beskrive*. I formuleringen benyttes et atypisk instruksjonsverb for å organisere stoff, nemlig *tenk deg at*, som ikke kan gjenfinnes som verb for denne skrivehandlingen i Skrivehullet, jf. s 72.

Flere oppgaver, med unntak av formuleringene i 4d, 5d og 6d, har verb som forklarer skrivehandlingene, og som man gjenfinner i Skrivehullet. I oppgave 1c, der skrive-

handlingen er å *forestille seg*, blir for eksempel *skildre* benyttet, som er synonymt med å *se for seg*. I oppgave 3d blir verbet *overbevise* brukt, et ord som er identisk med skrivehandlingen. I oppgave 7c står verbet «diskutere», som er en utdyping av ordet *utforske*, som også er skrivehandlingen. Oppgavene der verbene er atypiske for skrivehandlingene, kommer fra Dalen, som i forløp 6d, der verbet *mener* forklarer å *utforske*. *Utforske* er et verb som beskriver skrivehandlingen *overbevise*.

Det kan synes som om det er en usikkerhet hos lærere om skrivehandlingen eksplisitt skal nevnes i oppgaveformuleringen. Instruksjonsverbene som forklarer skrivehandlingen, blir brukt i utstrakt grad. Dersom læreren viser til en skrivehandling, bruker hun sjelden en sjangerbenevnelse i tillegg. Det kan derfor synes som om lærerne velger enten sjanger eller skrivehandling. Verb som synliggjør skrivehandlingen, blir imidlertid i ett tilfelle brukt sammen med en sjangerbetegnelse (jf. forløp 2c). Det kan henge sammen med at sjangre dominerer læreboka, og skrivehandlingene har ikke fått innpass der (ennå). Norsklærer Tina forklarer dette slik:

«Da jeg valgte at elevene skulle skrive en søknad, da var det rett og slett fordi det sto i Zeppelin [læreverk, utg. fra 2013] at de skulle lære om søknader. Jeg kunne latt være og heller lagd en oppgave mye mere åpen. Det er ikke alltid så lett å vite hvor mye du skal bry deg om læreboka, for det er ikke den som skal styre, men likevel så synes jeg liksom at jeg må ha med noe som står der også. Det var en av hovedgrunnene til at det ble såpass sjanger i den oppgaven, men jeg synes det er lettere og, eller jeg liker bedre å forholde meg til skrivehandling enn til sjanger.»

På Casa blir verbene benyttet slik de er opplistet i Skrivehjulet, og disse blir dermed en ressurs for utforming av skriveoppgavene. På Dalen fins det imidlertid flere eksempler på gal eller vilkårlig bruk av verb, det vil si at verbet tilhører en annen skrivehandling enn den som står i oppgaven.

Av tabell 12 framkommer det at halvparten av formuleringene (4d, 6d, 7c og 8c) er hentet fra Normprosjektets oppgavebank. En resirkulering av oppgaver blir forklart med tilgjengelighet av naturfaglærer Bodil: «Oppgaven min om hørsel fant jeg på Normprosjektets sider. Jeg synes den passet». Oppgavene fra oppgavebanken er gitt på begge skoler i alle fag. Noe overraskende er det å se at oppgaver i norsk er fjernlånt i like stor utstrekning som i samfunnsfag og naturfag, siden utforming av langsvarsoppgaver i norsk har en lang tradisjon sammenliknet med øvrige fag (Otnes 2013; 2015, s. 13). Formuleringer med skrivehandlingen å *reflektere* blir hyppigst gjenbrukt. Totalt seks ganger har denne teksten vært springbrett for ulike skriveforløp på 7. trinn:

«Når du begynner på ungdomsskolen, kan du komme i en situasjon der flere drikker alkohol, og du blir forsøkt presset til å gjøre det samme. Dette fører til at du må ta et valg. Fortell kort om en slik tenkt situasjon. Reflekter over hva du føler om å bli presset, og vurder valget du må ta.»

En slik gjenbruk kan gjenspeile en usikkerhet rundt refleksjonsoppgaver hos lærerne. Samfunnsfaglærer Merete (8c) forklarer imidlertid at hun bruker denne oppgaven bevisst, fordi tekstene i oppgavebanken antas å være «(...) kvalitetssikret, gode og eksempler på det Normprosjektet ønsker seg. I tillegg er det tidsbesparende å hente oppgaver der». Bodil (4d) støtter et slikt synspunkt, men uttaler seg i tillegg generelt om det å lage naturfagsoppgaver: «Jeg er utrent i å lage skriveoppgaver. Jeg ble derfor glad da jeg fant en oppgave jeg kunne bruke hos Normprosjektet». Norsk læreren Tina (7c) har et bevisst forhold til fjernlån av oppgaver: «Noen ganger lager jeg oppgaver, andre ganger låner jeg, når oppgaven passer det jeg selv har tenkt. En oppgaveformulering om lekser har jeg funnet i oppgavebanken. Den passer godt for å øve på å argumentere, som er et mål for perioden.» Formuleringen er valgt med omhu til tross for at hun ikke har utformet den selv.

Formuleringene i de resterende forløpene (1c, 2c, 3d og 5d) er *lærergenererte oppgaver* (Otnes 2015, s. 18). Alle er komponert for ett bestemt skriveforløp. Det er likevel en viktig forskjell. Mens lærere på Dalen har laget oppgaveteksten alene og i én versjon⁴⁶, har lærere på Casa utformet skriveoppgavene (1c og 2c) *prosessuelt* i samråd med forskere fra Normprosjektet. Formuleringene er laget i tråd med de første fire fasene av Ruth og Murpys femfasemodell, som består av planlegging, utkast, utprøving, revisjon og evaluering (1988, s. 239). Læreren lager et utkast, som hun prøver ut ved å sende det til en forsker i Normprosjektet. Forskeren *intervenerer* gjennom å gi motstand, hjelp og/eller veiledning. Deretter blir formuleringen revidert før den blir brukt i undervisning. Korrespondansen under kan tjene som eksempel. Lærer Merete sender en mail (datert 17.9.2013) til forskeren, der hun omtaler eget arbeid med utforming av skriveoppgave og legger ved et utkast til formulering og vurderingskriterier. Respons kommer som kommentarer med spor-endring i Word (datert 19.8.2013) fra forskeren (se fig. 17):

⁴⁶ Lærer Ola sender oppgaven (3d) inn til Normprosjektet. Det skyldes trolig min tilstedeværelse. «Du sa jeg burde be om hjelp», sier Ola i et intervju, og han fortsetter: «Og jeg trenger råd.»

«Jeg sitter her og prøver å produsere en skriveoppgave under skrivehandlingen "å forestille seg". Formålet er kunnskapssystematisering. Ja, jeg vet at disse to kanskje ikke hører så godt sammen, men vi har da alle lest skjønnlitterære tekster vi har lært masse av? Vi arbeider nå med temaet flyktninger i samfunnsfag. Hver av barna har fått i oppgave å fordype seg i en pågående konflikt i verden som fører til at mennesker må flykte. De skal jobbe mye med dette slik at de lærer blant annet hvorfor og hvor menneskene flykter, og årsakene til selve konflikten. De skal holde en presentasjon om landet de fordypet seg i, i tillegg til skriveoppgaven.

Jeg har laget et forslag:
 Du er på flukt i eller ut av landet ditt. *Forestill deg hvordan det er. Fortell om hvorfor du må flykte og hvor du flykter. Skildre møtene med mennesker og nye steder.*

Noen av kriteriene:

- Du forteller om konflikten i landet og om hvorfor du må flykte.
- Du forteller hvor mange flyktninger det er i landet.
- Du forteller om hvor du flykter til, og hvilke steder du ser på veien.

Hva tenker du om dette? Er jeg helt på bærtur? Jeg synes det er vanskelig å lage denne oppgaven. Tusen takk for svar!

Myh Merete, Casaa.

18.9.2013 10.27
 Merknad [1]: Absolutt! Det er selvsagt i orden å kombinere denne skrivehandlingen med formålet Kunnskapssystematisering. Jeg har jo sagt mange ganger at vi kan snu på de ulike delene av skrivehjulene. ☺

18.9.2013 10.29
 Merknad [2]: Fint at du framhever verbene/skrivehandlingene. Det viser at du virkelig har skjønnet dette. Og det vil sikkert være til hjelp for elevene også.

18.9.2013 10.31
 Merknad [3]: Skal dette være fra en virkelig konflikt – noe dere har lest om i faget? Er det denne kunnskapen du ønsker de skal systematisere via skrivinga [?]

18.9.2013 10.32
 Merknad [4]: Her kan de dikte litt? Vil du antyde hvor de skal legge hovedvekten? Skal det være mest om bombepunkt 1 eller mest om bombepunkt 3 ...?

18.9.2013 10.30
 Merknad [5]: Nei!! ☹

Figur 17 Veiledning på skriveoppgaven «På flukt» (2c)

Forskeren bekrefter at læreren formulerer gode skriveoppgaver: «Det viser at du virkelig har skjønnet dette!» Videre påpeker hun som positivt at læreren «framhever verbene/skrivehandlingene», men hun etterspør presisjon i vurderingskriteriene – både i gradering: «Hvor skal de legge hovedvekten?», og i innhold: «Skal dette være fra en virkelig konflikt?» og «Her kan de dikte litt?». Etter responsen endrer læreren formuleringen:

«Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtene med mennesker og nye steder».

Kriterier:

- Du forteller om konflikten i landet og om hvorfor du må flykte.
- Du forteller om flyktningene i landet, hvor mange de er og hvor de flykter.
- Du forteller om stedene du møter på veien. Her kan det være både reelle steder og fantasisteder.

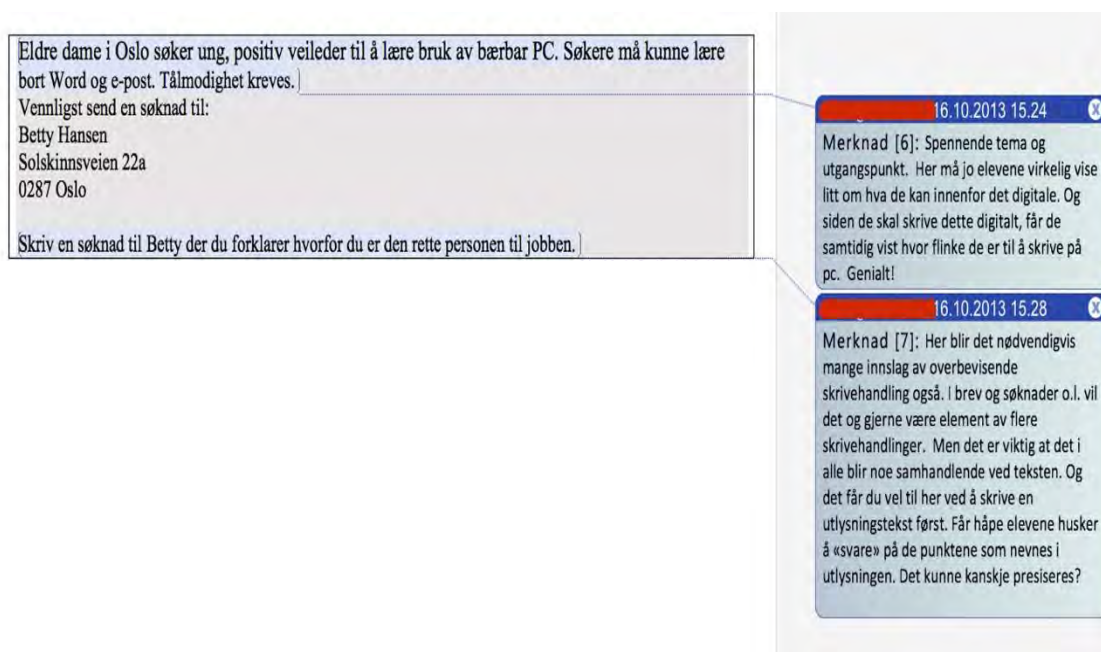
Setningen som starter med instruksjonsverbet *fortell*, blir tatt ut, og endelig oppgave har færre pålegg.

Samlet kan man si at substansen i oppgaveformuleringen er beholdt, men læreren viser også revisjonskompetanse når hun fjerner en setning med en spesifisering som ikke er foreslått strøket i veiledningen. Hun reviderer dessuten kriteriene og etterspør mer konkret informasjon (antall flyktninger, begrunnelse for flukt). Samtidig anskueliggjør hun – etter råd fra forskeren – at elevene kan skrive fiksjon («fantasisteder»). Dermed ligger

det kanskje et spenningsforhold i oppgaven når elevene både skal skrive saksorientert om reelle steder og narrativt om fantasisteder. Forskeren har også veiledet på kriteriene gjennom å stille spørsmål og foreslå omformuleringer, som trekker oppgaven i retning av en fortellende tekst. Om oppgaven blir vanskeligere å innfri, vil analyser av forløpet vise.

Norsklærer Tina sender oppgaveformuleringen (forløp 2c) til Normprosjektet.

Lærermailen (datert 14.3.13) og forskerens svar (datert 16.3.2013) er slik (fig. 18):



Figur 18 Veiledning på oppgaven "Søknad"

Til selve oppgaveformuleringen gir forskeren ingen vekstpunkt – snarere blir oppgaven omtalt som et «spennende tema og utgangspunkt» og vurderes som «Genialt!». I tilbakemeldingen blir det påpekt at oppgaven åpner for mange skrivehandlinger, og det «samhandlende» må bli synlig. I tillegg minner forskeren om at eleven må huske å «svare på de punktene som nevnes i utlysningen». Hun sier ikke eksplisitt at dette må synliggjøres i kriteriene, men nevner at det kan innbakes i «utlysningsteksten». I den reviderte versjonen har læreren både beskrevet kravene i oppgaveformuleringen: «Vis til kravene Betty stiller deg i søknaden din» og formulert det som kriterier: «Jeg viser til Bettys krav i søknaden»:

«Skriv en søknad til Betty der du forklarer hvorfor du er den rette personen til jobben.
Vis til kravene Betty stiller deg i søknaden din»

«Kriterier:

- Jeg har sted, dato, avsender, mottaker og signatur på riktig sted
- Jeg har en dekkende overskrift ut i fra annonsen
- Jeg viser til Bettys krav i søknaden, og har også andre gode argumenter for å få jobben
- Teksten har formelt språk, (selvsikkerhet, ydmykhet, vennlig hilsen)».

Kriteriene til denne oppgaven er ikke sendt inn i forkant, men de foreligger når oppgaven er ferdigstilt. Det kan se ut som om prosessuelt arbeid med formuleringen også medfører et tydeligere fokus på innramming, særlig vurderingskriterier. I analyser av forløpet (jf. forskningsspørsmål 2) vil jeg kunne finne svar på om skriveoppdrag som er bearbeidet prosessuelt i idéfasen, får et tydeligere fokus i gjennomføringen av skriveundervisningen.

I forløp 3d sender norsklærer Ola følgende oppgaveformulering på mail, datert 5.5. 2014, til en forsker i Normprosjektet:

«Skriv en tekst der du diskuterer hva som er positivt og hva som er negativt ved at skoler bruker skoleuniformer. Tenkt deg at dette skal innføres på den nye skolen vår og at du skal skrive dette til den nye rektoren der, (navn utelatt)».

Han etterspør kommentarer og får følgende respons på mail:

«Artig tema, og fin oppgave. Det eneste jeg har å bemerke, er at måten du formulerer deg på, kanskje kan føre til en utforskende tekst mer enn en overbevisende tekst. Du legger opp til at de skal skrive en balansert tekst der de skal veie for og imot. Skal man skrive en overbevisende tekst, har man gjerne en mening i utgangspunktet – og argumenterer for denne. Går det an å vri på oppgaven, slik at den fører til mer overbevisende skrivning? Jeg har laget et forslag nedenfor, men du får bestemme den endelige formuleringen selv. Du kan jo kanskje diskutere formuleringen med Jannike? [meg].»

Forskeren gjør noen språklige endringer i oppgaveteksten, som hun sender tilbake, slik:

«Skriv en tekst der du argumenterer enten for eller imot skoleuniformer. Tenkt deg at du skal skrive dette til den nye rektoren der, (navn utelatt), og at du skal overbevise henne».

Disse endringene aksepterer Ola. I denne tekstversjonen har verbet *diskutere* blitt til *argumentere*, og verbet *overbevise* er satt inn for å tydeliggjøre den skrivehandlingen eleven skal utføre. I det første utkastet var læreren lite fokusert på skrivehandling, og han brukte ordet *skriv*. Det forklarer Ola slik: «Jeg kjenner ikke det Skrivehjulet godt nok, og jeg var usikker på skrivehandlingen. Det var trygt å sende inn oppgaven for sjekk. Nå veit jeg jo at den ikke er feil. Jeg så ikke noen grunn til å ikke bruke oppgaven slik [navn utelatt] foreslo. Hun veit jo hva hun snakker om.»

Oppsummert kan man si at noen oppgaveformuleringer har verb som tydeliggjør skrivehandlingen. Flere formuleringer er adoptert fra oppgavebanken i Normprosjektet, og refleksjonsoppgaver er hyppigst lånt. Oppgavebanken viser fram deler av et skriveoppdrag, det vil si formuleringer, men ikke oppgavekriterier eller informasjon om bruk eller forslag til iscenesettelse av skriveoppdraget. Det fins lærergenererte formuleringer i alle fag på begge skoler. På Casa framskrives disse prosessuelt. Forskere fra Normprosjektet responderer positivt, poengterer bruk av skrivehandling og foreslår små endringer i

oppgavedesign. Det fins dermed spor fra intervensjon i skriveoppdragene. Casalærere utformer oppgaveformulering og vurderingskriterier i takt. De designer skriveoppdrag.

7.1.2 Innramming av skriveoppgaver

Opplysninger om *formål* og *mottaker* er en del av en *innramming* for en skriveoppgave (se def. s. 11, 69) «Hvem som skal lese teksten min, er avgjørende», uttrykker Ole (c623):

«Jeg er nok mest mot lekser, men kanskje jeg skal skrive at jeg er mest for, siden teksten skal sendes til rektor. Rektor er jo definitivt fan av lekser, og det er han som skal lese. Jeg har jo uansett argumenter både for og mot. For eksempel gjør lekser meg forberedt til neste time. Og så kan jeg hente inn igjen stoff hvis jeg har kommet etter i løpet av skoledagen. Men det tar mye av fritiden, da. Det kan jo ikke bli sånn at jeg bare kan spille én omgang, fordi jeg heller må gjøre lekser. Det er liksom ikke lekser jeg er mest inspirert til å gjøre etter en lang skoledag. Men jeg må tenke litt på om skal jeg skrive akkurat det ...»

Innramming av en skriveoppgave handler i Normprosjektet om å synliggjøre formål, mottaker, vurderingsområder (forventningsnormer) og informere om tilbakemelding og publisering. Lærerne må innrapportere på disse kategoriene sammen med skriveoppgaven. Det betyr at Normprosjektet forstår disse kategoriene som en del av det å designe et skriveoppdrag, og informasjonen blir registrert. Det er derfor sentralt å kartlegge hva lærerne anfører. I tabell 13 er disse opplysningene om skriveoppdragene sammenstilt:

Forløp	Formål (f) og mottaker (m)	Vurderingsområder og tilbakemelding	Publisering
1c	Kunnskaps-systematisering (f) Lærer/seg selv (m)	Tre punkter med vurderingskriterier: «Du forteller om flyktningene i landet, hvor mange de er, og hvorfor de må flykte». «Du skal fortelle om flyktningene i landet, hvor mange de er og hvor de flykter.» «Du forteller om stedene de møter på veien. Her kan det være både reelle steder og fantasisteder.» Tilleggsopplysning: «Du kan gjerne bruke de litterære virkemidlene som du har lært om i norsktimene, i fortellingen din.» Lærervurdering.	Teksten er ikke publisert, men det er laget en muntlig presentasjon om emnet i forkant.
2c	Samhandle (kommunisere, informere, påvirke og overbevise) (f) Fiktiv mottaker (eldre dame) (m)	Fire tydelige strekpunkter med vurderingskriterier: «Jeg har sted, dato, avsender, mottaker og signatur på riktig sted». «Jeg har dekkende overskrift ut i fra annonsen.» «Jeg viser til Bettys krav i søknaden, og har også andre gode argumenter for å få jobben.» «Teksten har et formelt språk (selvsikkerhet, ydmykhet, vennlig hilsen.» Tilleggsopplysninger: «Elevene har jobbet med søknadsskriving i både engelsk og norsk. (...) Elevene har skrevet ca. tre søknader i forkant.» Egenvurdering og vurdering fra foreldre og lærere i norsk og samfunnsfag.	Teksten blir lagt i elevens visningsmappe. Noen gode søknader blir lest i full klasse.

3d	Å uttrykke meninger (f) Rektor (m)	Vurderingskriterier blir ikke innrapportert. Lærervurdering	Publisering: Ukjent
4d	Kunnskaps-organisering og lagring (f) Sjetteklassing (m)	Lærer vil vurdere innhold og oppbygging av elevteksten. Lærervurdering	Teksten blir limt inn i arbeidsbok.
5d	Kunnskaps-organisering og lagring (f) Deg selv (m)	Vurderingskriterier blir ikke gitt innrapportert. Lærervurdering	Teksten blir limt inn i arbeidsbok.
6d	Kunnskaps-utvikling (f) Mottaker er ikke oppgitt.	Vurderingskriterier blir ikke gitt. Tekstene blir ikke vurdert.	«Tekstene ble denne gangen skrevet kun for Normprosjektet for å unngå 'huller'.»
7c	Kunnskaps-utvikling – og organisering (f) Lærer og rektor (m)	Fem strekpunkter med vurderingskriterier: «Du skal legge frem både positive og negative sider ved leksearbeid.» «Det skal komme klart fram hva du mener om leksearbeid til slutt.» «Teksten din skal struktureres i avsnitt, med temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger.» «Teksten din kan sendes til rektor.» «Teksten skal ikke være på mer enn to sider.» Egenvurdering og vurdering av lærere i norsk og samfunnsfag.	Noen utvalgte tekster skal bli gitt til rektor. Tekstene blir lagt i visningsmappe.
8c	Identitetsdanning (f) Seg selv (m)	Fem punkter som vurderingskriterier. «Du reflekterer (undrer, vurderer, tenker fram og tilbake over valget du må ta).» «Du forteller kort om situasjonen først, men bruker mest tid på å reflektere.» «Du skriver til deg selv og bruker jeg-form.» «Du har fokus på rettskriving og særlig på og/å-reglene.» «Du skriver minst ¾ side i Word med skriftstørrelse 12.» Lærervurdering og vurdering av medelev.	Teksten blir lest av medelev.

Tabell 13 Sammenstilling av innramming for skriveoppgavene (Grå farge viser at opplysninger ikke er sendt inn til Normprosjektet. Informasjonen er registrert fordi jeg var i klasserommet.)

Alle lærerne kommuniserer et *formål* med skriveoppgaven, som man gjenfinner som formål i Skrivehjulet. Formålene er laget med utgangspunkt i Skrivehjulet og plassert i grunnposisjon, det vil si i forløp 3d, for eksempel, der skrivehandlingen er å *overbevise*, er formålet å *uttrykke meninger*.

En tekst bør ha en mottaker (Smith & Swain 2011, s. 14; Ruth & Murphy 1988, s. 3), og det er av betydning hvem det er. Norsklærer Tina (2c) uttrykker det slik: «Jeg synes nok det må være en mottaker eller et mål med oppgaven (...) selv om jeg vet at det må ikke det, men jeg synes det. For at det skal virke meningsfylt, så synes jeg at det skal være i det minste en tenkt leser.» Alle oppgaver, unntatt 6d, har en *tenkt mottaker*. I forløp 5d,

6d og 8c er mottakeren eleven selv, og teksten skal i utgangspunktet ikke leses av andre (utover læreren). I forløp 3d, 4d og 6d er det fiktive mottakere, som en «eldre dame», «sjetteklassing» og «ny rektor», det vil si mottakere man kan se for seg, men som ikke er reelle lesere. I forløp 7c blir de beste tekstene sendt til rektor, som leser. «Jeg håper [navn] vil like min tekst», sier Mona (c636), og fortsetter: «Kanskje han kommer inn i klassen og forteller hvordan jeg hadde argumentert for å slippe lekser. Det kan hende han får noe å tenke på der.» Det er interessant å se om ulike mottakere av teksten har noe å si for forløpet og resepsjonen. I analysen av undervisningen vil det framkomme om mottakerperspektiv og formål blir tematisert i klasserommet.

Det er variasjon mellom de to skolene når det gjelder *vurderingsform* og *kriterier*. På Dalen blir kriterier i liten grad omtalt. På informasjonsskjema til forløp 4d blir det opplyst at innhold og struktur blir vurdert, men ikke hva som blir vektlagt. I senere analyser av undervisningen framkommer det at kriteriene ikke er gitt til elevene. I forløp 5d er det ikke innrapportert tilleggsopplysninger, men naturfaglærer Bodil sier «(...) en bør gå gjennom kriterier for teksten tidlig i timen, sånn at elevene vet hva som er målet. Hvor skal jeg? Hva er det som forventes av meg?» Bodil forklarer at utarbeiding av kriterier er vanskelig: «Kanskje det er fordi jeg har undervist så lite i norsk at jeg har jobbet litt for lite med kriterier for gode tekster.» Forløp 3d har ikke kriterier vedlagt. Når jeg etterspør hva læreren skal vektlegge i vurderingen, svarer norsklærer Ola: «Nei, det har jeg ikke tenkt så fælt på. Eh, ... skrivefeil, ... struktur ... innledning, hoveddel, avsnitt, argumenter ...» Sent i forløpet lager likevel læreren et skjema med spesifikke kriterier til innhold, form og struktur. Læreren forklarer at det er min tilstedeværelse som gjør han oppmerksom på at kriterier må være synlige: «Jeg fikk lyst til å prøve ut et slikt vurderingsskjema som vi snakket om», sier han. Oppgave 6d blir ikke vurdert grunnet sykdom og er et særskilt tilfelle. Sammenfattet kan man si at lærerne på Dalen ikke bruker forventningsnormene. Det fins få eksplisitte kriterier, men lærerne uttrykker at disse kan gi retning for tekstskapingen.

Elevene får utlevert få og spesifikke kriterier (fra 3 til 5 kulepunkter) sammen med oppgaveformuleringen på Casa. Kriteriene er tett koplet til forventningsnormene, jf. vedlegg 1). I forløp 2c er det særlig vurderingsområde 2, innhold, som blir vurdert. I forløp 7c er det laget kriterier som passer til vurderingsområdene 1, 2 og 4, og i forløp 8c er vurderingsområde 2, innhold (som å undre, vurdere), og 5, rettskriving (som og/å), utgangspunkt for kriteriene. Det er en klar sammenheng mellom oppgaveformulering og

vurderingskriterier. Elevene møter også likheter i skriveoppdrag på tvers av fag. I samfunnsfag (1c) bygger læreren en bro til skrijving i norsk: «Du kan gjerne bruke de litterære virkemidlene som du har lært om i norsktimen, i fortellingen din». Hun bygger også en tematisk bro mellom tekster i fag (8c): «Eleven har arbeidet med temaet rusmidler i både naturfag og samfunnsfag». I forløp i norsk (2c) kommer det fram at læreren utformer liknende skriveoppdrag i andre fag: «Eleven har jobbet med søknadsskriving i både engelsk og norsk. Elevene har skrevet ca. 3 søknader i forkant.»

Elevtekstene blir ulikt *vurdert*. Søknadstekstene i norsk på Casa blir delt mellom to lærere, Tina og Merete, når de skal bli vurdert. Tekstene (fra forløp 2c og 7c) vurderer elevene selv i tillegg, mens tekster (fra forløp 8c) også blir vurdert av en medelev. Lærerne på Casa og Dalen retter digitalt innleverte tekster med spor-endring-funksjon i Word. På Dalen vurderer en lærer tekstene alene, og de fleste tilbakemeldingene er skrevet for hånd.

Mange elevtekster blir *publisert*, med unntak av oppgave 6d. Oppgave 4d og 5d blir limt inn i elevenes arbeidsbok, mens de resterende blir lest av eksterne: de leses opp for medelever av lærer (og legges i elevenes individuelle visningsmappe, 2c), avislesere (3d), rektor (7c) og medelever (8c). Oppgave 1c blir ikke publisert, men det er laget en muntlig framføring over emnet før. Publiseringsskanalene er altså flere på Casa.

Oppsummert kan man si at alle oppgaver har uttalt formål og mottaker. Vurderingsform og vurderingskriterier er det vanskelig å si noe enhetlig om. På Dalen mangler de fleste oppgaver kriterier, og elevene blir ikke kjent med vurderingsområdene. Casalærerne gir tydelige kriterier, som er knyttet opp mot forventningsnormene i Normprosjektet. De er ofte revidert etter innspill fra forskere. På Dalen vurderer læreren oppgavene alene, mens man på Casa ofte retter i tospann. På Casa vurderer eleven egne og andres tekster. Lærere på Casa bruker liknende oppgaver i flere fag. De arbeider tematisk på tvers av fag og forsøker å bygge bro fra et fag til et annet. Alle tekstene blir publisert, men i ulike kanaler. Mens noen elever limer teksten i arbeidsboka og har få mottakere til teksten, deler andre teksten sin med medelever og rektor. Lærerne leser naturligvis tekstene (utenom i 6d). Oppgavene har dermed en tydelig innramming på det innrapporterte skjemaet og når de foreligger som idé. Om innrammingen kommer til syne i undervisningen, vil vise seg i analysen av undervisningsforløpet (jf. forskningssp. 2).

7.2 Faglige koder i skriveoppgavet som idé

Gjennom å studere oppgaveformuleringer og vurderingskriterier i lys av Matons kodeteori (2014) får man et innblikk i hva lærerne opplever som sentral kunnskap i fagene (se oppgaveformuleringer (s. 130) og vurderingskriterier (s. 136–137)). Skriveoppgavene er utformet for at elevene skal kunne skrive seg til en slik fagkunnskap. I oppgave 1c, «Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er (...)», blir det stilt krav til spesialisert samfunnsfaglig viten i selve formuleringen. Det er «jeg-et» som skal forestille seg og skildre en narrativ verden, og formuleringen isolert sett kan plasseres mot en *knower-kode*. I kriteriene blir mer eksakt samfunnsfaglig kunnskap etterspurt, som når elevene skal beskrive «en konflikt» og «en flukt». Det samsvarer med læreplanmålet, der det står at elevene skal «(...) presentere ein aktuell samfunnskonflikt ...». Verbet *å presentere* peker mot en saksorientert tekst. Videre skal elevene beskrive fluktruten, både reelle og oppdiktete steder. Det gir signaler i to ulike retninger samtidig: Stedene fins, men de skal samtidig være oppfunnet. Oppgaven gir dermed rom for at elevene posisjonerer seg ulikt i forhold til faktaorientert kunnskap. Formuleringen alene gir ulike signaler til skribenten. I kriteriene, derimot, blir det presisert at elevene skal gi eksakt informasjon om land og forhold. Det er kriteriene i skriveoppgavet som trekker det mot et *knowledge*-perspektiv. Det er altså en diskrepans mellom koden i oppgaveformuleringen og i kriteriene. Mens innhold (flukt) og skrivehandling (fortelle, skildre) kan være en oppgave i flere fag, eksempelvis norsk, viser kriteriene at elevene må ha spesifikk kunnskap om land, folk og geografi, som er læreplanmål i samfunnsfag.

I oppgaven om søknad i norsk (2c) blir det stilt krav til spesialisert viten om sjangeren, som kunnskap om oppsett og argumentasjon. Det samsvarer med læreplanmål i faget, der det står at eleven skal skrive «(...) argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster ...». Elevens argumentasjonsrekke kan imidlertid, ifølge kriteriene, være basert på personlige holdninger og erfaringer, som ikke krever avansert kunnskap om for eksempel Word eller e-post. Argumentasjon er trukket fram som et sentralt kriterium: «Jeg viser til Bettys krav i søknaden, og har også andre gode argumenter for å få jobben». Det blir ikke stilt krav til ulike former for argumentasjon. Videre er det presisert krav til oppsett: «Jeg har sted, dato, avsender, mottaker og signatur på riktig sted», og til et «formelt språk». Det er samsvar i formulering og kriterier. Jeg plasserer oppgaven mellom et *knowledge*-perspektiv og et *knower*-perspektiv, men med mer vekt på det første. Oppgaven

kan nok innholdsmessig bli løst uten at eleven vet mye om teknologi, argumentasjon eller språklig utforming.

I oppgavene om skoleuniformer (3d) og lekser (6d) må elevene kunne argumentere for og mot et emne/en sak, som er et læreplanmål i norsk. Emnene er like lite/mye norskfaglige som noe annet, og det fins nok andre temaer som kan sies å være mer knyttet til faget, som sidemålsdebatt, holdninger til talemål, diskusjon av kulturelle verdier ... Begge oppgavene mangler vurderingskriterier som kunne bidratt til å gjøre den faglige koden tydeligere. Oppgavene blir dermed plassert i rubrikken *knower*.

Oppgave 7c, som også er om lekser, er i formulering svært lik oppgave 6d. Men denne oppgaven har kriterier som: «Det skal komme klart frem hva du mener om leksearbeid til slutt». Det er et kriterium som gir retning for et innhold. Kriterier dreier seg også om form: «Teksten din skal struktureres i avsnitt med temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger». Vurderingskriteriene bidrar til å tydeliggjøre en norskfaglig kode og til at oppgaven blir plassert mer mot *knowledge* enn oppgave 6d.

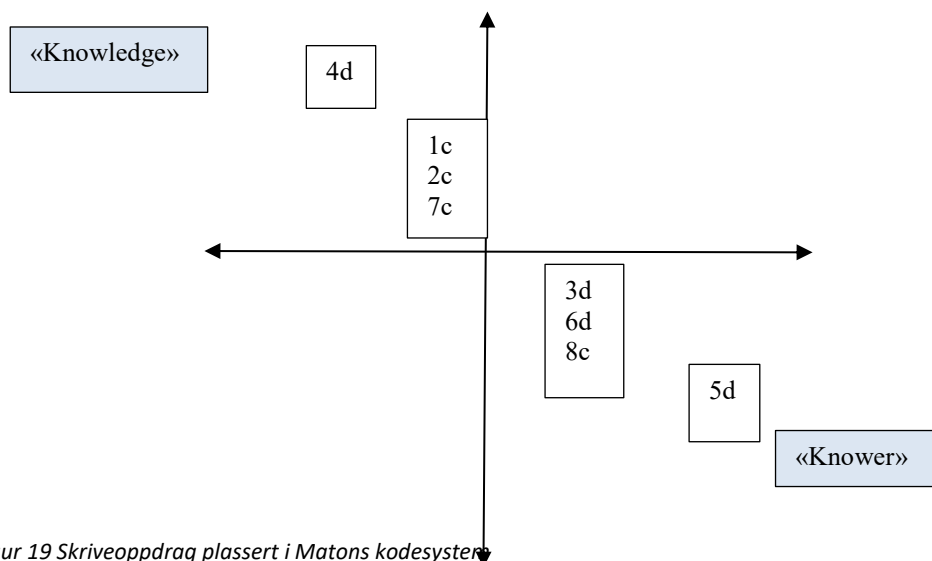
Oppgaveformuleringen i naturfag (4d): «(...) Lag en tekst der du først forklarer hvordan lydølger beveger seg i luft. Deretter tar du utgangspunkt i tegningen av øret, og forklarer hvordan øret gjør at vi kan høre. Bruk navnene på de ulike delene av øret når du forklarer», skiller seg fra øvrige formuleringer. I oppgaven, som er en sammensatt tekst, blir det i høyeste grad etterspurt naturfaglig kunnskap om øret, og det blir presisert at fagbegrep skal bli brukt. Denne blir kodet som en *knowledge*-oppgave. Kriterier kunne underbygd en slik oppfatning ytterligere, men de uteblir. Lærer Bodil uttaler seg imidlertid slik om vurdering: «Jeg skal vurdere kunnskapene elevene har om øret og hørsel. Jeg vil først og fremst se på innholdet». Kommentaren understøtter inntrykket av at fagspesifikk informasjon er etterspurt. Læreren etterspør et naturfaglig innhold, men hun stiller ikke tilsvarende faglige krav til elevenes skrivekompetanse. Læreren har ikke samme *knowledge*-perspektiv på ferdigheter i skriving.

I naturfag får elevene en oppgave (5d) om å skrive et sammendrag om gomlere. Oppgaven er laget på bakgrunn av et læreplanmål der elevene skal «(...) beskrive kjennetegn på noen plante-, sopp- og dyrearter og ordne dem systematisk». En slik oppgave åpner for at elevene skal vise faktakunnskap om pattedyr. Kilden de bruker, er et utlevert ark fra en fagbok, som de skal sammenfatte. Denne oppgaven kan bli løst som en *gjenfortelling* av innhold, hvis det ikke blir stilt krav i kriteriene til hvordan elevene skal gjengi innholdet.

Kriterier mangler i denne oppgaven, og samlet kan man derfor argumentere for at oppgaven kan bli ren reproduksjon. Den blir plassert i koden *knower*.

Samfunnsfagsoppgaven (8c) handler om å reflektere rundt rus. Den er knyttet til læreplanmål om å «beskrive egne roller i egen hverdag» og til å «drøfte spørsmål omkring og konsekvenser av bruk og misbruk av tobakk og ulike rusmidler». Det er særskilt skrivehandlingen å *reflektere* som er sentral i vurderingskriteriene, og eleven skal «undre, reflektere, tenke fram og tilbake over valget du må ta». Eleven skal skrive i jeg-form, og det er utforskende skriving som blir etterspurt. I kriteriene er læreren mest opptatt av form og ikke kunnskap om rusmidler. Elevene kan hente informasjonen fra eget liv, fra det såkalte hverdagsdomene, og oppgaven kan bli plassert i en *knower-kode*.

Oppsummert kan man si at kodene i oppgaveformulering og vurderingskriterier i samfunnsfag og norsk fra Casa stort sett har samsvar. Disse skriveoppdragene (1c, 2c, 7c og 8c) ligger i spennet mellom et *knower-knowledge*-perspektiv. Oppgave 1c tjener som et moteksempel, fordi det er en diskrepans i formulering og kriterier. Oppgaven kan derfor bli vanskelig å besvare. I oppgaver i naturfag (5d) og norsk (3d og 6d) på Dalen mangler kriterier eller de gis på tampen av forløpet, som i 3d. Formuleringene alene kan plasseres i et *knower*-perspektiv, og det er ikke enkelt å vite hvilket fag oppgaven tilhører. Det er særskilt i kriteriene lærerne synliggjør kunnskapskodene i faget. Disse kan trekke oppgaven mot *knowledge*. Den mest spesialiserte oppgaven er i naturfag, der eleven må gjøre rede for hørsel ved bruk av fagterminologi. Det gir en forventning om fokus på spesialisert kunnskap i undervisningen. Hvis man grafisk ved hjelp av Matons akser og kategorier skal plassere kodene i skriveoppdragene, vil det kunne se ut som i figur 19:



Figur 19 Skriveoppdrag plassert i Matons kodesystem

Hvilken faglig kode som kommer til uttrykk i et skriveoppdrag, er sentralt, fordi det er ideen bak og startpunktet for forløpet. Men en faglig kode kan endres i undervisning. I det følgende ser jeg på hva som kjennetegner en dramaturgi i en innledning av et skriveforløp, og på hvilke koder som kommer til uttrykk der.

7.3 Innledninger i skriveforløp

I denne dramaturgiske analysen flytter jeg fokus fra utforming av skriveoppdrag til hvordan en innledning på et forløp er komponert. Analysen gir dermed svar på deler av første forskningsspørsmål. Sentrale funn viser at halvparten av innledningene har hendelser som er inspirert av en klassisk form. De øvrige er mer dialogisk orientert, der skriveoppdrag blir direkte artikulert gjennom helklassesamtale.

Jeg definerer innledning som den første hendelsen, aktiviteten, av filmet time, som foregår etter generell informasjon og en eventuell formaning om ro. Det er en hendelse der skriveoppdraget blir direkte artikulert eller iscenesatt på en eller annen måte. Etter den første hendelsen begynner hoveddelen av forløpet. I innledningen leter jeg etter *mønster* for en mulig kategorisering på et overordnet nivå. Jeg sammenlikner tidsbruk i innledning mot hoveddel og avslutning. Jeg ser om skriveoppdraget blir artikulert og tjener som et *springbrett* (Ruth & Murphy 1988, s. 3) i forløpet. Til sist leter jeg etter spor av komposisjonsmønstre, influert av en klassisk, dialogisk eller sidestilt dramaturgi (Allern 2010, s. 105).

Jeg operasjonaliserer begrepet innledning i tabell 14. Datamaterialet er listet opp:

Nedslagspunkt for analyse:	Hva jeg ser etter:	Datamateriale:
<ul style="list-style-type: none"> Innledning 	<ul style="list-style-type: none"> Skriveundervisningens dramaturgi: <ul style="list-style-type: none"> - mulige <i>kategoriseringer</i> i innledningen (som <i>presentasjon</i> eller <i>anslag</i>) - <i>hendelse(r)</i> i innledningen - <i>klassisk, dialogisk</i> eller <i>sidestilt dramaturgi</i> Lærerens dramaturgi: <ul style="list-style-type: none"> - om skriveoppdraget blir artikulert og lærerens innramming av det; åpen eller lukket 	<ul style="list-style-type: none"> Videofilm Observasjon Lærerintervju Skjemaer: «Informasjon om hver enkelt skriveoppgave»

Tabell 14 Nedslagspunkt for analyse av dramaturgi i en innledning av et skriveforløp

7.3.1 Reell og filmet innledning av forløp

En skoletime er ofte kortere enn agendaen for den, selv om den er godt planlagt. Når overraskelser inntreffer, må læreren agere. Det gjør lærer Ola (3d) når han bytter fra samfunnsfag til norsk, fra et globalt tema til et lokalt og fra bok til film:

«Jeg glemte å si at vi har sett en kort filmsnutt, sier lærer Ola. Vi hadde litt tid til overs i går, og da så vi altså film. Det ble til spontant. Jeg hadde noe tid til overs, og filmen hadde jeg tilgjengelig på pc-en her. Filmen kan vel på en måte sies å være starten på undervisninga. Men jeg sier det i alle fall til deg nå. Elevene har fått en kort intro til temaet skoleuniform. 10 minutter med film eller noe i den duren. Det var for å gi dem inspirasjon og fordi vi hadde tid. Det var kanskje litt dumt at du ikke var her akkurat da. Men du veit jo hvordan det er.»

For analysens troverdighet er det verdt å merke seg at jeg i forberedende samtaler til inn-samling av materialet forklarte lærerne at jeg ønsket å filme hele skriveforløp fra oppstart til slutt. I det første dokumenterte skriveforløpet (1c) definerer lærer Merete oppstart slik: «Oppstart er den timen der skriveoppgaven skal introduseres i klassen.» Under observa-sjonen av timen skjønnte jeg imidlertid at klassen bygde på kunnskap som måtte ha vært på agendaen forut for mitt besøk. Informasjonsskjemaet som følger oppgaven, bekrefter det:

Elevene har arbeidet over to uker med temaet "På flukt". Vi har sett på bilder og filmer av flyktninger og land som er konfliktfylte. Hver enkelt elev har valgt seg et land der det enten har vært konflikt eller er konflikt i dag. De har laget en presentasjon i power-point om landet som de har holdt for klassen.

Figur 20 Fra informasjonsskjema til skriveoppgaven «På flukt» (Casa 600, 1314,1, nummerering i Normprosjektets base)

Tilsvarende forarbeid er gjennomført i forløpene 3d, 4d og 8c. Samfunnsfaglærer Merete (8c) utdyper det slik: «Jeg trodde det var selve skrivingen du ville studere. Jeg har undervist om Syria først.» Så poengterer hun: «Jeg var faktisk ikke beredt til å ta imot kamera før.» Norskklærer Ola (3d) har en pragmatisk forklaring: «Forarbeidet handler om bytter på timeplan og tilfeldigheter.» Naturfaglærer Bodil (4d) uttaler at «Elevene må vite noe om øret, før de kan skrive om det.» Hun presiserer: «De har sett filmklipp fra Newton. De har skrevet nøkkelsetninger om lyd. Jeg har brukt tid på fagbegrep, som trykkbølge, partikler, vibrasjon og navn på ulike deler av øret, for eksempel stigbøyle.»

I tabell 15 viser jeg en samlet oversikt over hva som er filmet, og/eller reell innledning på forløpene:

Skrive-Forløp	Innhold i reell innledning	Tidsramme før filmet innledning	Innhold i filmet innledning
---------------	----------------------------	---------------------------------	-----------------------------

1c	Lærer undervist i tema: Syria Elevene sett på film og bilder. Elevene laget lysark og holdt muntlig presentasjon over tema.	4 økter	Skriveoppgaven (verb fra Skrivehjulet) blir forklart i full klasse.
2c		Ingen	Mål for forløpet omtalt. Modelltekst arbeidet med. Skriveoppgave nevnt.
3d	Sett to kortfilmer. Lest avisutklipp om emnet.	30 min.	Tema for oppgave nevnt. Helklassesamtale om skoleuniform.
4d	Lærer undervist i tema: hørsel. Sett filmklipp fra Newton. Lest i fagbok. Skrevet nøkkelsetninger og besvart oppgaver i lærebok. Arbeidet med fagbegrep.	2 økter	Lærerinformasjon om hørsel.
5d		Ingen	Helklassesamtale om sammendrag.
6d		Ingen	Helklassesamtale om argumenterende tekst.
7c		Ingen	Skriveoppdrag blir dekodet i helklassesamtale.
8c	Lest om tema: rus (i naturfag). Muntlige refleksjonsøvelser.	4 økter	Skriveoppgaven (verb fra Skrivehjulet) blir forklart i full klasse.

Tabell 15 Oversikt over filmet oppstart i skriveforløpene og innhold i dem

Samlet kan man si at lærerne forstår innledning på et skriveforløp ulikt. Lærere i samfunnsfag og naturfag tenderer til å definere introduksjon av selve skriveoppdraget som oppstarten. Når det er den «reelle oppstarten», er den dokumentert på film. Når det ikke er samsvar mellom filmet og reell oppstart, har jeg kartlagt innhold og gjennomførte aktiviteter ved å avlese lærernes egenrapporterte skjema (se vedlegg 18) og ved å intervjuer elever og lærere. Norskklærere definerer gjerne første hendelse som første aktivitet i forløpet. Det kan være en samtale om skriveoppdraget, men det kan like gjerne være skriveaktiviteter, som arbeid med en eksempeltekst eller strukturmal.

7.3.2 Å iscenesette en innledning

Skriveundervisningen, som jeg skal følge, starter opp om et øyeblikk. Situasjonen er slik:

Smarttavla er koplet til. Klasserommet er nyvasket. Vårsola er sterk. «God morgen, 7a!», sier norskklæreren ute på gangen med halvåpen klasseromsdør. «God morgen, Tina», sier noen elever høyt, andre lavmælt. «Har alle hengt opp jakker og satt fra seg sko?», fortsetter læreren. Det er på tide å komme inn til første time. Det har ringt. Elevene går raskt på rekke. Tina håndhilser på hver og en ved døren. Det er klarsignalet for at klassen skal entre rommet. Undervisningen skal straks begynne. Helgen er definitivt slutt (forløp 7c).

I denne analysen studerer jeg hvordan skriveforløp starter. Jeg ser på hvilke(n) hendelse(r), forløpet begynner med, om læreren artikulere skriveoppdraget, og i tilfelle hvordan hun rammer det inn. Innledningen slutter, som tidligere forklart, etter at den første *hendelsen* i forløpet er gjennomført, og den blir avsluttet før hoveddelen i et forløp tar til.

Sentrale funn i den dramaturgiske analysen viste at innledninger ofte starter med en *presentasjon* av mål og innhold for økta. Så følger i regelen en *helklassesamtale*, utført

med dialogisk dramaturgi. I halvparten av samtalene blir skriveoppdraget direkte artikulert, noen ganger nevnt og andre ganger dvelt ved. Læreren er orientert mot begreper, særskilt verb/skrivehandlinger i oppgaveformuleringen.

Jeg illustrerer først innledningen i hvert forløp med en skjematisk, kronologisk tidslinje som viser hendelser og utstrekning i tid. Så analyserer jeg den første hendelsen i innledningen i forløpet, som kommer etter en eventuell formaning om ro og øktagenda:

Forløp 1c, samfunnsfag



Forløp 2c, norsk



Forløp 3d, norsk



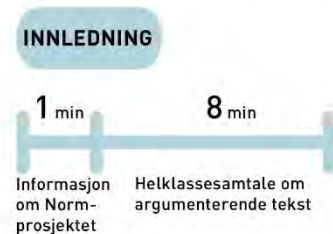
Forløp 4d, naturfag



Forløp 5d, naturfag



Forløp 6d, norsk



Forløp 7c, norsk



Forløp 8c, samfunnsfag



Figur 21 Illustrasjon over innledninger på alle skriveforløp (1c–8c): hendelser og utstrekning i tid. (Uttrykket «dekoding av skriveoppdrag» betyr at klassen forsøker å forstå hva oppgaveformuleringen betyr. «Kan du si koden», sa Anders.)

Alle forløp starter med en formaning om ro, der lærerens monolog er sentrum for aktiviteten i klasserommet, lik dette eksempelet (1c): «Okay, da begynner samfunnsfags-timen. Så hvis alle passer på seg selv istedenfor å følge med på hva alle de andre gjør rundt, så får vi kommet i gang på en skikkelig måte.» Dette forstår jeg som en nødvendig handling for å få til et startpunkt, og det er ikke markert på tidslinjen som en hendelse. Det er likevel interessant å observere at lærere fra Dalen bruker lengst tid på å samle klassen og klargjøre for timens egentlige innhold: «Det har gått 10 minutter av timen, før dere faller til ro. Og dere kommer altfor sent inn til timen fra fotballen i friminuttene», sier Ola (3d).

Videre gir lærerne ofte korte, generelle opplysninger, informasjon om temaet for timen eller konkret informasjon om hva, hvorfor og hvordan skriveoppdraget skal bli besvart, det vil si rammebetingelser, som dette eksempelet fra norsk (2c) hos Tina, der hun setter opp to mål for timen: «1) Jeg kan strukturere avsnitt med temasetning, kommentarsetninger og konkluderende setning og 2) Jeg vet noe om å skrive utforskende». Alle oppstartene kan bli kategorisert som *presentasjoner*.

Det fins ingen eksempel på anslag⁴⁷, forstått som en tilrettelagt, estetisk opplevelse med en intensjon om å gi både en her-og-nå-opplevelse og en opplevelse med varig verdi inn mot forløpet (Meyer 2012; Gadamer 2007, s. 63, 68). Når jeg spør lærer Tina om hun kan beskrive oppstarten (2c), sier hun: «Jeg begynte raskt med å si noe om mål og tema for oppgaven. Ideelt sett skulle jeg kanskje hatt en introduksjon på en hel time. Jeg introduserer ikke oppgaven først nødvendigvis» [som her]. Jeg spør om Tina har tenkt på mulige måter å iscenesette skriveoppdrag på. Hun svarer: «Jeg har nok ikke vært flink til å bruke andre metoder enn felles i klassen [helklassesamtale]. Men jeg begynte en gang en time

⁴⁷ I forløp 1c og 3d blir det vist film i reell oppstart. Lærerne sier intensjonen med filmen var å informere og motivere. Det kan argumenteres for at dette er et anslag.

med å være moren deres [i rolle], og så skulle de overbevise meg om at de kunne spille dataspill lenger.» Svarene viser at læreren har reflektert over ulike innledninger, men at hun samtidig gjerne tyr til helklassesamtale. Hun opplever kort og godt at det er enklere:

«Jeg kunne kanskje modellert mer, men det er enklere bare å gi oppgaven, da (...). Jeg savner helt konkrete tips [fra Normprosjektet]. Jeg ville gjerne visst hvordan jeg kan starte, og hvordan jeg kan introdusere en oppgave på ulike måter.»

De 8 innledningene i dette materialet har jeg innordnet i 4 *kategorier*. Den største gruppa kaller jeg *introduksjon av et skriveoppdrag*. Introduksjonen blir gjort på to måter: Læreren bruker enten tid på å forklare og diskutere skriveoppdraget, særlig ordlyden i formuleringen (1c, 7c og 8c), eller hun introduserer skriveoppdraget ved hjelp av en eksempeltekst (2c). (Se analyser av disse introduksjonene på s. 149-158.)

Neste kategori er kalt *informasjon*. Læreren starter med korte opplysninger av ulik art: Bodil gir for eksempel generelle beskjeder (4d): «Planen for resten av denne dagen ser slik ut. Etterpå skal dere ha musikk ...» Vivi orienterer elevene om tekster de skal skrive til prosjektet (6d): «Dere skal skrive én type tekst i dag, og det er en type dere har skrevet tidligere. Det kalles for argumenterende tekst. Teksten er en del av Normprosjektet.»

En tredje gruppe har fått merkelappen *tema*, fordi læreren starter i innholdet for teksten, som skoleuniform (3d), øret (4d) og lekser (6d). «Elevene må ha noe å skrive om, så jeg begynte med en film om skoleuniformer», sier lærer Ola. «Elevene kan lite om hørsel. Jeg må derfor holde en presentasjon om temaet», hevder Bodil. «Lekser har elevene meninger om. Det er greit å starte med en diskusjon om det. Jeg må gi retning til innholdet, så jeg styrer samtalen og noterer», påpeker Vivi. Selv om innledningene begynner med et tema, er valg av aktiviteter (film, foredrag og samtale) og dramaturgien i hendelsene ulike.

Den siste kategorien har jeg kalt *tekstformat*. Innledningene begynner enten med en diskusjon om *sjanger* (5d), der klassen diskuterer sammendrag, eller om *skrivehandling*, (6d), der klassen begrunner hva det vil si å argumentere, altså å skrive overbevisende.

Den første hendelsen i 6 av 8 forløp er helklassesamtale. Innledningen har altså en komposisjon som er kjennetegnet av det Allern kaller dialogisk dramaturgi: «Teacher asks questions and takes the experiences and proposals of the pupils as the starting point» (2010, s. 105). Læreren gjennomfører en helklassesamtale, og hun inkorporerer elevenes svar og ideer i undervisningen, som denne dialogen (forløp 5d) kan tjene som eksempel på:

Lærer (L): Hva er et sammendrag?
Elev1 (E): En liten tekst som forteller om det temaet.
L: Ja? Ikke sant, en liten tekst. Skriv det her dere òg.
L: Hva mer kan vi si om sammendrag?
E2: Fakta.

L: Ja, at det har med fakta å gjøre. Hva tenker du da når du sier fakta E2?

I en dialogisk modell er læreren opptatt av å stille spørsmål som elevene bidrar til å foreslå løsninger på. I Allerns definisjon av det dialogiske starter spørsmål derfor gjerne med «hvorfør», fordi et slikt spørreord legger til rette for begrunnede og ikke predefinerte svar. Som eksempelet over viser, er dette lærerspørsmålet formulert annerledes: «Hva er et sammendrag?». Her kan det virke som om læreren søker «et riktig svar», og det kan diskuteres om en dialogisk modell alltid åpner opp for interaksjon. Samtalen må ha et format med spørreord som legger til rette for reell elevdeltakelse, der spørsmålene både kan gi bekreftende svar («hva»), mer reflekterende eller utdypende svar («hva tenker du») og mer argumenterende svar («hvorfør»).

De øvrige to oppstartene, 2c og 4d, er inspirert av en klassisk form, der «[t]eacher presents theme (...) and take[s] little notice of the pupils comments or ideas» (Allern 2010, s. 105). Forløp 2c varer bare i 5 minutter. Læreren informerer om mål og oppgave, før det arbeides med en eksempeltekst. I 4d holder læreren et foredrag om øret på en halv time.

Lengden på innledningene, det vil si utstrekning i *tid*, varierer. Mens noen lærere holder et foredrag på 27 minutter om hørsel (4d), arbeider andre med et tema (skoleuniform) i 8 minutter (3d). Enkelte lærere avsetter en halv økt til en aktivitet, som å introdusere/problematisere oppgaveformuleringen (1c). I snitt varer en oppstart i 16 minutter. Tidsaspektet vender jeg tilbake til i senere analyser.

Oppsummert kan man si at en typisk innledning på et skriveforløp er utformet med en dialogisk dramaturgi, der lærerne gjerne inviterer til en helklassesamtale. Samtalene åpner for ulik grad av elevdeltakelse i kraft av valgte spørreord. I 3 forløp blir skriveoppdraget direkte artikulert og introdusert. I 2 forløp blir skriveoppgaven nevnt, mens samtalene for øvrig dreier seg om et tema eller en sjanger. Én oppstart begynner med et lærerforedrag med en klassisk dramaturgi.

Hvordan skriveoppdragene settes i spill, ser jeg på i det følgende.

7.4 Å sette et skriveoppdrag i spill i en innledning

Den dramaturgiske analysen av innledninger i forløpene viste at en typisk første hendelse er introduksjon av skriveoppdrag, som er utført med en dialogisk dramaturgi. Skriveoppdraget ble satt i spill på to vis: Det ble direkte artikulert og forhandlet om ved hjelp av en helklassesamtale, som i samfunnsfag (1c og 8c) og norsk (7c) – eller det ble nevnt, men satt i spill ved hjelp av en eksempeltekst, som viste hvordan en søknad i norsk kan skrives

(2c). I det følgende analyserer jeg *skrifthendelser* der skriveoppdraget blir introdusert og satt i spill. Jeg henter fram *episoder* som synliggjør likheter og forskjeller i dialogen i og mellom fag og mellom deltakerne.

7.4.1 Å introdusere et skriveoppdrag

Lærer Merete starter timen med å introdusere et skriveoppdrag i samfunnsfag som handler om rus. Hun ønsker en dialog om skrivehandlingen å *reflektere*:

«I denne timen her så skal vi snakke mye sammen. Vi skal snakke om rus, men vi skal også snakke om måten vi skal skrive om rus på, fordi i morgen skal dere arbeide med en skriveoppgave, hvor dere skal få lov å fortelle og tenke og føle rundt alkohol. Jeg skal si oppgaven snart. Men først skal vi ha en klassesamtale om hva som kjennetegner reflekterende skrivning. Vi må snakke om: Hva betyr det å reflektere?» (Forløp 8c)

Eksemplet er betegnende for hvordan et skriveoppdrag blir introdusert av lærere på Casa skole. *Formatet er helklassesamtalen*, og det overordnede *temaet* er skriveoppgaven. I tre innledninger (1c, 7c og 8c) blir ordlyden i oppgaveformuleringen diskutert over tid (se oppg. s. 130). Introduksjonene framstår som svært like, og jeg benytter derfor «På flukt» i samfunnsfag som illustrasjon. Jeg trekker inn eksempler fra øvrige forløp, der det er forskjeller. I den fjerde innledningen blir skriveoppdraget også introdusert og artikulert (2c), men det er ingen dialog om oppgaven. Etter å ha lest formuleringen høyt viser læreren en eksempeltekst. Denne introduksjonen presenterer og analyserer jeg også.

Jeg beskriver introduksjonene deskriptivt (Linell 2009) på første nivå. Deretter analyserer jeg dem på andre nivå ved hjelp av mine kategorier, som er operasjonalisert i tabell 15 (om kategoriene, se 6.10.2). Til sist gjør jeg en metaanalyse av introduksjonene ved hjelp av Matons kodeteori (jf. kap. 4). Jeg ser på hvilke faglige koder som kommer til uttrykk. Her henter jeg inn eksempler fra annet datamateriale.

Nedslagspunkt for analyse:	Hva jeg ser etter:	Datamateriale:
Introduksjon av skriveoppdrag (objektet for samtalen)	<i>Ramme</i> for skriveoppdraget <i>Lærerens dramaturgi/læreren som dramaturg</i> <i>Tid</i> (utstrekning, kontinuitet og diskontinuitet) <i>Ressurser</i>	Videofilm Observasjon Elevers egenvurdering Brev

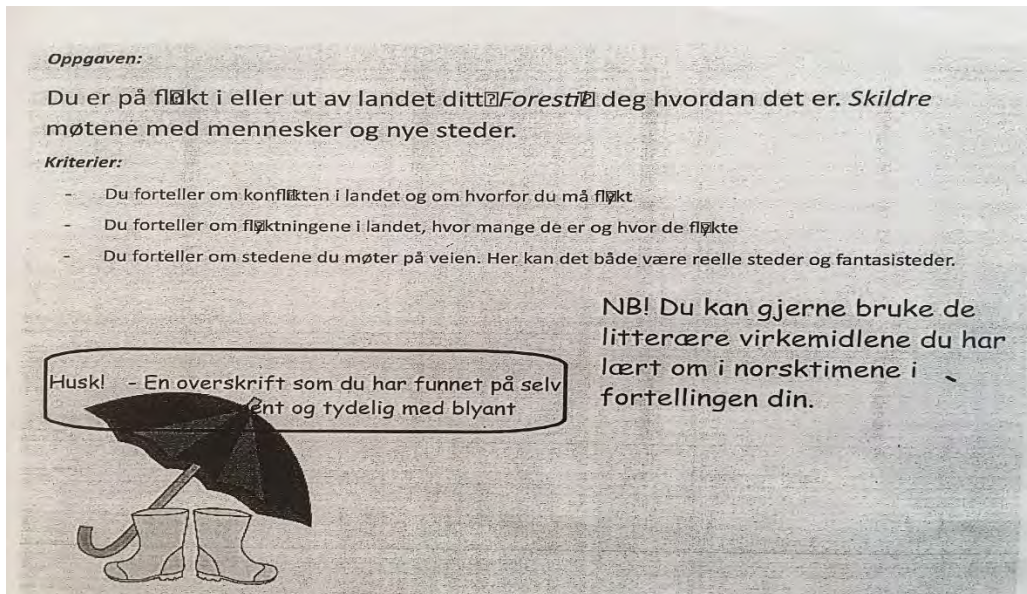
Tabell 16 Nedslagsfelt for analyse av introduksjon av skriveoppdrag

7.4.2.1. Å forklare ordlyden i en oppgaveformulering

Lærer Merete åpner timen:

«Ok. Da begynner samfunnsfagstimen. Så hvis alle nå passer på seg selv istedenfor å følge med på hva alle andre rundt gjør, så får vi kommet i gang på en skikkelig måte.» (Forløp 1c).

Læreren snur seg mot smarttavla (se fig. 22) og leser oppgaveformuleringen høyt: «Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtet mellom mennesker og nye steder»



Figur 22 Skriveoppgavet. Fra lærerens notebook, datert 5.11.2013

På tavla står tre vurderingskriterier, en påminner om overskrift og en anmodning om å bruke litterære virkemidler som «du har lært om i norsktimene». Denne informasjonen blir ikke kommentert. Læreren minner i stedet om en tidligere Powerpoint-presentasjon om Syria, der elevene skrev om hva som skjer i landet, og hvorfor noen måtte flykte. «Denne kunnskapen skal dere nå bruke i skriveoppgaven», sier Merete. Læreren hever stemmen, orienterer seg mot elevene og sier:

- 1 L: Det du nå har lært om det skal du nå bruke til å skrive en fortelling,
- 2 fra det temaet [«På flukt»]
- 3 Det er ikke en type tekst hvor du tenker automatisk at det må være
- 4 noe fakta og sånne ting.
- 5 Sant? ((Læreren ser ut i rommet. Elevene forholder seg i ro))
- 6 Fortelling.
- 7 Hva tenker dere når jeg sier ordet fortelling?
- 8 E1? ((Flere rekker opp hånda. Lærer peker ut E1.))
- 9 E1: at det skal være en historie
- 10 L: Ja
- 11 E1: fra litt sånn som skjer i landet
- 12 L: Ja, en historie fra noe som skjer i landet
- 13 Ja, det ((peker på smarttavla)) er det jeg tenker med den her oppgaven
- 14 at det skal være basert på noe virkelig som skjer
- 15 for det er mange som har skrevet om noe som skjer i dag,
- 16 men også som har skjedd
- 17 man må rett og slett i en fortelling finne opp litt,
- 18 fantasere og bruke sin kreativitet ((illustrerende gester, peker på elever))
- 19 til å lage en fortelling som er spennende

Objektet for den innledende samtalen om oppgaveformuleringen er sjangeren og

begrepet *fortelling*. Kort *beskrevet* (på første nivå) starter læreren med å påpeke at elevene skal skrive «en fortelling fra det temaet [på flukt]», som de har lært om (linje 1). Så oppfordrer læreren elevene til å svare på et åpent spørsmål: «Hva tenker dere når jeg sier ordet fortelling?» (linje 7). E1 blir utpekt og svarer: «en historie» (linje 9), før han utdyper «fra litt sånn som skjer i landet» (linje 11). Læreren bekrefter svaret, først gjennom å repetere elevens utsagn (linje 12) og deretter ved å påpeke at «det skal være basert på noe som virkelig skjer» eller «har skjedd» (linje 14–15). Så poengterer læreren at elevene også må «finne opp litt» (linje 17) og fantasere (linje 18).

Ved å studere samtalesekvensen på andre nivå blir det tydelig at *innrammingen* for skriveoppgaven, som handler om sjangeren og begrepet fortelling, er *motsetningsfull*. Fortelling blir først forklart av en elev som en faktisk historie. Det bekreftes av læreren, og det svaret gir antakelser om en saktekst. Samtidig *utvider* læreren rammen for oppgaven, fordi elevene skal innlemme narrative elementer. De skal «fantasere» og skrive «spennende» (linje 19). Utsagnet understøttes av lærerens illustrerende gester når hun peker mot tavla, der det står: «bruke litterære virkemidler». Teksten skal være tematisk spennende, men også kompositorisk kreativ. Man kan derfor spørre seg: Hva er det elevene kan dikte – uten at teksten mister sannhetsgehalt? Eller: Er det de litterære virkemidlene som «skal finnes på», slik at teksten blir «spennende» og innfrir kravene til en fortelling? Betyr det at virkeligheten i Syria ikke er spennende nok?

Det er *læreren som dramaturg* som har mest taletid, og som åpner og lukker denne sekvensen. Læreren er også den som tydeligst rammer inn og definerer begrepet *fortelling*. Det er selve begrepet fortelling som blir den sentrale *ressursen* i episoden. Mens elevene forstår fortelling som en tekst fra virkeligheten «fra litt sånn som skjer i landet» (linje 11) med formål om å informere om en flukt, minner læreren om at elevene kan skrive oppdiktet, der formålet er å konstruere tekstverdener. Læreren bringer altså inn et formål som svarer til skrivehandlingen å *forestille* seg i Skrivehjulets grunnposisjon.

Samtalesekvensen strekker seg over 4 minutter, men den peker utover seg selv i *tid*, for i innledningen minner Merete om: «Det du nå har lært, skal du bruke til å skrive en fortelling.» Elevene har kunnskap om flyktninger fra før, som de nå skal aktivere i en skriftlig tekst. Utsagnet viser dermed at det er *kontinuitet* i undervisningen: Læreren komponerer to forløp: ett der elevene lærer om temaet «på flukt», og ett separat forløp, der elevene får et skriveoppdrag om flukten.

Deretter fortsetter samtalen, og klassen forhandler om hva *ordene* i formuleringen

betyr. Sekvensen varer i 27 minutter, og læreren initierer samtalen ved å peke på tavla og snu seg mot klassen:

- 20 L: Men legg merke til de to ordene her i oppgaveteksten
 21 som er på skrått. De er kursive ((læreren peker på smarttavla))
 22 E8: å skildre betyr å beskrive
 23 å forestille seg betyr å finne ut noe som ikke fins bruke fantasien
 24 til å tenke på noe som ikke fins ((elev tar ordet))
 25 L: Ja, nå var du veldig rask
 26 du fant å forestille og å skildre
 27 hva betyr det å forestille seg noe ((læreren ser på klassen, utpeker E9))
 28 E9: forestille seg betyr å tenke ut noe som ikke fins
 29 L: tenke ut noe som ikke fins, ja
 30 tenke ut noe som ikke fins ((skriver på smarttavla))
 31 E10: det kan jo være sant da men ((elev tar ordet))
 32 L: det kan jo være ↑sant
 33 (dirigerende gest: pekefinger)
 34 det kan også være sant ((skriver på smarttavla))
 35 kan også være sant
 36 Bra
 37 E11: å skildre betyr å beskriv-
 38 L: men nå må vi la oss se hvor mange som rekker opp hånda. ((utpeker E10))
 40 E10: å bruke fantasien
 41 L: ja, bruke fantasien. ((Skriver på smarttavla))
 42 L: ((nikker)) det er selvfølgelig viktig,
 43 og noen føler at de har masse fantasi
 44 og andre sliter litt med denne fantasien
 45 men bruk den når du skal forestille deg noe ((utpeker E11))
 46 E11: se det for seg
 47 L: se det for seg
 48 kjempebra ((Skriver samtidig på smarttavla. Sier lavt se det for seg, ja))
 49 E12: å kunne leve seg inn i det
 50 L: Ja, ble et lite punkt her
 51 leve seg inn i det ((skriver samtidig på smarttavla))
 52 dette er litt sånn nytt for meg for jeg har jo ikke dere i norsk,
 53 så det er gøy å høre om hva dere sier om å forestille seg
 54 E13: sette seg inn i situasjoner
 55 L: mmm, sette seg inn i situasjoner ((skriver på smarttavla))
 56 L: leve seg inn,
 57 sette seg inn,
 58 se det, ((streker under verbene))
 59 bruke fantasien, ((strek under substantivet))
 60 tenke ut, ((streker under det sammensatte verbet))
 61 men hva er da å skildre?

Objektet for denne samtalesekvensen⁴⁸ er *instruksjonsverbene* i oppgaven, som er hentet fra *ressursen* Skrivehjulet. Kort forklart (på første nivå) initierer læreren samtalen ved å orientere elevene mot smarttavla, mens hun sier «legg merke til de to ordene her i oppgaveteksten» (linje 20). Læreren viser til to spørsmål på tavla: «Hva betyr det å forestille seg noe?» og «Hva betyr det å skildre?» Siden spørsmålene er nedtegnet, kan det

⁴⁸ Utdraget står også i Bakke & Skovholt (2015). Den analytiske tilnærmingen er Conversation Analysis. Analysekategoriene er andre, og transkripsjonen er finmasket. Det er en likhet i beskrivelsen av samtaleutdraget, s.154, 1. avsnitt og i analysen, s. 154, 4. avsnitt og 155, 1. avsnitt

indikere at læreren har planlagt å bruke tid på dem. Hun peker på verbene å *forestille seg* og å *skildre* på tavla. E8 definerer skildre som «beskrive» og forklarer forestille seg som «å finne ut noe som ikke fins» (linje 23–25). Lærerens respons («ja») bekrefter svaret, men i det etterfølgende «nå var du veldig rask» signaliserer hun at svaret kom (for) fort (linje 25). Når læreren i linje 27 stiller et spørsmål om hva ordene E9 nettopp definerte, betyr, viser hun at sekvensen ikke er avsluttet, og at flere svar er relevante. Fra linje 37 gir elevene i tur og orden definisjoner på hva det vil si å forestille seg noe. Læreren repeterer svarene, bekrefter dem med «ja» og nedtegner dem ordrett på tavla. En ny elev tilføyer «se det for seg» (linje 46). Læreren gjentar elevens formulering og gir ros: «kjempebra» (linje 48). I linje 61 stiller læreren et nytt spørsmål til klassen, og spørsmål–svar-sekvensen gjentas.

Ved å studere samtalen (på andre nivå) fortøner den seg som en *prosess*, der læreren og elevene forhandler om innholdet i to begreper: å *forestille seg* og å *skildre* (utdraget omhandler første verb), som er knyttet til «en forestillende skrivehandling».

Rammen for skriveoppdraget skifter regelmessig i samtalen, slik eksemplene viser: Først bekrefter læreren at å forestille seg betyr å «tenke ut noe som ikke fins» (linje 33). Eleven får medhold i at teksten skal være oppdiktet. Det gir en relativt *åpen* ramme for skriveoppdraget. Elevene kan skrive om en flukt, sugd fra eget bryst. I neste setning forsikrer læreren imidlertid elevene om at «det [innholdet] kan også være sant» (linje 34). *Spillereglene* endres noe, for elevene kan anvende kunnskap de har om verden. Rammen forskyves mer i retning av det samfunnsfaglige. Kanskje kan man argumentere for at rammen snevres inn, fordi eleven må framvise en bestemt kunnskap? Rett etter bekrefter derimot læreren på ny at elevene skal bruke «fantasien» (linje 44) og «leve seg inn i det» (linje 55). Ved å påpeke det narrative enda en gang, åpnes rammen opp igjen. Er fiksjonen likevel viktigst? Samtidig blir fiksjonen mindre tydelig enn før. Det viser seg når læreren noterer ned elevens poeng «å leve seg inn i det» bare som «et lite punkt», fordi dette er «nytt» og hentet fra faget «norsk» (linje 50–52). Dette kan forstås som at læreren mener at fantasien kan ta for mye plass i oppgaven. Opplever Merete at en forestillende skrivehandling er mer typisk for norskfagets tekster? Lærerens tenkende «mmm» (linje 59) vitner om at læreren selv reflekterer over innholdet i verbene under samtalen. Kanskje tenker hun på innholdet i ordene? Kanskje forhandler hun med seg selv om hva rammen for skriveoppdraget er?

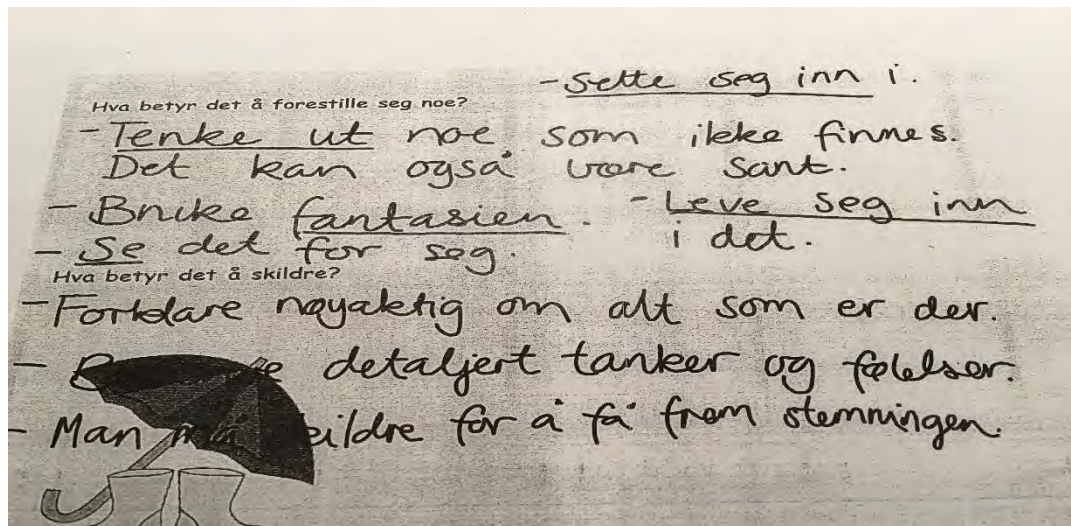
Læreren som dramaturg initierer en samtale, som følger en trepartsstruktur, der turen i første posisjon har spørreformatet «Hva er X?» / «Hva betyr X?»:

1 Lærer stiller spørsmål: «hva betyr det å forestille seg noe?»

2 Elev svarer: «å bruke fantasien»

3 Lærer bekrefter og evaluerer elevens innspill: «ja, bruke fantasien. det er selvfølgelig viktig.»

Det er altså verbene å *forestille seg* og å *skildre* som klassen utforsker. Læreren lar elevene svare på «hva er-spørsmål». Gjennom disse sekvensene blir definisjonene, eller forklaringene av skrivehandling og tilhørende verb, gjenstand for forhandling. Skrivehandlingen blir definert, og de abstrakte begrepene fra Skrivehjulet blir fylt med innhold. Det som blir stående som definisjoner av begrepene, er elevenes tolkninger, slik de kommer til uttrykk gjennom deres hverdagspråk. Læreren nedtegner elevsvarene på smarttavla (se fig. 23), slik at de kan bli et kollektivt minne. Hun signaliserer dermed at svarene er tilstrekkelige, adekvate og faglig akseptable nok til å kunne tjene som definisjoner. Elevene får altså en sentral rolle i introduksjonen, mens læreren framstår som mer tilbaketrukket, som en igangsetter eller iscenesetter og som en sekretær:



Figur 23 Notater fra timen. Fra lærerens notebook, datert 5.11.2013

Samtalesekvensen varer nesten en halv time. Introduksjonen strekker seg over lang tid når man sammenlikner med forløpet som helhet. Lengden kan indikere at læreren mener at begreper i oppgaveformuleringen er avgjørende for å kunne besvare skriveoppgavet – eller at disse oppfattes som viktige, faglige, vanskelige eller nye. Den sentrale ressursen for samtalen er Skrivehjulet. Ressursen nevnes ikke konkret, men representasjoner av den er signalord i samtalen. Lærerens uttalelser viser at modellen i grunnposisjon blir en norm for henne når hun skal presisere formålet for en forestillende oppgave. Skrivehjulet blir en *sekundær ressurs*. Når instruksjonsverb, som abstrakte representasjoner for skrivehandlingen, blir brukt som utgangspunkt for samtalen, framstår Skrivehjulet som en *tertiær ressurs*. Skrivehjulet, som en konkret og fysisk modell, blir

ikke benyttet i denne introduksjonen, men når Merete presenterer en oppgave med en reflekterende skrivehandling om rus (8c), gjør hun det slik:

«I dag så skal vi snakke først om hva som kjennetegner reflekterende skriving, fordi det er en egen måte å skrive på. Husker dere at jeg viste dere det hjulet, det skrivehjulet, (Lærer bruker hendene til å illustrere hjulet.) med alle de ulike ordene inni og sånn? Det var at man kan skrive på ulike måter, at man kan forestille seg ting, at man kan beskrive. Jeg kan finne fram det hjulet igjen. Men vi må snakke om hva det betyr å reflektere. Hva betyr det å reflektere? Hva slags ordklasseer det ordet der?»

I dette eksemplet brukes Skrivehjulet som en konkret, fysisk ressurs og oppskrift – et *tertiært* redskap. Skrivehjulet minner om en didaktisk modell, en ressurs med pedagogisk tilsnitt. Det framstår i mindre grad som en teoretisk modell, som uttrykker et bestemt skrivesyn, det vil si et *tertiært* redskap, som læreren legger til grunn for å skape forløpet.

Samlet kan man si at denne introduksjonen i hovedsak er *konseptuelt* orientert. Den handler om å oversette teoretiske og abstrakte begreper fra Skrivehjulet til et hverdags-språk elevene forstår, slik at de har forutsetning for å besvare skriveoppgaven.

7.4.2.2. Å introdusere med en eksempeltekst

Norsklærer Tina introduserer økta slik:

Nå skal dere få en skriveoppgave av meg. (...) Det første jeg gjør, er å presentere oppgaven, sier litt om hva det vil si å skrive utforskende. Så kort, kort repetisjon av hamburgeren [strukturmal fra lokal skoloring] og hvordan man tenker når man strukturerer avsnitt, så skal vi lese en tekst som en elev har skrevet, og så skal vi holde på litt med avsnittstankekart ...» (forløp 2c)

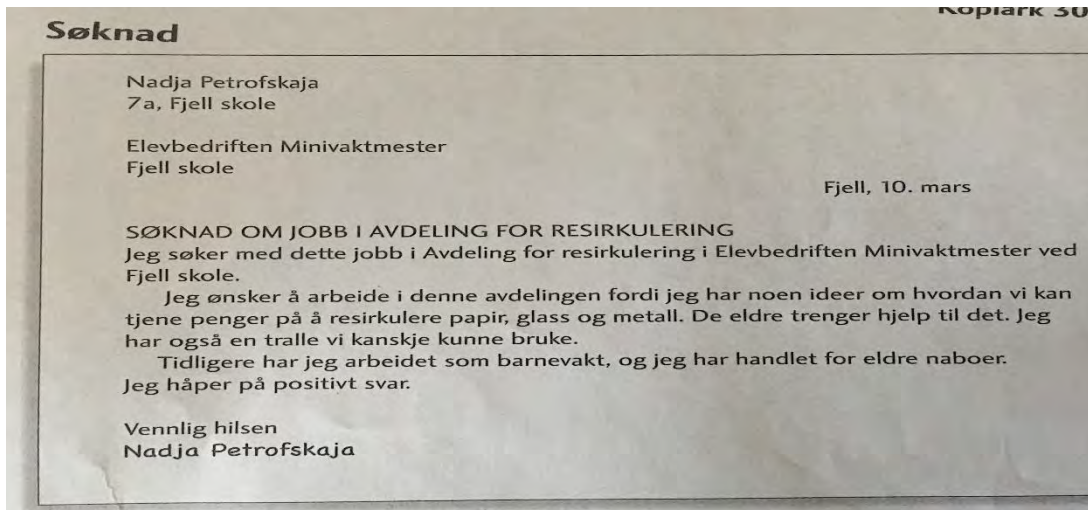
Når denne oversikten er gitt, vender Tina seg mot smarttavla og leser oppgaven høyt:

«Skriv en søknad til Betty, der du forklarer hvorfor du er den rette personen til jobben.»

Jobben handler om å være pc-veileder for en eldre dame. Hun peker på kriteriene, som står oppført, og sier: «Husk at det er krav til å skrive en søknad.» Så illustrerer Tina skriveoppgaven ved hjelp av en modelltekst fra læreboka (fig. 24). Læreren orienterer seg mot elevene, som blir oppfordret til å studere teksten på tavla:

- 1 L: Jeg vil at alle nå ser opp på tavla og ikke skriver i bøkene og sånn.
- 2 det skal dere få mulighet til. ((Elevene løfter blikket mot tavla.))
- 3 dette er sånn formen ((peker på smartboarden)), hvordan bør det se ut
- 4 en slags mal ((Elevene ser på tavla.))
- 5 noen ganger ser dere at sted og dato står her nede å
- 6 men på det eng-, det engelske eksemplet vi har sett på så har det stått der
- 7 altså avsenderen og mottakeren
- 8 alltid sted og dato, hvor er du, og når ble søknaden ble skrevet? ((leser fra smartboarden))
- 9 hv-hvem er det som søker? ((Læreren forventer ikke svar fra elevene.))
- 10 jo det er du.
- 11 Adressen, telefonnummeret, mail
- 12 hvem er det du søker til? ((Elevene følger med.))

- 13 Jo det kan være: en jobb,
 14 eller at du søker tillatelse til noen for noe
 15 det kommer jo an på oppgaven eller på det virkelige liv
 16 hvis man leser i avisene og skal finne seg en jobb
 17 så kommer det jo an på hvem det er
 18 så skriver du enten bedriftsnavn eller firmanavn eller skolen du søker til ((Læreren peker i dokumentet på smartboarden))



Figur 24 Søknad, en eksempeltekst

Læreren går gjennom malen for søknad, trinn for trinn, som at overskriften skal ha store bokstaver, og hvordan man begynner og avslutter. Monologen varer i 6 minutter. Så fortsetter Tina å snakke om innholdet i en søknad, og hva «argumenter er»:

- 19 L: og vi snakket forrige gang om hva argumenter er.
 20 hva kom vi frem til?
 21 at når man har gode argumenter i en søknad hva betyr det da
 22 nå skravler jeg veldig mye her dere ((L ser på klokken sin))
 23 nå skal dere snart få begynne å jobbe. gode argumenter E6? ((gir ordet til E6))
 24 E6: at man altså at man sier hvorfor man kan passe til jobben
 25 At de man sender teksten til vet litt om personen mens de ja tar en avgjørelse eventuelt
 26 L: Hvorfor er du egnet til jobben?
 27 prøv å overbevis de du søker til at det er du at det er deg de må velge
 28 og når du får denne oppgaven her nå
 29 så skal du på en måte konkurrere med alle de andre du om å få –
 30 å ha de beste argumentene for å få jobben

Objektet for den innledende samtalen om skriveoppdraget er *eksempelteksten* (malen) og *sjangeren* søknad. Kort beskrevet (på første nivå) ber læreren om «at alle nå ser opp på tavla» (linje 1). På smarttavla vises en søknad om «jobb i avdeling for resirkulering», og Tina sier at «dette er sånn: formen» (linje 3) er, «en slags mal» (linje 4). Deretter går læreren gjennom «malen» for søknad: «sted og dato» (linje 5 og 8), «avsender og mottaker» (linje 7), «hvem er det som søker» (linje 9) og «hvem er det du søker til (linje 12). Læreren «skravler veldig mye» (linje 22) og forventer ikke innspill fra klassen (linje

9). Elevene lytter (linje 12). I linje 18 vil læreren snakke om innholdet i søknaden, det vil si hva «argumenter er». E6 får ordet, og han svarer at et godt argument er «at man sier hvorfor man kan passe til jobben» (linje 24). Læreren bekrefter det (linje 26–29). Elevene skal overbevise gjennom «å ha de beste argumentene for å få jobben» (linje 30).

Når jeg studerer samtalesekvensen på andre nivå, er *innrammingen* for denne oppgaven tydelig. Læreren går monologisk gjennom formen for en søknad – steg for steg. Det er «en mal», som «alle» skal imitere. Elevene skal for eksempel «alltid» skrive «sted og dato» (linje 8). Læreren stiller spørsmål, der det fins ett svar: «Hvem er det som søker?» (linje 9), som hun besvarer: «jo det er du» (linje 10). De to utsagnene er en dublering, fordi hun forsterker samme poeng. Rammen for skriveoppgaven er altså ganske låst. I linje 2 ligger det likevel en forventning om at elevene også kan ta egne valg: «det skal dere få mulighet til». Det (linje 13–18) sås noe tvil om hvem avsender og mottaker er: «Det kommer jo an på oppgaven eller på det virkelige liv», og «så kommer det jo an på hvem det er». Her fjerner læreren seg noe fra skriveoppgaven, søknaden til pensjonisten Betty.

Når læreren initierer en samtale om innholdet i teksten, om argumenter for hvorfor «du» er aktuell jobb kandidat, åpner hun opp for innspill gjennom å henvende seg til en elev. Han svarer at man må begrunne «hvorfor man kan passe til jobben». Læreren understreker at det kan være ulike argumenter som fører fram, for elevene skal «konkurrere» om jobben. Indirekte sier læreren at elevene har friere rammer når de skal forme innholdet sitt.

Samtalesekvensen varer i 15 minutter, men den strekker seg utover det i *tid*. Det er *kontinuitet* på tvers av fag når læreren (linje 6) viser at klassen har jobbet med samme sjanger i andre fag: «på det engelske eksemplet vi har sett på». Det er *læreren som dramaturg* som har regi, og som snakker seg stegvis gjennom eksempelteksten. Hun har ordet lenge, noe hun selv kommenterer: «nå skravler jeg veldig mye» (linje 22). Denne replikken kan tjene som lærerens metakommentar over egen praksis. Kanskje kan den forstås som en bekreftelse på at introduksjonen har en mer klassisk dramaturgi, og at en dialogisk inngang er mer vanlig? Eksempelteksten er den sentrale *ressursen* i samtalen. Den er en sekundær ressurs og en norm for hvordan en søknad skal se ut. Sjangeren er ganske låst. Ressursen har derfor først og fremst et informativt tilsnitt. Det er, som læreren sier, innholdet og argumentene som kan bidra til at tekstene skiller seg fra hverandre og fra utgangspunktet.

Samlet kan man si at denne introduksjonen i hovedsak er *undervisningsorientert*, der læreren instruerer og informerer elevene om oppsett og framgangsmåte for søknad.

7.5 Koder i introduksjonen av skriveoppdrag

Ved å studere lærerens introduksjon av et skriveoppdrag i lys av Matons kodeteori (s. 78) får man et innblikk i hva lærerne oppfatter som faglig sentralt i disse to hendelsene. Lærerne er først og fremst opptatt av å formidle oppgaveformuleringen. Det er dermed skriveoppgaven som er sentral, ikke skriveoppdraget. I «På flukt» (1c) er det særskilt verbene i oppgaveteksten, altså begreper fra Skrivehjulet, som blir introdusert og forhandlet om. Skrivehjulets begrepsbruk oversetter elevene til hverdagsord. Læreren inntar en tilbaketrukket rolle, og elevenes erfaringer blir stående som definisjoner på begrepene. Det er dermed et *knower*-perspektiv som blir mest framtrædende i denne introduksjonen.

I «En søknad» (2c) gjør læreren rede for formmessige krav til sjangeren. Hun går stegvis gjennom en eksempeltekst, der det er åpenbare føringer for hvordan teksten skal se ut. Tina vektlegger spesifikke ferdigheter, et *knowledge*-perspektiv.

På smarttavla, som er en sentral ressurs i begge introduksjonene, står vurderingskriterier for oppgavene. I «På flukt» står: «Du forteller om konflikten i landet og om hvorfor du må flykte (...)» Elevene må vise kunnskap om en samfunnskonflikt og kunne begrunne hvorfor mennesker flykter. Kriteriene bidrar til å framheve det samfunnsfaglige ved skriveoppdraget, og et «knowledge-perspektiv» er tydelig. I «En søknad» fins det formelle krav til sjangeren og kriterier som handler om argumentasjon. Det er særlig krav til oppsett som blir sentrale. Kriteriene blir ikke uttalt i introduksjonen, men for den observante elev kan de leses på tavla. «Jeg ser alltid på kriteriene for oppgaven», sier Kristian (c647). Han fortsetter: «Jeg må jo det. Jeg skal jo vurdere teksten min etter dem». Læreren forklarer det slik: «Jeg går nøye gjennom dem [kriteriene] siden.» Kriteriene får dermed liten betydning for innrammingen av oppgaven i introduksjonen.

Før skriveoppgaven ble gitt i samfunnsfag, sanket elevene informasjon om Syria. Når elevene skal skrive en tekst med tittelen «På flukt», kan det virke som om læreren slites mellom en «samfunnsfaglig skrivemåte», som handler om å formidle fakta, og en mer norskfaglig eller litterær skrivemåte, der fiksjonen får plass. Merete forklarer:

«Lærer (L): Vi har bare skrevet en fortelling i samfunnsfag før. Det var om vikingtida. Det er akkurat som om det er vanskelig å få til både å skrive en god fortelling og samtidig framvise kunnskap.

Intervjuer (I): Har du noen tanker om hvorfor?

L: Det er ingen typisk skrivehandling i samfunnsfag. Det er ikke vektlagt i planen.

I: Fortellingen. Men du ville prøve en slik oppgave?

L: Ja, det er en av skrivehandlingene, og vi skal prøve ut alle i Skrivehjulet.

I: Er dette Skrivehjulet en hjelp for å lage oppgaver, synes du?

L: Ja, det er det. Både for meg og for elevene. Men det tar tid å forstå det. Jeg har det på pulten min, og jeg bruker det når jeg lager oppgavene. Det er en litt annen måte å tenke på. Det er det.

I: Skriver du mer i samfunnsfag nå enn før?

L: Ja, det er klart. Vi skriver mer og annerledes. Vi skriver lengre tekster. Jeg jobber også sammen med Tina [norsklærer] om oppgavene og rettingen.»

Merete forsøker å finne ut av hva skriving i samfunnsfag er, hva planen bestemmer, og hvilke føringer Normprosjektet legger opp til. Å framvise kunnskap er en kjent samfunnsfaglig oppgave for Merete, og en slik utforming understøtter et *knowledge*-perspektiv. Å skrive narrativt er mer fremmed. Det kan være en av grunnene til at elevene får bestemme innholdet i instruksjonsverbene i en fortellende skrivehandling.

Eleven Max (c611) viser i sin egenvurdering av «På flukt» (fig. 25) at han er klar over tekstens to innramminger. Han vurderer teksten sin som bra, fordi han «bruker fakta», noe som gjør «teksten mer real». Det er han kanskje vant til? Det har han gjort før? Han mener imidlertid at han «glemte spenningsstopp» – et sjangertypisk trekk for fortellingen.

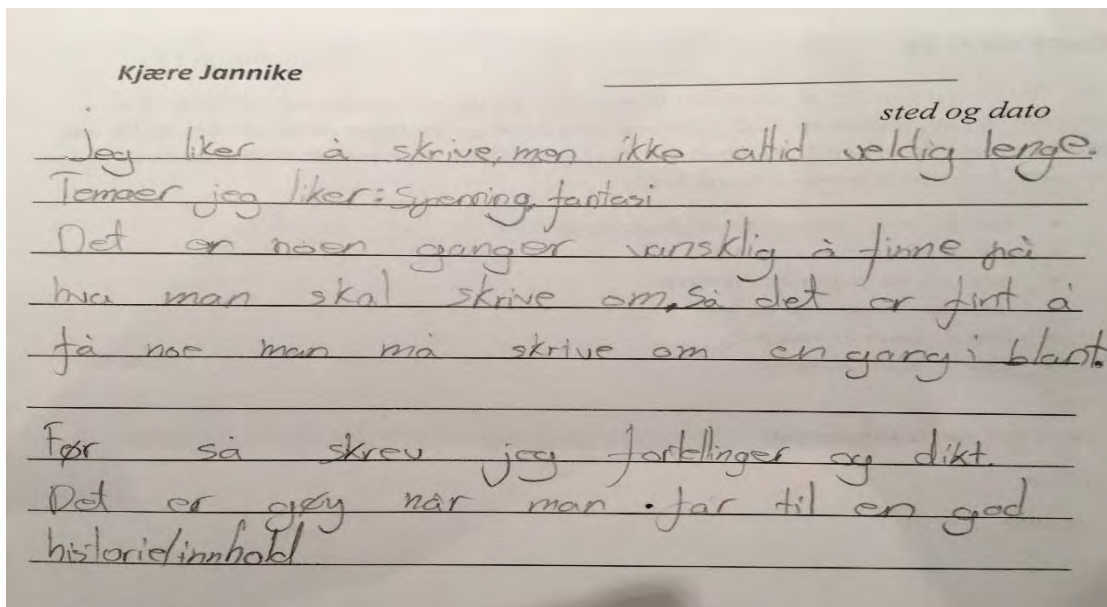
... med armer, rekkefølge osv.

D Forsøk å vurdere din egen tekst i skjemaet under. Nevn 1-2 poeng:

Hva er bra i teksten min? 1) jeg bruker fakta 2) jeg skildrer personer og situasjoner	Hvorfor? 1) det gjør teksten mer real 2) så det skaper en bra atmosfære
Hva kan bli bedre i teksten min? 1) jeg burde ha fokusert meg bedre 2) jeg glemte spenningsstopp	Hvordan? 1) bruke mer tid 2) fokusere

Figur 25 Max sin egenvurdering av teksten «På flukt»

Som observatør ble det tydelig for meg at elevene ble usikre på innrammingen for oppgaven, og i hvilken grad de skulle bruke sin kunnskap om Syria. I brevets form spurte jeg derfor klassen om: «Hvordan vil du løse skriveoppdraget? Hva vil du skrive om, og hvordan?» Brevet fra Kristian, er et svar, som er representativt for flere (fig. 26). Han skriver: «Det er noen ganger vanskelig å finne på hva man skal skrive om, så det er fint å få noe man må skrive om en gang i blant. (...) Før skrev jeg fortellinger ...»



Figur 26 Kristians brev til meg om teksten "På flukt"

Når jeg stiller Kristian spørsmål om brevet, utdyper han tankene sine slik: «Fortellinger har vi jo skrevet alltid. Det er gøy å finne på, men nå har jeg mye fakta om Syria. Informasjon. Jeg kunne tenke meg å bruke det jeg har lært. På en måte som det står om dette i avisa.» Eleven opplever det faktaorienterte, «Jeg bruker fakta» og skildringene, som styrken ved egen tekst. Han har slik kunnskap. Eleven trekker fram avistekster som eksempel på tekster som tilhører samfunnsfagets diskurs.

Når jeg spør elevene om hva de skal trene på i denne skriveoppgaven, svarer alle omtrent det samme og i tråd med Jenny: Skrive en «søknad ordentlig» og «på riktig måte» (fig. 27). De har altså en forståelse av at teksten har en mal de skal kunne eller imitere.

1 Skriveoppgaven. (Sett kryss og fyll ut)

A Forsto du skriveoppgaven? Ja Nei

B Hva er hensikten med denne skriveoppgaven?
 kunne skrive en søknad ordentlig
 så man kan få en jobb

C Hva skal du trene på i denne skriveoppgaven?
 skrive søknad på riktig måte: argumentere
 Motiver, avsender

D Forsøk å vurdere din egen tekst i skjemaet under. Nevn 1-2 poeng:

Hva er bra i teksten min? 1) argumentene	Hvorfor? 1) fordi jeg får fram hvorfor jeg skal få jobben
2) beskrivelse	2) jeg beskriver meg selv.
Hva kan bli bedre i teksten min? 1) konkrete ting	Hvordan? 1) kutte ned teksten/ tam

Figur 27 Jennys vurdering av søknaden sin

Læreren har et sterkt fokus på form/oppsett i sin introduksjon. Om dette sier Tina:

«Jeg forsøkte å gi elevene et stillas eller støtte. Da blir det riktig. Jeg kunne jo selvfølgelig sikkert ha jobba mer med begrepet *argumenter* og øvd mer på argumentasjon da? Sett på eksempeltekster?»

Plukket ut argumentasjon, gitt dem noen hjelpesetninger. Begynnende setninger i avsnittene som de så kan så bygge ut.»

Som observatør ser jeg at elevene studerer et ark og krysser av (fig. 28). Jeg spør Mia (c637), som forklarer at det er et skjema med vurderingskriterier. Slike ark er klassen vant til å bruke. «Tina [læreren] har ikke snakket om det arket», innvender jeg. «Vi får alltid kriteriene tidlig utdelt på ark», forklarer Mia. «Jeg bruker dem og krysser av og finner ut hva jeg kan og ikke kan. Det første kriteriet handler om det vi har snakket om i timen, som dato og avsender og sånn. Jeg kunne derfor krysse av med en gang på første kolonne.»

... og Betty det du forklarer hvorfor du er den rette personen til jobben. Vis kravene i annonsen når du skriver søknaden.

Kriterier	Dette må jeg øve på	Dette kan jeg
Teksten er skrevet på data.		
Jeg har sted, dato, avsender, mottaker, overskrift og signatur på riktig sted.		
Jeg har en dekkende overskrift ut i fra annonsen.		
Jeg viser til Bettys krav i søknaden min, og har andre gode argumenter for å få jobben.		
Teksten har et formelt språk (selvsikkerhet, ydmykhet, vennlig hilsen).		

Dette er jeg særlig fornøyd med:

Figur 28 Vurderingskriterier til søknadsteksten

Gjennom å studere skjemaene over kriterier kan det virke som om klassen kan det formelle. «Vi kan sette opp en søknad nå», poengterer Ole. «Vi har gjort det flere ganger i mange fag. Nå begynner dette å bli litt kjedelig, altså, nesten som en tabell. Men det er jo ikke lett å gjøre feil, da. Men tekstene må jo bli litt like», avslutter han.

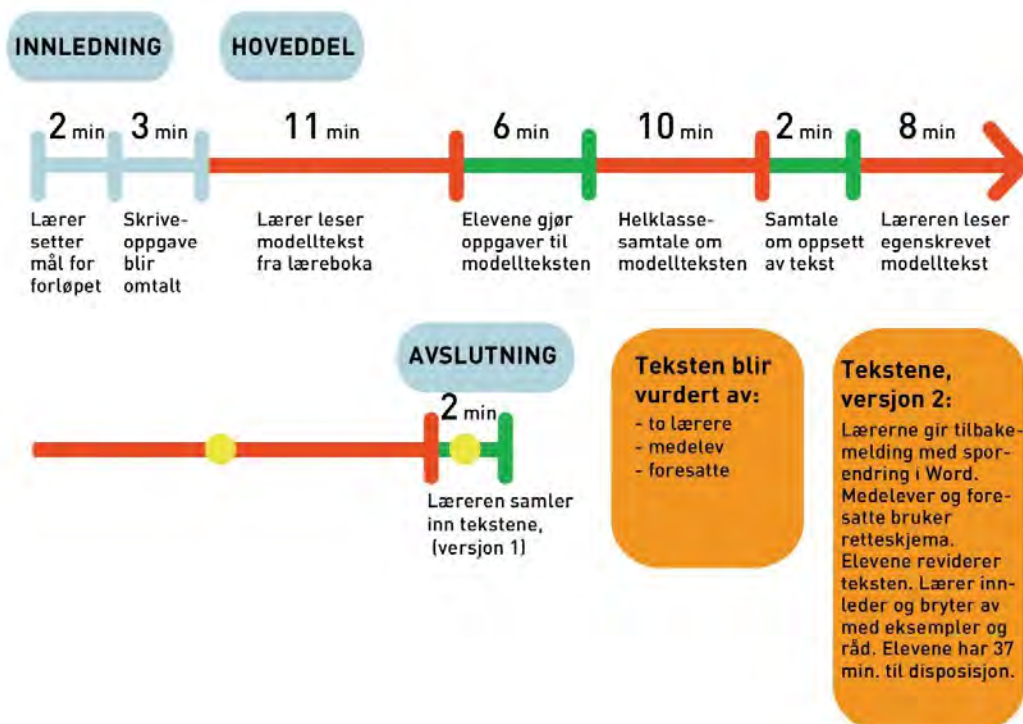
7.6 Hoveddeler i skriveforløp

I denne dramaturgiske analysen studerer jeg hvordan skriveoppdrag blir iscenesatt i hoveddeler av forløp. Hoveddelen starter, som tidligere forklart, etter at den første *hendelsen* i et forløp er gjennomført, og den blir avsluttet før den siste hendelsen i et forløp tar til. Denne fasen er normalt den lengste i et skriveforløp.

Sentrale funn i analysen viser at flere skriveforløp – både i samme fag, men også på samme skole – har kompositoriske likheter. Mange hoveddeler starter og slutter med en klassisk dramaturgi, mens det i midtpartiet ofte fins noen dialogiske partier, gjerne i form av helklassesamtaler. I samfunnsfag og naturfag fins det forløp med utelukkende klassisk

form. Disse er relativt korte og består av få hendelser. Elevene får derfor lite deltrening i skrivning. Forløpene i norsk er lange og med flere hendelser. Flere skriveaktiviteter, som å lese autentiske elevtekster og arbeide med tekststruktur, er genuine for norskforløpene. Det gir elevene mer skrivetrening i norskfaget. *Skriveoppgavene* blir artikulert på Casa, mens det er *skriveoppgavene* som blir uttalt på Dalen. Lærernes muntlige innramming av skriveoppgaven er ofte ordrett lik den skriftlig formulerte. Når læreren rammer skriveoppgaven ytterligere inn, lukker hun rammen gradvis. Det er særlig bruk av kriterier som bidrar til det. Noen skriveoppgaver får en så lukket ramme at elevene ikke kan ta egne valg. Noen rammer endres også. Da brytes den opprinnelige kontrakten for skriveoppgaven.

Jeg illustrerer først hvert forløp med en skjematisk, kronologisk tidslinje, slik som figur 29 tjener som et eksempel på:



Figur 29 Tidslinje over skriveforløp - et illustrerende eksempel

Jeg har tegnet inn innledning, hoveddel og avslutning, jf. forskningsspørsmålene, slik at innhold og tidsbruk i de ulike fasene skal synliggjøres og enklere kan sammenliknes. Linjen skal forstås slik: Fargene, som veksler mellom rød og grønn i hoveddelen, markerer hver enkelt hendelse og er brukt annenhver gang. Hendelsene er altså ikke tematisk kodet. I det punktet der fargen skifter, er det en horisontal strek som viser at det oppstår et dramaturgisk *brudd*. Bruddene innehar ulik funksjon (jf. kap. 4). Hendelser varer ulikt, og dette er visualisert med lengde på linjen og markert med minutter. Når for eksempel det

tredje tallet på tidslinjen er 11 min., betyr det at hendelsen strekker seg over 11 minutter. De gule, runde sirklene på tidslinjen illustrerer når skriveoppdraget blir artikulert på ulike måter, som oppgaveformulering og/eller bruk av vurderingskriterier.

4 forløp (2c, 3d, 5d og 7c) har elevtekster i 2 versjoner. Tidslinjene viser bare forløpene fram til første tekstversjon er levert. Noe overordnet informasjon om versjon 2 fins i de oransje boksene etter at tidslinjen opphører. I den første boksen er det opplistet hvem som vurderer tekstene. I den andre boksen fins opplysninger om hvordan respons er gitt, og hvor lang tid elevene disponerer for å revidere og ferdigstille tekstversjon 2. Jeg begrunner hvorfor jeg har løst det slik i analysen av elevtekstene (jf. forskningssp. 3).

I analysene kommenterer jeg først tidslinjene kort og deskriptivt, slik at det er mulig å få et inntrykk av skriveundervisningen. Så ser jeg på hvordan forløpene strekker seg ut i *tid*. Videre analyserer jeg hvert forløp individuelt og *kronologisk*. Jeg ser på hvilke *hendelser* forløpet består av, og med hvilken dramaturgi. Mellom hendelser oppstår et *brudd*, som for eksempel gir et nytt perspektiv eller er en kontrast. Den nye hendelsen kan enten bygge på den forrige eller fortsette i et annet spor. Bruddene kan altså bidra til å oppfylle en *dramaturgisk kontrakt* eller bryte den. Dernest ser jeg på hvordan forholdet mellom *del* og *helhet* framstår, altså hvordan ulike hendelser virker sammen i forløpet. Der det er naturlig, sammenlikner jeg dramaturgi på tvers av fag og hendelser. Oppstår det et mønster, det vil si at noe gjentar seg, identifiserer jeg det som et *ritual*.

Videre ser jeg på *rytmen* for når og hvordan deler av eller hele skriveoppdraget blir direkte artikulert. Skriveoppdraget forstår jeg som selve pulsen i forløpet, slik *rytmen* er pulsen i et teaterstykke, det vil si flyten mellom delene og helheten i spillet. Jeg ser på den rollen læreren har som *dramaturg* i forløpene, når hun direkte uttaler skriveoppdraget. Denne hendelsen studerer jeg ved hjelp av begrepet *innramming* (jf. teorikapitlet). Jeg analyserer hvordan læreren *rammer inn* skriveoppdraget, det vil si om lærerens måter å agere på *åpner* eller *lukker*, *utvider* eller *begrenser* de rammene elevene får til interaksjon og til selv å kunne ta valg når de skal besvare skriveoppdraget.

Avslutningsvis i analysen tar jeg et metaperspektiv på forløpet (jf. Maton), og sier noe om i hvilken grad læreren vektlegger en spesialisert viten om skriving, eller om hun isteden vektlegger elevers disposisjoner og holdninger. Maton kopler ulike uttrykk for epistemiske og sosiale relasjoner til enten en *knowledge-kode* eller en *knower-kode*, som er et uttrykk for den kunnskapen om skriving som kommer til uttrykk i undervisningen.

Oppsummert i tabell 17 står en oversikt over nedslagspunkt, hva jeg ser etter, og datamateriale for den dramaturgiske analysen av skriveforløpets hoveddel. Analysen vil vise hvordan hoveddeler i et forløp er komponert, hvilke hendelser og brudd som fins, og hvilke ressurser læreren benytter.

Nedslagspunkt for analyse:	Hva jeg ser etter:	Datamateriale:
<ul style="list-style-type: none"> Hoveddel 	<ul style="list-style-type: none"> Skriveundervisningens dramaturgi: <ul style="list-style-type: none"> forhold mellom hendelser: <i>del</i> og <i>helhet</i> og <i>brudd</i> <i>mønster</i> og <i>ritual</i> utstrekning i <i>tid</i> <i>klassisk, dialogisk</i> eller <i>sidestillt</i> dramaturgi Lærerens dramaturgi: <ul style="list-style-type: none"> <i>rytmen</i> for artikulering av (deler av) skriveoppdraget lærerens <i>innramming</i> av skriveoppdraget; som <i>åpen</i> eller <i>lukket</i> ramme 	<ul style="list-style-type: none"> Videofilm Observasjon Lærerintervju Elevintervju Elevers arbeidsbøker Undervisningsmateriell

Tabell 17 Nedslagspunkt for analyse av dramaturgi i hoveddelen av et skriveforløp

7.6.1 Forløpet «På flukt» i samfunnsfag

Merete og klassen har i oppstarten av samfunnsfagstimen samtalt om skriveoppdraget «På flukt» (1c) i en halv time. Nå er klassen på vei til datarommet for å sanke informasjon:

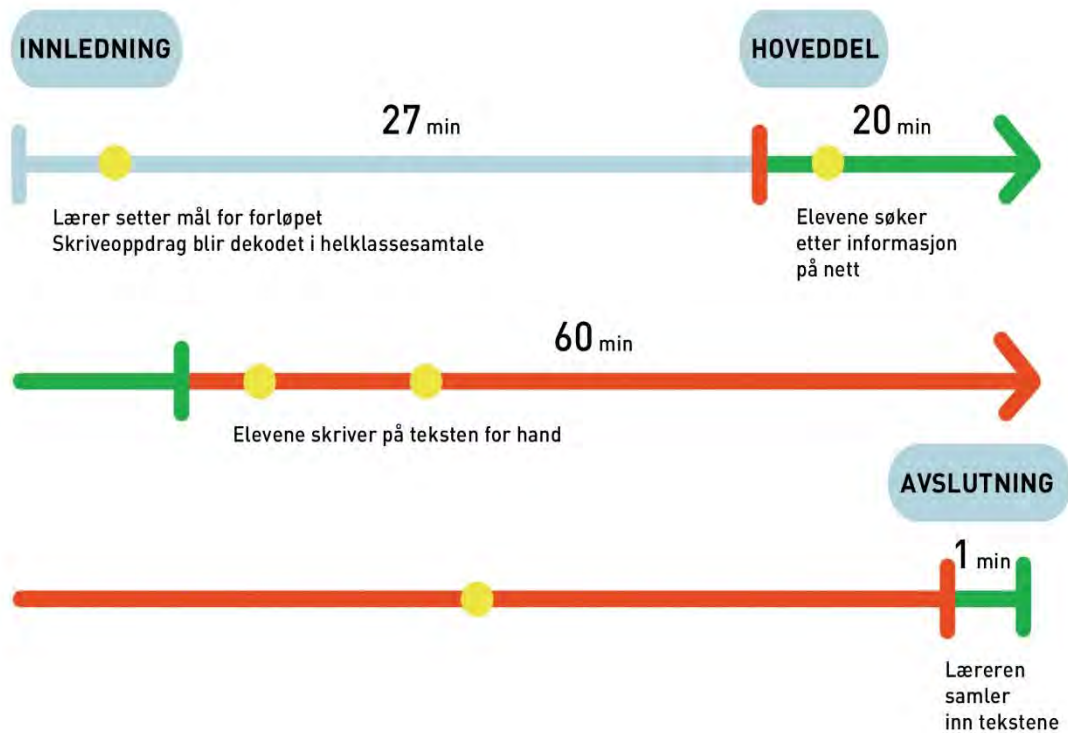
Kristian (c647) leser om borgerkrigen i Syria og opprøret mot Baath-regimet til Bashar al-Assad på Wikipedia. Han noterer noen stikkord før han sjekker fluktruten fra Damaskus via Jordan til Israel. Mia (c637) prøver å tegne seg en fluktrute fra Homs, som ligger like nord for Libanons nordøstre grense til Aleppo og videre til Tyrkia. Mona (c636) skriver «Jeg heter Rasha. Hvem er jeg? Hvorfor flykter jeg?» Flere elever noterer seg tall. «Det er ca. 22198110 innbyggere i Syria», skriver Jenny (c622). Naboen hennes noterer at det er 12 millioner på flukt. Klassen forbereder seg til neste aktivitet i forløpet, der de skal bruke notatene og skrive 60 minutter på papir om den ulidelige konflikten og egen skjebne i den.

Skriveforløpet «På flukt» i samfunnsfag (1c) er visualisert i figur 30.

Hoveddelen i dette forløpet er kort sammenliknet med øvrige forløp. Den varer til sammen 80 minutter og består av to *hendelser*: Elevene søker først etter informasjon på nett. Lærer Merete instruerer: «Du skal notere ned stikkord og fakta som du trenger til fortellingen din. Dette blir en slags disposisjon som skal hjelpe deg i skriveprosessen.» 20 minutter senere skriver elevene på en sammenhengende tekst, en fortelling.

Undervisningen er tekstbasert og individuell. Elevene tilegner seg først kunnskap om temaet ved å jobbe alene med digitale kilder, og deretter skriver de på teksten sin alene for hand. «Denne oppgaven krever ikke samarbeid, så det er ingen vits i at dere snakker sammen», sier Merete. Læreren fungerer som veileder langs pultene. Hun bruker lite tid på

Forløp 1c, samfunnsfag, «På flukt»



Figur 30 Tidslinje over skriveforløpet «På flukt» (1c); faser, hendelser, brudd, tid og skriveoppgaver

kollektiv informasjon, men gir noen kommentarer som dette: «Jeg ser noen av dere kikker på kart og kanskje tenker fluktrute. Det er fint.» Forløpet, sett under ett, er *lærerstyrt* og *lineært*, og det er orkestrert med en *klassisk dramaturgi*.

Den første hendelsen i forløpet, innsanking av informasjon, kan ses på som en forutsetning for den andre hendelsen i forløpet, skriving av tekst. Szatkowski (1989) kaller en slik organisering, der hendelse 2 følger opp hendelse 1, for en *stilisert forventning*, som gir komposisjonen en *forsterkende struktur*. Det ene *bruddet* i forløpet oppstår når elevene skriver teksten for hand. Det blir et bytte av aktivitet og modalitet, fra delskrivning til sammenhengende tekst og fra data til penn på papir. Bruddet blir en forlengelse av en aktivitet og innfrir en forventning om at elevene skal skrive den teksten de har samlet informasjon til. Slik utgjør de *to delene* en konstituerende *helhet*. Samtidig kan bruddet oppfattes som *praktisk* eller *organisatorisk*, fordi skiftet også bryter med forventningene. Det er lite logisk å klasse tekstbrokker på data for deretter å skrive sammenhengende tekst for hand. Flere i klassen protesterer mot prosedyren: «Må vi skrive på papir? Det er så kjedelig og unødvendig vanskelig», sier Kristian (c 647). Læreren bekrefter at pennen skal

brukes som redskap for tanken: «Vi har ikke datarommet», forklarer Merete. Dette skiftet i modalitet forvansker trolig elevenes tekstskaping. Bruddet framstår ikke som et bevisst dramaturgisk valg.

Læreren bryter inn fire ganger for å minne om skriveoppdraget. Hele eller deler av det blir regelmessig holdt varmt av læreren, som et *rituale* i forløpet. *Rytmen* er *additiv* ved at læreren leser opp skriveoppdraget en gang i en forskrivingsfase og tre ganger i skrivefasen. Merete legger ikke opp til en dialog om dette. Hun gir utelukkende opplysninger om skriveoppdraget, som hun rammer inn på forskjellige måter: Første gang minner hun om formuleringen: «Nå må dere huske at dere skal forestille dere noe, og at dere skal skildre. Dere skal beskrive tanker og følelser». Læreren holder fast ved verbene i skriveoppdraget, som klassen forhandlet om i innledningen, jf. s. 7.4.1. Meretes replikk blir ledsaget av en visuell støtte på smarttavla, der både formuleringen og kriteriene står (se fig. 31).

Torsdag.notebook

November 05, 2013


Oppgaven:
Du er på flukt i eller ut av landet ditt. *Forestill deg* hvordan det er. *Skildre* møtene med mennesker og nye steder.

Kriterier:

- Du forteller om konflikten i landet og om hvorfor du må flykte
- Du forteller om flyktningene i landet, hvor mange de er og hvor de flykte
- Du forteller om stedene du møter på veien. Her kan det både være reelle steder og fantasisteder.

NB! Du kan gjerne bruke de litterære virkemidlene du har lært om i norsktimene i fortellingen din.

Husk! - En overskrift som du har funnet på selv
ent og tydelig med blyant



Figur 31: Bilde fra smarttavle i forløp 1c. (Enkelte bokstaver er mindre lesbare, men de står slik i originalen.)

Innrammingen er relativt *åpen*. Læreren minner om at eleven skal benytte seg av skrivehandlingen «å forestille seg» og innbake et narrativt element: å skildre.

Andre gang Merete bryter av for å ramme inn skriveoppdraget, skriver elevene på teksten sin. Nå snevrer læreren inn den første rammen hun har gitt:

«Jeg understreker at det er en fortelling dere skal skrive, så dere må klare å flette inn de faktaopplysningene dere har på en naturlig måte. Dere kan ikke bare komme med en faktaopplysning midt i fortellingen som ikke har noe sammenheng med det du ellers skriver. Hvis du for eksempel skal skrive hvor mange flyktninger det er, så er det jo kanskje noe hovedpersonen har lest i en avis eller noe han kanskje har fra nyhetene ...»

Læreren begrenser *rammen* elevene har for skriveoppdraget ved først å minne om sjanger, fortelling, for så å presisere at elevene må innbake faktaopplysninger. Det er altså ikke en egentlig fortelling elevene skal skrive, men mer en «information story», der faktiske opplysninger fra samfunnsfag bør ha en viktig plass.

Tredje gang læreren rammer inn skriveoppdraget, betoner hun vurderingskriteriene: «Du må huske å skrive med den peneste håndskriften du har og å tenke på rettskriving». Dette er nye kriterier for elevene, som skiller seg fra dem de fikk først, og som konstant lyser på tavla. Det betyr at læreren i skrivefasen skaper nye rammer for hvordan oppgaven skal bli vurdert, og hun framsetter en *ny kontrakt* for elevene. På den annen side kan dette kanskje tolkes som mer generelle formaninger om hva elevene alltid bør passe på når de skriver, og ikke som nye kriterier. Rett etterpå uttaler Merete at hun kommer til å vurdere det elevene har lært i perioden. Hun vender tilbake til de opprinnelige kriteriene, peker på smarttavla og presiserer: «Du må fortelle om konflikten, om flykningene og om hvor de flykter. For nå har du muligheten til virkelig å vise meg at du kan skrive både en fortelling, men også at du har lært masse.» Deretter leser hun oppgaven høyt. Læreren repeterer dermed de rammene hun satte for oppdraget først i økta.

Fjerde gang skriveoppdraget blir artikulert, presiserer Merete at elevene skal skildre. Elevene må velge ut hvilke episoder de skal fargelegge med sansene, så teksten ikke blir for detaljert. «Dere skal skildre for å få fram stemninger i teksten», sier hun. «Dere kan tenke på: Hvor reiser du? Hvilke mennesker møter du? Hvordan har du det? Hvor er familien din?» Avslutningsvis er læreren tilbake der hun startet, da hun først rammet inn skriveoppdraget. Hun betoner instruksjonsverbet å *skildre*. Men hun minsker elevenes tolkningsrom ved å konkretisere hva som skal bli skildret: «Dere skal skildre familien og flukten.» Rammen går dermed fra å være åpen til å bli mer *lukket*, det vil si fra å skildre noe generelt til å skildre noe spesielt, som menneskene de møter.

Oppsummert kan man si at hoveddelen i forløpet «På flukt» har en *klassisk dramaturgi*. Fasen er kort og består av *to hendelser*, som tilsammen utgjør en helhet. Forløpet har *ett brudd*, som tjener mest som et *organisatorisk brudd*. Læreren artikulerer skriveoppdraget ofte, som et *rituale* i forløpet, men rammene for oppdraget endres. Merete starter *åpent* med å fokusere på oppgaven: på instruksjonsverb og sjangeren fortelling.

Deretter *lukker* hun rammen noe ved å legge inn et premiss: Eleven skal skrive en fortelling basert på fakta. Rammen blir forsterket gjennom kriterier, der elevene skal gjøre rede for en reell konflikt og dikte inn skildrende partier i den. Så skifter Merete spille-regler, hun «reframer» skriveoppdraget: Eleven skal fokusere på grammatikk og håndskrift. Da blir kanskje kontrakten for skriveoppdraget brutt? Til slutt vender læreren tilbake til den første rammen hun skapte, ved å betone at elevene skal skildre. Samlet blir kanskje skildringen og det narrative stående som den tydeligste innrammingen for skriveoppdraget i dette forløpet.

7.6.2 Forløpet «Søknad» i norsk

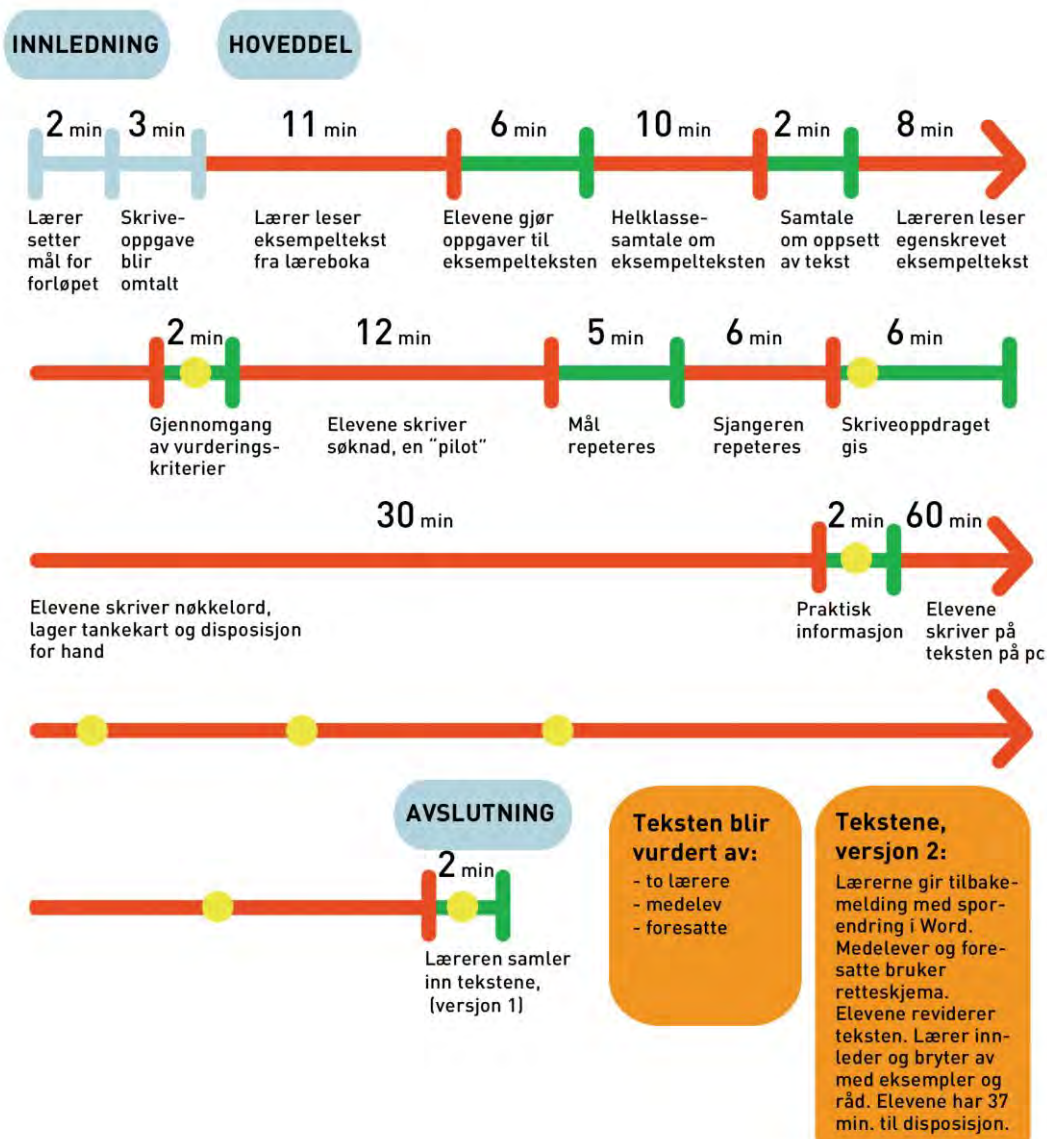
Læreren har satt tydelige mål for skriveforløpet (2c): «Elevene skal kunne forklare hva en søknad er og kunne skrive en.» Klassen vet at de skal skrive en jobbsøknad, men selve skriveoppdraget er ennå ikke artikulert.

På få innledende minutter har klassen repetert hva en søknad er. Norsklærer Tina har ikke vært, slik hun selv uttaler det, ute etter en «perfekt definisjon», men hun vil ha bekreftet at elevene har noen referanser til sjangeren. Det har elevgruppa, for de har allerede øvd på «to write an application» i engelsk – i to timer. Nå ønsker Tina at klassen skal se på en eksempeltekst fra læreboka. Elevgruppa slår raskt opp i «Zeppelin» på s. 126, der oppslaget viser en tekst, skrevet av en jente på 7. trinn. Ingen elever studerer teksten. Alle ser på læreren. Det kan virke som om de avventer en instruks. Tina begynner umiddelbart å problematisere oppsettet til søknaden i læreboka.

Skriveforløpet om en søknad i norsk er illustrert (se fig. 32). Ved å studere tidslinjen ser man umiddelbart at denne hoveddelen skiller seg betraktelig fra skriveundervisningen i samfunnsfag (1c). Forløpet varer akkurat dobbelt så lenge, det vil si 160 minutter, og innehar mange og ulike *hendelser*: 13 i tallet.

De første hendelsene i forløpet har eksempeltekst som fellesnevner. Klassen leser og arbeider med oppgaver til en eksempeltekst fra læreboka, en søknad, før de samtaler om den. Kort tid etter viser læreren sin selvskrevne tekst, en søknad hun utformet for å få jobb på Casa skole. «Jeg har erfaring med barn gjennom arbeid i barnehage X», leser Tina høyt. Hun utdyper: «Det er jo i alle fall en opplysning som viser at jeg har arbeidet med små barn». Læreren bruker videre tid både på å snakke med elevene om sjangeren og om oppsettet, som også blir vist på smarttavla (fig. 33):

Forløp 2c, norsk, «Søknad»



Figur 32 Tidslinje over skriveforløpet «Søknad» (2c); faser, hendelser, brudd, tid og skriveoppdrag

Tina X _____	
Adr: _____	

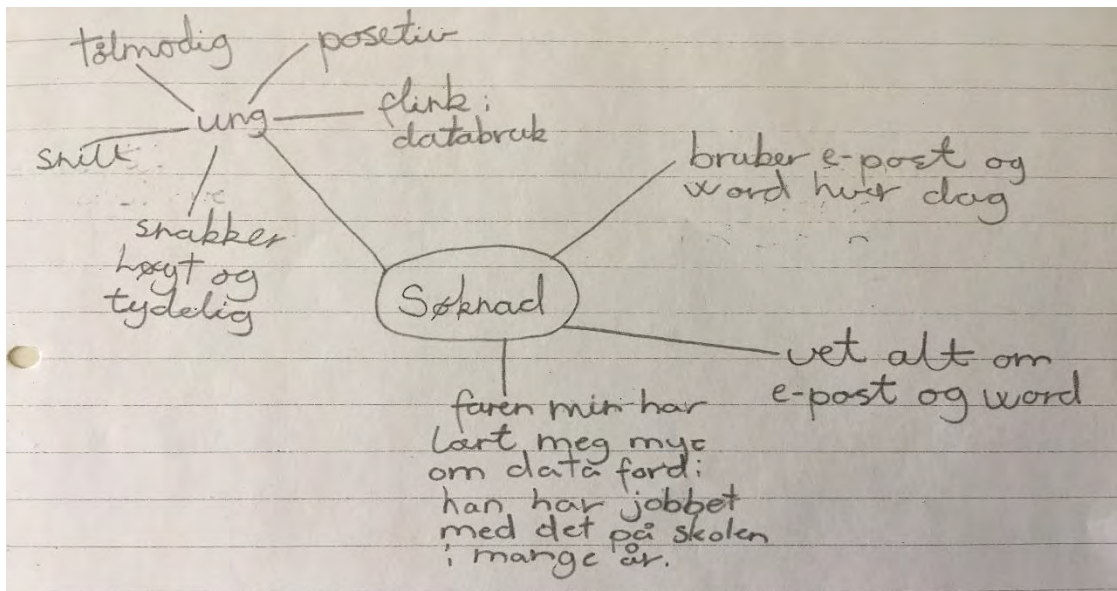
Betty Hansen	Dato, sted: _____

Søknad om _____	

_____	OSV.

Figur 33 Bilde som vist på smarttavla i forløp 2c

Lærer Tina setter av tid til å gå gjennom både oppgaveformulering og kriterier, og hun repeterer mål for forløpet. Elevene delskriver på flere vis. Først skriver de en søknad til jobb som avisbud. Oppgaven minner sterkt om den de senere skal besvare. Den kan ses på som en pilot for det kommende skriveoppdraget. Deretter skriver elevene nøkkelord og lager tankekart, som Monas (c636) arbeidsbok illustrerer (fig. 34), og en disposisjon til selve skriveoppdraget, en søknad om å bli pensjonisten Bettys datalærer.



Figur 34 Bilde fra Monas arbeidsbok, et tankekart til en søknad

I løpet av 60 minutter skriver elevene den første versjonen av teksten sin på data. Tina oppfordrer dem til å arbeide alene:

«Det er lurt å jobbe med din egen [tekst] og konsentrere seg om den. Det er ikke lurt å stjele tips fra sidemann. Det er så kjedelig når de er like. Da har du jo ikke gjort det selv. Det skal være din egen individuelle søknad.»

Hoveddelen av dette forløpet består både av en *klassisk* og en *dialogisk* dramaturgi. Først har hendelsene en klassisk form, som når læreren leser en eksempeltekst, og elevene gjør arbeidsoppgaver til den. Forløpet slutter også med en klassisk form, det vil si fra det tidspunktet skriveoppdraget blir artikulert (etter 62 minutter) og til elevene har besvart det. I denne delen av forløpet er kommunikasjonen ensrettet: Læreren har en synlig rolle, og hun gir mange og jevnlig instruksjoner. To spredte steder midt i forløpet er undervisningen utformet med en *dialogisk dramaturgi*, dvs. når læreren og elevene ved hjelp av helklasse-samtale diskuterer en eksempeltekst fra læreboka, og når de samsnakker om oppsett for søknad. Da er elevene aktive medspillere i samtalen for å skape en felles forståelse av sjangeren:

«Lærer (L): Hvis jeg spør deg nå hva en søknad er, så håper jeg at det er flere enn to som kan svare på det. Det er ikke det at du skal komme med noe definisjon (...), men si hva er en søknad for noe, når skrives søknad, og hvorfor skrives søknad?»

Elev (E) 1: En søknad er noe sånn som jeg søker på, noe jeg vil ha, en jobb. Man kan søke om noe man trenger. Man kan søke om mat: Nav, for eksempel. Man kan søke om mye.

L: Så man søker på noe skriftlig?

E1: Det er liksom en skriftlig og høflig spørremåte å få noe på.

L: (...) Det er et formelt brev rett og slett, et formelt brev som sendes til noen. Du søker noe hos noen. Du søker kanskje på en jobb eller for å få en tillatelse.»

Ved å studere forløpet under ett ser man at en hendelse først er utført med en klassisk form, før en tematisk lik hendelse er utført med en dialogisk form. Læreren leser opp en modelltekst, en søknad, og elevene gjør oppgaver til teksten, før de samtaler om kjennetegn på sjangeren. Elevene blir altså undervist i et tema, før de er bidragsytere i undervisningen. Det er en forutsetning for elevene å besitte kunnskap for å aktivt kunne delta, og det kan derfor være enklere med lærerstyrt undervisning først. Samtidig kan dette være et uttrykk for et læringssyn, fordi valg av dramaturgi gir uttrykk for en bestemt epistemologi.

Forløpet består i alt av 13 *brudd*, der ett eksempel er *overgangen* mellom «elevene skriver en pilot på en søknad» til «mål for forløpet» blir repetert. Et fellestrekk for alle bruddene er at de ikke fører til en kontrast eller nyorientering i forløpet, men snarere til en videreføring av hendelsen før – med et *skifte av perspektiv* eller *modalitet*. Et konkret eksempel: Den første hendelsen, læreren leser en eksempeltekst, brytes (brudd) før en ny hendelse overtar, der elevene skal gjøre oppgaver til samme tekst. Så oppstår et nytt brudd, og neste hendelse handler om en lærer-elev-samtale om deler av samme tekst, dvs. oppsettet for søknad. Så kommer et ytterligere brudd før læreren leser opp en egenskrevet tekst. På den måten er det tydelig sammenheng mellom *deler* og *helhet* i denne komposisjonen. Forventningene som blir bygd opp i en hendelse, blir bekreftet i den neste. Kontrakten mellom lærer og elev står ved lag. Bruddene er i regelen *dramaturgiske brudd* som gir en progresjon og en bevisst komposisjon. Man kan argumentere for at deler av dette forløpet har en form, som er satt sammen etter et bestemt *montasjeprinsipp*, der tematisk like hendelser blir presentert med ulike perspektiv gjennom forløpet. Det fins imidlertid et *organisatorisk* brudd. Før elevene skal skrive på teksten, bryter læreren inn for å gi nødvendig informasjon om skrivesituasjonen.

Lærer Tina bryter inn i forløpet 7 ganger for å minne om skriveoppdraget. Første gang (etter 37 minutter) leser hun kriteriene, som lyser på smarttavla, ordrett opp: «Jeg har sted, dato, avsender, mottaker og signatur på riktig sted, dekkende overskrift, viser til Bettys krav i søknaden, har gode argumenter for å få jobben og har et formelt språk».

Læreren rammer ikke kriteriene ytterligere inn. Oppsett og struktur har klassen arbeidet med i aktiviteter i undervisningen. Innholdet for øvrig, det vil si hvordan elevene skal argumentere, sier Tina ikke noe om nå. Innrammingen for oppgaven oppleves derfor samlet som relativt *åpen*. Den andre gangen læreren bryter inn, om lag 23 minutter senere, repeterer hun hele skriveoppdraget. Rammen forblir uendret. Kort tid etter gir Tina nødvendig praktisk informasjon om papir, elevkoder i Normprosjektet og pålogging på data. Dette blir derfor å regne som et *organisatorisk brudd*.

I selve skrivefasen bryter læreren inn fire ganger for å holde skriveoppdraget og særskilt kriteriene varme. Hun sier først: «Vi går fort gjennom kriteriene (...) for de er jo viktige, og de skal dere ha sett på. De gikk vi gjennom forrige gang også, men du skal være klar over hva det faktisk er læreren vurderer når hun leser søknaden.» Deretter repeterer hun oppsett for søknad spesielt: «Dette er et greit kriterium å nå: Jeg har sted, dato, avsender, mottaker, overskrift og signatur på riktig sted.» Læreren har et sterkt fokus på de formelle sidene ved søknaden. Innholdet i det hun sier, er gjentakende, og ordlyden er lik den skriftlige innrammingen. Det blir jevnlig påminnelser, en slags undervisningsrytme.

I tillegg kommer læreren jevnlig med andre påminnelser. De handler om skriveprosessen: «Det er en grunn til at vi holdt på med notater altså. Bruk det for alt det er verdt.» Om innholdet sier hun: «Man spør ikke om lønn. Du skal stå til tjeneste.» Om språk og struktur uttaler hun: «Husk blanklinje på avsnitt.» Læreren gir kollektive beskjeder om retning, mål og kriterier for skriveoppdraget underveis når elevene skriver. Hun trekker i sentrale tråder, som en regissør.

Oppsummert består forløpet «Søknad» av hendelser med både en klassisk og en dialogisk dramaturgi. Hendelsene er mange og montert slik at de repeteres med ulike perspektiv, som bygger på og utfyller hverandre. Læreren minner ofte om skriveoppdraget, særlig kriteriene, slik de er nedtegnet i skrift. Innrammingen forblir uendret. Læreren gir kollektive instruksjoner når elevene skriver på tekstene sine og blir gjennom det synlig.

7.6.3 Forløpet «Skoleuniform» i norsk

Norskklassen til Ola har akkurat gjennomført en samtale om bruk av skoleuniformer. Om denne sa læreren:

«Jeg var spent på gjennomføringen av denne helklassesamtalen. Særlig guttene er urolige.» Noen er opptatt av å markere seg og bygge sosial status i klassen. Faget er dermed lite i fokus. Det fins også flere svake elever. Det gir sen progresjon. Ola har derfor bestemt seg for å fortsette timen med å deltrene på muntlige ferdigheter. Det kan gi ro og bidra til å bygge argumenter for den skriftlige teksten. Mens Ola leser en avisartikkel om

bruk av skoleuniformer, skal derfor elevene gå inn i ulike lytteroller og ta stilling til påstander og poeng som kommer fram. Kristian (d603) skal stille oppklarende spørsmål til teksten, Marie (d608) må oppsummere viktige poeng, og Tor (d614) skal forholde seg helt i ro. Det er krevende for bein med maur. Andre elever får andre lytteroller. Dette er nytt. Jeg ser en forventning i rommet. Det er stillere enn på lenge.

Undervisningsforløpet om skoleuniform i norsk (3d) er illustrert (se fig. 35, s 175).

Når man studerer tidslinjen for forløpet om skoleuniform i norsk, legger man først merke til at hoveddelen er lang. Forløpet strekker seg over 201 minutter. En årsak kan være at det har minst *to siktemål* og nærmest er delt i to: For det første ønsker lærer Ola å forbedre det muntlige klimaet i klassen. Han innfører derfor bruk av lytteroller, som klassen bruker lang tid på, til sammen 46 minutter. Bruk av slike roller er et ukjent didaktisk grep for elevene:

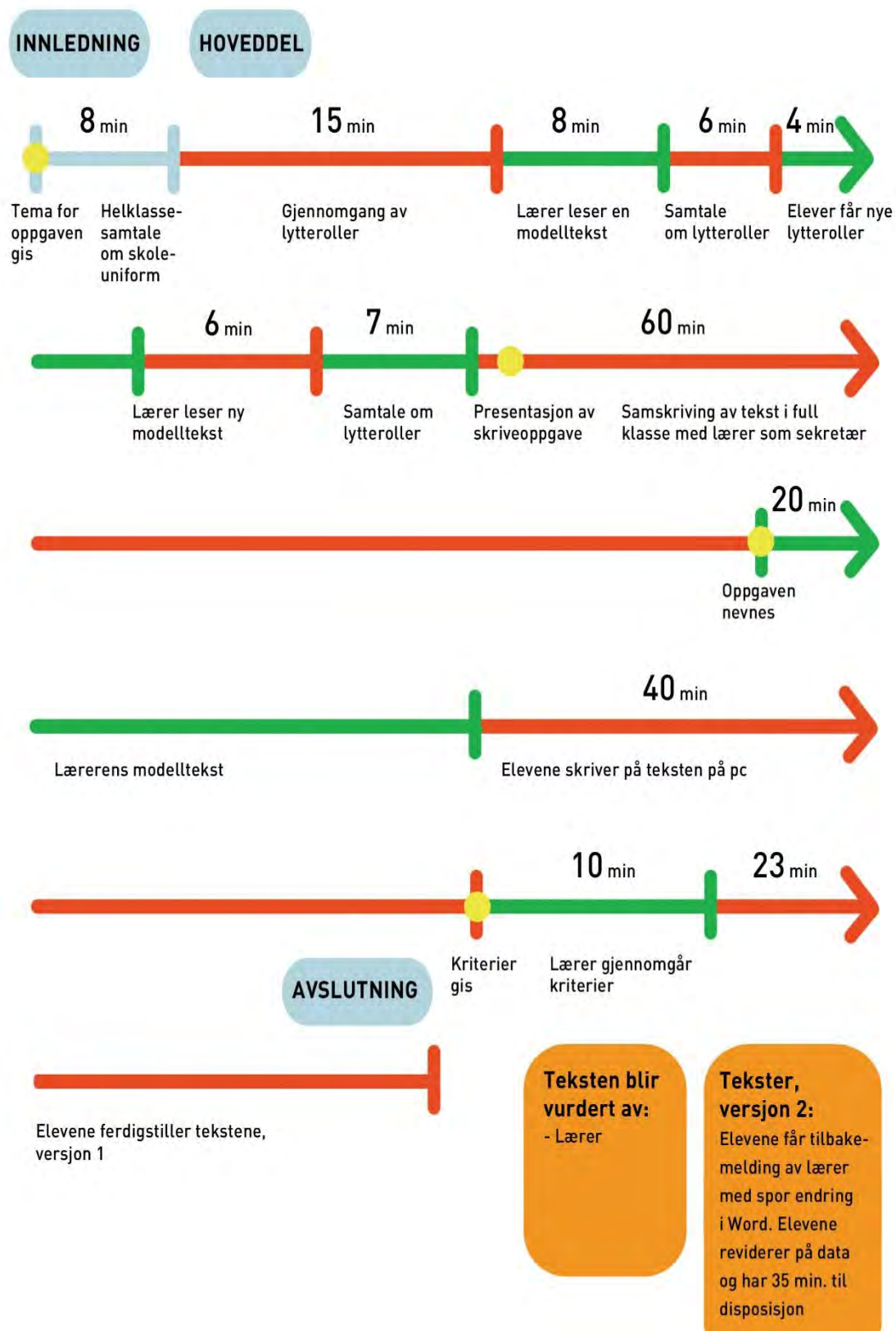
«Lærer (L): Jeg må høre litt på hvem roller dere har. Hvem skal du være?
Elev (E) 1: Stille spørsmål underveis og forklare og utdype
E2: Jeg skal være stille bekreftende. Hva skal man si? Sånn: Å ja?, Ja!, Mmmm ...
L: Ja! Bekreftende tilbakemeldinger sånn underveis eller hele tiden. Prøv så godt du kan. Det er ikke noen fasit på det egentlig, vet du, men du skal bare prøve å vise meg at du er en aktiv lytter ved å si sånne enkle fraser.»

For det andre velger læreren å gå veien om muntlig arenatrening i argumentasjon for å framskaffe et innhold som elevene senere kan skrive om. «Elevene har normalt litt lite på hjertet», sier Ola.

Den første delen, som handler om lytting, varer i 46 minutter. *Hendelsene* i dette partiet veksler mellom en klassisk og dialogisk dramaturgi. Når læreren gjennomgår lytteroller og leser modelltekster i form av artikler om skoleuniform, er elevene lyttende. Dette er i regelen kjennetegn på en *klassisk komposisjon*. I dette tilfellet er det likevel ikke like opplagt. Elevenes oppdrag er å innta aktive lytteroller og kommentere høyt underveis mens læreren har ordet. Det er derfor en tydelig interaksjon mellom lærer og elever. Etterpå samtaler klassen om innholdet i tekstene. Elevenes erfaringer og meninger blir tatt høyde for og kommentert, og i disse partiene er det en *dialogisk dramaturgi*. Det betyr at to tematisk like hendelser følger på hverandre, først med en klassisk form, deretter med en dialogisk. Først gir læreren et innhold til samtalen, så diskuterer elevene dette. En slik oppbygging kjenner vi igjen fra forløpet om søknad i norsk (2c).

De ulike *hendelsene bygger på hverandre*: læreren gjennomgår lytteroller (hendelse), elevene er i lyttemodus mens læreren leser (ny hendelse), og deretter samtaler

Forløp 3d, norsk, «Skoleuniform»



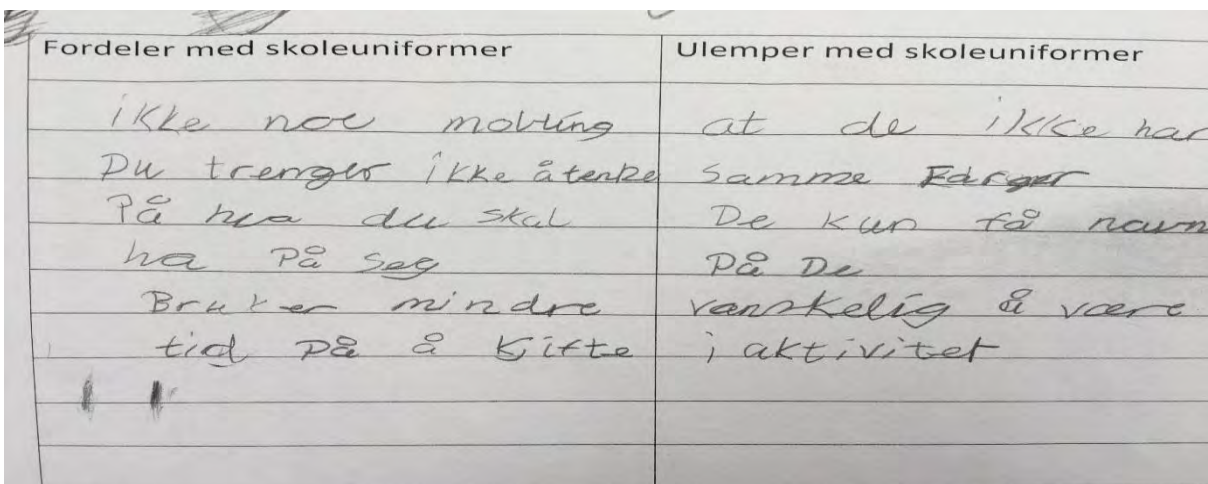
Figur 35 Tidslinje over skriveforløpet "Skoleuniform": faser, hendelser, brudd, tid og skriveopdrag

lærer og elevene om innholdet og hvordan det var å være i roller (ny hendelse). *Bruddene* mellom disse tre hendelsene bidrar til et *perspektivskifte* og bytte av modalitet (hører på høytlesing av tekst – samtaler om teksten) og til *progresjon*, og de framstår som bevisste dramaturgiske brudd som gir den første delen av forløpet en *forsterkende struktur*.

I den andre delen av forløpet, som varer i 153 minutter, handler det om skriftlige aktiviteter og selve skriveoppgaven: Aller først samskriver læreren og elevene et mulig svar på oppgaven. Lærer Ola instruerer: «Vi skal nå jobbe sammen om en tekst. Det er liksom for å komme litt i gang. Så derfor gjør jeg det på dataen, og dere ser den her (peker på tavla). Dere er forfatterne, og jeg hjelper til, ikke sant?» Flere elever melder seg umiddelbart på i samtalen med innspill til teksten, som gradvis vokser fram på smarttavla:

- «Lærer (L): Nå leiter jeg etter noen gode argumenter for skoleuniform. Har du et godt argument *for*, (navn på elev)?
Elev1 (E): Det er bra at man ikke trenger å bruke så mye tid på klær.
L: Ja. Og da sier du på morgenen egentlig da?
E1: Ja
L: Så slipper du liksom stress på morgenen og sånn
E1: Ja
L: Ja, den skriver vi bare her oppe [Læreren noterer, og det vises på skjerm]. Er det flere ting?
E2: Ingen mobbing og redusere mobbing. Jeg mener ingen motepress og redusere mobbing og sånn.
L: Ikke noe motepress og mindre stress om morgenen».

Læreren framstår som sekretær, samtidig som han utdyper og kommer med motargumenter og andre perspektiv. Noen elever noterer det læreren skriver, andre deltar i samtalen, og enkelte skriver argumentene i to-kolonnenotat, slik som Tor (d614):



Fordeler med skoleuniformer	Ulemper med skoleuniformer
ikke noe mobbing	at de ikke har
Du trenger ikke å tenke	Samme farger
På hva du skal	De kan få navn
ha på seg	På de
Bruker mindre	vanskelig å være
tid på å klatte	i aktivitet

Figur 36 Lærer og elever samtaler om tekst. Læreren er sekretær. Eleven Tor noterer argumentene fra samtalen

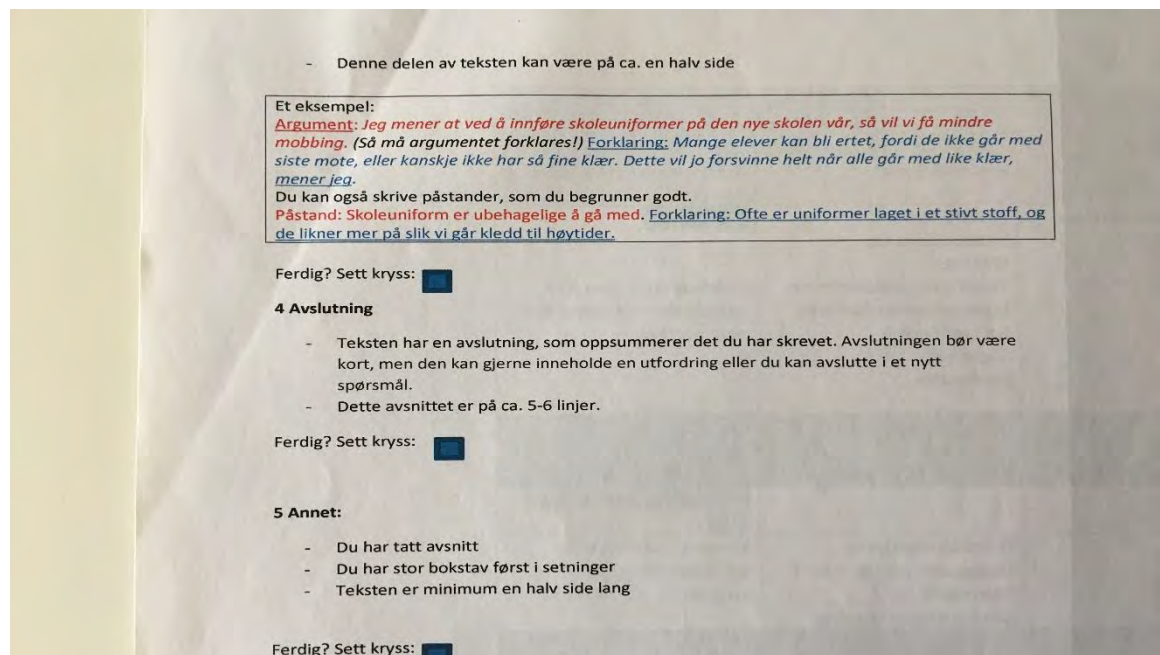
Denne skriveøkta, en hendelse på 60 minutter, har altså en *dialogisk dramaturgi*.

Så bytter læreren aktivitet til *oppgaven nevnes* (etter 106 minutter), og fra og med dette og ut har forløpet en *klassisk dramaturgi*. Fellesnevneren for disse hendelsene er

skriveoppdraget og ulike aktiviteter som artikulterer eller iscenesetter det (utlevering av oppgave, opplesing av modelltekst, utdeling av kriterier og elevers tekstsaking). Aktivitetene utgjør dermed en *helhet*: Først viser læreren fram sin egenskrevne eksempeltekst som svar på oppgaven. Han leser opp teksten, og klassen lytter, før de skriver.

Skrivefasen er på drøye 60 minutter, lik forløp 2c. Elevene arbeider med tekstene individuelt. Det er likevel en stor forskjell mellom disse to forløpene. Mens lærerens instruksjoner i full klasse representerer *brudd* i den lineære skrivefasen på Casa, er det fraværet av felles aktiviteter som preger timene på Dalen. Læreren overlater elevene til tekstsakingen alene og bryter inn kun én gang. Det er imidlertid et lengre *brudd* på 10 minutter, som inntreffer 20 minutter før slutt. Da gjennomgår læreren kriteriene for første gang. Det er altså først mot slutten av forløpet elevene kjenner til skriveoppdraget.

Ola bryter inn i forløpet tre ganger for å instruere deler av skriveoppdraget og ramme det inn. Temaet, skoleuniform, er elevene kjent med. Etter 46 minutter presenteres den konkrete oppgaveformuleringen: «Skriv en tekst der du argumenterer enten for eller imot skoleuniformer (...)» Læreren rammer ikke oppgaven ytterligere inn muntlig. Siden læreren gir få føringer for hvordan elevene skal løse oppgaven, blir elevenes tolkningsrom stort. Neste gang, 20 minutter senere, repeterer læreren formuleringen ordrett. Rammen for oppgaven forblir *uendret*. Siste gang får elevene et vurderingsskjema (et utsnitt er avbildet i fig. 37). Læreren leser det opp og ber elevene bruke det under skriveprosessen:



Figur 37 Del av vurderingsskjemaet til skriveoppgave i forløpet om skoleuniform

Skjemaet skal tjene som skrivestøtte, og elevene skal krysse av på skjemaet for «utført» mens de skriver. Punkt 1 dreier seg om overskrift, der elevene må si hva teksten

handlerom. Et eksempel er «Ja til skoleuniformer.» Punkt 2 handler om innledning, og punkt 3 tar for seg hoveddelen. Først når vurderingsskjemaet er gitt til elevene, er skriveoppgaven overlevert. Den siste innrammingen gir skriveoppgaven en spesifisering, som «Hvert avsnitt begynner med en temasetning» og en tydeligere retning: «Jeg har en mening om skoleuniform.»

Oppsummert kan man si at forløpet om skoleuniform i norsk er langt. Det er nærmest todelt. Målet for undervisningen er både om å bygge sosiale relasjoner og å skrive gode, argumenterende tekster. Forløpet har stort sett en klassisk form, men det fins dialogiske midtpartier. Hendelsene bygger på hverandre, og bruddene gir forløpet en forsterkende struktur. Undervisningen består av mange hendelser hvis man sammenlikner med samfunnsfag (jf. 1c) og naturfag (jf. 4d). Det består av få, hvis man sammenlikner med norsk (jf. 2c). Det betyr at hver aktivitet varer en stund i dette forløpet. Læreren rammer skriveoppgaven muntlig inn slik den er formulert i skrift. Vurderingsskjemaet tydeliggjør og snevrer rammen for skriveoppgaven noe inn, fordi det står konkrete eksempler som viser hvordan teksten skal bli utformet. Skriveoppgaven blir imidlertid gitt svært sent i skriveprosessen.

7.6.4 Forløpet «Øret» i naturfag

Bodil har holdt et relativt langt lærerforedrag om «Hørsel – en av menneskets viktigste sanser». Det var spekket med fagbegrep:

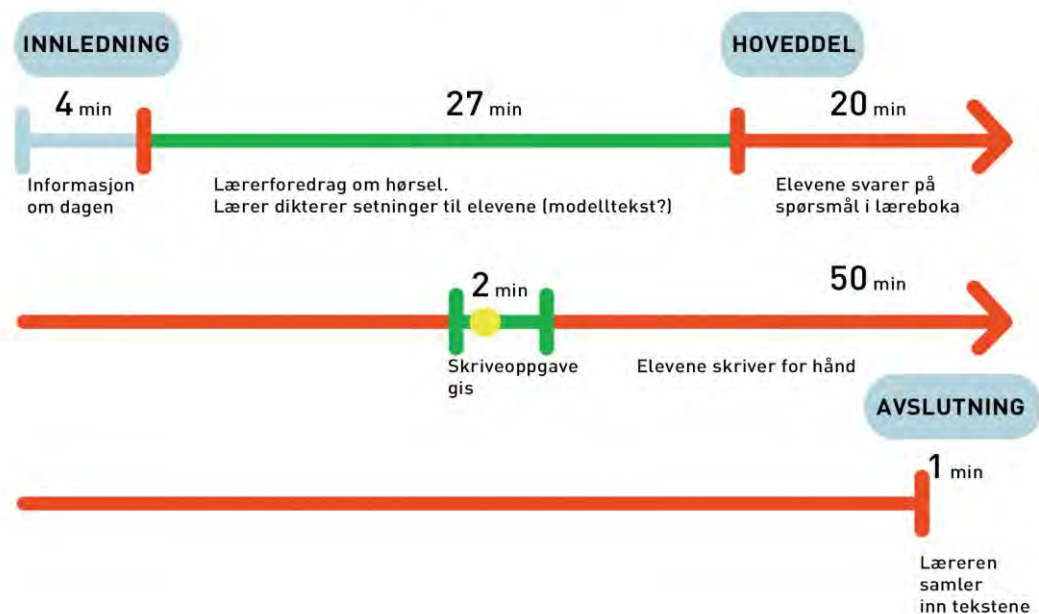
«Trommeskinn» artikulere Bodil tydelig med trykk på de sonore vokalene. «Øremusling», sier hun bestemt. «Lydbølger når først den ytre delen av øret», betoner hun med pause før hvert ord. Elevene noterer ned sentrale setninger. Setningene får de diktert av Bodil. Hun sier: «Dere må skrive at vibrasjonen fra trommehinnen forplanter seg videre til mellom-øret». Så repeterer hun samme setning mens hun peker på en illustrasjon av øret på smarttavla. Etter en halv time er klassen i mål med denne aktiviteten. Læreren setter elevene i gang med å besvare spørsmål om hørsel fra læreboka, «Gaia» (s. 135). De besvarer dem individuelt i arbeidsboka si.

Tidslinjen for forløpet «Øret» (4d) er slik illustrert i figur 39. Når man studerer tidslinjen over undervisningen i naturfag, er det mest iøyenfallende at hoveddelen er kort. Den er på totalt 72 minutter og består av få hendelser, i alt 3. I den første aktiviteten, som strekker seg over 20 minutter, svarer elevene på faktaspørsmål fra læreboka: «Vi bestemmer retningen på en lyd ved at hjernen sammenlikner lyden fra venstre og høyre øre», skriver eleven Marie (d608) (oppg. 16, s. 135 i «Gaia»). Elevene arbeider individuelt uten avbrudd. Når klassen er ferdig, leser Bodil opp oppgaveformuleringen:

«Tenk deg at du skal lære en sjetteklassing hva lyd er, og hvordan øret fungerer. Lag en tekst der du først forklarer hvordan lydbølger beveger seg i luft. Deretter tar du utgangspunkt i tegningen av øret, og forklarer hvordan øret gjør at vi kan høre. Bruk navnene på de ulike delene av øret når du forklarer.»

Elevene stiller ingen spørsmål til oppgaven, men starter umiddelbart med å besvare den individuelt for hand. Elevene har om lag 50 minutter til disposisjon.

Forløp 4d, naturfag, «Øret»



Figur 38 Tidslinje over skriveforløpet «Øret» (4d): faser, hendelser, brudd, tid og skriveoppgaver

Hoveddelen i dette forløpet har dermed utelukkende en *klassisk* form. Undervisningen er tekstbasert, der «(...) the pupils listen and acquire knowledge by (...) answering tasks in their textbooks» (Allern 2010, s. 105), eller der elevene skriver på teksten sin uten avbrudd. Kommunikasjonen er lineær. De tre *hendelsene* (oppgaver, informasjon om skriveoppgave og tekstskeping) henger sammen, i den forstand at elevene skaffer seg informasjon i den første aktiviteten, som de kan bruke i den siste. Samtidig gir ikke læreren føringer for at opplysningene skal bli brukt, slik at forbindelsen mellom de ulike *delene* kanskje blir noe løs. De to *bruddene* før «skriveoppgave gis» og «elevene skriver for hand», gir forløpet en nødvendig progresjon og tydelige mål.

Skriveoppgaven artikulere læreren direkte en gang i forløpet, 22 minutter ut i hoveddelen. Da leser hun opp oppgaveformuleringen, men kommenterer den ikke. Læreren rammer derfor ikke inn oppgaven muntlig ut over det som allerede er formulert i oppgave-

teksten: «Forklar hva lyd er og hvordan øret fungerer, forklar hørsel ved hjelp av tegning og bruk fagbegrep.» *Rammen* for oppgaven er relativt *lukket*. Den treleddede strukturen på oppgaven er gitt (forklar lyd, hvordan øret fungerer og hørsel), innholdet er temmelig låst, og fagbegrepene er ikke til valg.

Kriterier blir ikke gitt til elevene. De kjenner derfor ikke til skriveoppdraget. Om det sier Bodil: «Jeg hadde egentlig tenkt å si noe om vurderingskriterier, slik at elevene vet hva jeg skal bedømme dem etter. Nå vet de jo ikke hva jeg skal se etter. Nei, det har de faktisk ikke peiling på.» Når jeg spør læreren om hun har en formening om hva hun vil vurdere, svarer hun: «Jeg skal se på struktur. Mottakerbevissthet. Elevene er ikke bevisst på det. De forklarer ikke fagbegreper. De tar for gitt at mottakeren, som går i 6. klasse, kan disse begrepene.» Svaret kommer raskt og kontant. Bodil har tydelig reflektert over kriterier. Når jeg spør Knut (d603)) om han vet hva læreren vil vurdere, sier han: «Hun ser om jeg kan forklare hørsel, som vi har hørt veldig mye om, og om jeg kan fagord». Selv om ikke kriteriene er eksplisitt uttalt, har undervisningen gitt elevene en pekepinn.

Oppsummert kan man si at hoveddelen i forløpet om «Øret» utelukkende består av en *klassisk dramaturgi*. Fasen er kort med *tre hendelser* og *to brudd*, der bruddene skaper progresjon. Bruddene kan virke forsterkende, men det forutsetter at elevene selv ser sammenhengen og nyttiggjør seg erfaringer fra én aktivitet inn i den neste. Mens temaet, øret har vært klart fra første minutt i dette forløpet, blir skriveoppgaven gitt sent. Læreren rammer ikke inn skriveoppgaven muntlig utover de føringene som er gitt skriftlig. Rammen er ganske lukket fordi oppgaven er spesifikk, og elevene kan ta få, egne valg. Kriteriene er uttalt, og elevene blir derfor aldri presentert for hele skriveoppdraget.

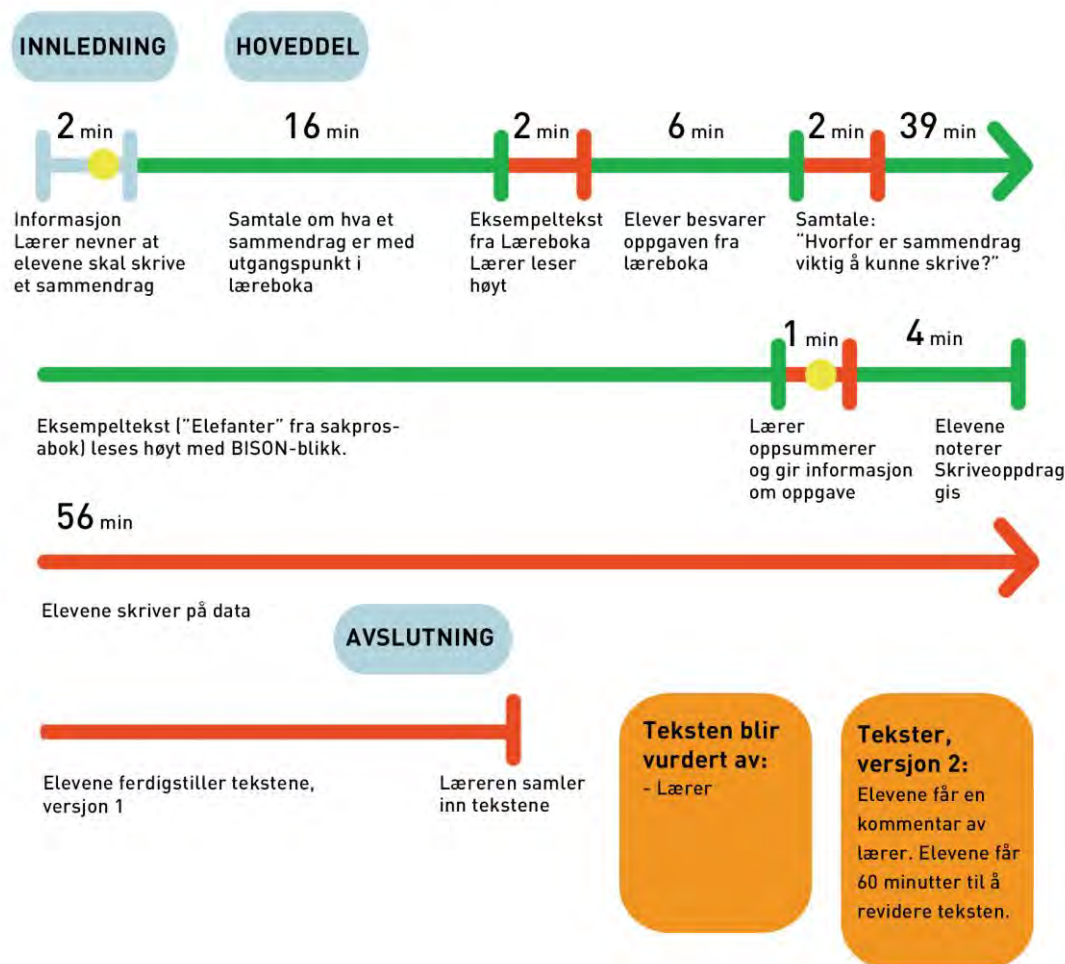
7.6.5 Forløpet «Sammendrag» i naturfag

Naturfaglærer Bodil har hatt en helklassesamtale med elevene om hva et sammendrag er:

Abdi kjenner sjangeren fra avisen. Han pleier å studere sammendrag fra fotballkamper. Hans forteller: «Da jeg var mindre, skummet jeg baksideteksten på filmcoveret. Da fikk jeg en oversikt over filmen. Hvis teksten trigget meg, så jeg filmen.» Mia (d608), bokslukeren, forklarer at hun velger bøker etter å ha studert baksidetekstene. Klassen har åpenbart referanser til sjangeren fra hverdagslivet. Etter at forkunnskapene om sjangeren sammendrag er hentet fram, bytter Bodil aktivitet. Læreren åpner læreboka og leser opp et sammendrag derfra. Det skal tjene som en modelltekst. Noen elever lytter, mens andre ganske åpenbart lar tankene flyte ut av rommets fire vegger ...

Tidslinjen for forløpet «Sammendrag» i samfunnsfag (5d) er illustrert i figur 39.

Forløp 5d, naturfag



Figur 39 Tidslinje over skriveforløpet «Sammendrag» (5d): faser, hendelser, brudd, tid og skriveoppdrag

Når man studerer tidslinjen for forløp om sammendrag i naturfag, blir det synlig at hoveddelen er ganske lang, cirka 110 minutter, mens forløpet innehar like få *hendelser* (tilsammen 7) som forløp som varer 15–20 minutter kortere, som for eksempel forløp 7c, jf. s. 187. Noen aktiviteter får dermed stor plass i undervisningen, og det er særlig lesing av eksempeltekst som tar tid: Elevene vekselleser høyt en saktekst om elefanter, der lesebestillingen er å bruke lesestrategien «BISON-blikk» (B for bilde, I for innledning, S for siste avsnitt, O for overskrift og N for NB!-ord). Læreren stiller spørsmål underveis og bekrefter eller avkrefter de teksteksemplene som elevene finner til de ulike bokstavene: «Du har rett i at habitatet, savanne og flokkatferd er sentrale ord tidlig i teksten», sier Bodil. «Jeg ville også nevnt støttenner. Hvorfor det?». Klassen noterer stikkord i arbeids-

bøkene. Denne sekvensen på 39 minutter har en *dialogisk dramaturgi*, der lærer og elever forhandler om mening rundt sakprosaeteksten.

Hendelsene først og sist i forløpet har en *klassisk dramaturgi* og rammer inn de dialogiske partiene. Først i hoveddelen er det to hendelser som bygger på hverandre og utgjør en *forsterkende struktur*: Læreren leser en modelltekst fra læreboka, og elevene besvarer deretter spørsmål til teksten. Så kommer et *brudd*, som etterfølges av en svært kort hendelse, en tominutters helklassesamtale om «Hvorfor bruker vi sammendrag»:

«Lærer (L): Og så er neste spørsmål: hvorfor. Hvorfor bruker vi sammendrag?

Elev (E): For å gjøre ting lettere å fortelle.

L: Ja, for å forenkle ting, gjøre ting lettere.

E: Også hvis du snakker om for eksempel en fotballkamp eller noe. Da er det ikke vits å snakke masse detaljert og sånn, da får jo den personen mye unødvendig fakta, og den faktaen kommer han til å huske like godt som det andre. I stedet for i et sammendrag, da fokuserer du mye mer på det andre i stedet for unødvendig fakta.

L: Mm, så du mener vi må fokusere på det som er viktig?

E: Ja, for hvis (...) du sier at han scorer i krysset, så bare husker du på krysset, ikke at han scoret.

L: Det er et ganske godt poeng, ikke sant? For vi vil jo gjerne gjøre ting litt enklere, og vi vil jo gjerne fokusere på det som er viktig.»

I denne samtalen blir elevene reelle samtalepartnere, og hendelsen har en dialogisk form.

Sist i hoveddelen er det tre hendelser med en klassisk form som handler om oppgaven: Læreren gir informasjon om skriveoppgaven, elevene noterer oppgaven og skriver på teksten individuelt og uten kollektive avbrudd.

Forløpet består av 6 *brudd*. I de tre første hendelsene perspektiverer klassen eksempelteksten på ulike måter, og bruddene utgjør et skifte av modalitet, slik: modelltekst leses – brudd – modellteksten arbeides med skriftlig – brudd – modellteksten snakkes om – brudd. De tre neste bruddene handler om å innføre skriveoppdraget, gi informasjon om det og notere det. Disse bruddene bidrar til progresjon og målstyring for forløpet.

Det er verdt å merke seg at *skriveoppgaven* blir gitt sent i forløpet, like før elevene skal begynne å skrive på teksten. Temaet har imidlertid elevene visst fra starten av. Bodil leser opp oppgaveformuleringen, slik at den muntlige innrammingen for oppgaven er lik den skriftlige. Vurderingskriterier blir ikke gitt.

Oppsummert begynner og slutter forløpet om sammendrag med en klassisk dramaturgi. Midt i forløpet samtaler elevene om en eksempeltekst, og hendelsen har en dialogisk form. Læreren bruker lang tid på sentrale hendelser. Bruddene gir et skifte i modalitet og progresjon. Mens temaet for oppgaven blir tidlig artikulert, blir skriveoppgaven sent overlevert. Kriterier gis ikke, og dermed kjenner ikke elevene skriveoppdraget.

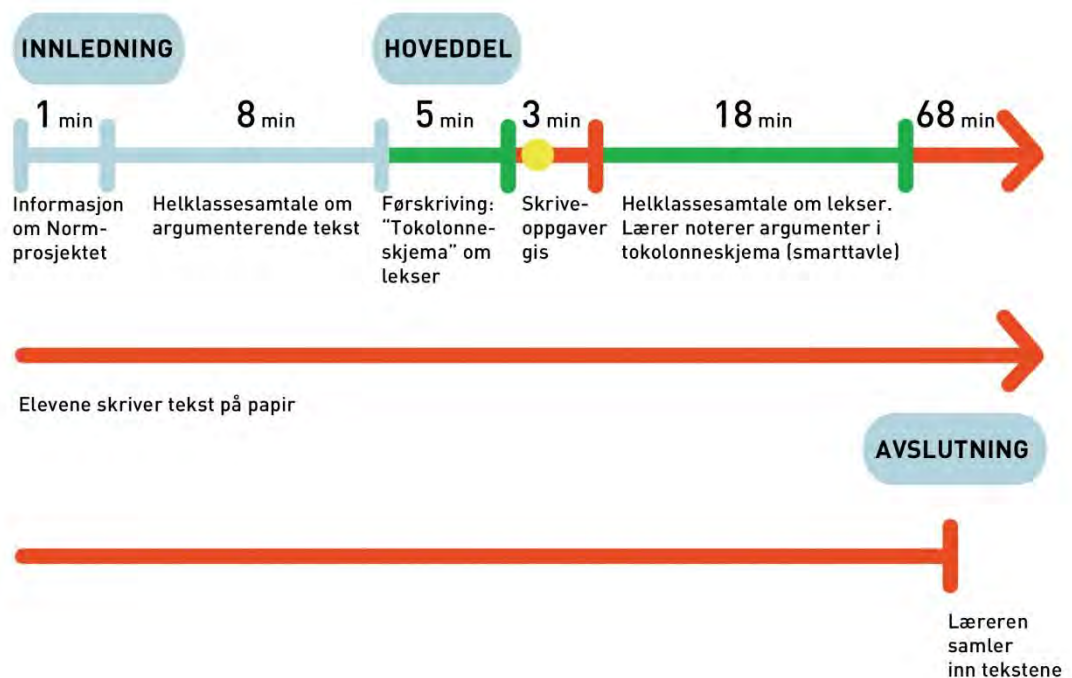
7.6.6 Forløpet «Lekser» i norsk

Innledningsvis poengterer lærer Vivi at klassen skal ha norsk, ikke engelsk, som står på timeplanen. Hun forklarer det slik:

«I dag skal dere skrive en tekst i norsk for Normprosjektet med meg.» Klassen fikk samme informasjonen i går. Likevel later de til å ha glemt det. Noen sukker hørbart. Vivi trekker pusten, før hun utdyper: «Dere skal skrive en argumenterende tekst om lekser. Den skal sendes inn til prosjektet.» Deretter setter Vivi i gang en kort samtale om saktekster og argumentasjon. Når det virker som om elevene er på sporet av temaet, ber hun dem fylle ut et «to-kolonneskjema» om lekser. Med det starter undervisningsforløpets hoveddel. Elevene kjenner åpenbart metoden. I den ene rubrikken skal de samle argumenter for og i den andre mot. De fleste elevene begynner å notere stikkord. Elevenes håndbevegelser og blikk røper at de finner flest motargumenter. Flere skjemaer har nesten bare skrift på venstre side.

Tidslinjen for forløpet om lekser i norsk (fig. 40):

Forløp 6d, norsk, «Lekser»

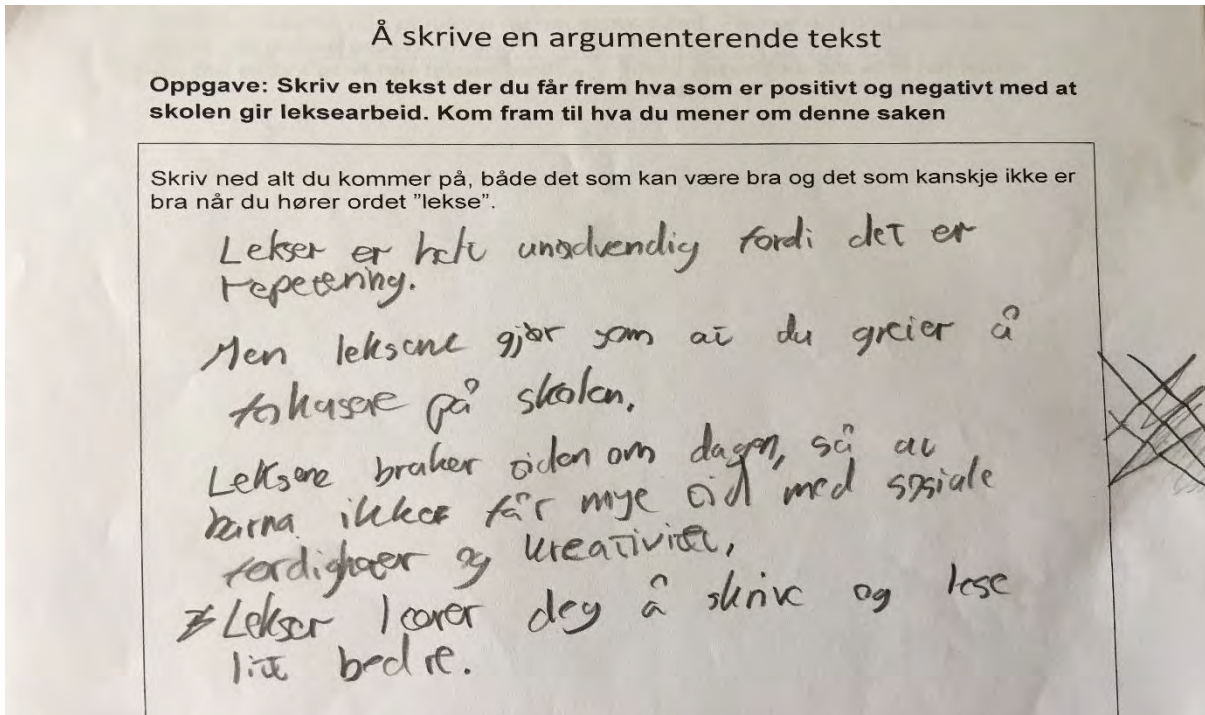


Figur 40 Tidslinje over skriveforløpet «Lekser» (6d): faser, hendelser, brudd, tid og skriveoppgaver

Hoveddelen i forløpet kalt «Lekser» i norsk er, sammenliknet med andre forløp, middels lang, cirka 82 minutter. Det består av bare 4 *hendelser*: førskriving om lekser, introduksjon av oppgave, samtale om lekser og en lengre skrivefase. *Hendelse* én er en førskriving-aktivitet, der elevene individuelt fyller ut et tokolonneskjema eller noterer «alt de kommer

på» om lekser. Knut (d603) velger det siste. Han finner både positive argumenter, «Lekser lærer deg å skrive bedre», og negative argumenter, «lekser er unødvendig fordi det er repetering» (se fig. 41).

I den *andre hendelsen* leser læreren opp oppgaveformuleringen slik den står i ingressen i figuren under: «Skriv en tekst der du får frem hva som er positivt og negativt med at skolen gir leksearbeid. Kom fram til hva du mener om denne saken.» Oppgaven blir ikke diskutert, og kriterier er ikke artikulert av læreren.



Figur 41 Kristian førskriver om sitt syn på lekser

Deretter, i den *tredje hendelsen*, legger lærer Vivi opp til en helklassesamtale om lekser.

Elevene skal dele sine argumenter fra førskrivningen:

«Lærer (L): Det jeg gjør nå, rett og slett, er at jeg ber om å få et punkt fra hver av dere, og så skriver vi dem ned felles, slik at alle har alles punkter. Kanskje har (navn 1) tenkt noe som er veldig bra, og så har (navn 2) tenkt noe annet. Så tenker (navn 3) at det var lurt, og det kan jeg også skrive om. Så kan vi få låne og stjele litt ideer av hverandre. Det er en stor fordel når vi skal skrive at vi er flere som har tenkt på forhånd.»

Få elever noterer argumentene, men de deltar aktivt i diskusjonen: «Lekser er kjedelig, og de er ofte for lette», sier Tor (d614). «Lekser tar fritida mi», uttaler Knut (d 603). «Da vil jeg mekke bil», fortsetter han. «Lekser hemmer kreativiteten», sier Marie (d608). Læreren samler alle elevargumentene i et tokolonneskjema på smarttavla. Hun bidrar også med egne argumenter for lekser for å skaffe balanse i regnskapet. «Jeg prøvde å lage en felles bank av argumenter, både positive og negative, slik at elevene skulle ha et innhold å skrive

om», sier lærer Vivi i et intervju etter endt økt. Til slutt (hendelse fire) skriver elevene teksten individuelt på papir, og læreren veileder elevene ved pultene. Skrivefasen er blant de lengste (68 minutter) sammenliknet med øvrige forløp, og den blir gjennomført uten læreravbrudd.

En hendelse i midtpartiet har imidlertid en *dialogisk form*: helklassesamtalen rundt lekser. Samtalen er preget av kontraster og mange elevinnspill, som læreren verdsetter gjennom å respondere og nedtegne dem på smarttavla.

To av hendelsene i forløpet bygger på hverandre: Eleven tenkeskriver argumenter individuelt før de kollektivt deler dem. Mellom disse to hendelsene oppstår et *brudd*, der læreren leser opp skriveoppgaven. Bruddet kommer litt brått og uventet. Det oppstår en pause i arbeidet med å samle argumenter for og imot lekser. Samtidig bidrar bruddet til å begrunne dette forarbeidet. Det skal sette elevene i stand til å kunne besvare oppgaven. Det neste bruddet, når helklassesamtalen har vart i 18 minutter, bidrar til å sette i gang skrivefasen. Læreren bryter av dialogen for å pense elevene inn på egen tekstsikaping: «Nå er tida kommet for at dere skal få skrive på teksten deres», sier Vivi.

Tre av fire hendelser i hoveddelen av dette forløpet er komponert med en *klassisk dramaturgi*. Læreren er enten tilbaketrukket mens eleven arbeider individuelt med teksten, eller har enetale, som når hun presenterer oppgaven. I disse hendelsene er det liten eller ingen interaksjon mellom læreren og elevene. Den klassiske formen rammer inn forløpet.

Skriveoppgaven blir artikulert én gang av læreren, 18 minutter ut i hoveddelen. Da leser læreren opp oppgaven, slik den skriftlig er formulert. Oppgaven får dermed ingen ny muntlig innramming. Rammen er relativt *åpen* (skriv for og mot lekser), og den forblir *uendret*. Vurderingskriterier blir ikke artikulert. I et intervju forklarer læreren det slik: «Jeg skal ikke vurdere denne teksten. Jeg er vikar.» Så fortsetter hun: «Om jeg skulle ha vurdert teksten, ville jeg fokusert på innhold og struktur.»

Oppsummert kan man si at hoveddelen av forløpet om lekser består av få hendelser og dermed få brudd. Bruddenes funksjon er å skape framdrift og gi retning for forløpet. Forløpet har en klassisk form først og sist og et dialogisk parti midt i. Læreren presenterer oppgaveformuleringen én gang, uten annen innramming enn den som står på papiret. Vurderingskriteriene er uuttalt, og skriveoppdraget er derfor ukjent for elevene.

7.6.7 Forløpet «Leksearbeid» i norsk

Norsklærer Tina har presisert mål for forløpet. Klassen har samtalt om skriveoppdraget. De har særlig arbeidet med å forstå verbene i oppgaveteksten. Elevene vet at de skal skrive en argumenterende tekst om lekser. Når hoveddelen i forløpet starter, underviser læreren i oppbygging av avsnitt:

«Dere husker hamburger-paragrafen?», sier Tina. Hun peker på et bilde på smarttavla av en saftig, kaloritett burger med mye og ulikt fyll. Elevene nikker. «The hamburger paragrah?», repeterer norsklæreren på engelsk. Det kan synes som flere elever opplever spørsmålet som retorisk. De minnes den. Jenny (c622) tar til orde for å forklare metaforen for avsnittsoppbygging: «Hamburgerbrødet oppå er påstanden. Hamburgerbrødet nede er konklusjonen. Imellom, der alt fyllet er, skal argumentene stå. Mye fyll er liksom mange kommentarsetninger.» «Mm», sier Tina. «Det er dumt å fjerne den ekle sylteagurken, da», sier Ole (c623), mer på alvor enn det kanskje høres ut som.

Tidslinjen for undervisningen om leksearbeid (7c) i norsk er avbildet i figur 43. Hoveddelen i forløpet om lekser varer i 91 minutter og består av mange *hendelser* sammenliknet med andre forløp. Det mest iøyenfallende er at hendelsene i stor grad består av *skrive*-aktiviteter, som for eksempel hvordan bygge opp et avsnitt, skape et tankekart eller utforme en disposisjon. Det er ikke tilsvarende fokus på skriving i andre forløp.

Forløpet består av ti hendelser, der de to *første hendelsene* bygger på hverandre: Først underviser læreren i avsnittsoppbygging, så leser læreren en modelltekst om lekser, som en 7. klassing har skrevet. Mens elevene lytter til teksten, skal de særlig høre etter påstandssetninger, som inngang til avsnitt, og forklarende kommentarsetninger, som støtter opp under disse. Man kan derfor si at den første hendelsen blir en slags forutsetning for den andre, og den innfrir en *stilisert forventning*. *Bruddet* som oppstår mellom disse to hendelsene, har som funksjon å *illustrere* det innholdet læreren akkurat har undervist i (påstand og kommentar) i en autentisk elevtekst.

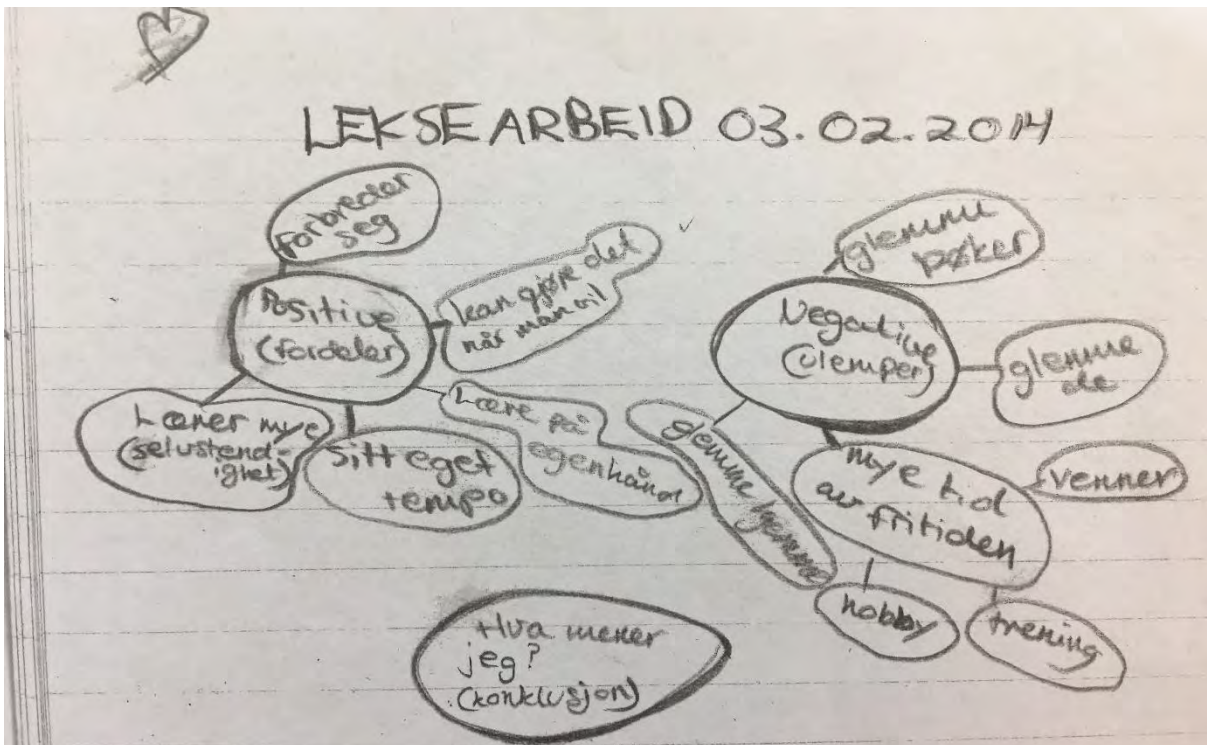
Den første hendelsen (om avsnitt) får gjenklang i hendelse *sju*, når læreren på to minutter «gir informasjon om struktur». Hun repeterer hvordan elevene skal arbeide med avsnitt. Denne hendelsen blir dermed som et tilbakeblikk å regne. Ved å gjenta informasjon om hvordan elevteksten skal bli strukturert, framstår avsnittsoppbygging som et viktig vurderingskriterium.

Det fins to korte informasjonssekvenser til med repetitivt innhold i dette forløpet. Den første, *hendelse 3*, handler om kriterier. Mens læreren peker på smarttavla, leser hun opp 5 strekpunkter med vurderingskriterier. Disse er allerede gitt i innledningen av forløpet (se s. 137, og i denne sekvensen kommer en ordrett repetisjon: «Du skal legge frem både

samme målet innledet læreren forløpet med. I dette bruddet, der læreren skal informere, er det innholdet i teksten hun minner om, som også er et vurderingskriterium.

Alle disse tre hendelsene (3, 7 og 8) er korte og opplysende og opptrer midt i forløpet. Felles for dem er lærermonologen. Læreren gir informasjon som er redundant og handler om kriterier. Opplysningene kan på den ene siden oppleves som påbud, fordi det er enveisinstruksjoner, der tilnærmet likt innhold blir sagt flere ganger på ulike måter. Noe som understreker påbudet, er valg av *klassisk dramaturgi*, som er en form der elevene ofte er passivt lyttende. På den andre siden kan disse hendelsene ses på som en måte å ramme inn skriveoppdraget på, fordi læreren nettopp tydeliggjør skriveoppdraget ved gjentatte ganger å minne om kriteriene.

De neste hendelsene, det vil si hendelse 4–9, bygger kronologisk på hverandre. De ulike *delene* utgjør en *helhet*, der elevene går fra å tenkeskrive alene og til kollektivt å utforme en presentasjonstekst. I hendelse 4 skriver elevene et tankekart, slik som Monas (c636) eksempel viser:



Figur 43 Monas tankekart over leksearbeid

Elevene skriver individuelt om emnet lekser før de deler innspill i toer-gruppe og til slutt i full klasse (del 1).

Det oppstår et *brudd* når læreren lager et tankekart på tavla med sine innspill (del 2). Bruddets funksjon er å tilføre et annet perspektiv på lekser. Elevene skriver deretter på egen tekst før det oppstår et nytt *brudd* når læreren setter elevene i gang med å omarbeide

tankekartet til disposisjon for tekst (del 3). De to neste hendelsene inneholder kollektive beskjeder om struktur og mål, der læreren understreker hva som skal bli vurdert i tekstene. Det oppstår pause i forarbeidet, og bruddene bidrar til å flytte fokus på vurderingskriteriene for teksten. I den siste hendelsen skriver elevene på teksten sin individuelt på data uten kollektive avbrudd.

Flesteparten av hendelsene i dette forløpet er utformet med en *klassisk dramaturgi*. Forløpet både starter (læreren informerer) og slutter med en slik form (elevene skriver individuelt). Det er kun to hendelser som er *dialogiske*: samtale om modelltekst og om lekser. I begge situasjonene tar læreren høyde for og bygger videre på elevenes innspill. Komposisjonen i dette forløpet er delvis stram og stringent, der en hendelse bygger på en annen, og delvis komponert med løsrevne episoder som bryter opp sammenhengen.

Skriveoppdraget blir ikke direkte artikulert i hoveddelen, men det blir kommentert i innledning og avslutning av forløpet, som denne analysen ikke berører. Kriterier blir gjennomgått 11 minutter ut i hoveddelen. De blir artikulert muntlig, slik de er formulert skriftlig. Rammen for skriveoppdraget forblir dermed uendret og temmelig åpen.

Oppsummert kan man si at forløpet om leksearbeid består av mange hendelser, der flere innbefatter å skrive. Når man ser på forløpet i sammenheng, kan det argumenteres for at det er laget etter et slikt *montasjeprinsipp*: Mange liknende aktiviteter repeteres, der innholdet er likt, men formen og lengden er ulik. Flere hendelser, som følger kronologisk på hverandre, henger tett sammen. Forløpet har en stringent komposisjon. Det er komponert med en klassisk dramaturgi først og sist, men det fins dialogiske partier midt i. Skriveoppdraget er ikke direkte uttalt i hoveddelen. Kriteriene blir imidlertid artikulert – med samme innramming som på papiret. Forløpet har mange informasjonssekvenser, der særlig argumentasjon og struktur blir betont. Dette kan forstås som en innramming.

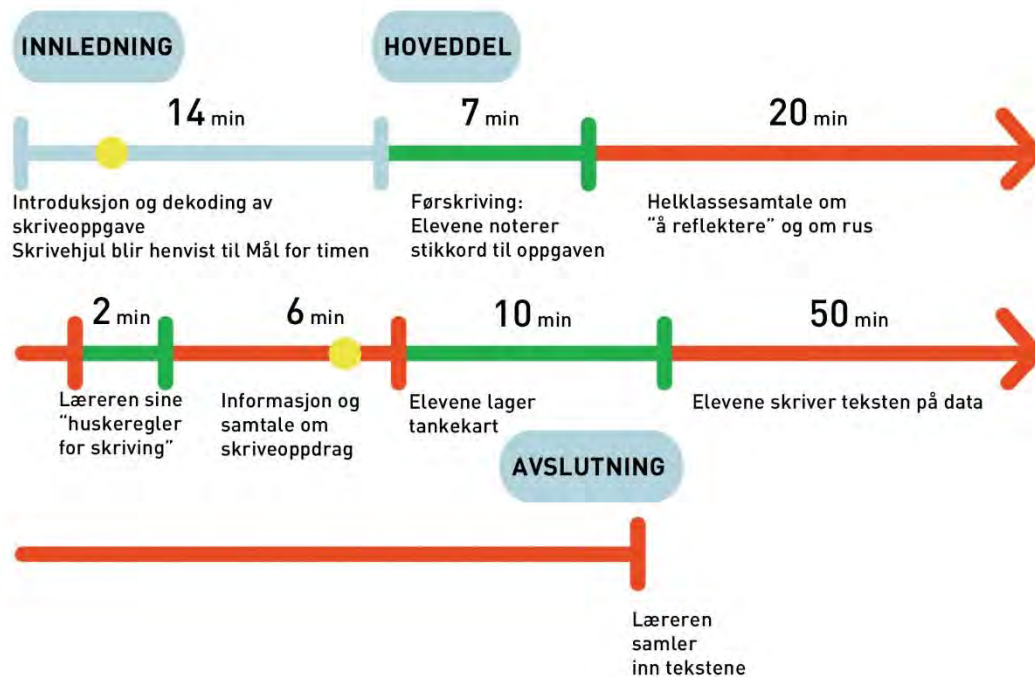
7.6.8 Forløpet «Rus» i samfunnsfag

Lærer Merete startet samfunnsfagtimen med å introdusere skriveoppdraget. Målene for forløpet ble satt. Når hoveddelen starter, begynner elevene med en førskrivingsoppgave:

«Hvordan kan du ta egne valg uten å la deg påvirke av andre?», sier Merete. «Skriv ned noen tanker», fortsetter læreren. Elevene skal tenke, skrive og dele i full klasse. Alle elevene bruker pennen som redskap for tanken. Temaet alkohol og rus engasjerer. «Kan vi snakke om Northugs fyllekjøring», sier plutselig Kristian (c647). «Det var ikke oppgaven akkurat», svarer Merete. «Men vi kan sveipe innom det i samtalen etterpå, når dere har tenkt ferdig. Det er jo aktuelt stoff, da», sier hun høyt til seg selv, så høyt at flere hører det!

Forløpet om rus i samfunnsfag (8c) er illustrert (fig. 44). Det strekker seg over 95 minutter og består av 6 hendelser.

Forløp 8c, samfunnsfag, «Rus»



Figur 44 Tidslinje over skriveforløpet «Rus» (8c): faser, hendelser, brudd, tid og skriveoppdrag

Fire av hendelsene bygger på hverandre, men de opptrer i grupper på to, spredt i forløpet. De to første hendelsene, som har en tett forbindelse, opptrer først i undervisningen: førskriving i form av stikkord om rus og alkohol (del 1), og helklassesamtale om rus og om hva det vil si å reflektere (del 2). Lærer Merete spør:

«Lærer (L): Hva betyr det å reflektere? Hva slags ordklasse er det ordet der?

Elev (E) 1: Det er verb?

L: Verb

E1: Verb, ja

L: Så hva betyr det verbet? Hva betyr ordet reflektere?

E2: To think about something that you've done

L: Å tenke på noe (skriver «å tenke over noe» på tavla). Å tenke over noe, skriver jeg. Det må ikke være noe man har gjort. Det kan være noe man skal gjøre også. Flere ting?

E3: Å tenke på forskjellige sider av en ting.»

I den første hendelsen tømmer elevene egne hoder, før de deler tankene i plenum. Slik sett er den første hendelsen en forutsetning for den andre. *Bruddets* funksjon bidrar til at

private tanker blir felleseie. Det skaper framdrift og gir komposisjonen en *forsterkende struktur*.

Den neste grupperingen av hendelser (5 og 6) tar opp tråden fra de to første aktivitetene, der elevene lager et tankekart over rus og refleksjon, basert på stikkord fra helklassesamtalen. Deretter skriver elevene individuelt på teksten på data uten kollektive avbrudd fra læreren. Når de skriver, bruker elevene notatene sine i tekstsakingen: «Husk å se på tankekart og notater med jevne mellomrom når dere nå skal skrive», sier læreren. Bruddet bidrar til at elevene veksler fra tenkeskriving til presentasjonsskriving. Det gir progresjon og hjelper til med å realisere målet for forløpet.

Mellom disse to gruppene av hendelser fins det to andre, som framstår som mer tilfeldige. Den første er kalt «læreren sine 'huskereglene' for skriving» (hendelse 3). Merete kommer med noen råd til eleven om fortellerstemme og utsagnsverb:

«L: Jeg skal bare vise dere noen huskereglene når man skriver sånne reflekterende tekster (leser fra smarttavla): Vi retter oppmerksomheten mot (hos) oss selv. Vi skriver jeg føler, jeg tenker, jeg mener ...»

Den fjerde hendelsen har merkelappen «informasjon og samtale om skriveoppdrag». Læreren repeterer først skriveoppdraget. Hun sier: «Fortell kort om en tenkt situasjon og reflekter over hva du føler om å bli presset. Vurder valget du må ta, altså kjenn etter hvordan det føles inni deg om hvordan det presset er ...» Den situasjonen må stå først i teksten, forklarer læreren, og hun minner om mulige situasjoner:

«L: Mest sannsynlig er du kanskje på fest eller at du henger ute på ett eller annet sted.»
E: Hvis jeg skal skrive personlig og tenke høyt, kan jeg skrive denne teksten som en dagbok?»

Ole (c623) mener sjangeren dagbok passer til tema og skrivemåte. Læreren nikker bekræftende og sier:

«Du kan skrive en dagbokside. Jeg har ikke bestemt hvordan du skal skrive. Det er fritt. Du må bare passe på at du bruker mest tid på å reflektere. Ikke bruk en side på å fortelle om at du var på fest, og så var det en kar der og en som spilte osv. Det er ikke så veldig interessant. Husk mest tid på refleksjon. Du kan også skrive en blogg.»

Disse to hendelsene bidrar til at overgangen fra delskrivning til presentasjonsskriving får en mindre glidende overgang. Det kan oppleves som elevene rykkes ut av den sammenhengende er i. På den andre siden representerer *bruddene* sentrale påminnere om skrivestil, som jeg-form og valg av verb som bidrar til refleksjon og repetisjon av skriveoppdraget. Bruddenes funksjon kan derfor være å minne elevene om sentrale vurderingskriterier for teksten. Kriteriene er kun artikulert én gang før, cirka 40 minutter tidligere. Det kan være

nødvendig å repetere formelle sider, slik at elevene ikke skriver seg bort og inn i beskrivelse av en fest, som læreren helst ikke vil lese om.

Læreren artikulere *skriveoppgaven* én gang i forløpet. Da leser hun formuleringen først, så kriteriene. Hun kommenterer særlig tre av dem muntlig:

«Det som er kriteriene, er at du reflekterer, sant. Det har vi snakket om nå, tenke fram og tilbake og så videre og at du forteller kort om situasjonen, men bruker mest tid på å reflektere. Det er superviktig.»

Hun poengterer jeg-formen: «Du bruker jeg-form. Ikke sånn at Kristoffer dro på butikken ... Men: jeg – jeg – jeg – jeg. Nå skal dere være skikkelig selvopptatte.» Til slutt nevner hun rettskriving: «Jeg har veldig lyst til å gå gjennom tekstene og se hvordan det står til med og/å og om dere husker de reglene.» Den muntlige innrammingen av skriveoppgaven er derfor lik den skriftlige, men fordi læreren trekker fram skrivehandlingen å *reflektere* underveis i forløpet, som elevene skal få fram ved hjelp av en personal synsvinkel, blir valg av fortellerstemme stående som den mest sentrale innrammingen.

Oppsummert kan man si at forløpet om rus begynner og slutter med en klassisk form. Det fins partier midt i forløpet som har en dialogisk dramaturgi. Skriveoppgaven blir direkte artikulert én gang, og sentrale kriterier er å reflektere og skrive i jeg-form.

7.7 Oppsummering av dramaturgien i hoveddeler av forløp

Under oppsummerer jeg den dramaturgiske analysen av hoveddeler i forløp (tabell 18), før jeg sammenfatter funnene i løpende tekst:

	1c	2c	3d	4d
Lengde på hoveddel	80 min.	160 min.	201 min.	72 min.
Antall hendelser (h) og brudd (b)	2h 1b	13h 12b	11h 10b	3h 2b
Bruddenes funksjon i hovedsak	Organisatorisk brudd	Skifte av perspektiv og modalitet Dramaturgisk brudd.	Skifte av perspektiv. Progresjon. Gjennomgang av kriterier. Dramaturgisk brudd.	Progresjon og mål for forløpet
Klassisk (k) eller dialogisk (d) dramaturgi	Mønster: k Delt i hendelser: k,k	Mønster: k,d,k Delt i hendelser: k,k,d,d,k,k,k,k,k,k,k,k	Mønster: k,d,k Delt i hendelser: k,k,d,k,k/d,d,d,k,k,k,k	Mønster: k Delt i hendelser: k,k,k
Antall ganger skriveoppgaven er artikulert. Rytme? Er skriveoppgave	4 Additiv rytme. Skriveoppgaven blir artikulert.	7 Jevn, «taktfast» rytme. Skriveoppgaven blir artikulert, men	3 Jevn rytme. Skriveoppgaven blir artikulert, men kriterier vektlegges sent.	1 Sent i forløpet. Oppgaveformulering blir artikulert.

eller skriveoppdrag artikulert?		kriterier vektlegges.		
Innramming når oppgaven settes i spill	Fra åpen til mer lukket ramme. Rammen endres. Kontraktsbrudd?	Relativt lukket ramme. Uendret ramme og lik muntlig som skriftlig.	Fra åpen til mer lukket ramme.	Relativt lukket ramme. Lik ramme muntlig som skriftlig.

	5d	6d	7c	8c
Lengde på hoveddel	110 min.	92 min.	91 min.	95 min.
Antall hendelser (h) og brudd (b)	7h 6b	4h 3b	10h 9b	6h 5b
Bruddenes funksjon i hovedsak	Skifte av perspektiv og modalitet. Dramaturgisk brudd.	Progresjon Utdype en hendelse.	Gjennomgang av kriterier. Skifte av perspektiv og modalitet. Dramaturgisk brudd.	Gjennomgang av kriterier. Skifte av perspektiv og modalitet. Dramaturgisk brudd.
Dramaturgi Klassisk (k), dialogisk (d)	Mønster: k,d,k Delt i hendelser: k,k,d,d,k,k,k	Mønster: k,d,k Delt i hendelser: k,k,d,k	Mønster: k,k/d,k Delt i hendelser: k,k,d,k/d,k,k,k,k	Mønster: k,d,k Delt i hendelser: k,d,k,k,k,k
Antall ganger skriveoppdraget er artikulert. Rytme? Er skriveoppgave eller skriveoppdrag artikulert?	2 Skriveoppgaven blir artikulert.	1 Skriveoppgaven blir artikulert.	1 Vurderingskriteriene blir artikulert.	1 Vurderingskriteriene blir artikulert.
Innramming	Lik muntlig innramming som skriftlig.	Relativt åpen ramme. Uendret ramme. Lik muntlig innramming som skriftlig.	Relativt åpen ramme. Uendret ramme. Lik muntlig innramming som skriftlig.	Hele skriveoppdraget blir artikulert, men vurderingskriterier vektlegges. Åpen/lukket?

Tabell 18 Oppsummering av dramaturgisk analyse for hoveddeler i alle skriveforløp

Antall hendelser i et forløp sier noe om antall aktiviteter. Innholdet i aktivitetene sier noe om variasjon i undervisningen, om lærerens faglige prioriteringer, didaktiske valg og kanskje også om repertoar. De enkelte hendelsene synliggjør hvordan læreren transformerer overordnede læringsmål for skriveforløpet til konkrete, mindre læringsaktiviteter.

Lengden på hendelsene kan si noe om dybde og grundighet i en aktivitet og om tempo.

Hoveddelen i skriveforløpene har ulik lengde. Mens en hoveddel på tvers av fag varer cirka 80–95 minutter, har to forløp midtpartier som varer dobbelt så lenge og mer. Begge er i norsk, og de varer henholdsvis 160 minutter (søknad, 2c) og 201 minutter (skoleuniform, 3d). I det lengste forløpet har læreren et uttalt sosialt siktemål, som tar tid, utover målet om tekstproduksjon. Det korteste forløpet er i naturfag (øret, 4d).

Det er stor forskjell på antall hendelser i forløpene. I regelen er det færre hendelser i naturfag og samfunnsfag enn i norsk – også når forløpene er omtrent like lange. I forløpet «På flukt» i samfunnsfag (1c) er det bare to hendelser: helklassesamtale og tekstskaping. I forløpet om «Øret» i naturfag fins det tre aktiviteter: lærerforedrag, oppgaveløsning og tekstskaping. I norsk er det i regelen mange hendelser (13 i 2c og 11 i 3d). I forløpet om lekser (6d) er det bare 4 hendelser, men dette forløpet er gjennomført av en vikar på tilmålt tid, og det kan derfor ikke fullt ut sammenliknes med de øvrige.

Det er enkelte hendelser som bare fins én gang i et forløp: elever søker informasjon på nett (1c), og elever går inn i lytteroller (3d). Det fins også eksempler på hendelser som fins i alle forløp. I norsk hos Tina på Casa (2c og 7c) fins det for eksempel samtaler om sjanger (superstruktur) og makrostruktur i tekst (oppsett for søknad og avsnitt i saktekst). Noen hendelser ser ut til enten å være et ritual i et fag eller til å følge en lærerrolle. En hendelse går igjen i 3 forløp: besvare oppgaver fra en lærebok. Elevene svarer på oppgaver individuelt i forløp i naturfag (4d og 5d), og hendelsen blir ikke fulgt opp. I forløp 3d i norsk gjør imidlertid elever oppgaver som klassen deretter problematiserer i full klasse.

Hendelsen «bruk av eksempeltekst» er benyttet i alle forløp i norsk, men også i naturfag. Tekstene er hentet fra læreboka, andre sakprosa-bøker eller elevtekster. I forløpet om søknad (1c) blir eksempeltekst brukt 3 ganger: den blir lest opp fra en lærebok, klassen samtaler om teksten, og læreren viser fram sin egenskrevne tekst. I forløpet om skoleuniform (3d) leser læreren opp eksempeltekster fra papiravis og nett. Deretter samskriver læreren og elevene en tekst på smarttavla. Til slutt viser læreren opp sin egenproduserte tekst. I forløpet om lekser (6d) leser læreren høyt en tekst fra en elev. I forløpet om øret (5d) i naturfag leser læreren en eksempeltekst fra læreboka og en tekst fra en sakprosa-bok.

To hendelser går igjen i halvparten av forløpene, og de skiller seg dermed ut som de mest brukte aktivitetene. Den ene er helklassesamtalen, som handler om litt ulikt, som et tema (2c, 3d, 6d og 8c), struktur for tekst (2c), gjennomføring av lytteroller (3d), sjanger (5d) og skriveoppdraget (8c). Den andre hendelsen dreier seg om ulike førskrivingsaktiviteter, som nøkkelord (2c), tankekart (2c, 7c og 8c), tokolonnenotat (6d), en pilot, en tekstprøve på skriveoppdraget (2c), disposisjon (7c) og stikkord (8c). Slike skriveaktiviteter fins først og fremst i norsk, men elevene noterer stikkord og lager tankekart også i samfunnsfag på Casa. En årsak kan være det tette fagsamarbeidet mellom lærerne på denne skolen.

De fleste forløpene har en hoveddel med hendelser med en klassisk form først. Elevene arbeider individuelt eller lærerne informerer om et emne. I norsk på Casa gir for eksempel læreren kollektive påminnere til elevene. Skrivefasen er også klassisk utformet. Man kan stille spørsmål om den kan ha noen annen dramaturgi. På et eller annet tidspunkt må elevene få ro til å skrive. Likevel kan man se for seg at læreren for eksempel kunne ha brutt inn for å diskutere argumenter, vist fram en tekstbrokk for diskusjon, samskrevet et avsnitt, vist fram en eksempeltekst mv. Dramaturgien bidrar til å gi innholdet en form og vise et handlingsrepertoar som læreren kan benytte for å sette hendelser i spill.

De dialogiske partiene opptrer midt i forløpet, gjerne spredt. Partiene kan være korte (jf. hendelse 4 i forløp 2c), men også lange, som når klassen samskriver en tekst (jf. hendelse 7 i forløp 3d). Det er flest lange dialogiske partier på Dalen. Det er noe overraskende, for det er her elevene er mest urolige eller bidrar minst faglig.

Forløpene i naturfag har få hendelser, som gjerne består av en klassisk dramaturgi (4d og 5d). Det legges i liten grad opp til interaksjon mellom lærer og elev, og det vil naturligvis være få aktiviteter til valg.

Skriveoppgaven blir artikulert én gang i alle fag på Dalen, bortsett fra i forløp 3d i norsk, der den blir nevnt tre ganger. På Casa blir skriveoppdraget artikulert flere ganger, særlig i norsk (2c). Når skriveoppdraget blir samtalt om over tid i innledningen, nevnes det sjelden senere. Da er det særlig kriteriene læreren bruker tid på. I naturfag (4d) og norsk (6d) på Dalen er bare oppgaveformuleringen gitt til elevene, mens kriteriene er uttalt. Elevene får dermed ikke et skriveoppdrag.

I halvparten av forløpene er den muntlige innrammingen av skriveoppdraget lik den skriftlig formulerte (2c, 4d, 6d, 7c og 8c). Rammen forblir uendret i undervisningen. Når læreren rammer inn skriveoppdraget på nye måter i forløpet, blir rammen gjerne mer lukket (1c, 2c, 3d). Læreren gir altså presiseringer. I oppgavene om søknad og hørsel (2c og 4d) er rammen relativt lukket. Det fins et oppsett for søknad, som eleven skal bruke, og det er føringer for innhold. Eleven skal forklare lydbølger og hørsel ved hjelp av en detaljert tegning. I oppgavene om lekser (6d og 7c) er rammen relativt åpen. Læreren på Casa modellerer imidlertid teksteksempler som kan virke opplysende, men også førende. Rammen blir antakelig noe snevret inn. I forløpet «På flukt» rammer elevene selv inn oppgaven når de forklarer hva verbene i oppgaveformuleringen betyr. Underveis lukker og endrer læreren rammen for oppgaven, og det kan oppleves som et kontraktsbrudd.

7.8 Koder i skriveforløpene

Gjennom å studere hendelser og brudd i hoveddeler av hvert skriveforløp i lys av Matons kodeteori (jf. kap. 4), får man et innblikk i hva lærerne opplever som sentral kunnskap i faget, og hvordan det arbeides med skriving. Kodene i forløpet kan sammenliknes med kodene i skriveoppdraget som idé (jf. graf s. 142).

I analysen av skriveoppdraget «På flukt» (1c) konkluderte jeg med at oppgaveformuleringen isolert sett kunne bli plassert mot en *knower-kode*, der spesialisert kunnskap om objekter er mindre signifikant. Kriteriene trakk imidlertid skriveoppdraget mot et *knowledge*-perspektiv fordi eksakt samfunnsfaglig viten ble etterspurt. Det var altså en diskrepans mellom koder i oppgaveformulering og i kriterier. Når skriveoppdraget så blir satt i spill på ulike måter i undervisningens hoveddel, er det interessant å se hvordan kunnskap blir framvist, og hvilke koder som kommer til uttrykk. Læreren minner om at elevene skal bruke samfunnsfaglig kunnskap, og elevene søker etter relevant informasjon. Men i forløpet fins det ingen hendelser der fagspesifikke krav til innhold eller form blir synliggjort av læreren. Elevene deltrener for eksempel ikke på å skrive tekstbrokker «på en samfunnsfaglig måte». Selvsagt må elevene ha «ved til bålet», de må ha kunnskap om Syria og om måter å flykte på, men denne kunnskapen må omsettes i skrift. Prosedyrer for det blir ikke vektlagt i dette forløpet. Det har nok en sammenheng med at timene er klassisk komponert og elevstyrt. Rammen for skriveoppdraget er relativt åpen og skiftende. Samlet mener jeg at «På flukt» kan leses som et skriveforløp med noe svakere epistemiske relasjoner (ER -) enn sosiale relasjoner (SR +). Det betyr at *knower-koden* står sterkest.

I analysen av skriveoppdraget «Søknad» (2c) konkluderte jeg med at skriveoppdraget isolert sett er plassert mellom et «knowledge» og et *knower*-perspektiv. Det er trukket noe mer mot spesialisert kunnskap fordi det fins vurderingskriterier med krav til kunnskap om en søknad, til oppsett og til argumenter. Samtidig stilles det få krav til et faglig innhold, og elevene kan skrive en tekst basert på personlige erfaringer. I forløpet ble fokuset på kunnskap forsterket, og flere skriveaktiviteter tydeliggjør spesifikke krav til sjangeren, som når elevene skriver en pilot til søknaden, lager en disposisjon og leser modelltekster. Læreren minner ofte om skriveoppdraget, særlig kriteriene, der det også henvises til norskfaglige mål. Læreren arbeider mindre med innhold, og man kan spørre seg om fokuset på form kan overskygge krav til innhold. Læreren setter en relativt lukket ramme for skriveoppdraget. Det kan medføre at elevtekstene blir like. Forløpet er orientert mot *knowledge*, og det kjennetegnes av noe sterkere epistemiske relasjoner enn sosiale.

I analysen av skriveoppgavene i norsk på Dalen, skoleuniform (3d) og lekser (6d), konkluderte jeg med at disse kunne bli plassert i et *knower*-perspektiv. Emnene kan forstås som norskfaglige, men for å tydeliggjøre det ville kriterier der en norskfaglig kode kom til uttrykk, vært til hjelp. Kriteriene i forløpet om skoleuniform ble kjent (for) sent i forløpet når elevene fikk seg forelagt et langt, konkret vurderingsskjema. Skjemaet tok for seg ulike sider ved tekstskaping – fra sjanger til rettskriving. Et slikt skjema var nytt for elevene. Kriterier i forløpet om lekser fins ikke.

Undervisningen i forløpet om skoleuniform dreide seg først om miljøskapende tiltak, deretter om skriveoppgaven. To sentrale hendelser handlet om å vise hvordan elevene kunne besvare oppgaven: lærer og elever samskrev en tekst om skoleuniformer, og klassen diskuterte lærerens eksempeltekst. Læreren forsøkte dermed å vise prosedyrer og ferdigheter i forløpet som elevene selv kunne gjøre bruk av. Lærer Ola vektla et *knowledge*-perspektiv, og elevers holdninger og disposisjoner som fikk stor plass først i forløpet, ble gradvis nedtonet.

I forløpet om lekser er det to hendelser der klassen arbeider med å finne et innhold (førskriving og samtale). Disse aktivitetene bidrar nok til at eleven får flere argumenter (se fig. 37), men få elever noterer dem. Klassen ble ikke oppfordret til å lete opp egne kilder og innarbeide kunnskap i tekstene. Som analyser av innledningen viser, kan den være vanskelig å samle elevene og holde ro i. Med et blikk utenfra kan læreren se ut som «en hærfører uten hær». Den faglige koden som kommer til uttrykk i forløpet, blir stående som et *knower*-perspektiv. Det er elevers disposisjoner og holdninger som får telle mest.

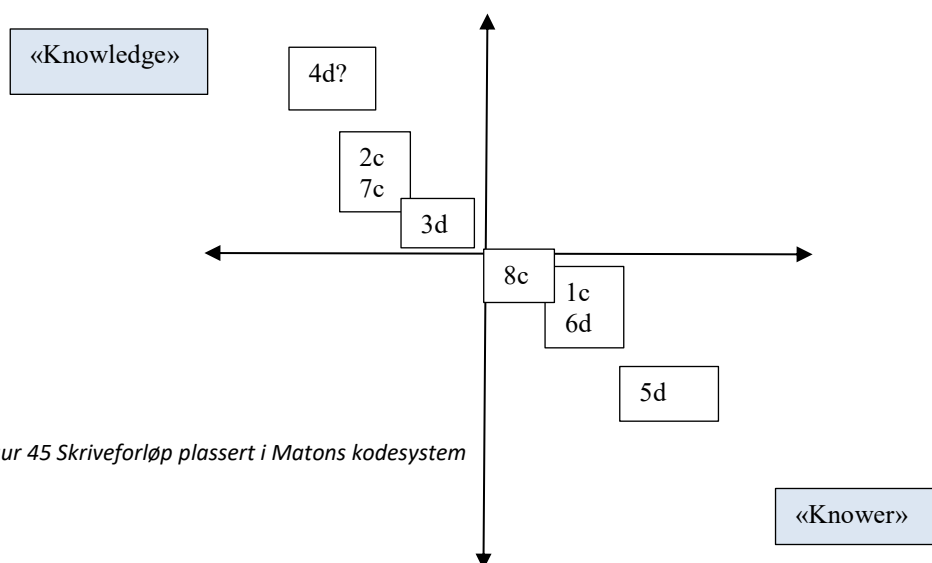
Oppgaveformuleringen i forløpet om lekser på Casa (7c) er lik den i 6d, men i dette forløpet får elevene kriterier. Koden i skriveoppdraget er plassert mot *knowledge*, og den blir forsterket gjennom undervisning. Forløpet består av mange skriveaktiviteter der eleven deltrener på ulike sider ved tekstskaping, som hvordan lage gode tema- og kommentarsetninger. Skriveoppdraget blir ikke direkte artikulert, men kriteriene blir gjennomgått og repetert. Læreren viser gjennom ord og handling at hun er opptatt av struktur og argumentasjon. Rammen for skriveoppdraget er både lukket, gjennom sterke føringer for form og struktur, og åpen, fordi elevene selv leser seg opp og velger momenter til innhold.

I analysen av skriveoppgavene i naturfag viser det seg at oppgaveformuleringen om øret plasseres i et *knowledge*-perspektiv (4d). Elevene skal vise spesialisert kunnskap om lyd/øret og bruke fagbegreper. Oppgaven, som handler om å skrive et sammendrag, blir plassert mot *knower*, fordi elevene er bedt om å gjengi et innhold i en tekst om gomlere, og

det stilles ikke krav til hvordan sammendraget skal skrives. Skriveoppgaven artikuleres bare én gang i disse forløpene, og vurderingskriterier gis ikke. Læreren har lik innramming for skriveoppgaven muntlig som skriftlig. I forløpet om øret foreleser læreren om emnet, før hun dikterer elevene setninger som de skal skrive. Læreren er opptatt av spesialisert kunnskap, og innholdet i undervisningen nærmer seg koden Maton kaller for *elite*. Samtidig er det mindre fokus på elevenes ferdigheter og den kunnskapen de må besitte for å være de rette kunnskapsbærerne. Forløpet blir dermed et eksempel på at spesialiserte koder må komme til uttrykk i interaksjon med elevene eller hos elevene. Man kan derfor stille spørsmålsteget om hvor denne skriveundervisningen kan plasseres.

Den andre naturfagoppgaven, sammendraget (5d), ble også plassert som *knower*, fordi den åpnet for ren gjenfortelling av en tekst om gomlere, uten krav til form. I forløpet modellerer læreren imidlertid hvordan sammendraget skal skrives ved hjelp av BISON-blikk, slik at det foreligger noen krav til skriveoppgaven. Det er likevel ikke nok til at perspektivet i undervisningen endres, men det er mulig å argumentere for at læreren viser fram teknikker for å skrive sammendrag.

Analysen av skriveoppdraget om rus (8c) viser at skriveoppdraget ligger i spennet mellom et *knower-knowledge*-perspektiv. I forløpet delskriver blant annet elevene på skriveoppdraget, og klassen samtaler om skrivehandling og innhold. Skriveoppdraget blir artikulert, særlig kriteriene, som dreier seg om hvordan elevene kan skrive reflekterende og personlig. Det trekker oppgaven i ørliten grad mot et *knowledge*-perspektiv, men forløpet måtte hatt flere spesifikke hendelser med skriveaktiviteter som viser prosedyrer eller ferdigheter, om perspektivet skulle kunne endres mer.



Figur 45 Skriveforløp plassert i Matons kodesystem

Oppsummert kan man si at at koden som kommer til uttrykk i undervisningen, er avgjørende for hva elevene lærer om faglig skriving. I flere forløp er det samsvar med koden i skriveoppdraget som idé og koden som kommer til uttrykk når skriveoppdraget settes i spill. Det fins videre eksempler på *kodeskift*, det vil si at læreren i undervisning enten etter spør fagkunnskap og vektlegger spesifikke ferdigheter og prosedyrer (jf. for eks. 3d), eller det motsatte, at læreren ikke framsetter krav til spesialisert kunnskap i forløpet (jf. for eks. 8c), som vist i figur 45.

7.9 Skriveoppdrag satt i spill

Dette utsagnet om vurderingskriterier i skriveoppdraget kommer fra naturfaglærer Bodil:

«*Vurderingskriterier. Det har jeg visst ikke gitt til elevene. Men jeg skal se på struktur. Mottakerbevissthet. Elevene er ikke bevisst på det. De forklarer ikke fagbegreper. De tar for gitt at mottakeren, som går i 6. klasse, kan disse begrepene. Jeg hadde egentlig tenkt å si noe om kriterier i timen, slik at de vet hva jeg skal bedømme dem etter. Det glemte jeg. Nå vet jo ikke elevene hva jeg skal se etter. Nei, det har de faktisk ikke peiling på.*»

Bodil gjennomgår i liten grad vurderingskriterier i forløpet, og skriveoppdraget, konkret forstått, settes derfor sjelden i spill. Det gjør heller ikke andre lærere på Dalen skole. På Casa blir derimot kriteriene artikulert og satt i spill i undervisningen. Kriteriene tydeliggjør skriveoppdragets faglige profil og gir det en innramming. Jeg analyserer (jf. 7.9.1) en sentral *skrifthendelse*, der ett vurderingskriterium blir omtalt og operasjonalisert.

Videre har den dramaturgiske analysen av forløp i *norsk* på begge skoler vist at flere *skrifthendelser* der skriveoppdraget settes i spill, er *skriveaktiviteter*. Det er til forskjell fra andre fag. Skriveaktivitetene er mangfoldige, men bruk av *eksempeltekst* er oftest brukt: Klassen samtaler om eksempletekster fra læreboka, om autentiske tekster, lærerproduserte tekster og elevtekster. Det fins også situasjoner der læreren samskriver en slik tekst med klassen. Jeg analyserer en slik eksempletekst (jf. 7.9.2).

Når jeg studerer hvordan skriveoppdrag blir satt i spill i forløpet, beskriver jeg det deskriptivt på første nivå. Så analyserer jeg det på andre nivå ved å bruke kategorier (jf. Linell 2009), som er operasjonalisert i tabell 19. Til sist gjør jeg en metaanalyse av

Nedslagspunkt for analyse:	Hva jeg ser etter:	Datamateriale:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vurderingskriterier</i> (brudd) i skriveoppdraget • <i>Eksempeltekst</i> (skrifthendelse) blir satt i spill 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ramme</i> for skriveoppdraget • <i>Lærerens dramaturgi</i> • <i>Tid</i> (utstrekning, kontinuitet og diskontinuitet) • <i>Ressurser</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Videofilm • Elevers arbeidsbøker • Intervju

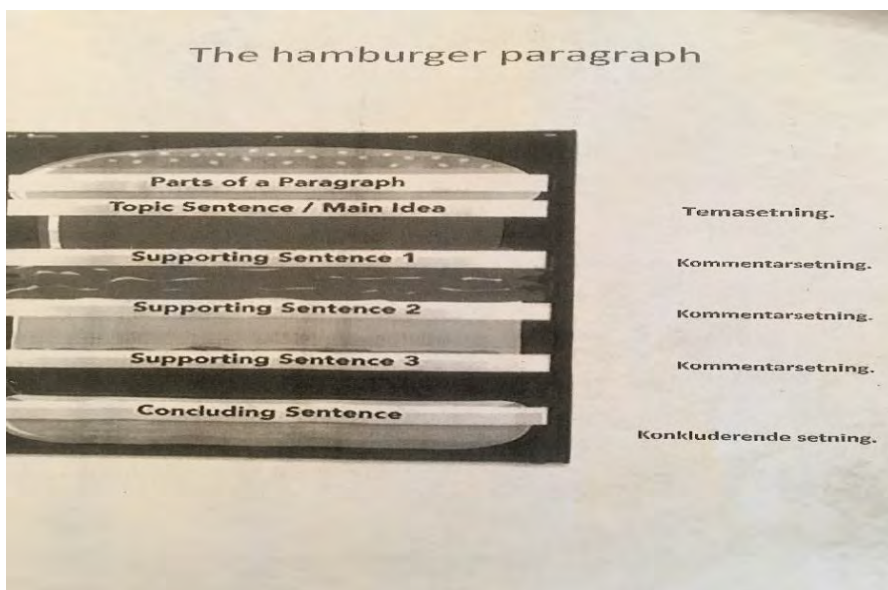
Tabell 19 Nedslagspunkt for analyse av skriveoppdrag i spill

skriveopdragene (jf. Maton, s. XX) ved å studerer de faglige kodene i dem.

7.9.1 Operasjonalisering av vurderingskriterium

På Casa skole skriver elevene en utforskende tekst om lekser (7c). I oppstarten av økta har klassen samtalt om skrivehandling og oppgaveformulering. 18 minutter ut i forløpet lager lærer Tina et dramaturgisk *brudd*. Hun stopper helklassesamtalen og sier:

«Du skal prøve å komme fram til hva du mener. Og når du skriver for å finne ut av det, skal du strukturere tankene og teksten din på en bestemt måte. Det er et kriterium i denne oppgaven her. Du skal strukturere teksten din som alle andre slike tekster. Teksten din skal struktureres i avsnitt med temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger. Jeg skal undervise i oppbygging av avsnitt, fordi ett vurderingskriterium handler om det.»



Figur 46 «The hamburger paragraph», et bilde på smarttavla

Læreren ser ut over klassen. Så titter hun på smarttavla, peker på bildet av en hamburger, (fig. 46) som skal illustrere hvordan et avsnitt blir bygd opp og initierer en samtale om tekststruktur, som varer i fem minutter:

- 1 L: Jeg skal repetere den her ((peker på en hamburger på smarttavla)) litte grann nå, ikke mye.
- 2 Så hvis du ikke var her forrige uke, så skal du følge ekstra godt med.
- 3 Jeg skal ikke se en eneste tekst denne gangen som ikke er delt inn i avsnitt
- 4 og hva er et avsnitt?
- 5 ((Ingen svarer. Elevene er avventende.))
- 6 Nå skal vi snart i gang i 8. klasse, og du må kunne dele teksten din i avsnitt.
- 7 Det er forventet av deg. Faktisk.
- 8 E1? ((Læreren peker ut en elev))
- 9 E1: Man må dele inn teksten sin i deler.
- 10 L: Ja, man må dele inn teksten sin i avsnitt
- 11 Hva vil det si? E2? ((Lærer peker på en elev. Mange har handa oppe.))
- 12 E2: Det er sånn at hvert avsnitt blir en liten tekst.
- 13 L: Det er sånn at hvert avsnitt blir en liten tekst.
- 14 Det kan man si. E3? ((Lærer utpeker elev som sitter med handa oppe.))
- 15 E3: Hvert avsnitt handler om forskjellige ting.
- 16 L: Ja, tenker du på forskjellige temaer? ((Elev nikker))

- 17 Ja, det er kjempeviktig,
 18 og det er viktig å strukturere det sånn at det er lett for leseren å følge teksten din.
 19 Det vil være naturlig at du starter 1. avsnitt med å si litt hva teksten handler om,
 20 at du velger å komme med fordeler i ett avsnitt
 21 og ulemper i et annet kanskje
 22 og så gi en oppsummering til slutt
 23 der du kanskje kommer fram til hva du mener
 24 Hvert enkelt avsnitt skal bestå av dette ((lærer peker på hamburgeren))
 25 temasetning, kommentarsetning og konkluderende setning.
 26 Hvorfor et dette så illustrert som en burger?
 27 Ja, det er flere deler som til sammen blir en helhet
 28 E4: Hva er en temasetning, kommentarsetning og konkluderende setning? ((E4 bryter inn))
 29 L: Flott. Bra at du spør.
 30 Vi så litt på det da du var syk forrige uke, da vi så på en tekst
 31 Er det noen som kan forklare det nå, hva en temasetning er?
 32 Det er jo spennende å se hvor mange som fulgte med av de som var her.
 33 Du trenger ikke å ha noe fasitsvar, men forsøke å forklare. E5? ((Lærer utpeker E5))
 34 E5: Det er en overordnet setning som forteller noe og etter det så
 35 L: ((Lærer bryter av)) Forteller noe om hva?
 36 E5: Forteller noe om det teksten handler om
 37 L: Ja,
 38 E5: og kommentarsetningene forklarer mer om det ((Elev fortsetter ivrig))
 39 L: Ja, bra.
 40 Temasetningene altså, E4, er gjerne første setningen i hvert avsnitt.
 41 Det sier noe om hva temaet er.
 42 Vi har jobbet med «topic sentence» i engelsk, ikke sant? ((E4 nikker))
 43 Bruk det du har lært.

Objektet for denne samtalen, som er en operasjonalisering av et vurderingskriterium, er makrostruktur i tekst, særskilt *avsnittsoppbygging*. Kort beskrevet (på første nivå) starter læreren med å «repetere» hamburgeren «litte grann» (linje 1). Modellen er gjennomgått «forrige uke» (linje 2), og læreren forventer at klassen klarer å føre avsnitt rett: «Jeg skal ikke se en eneste tekst denne gangen som ikke er delt inn i avsnitt» (linje 3). Læreren forsikrer seg om at elevene kan dette, og spør i linje 4: «Hva er et avsnitt?». En elev blir utpekt og svarer: «Man må dele teksten sin i deler» (linje 9). Læreren bekrefter påstanden, men presiserer at ordet «del» kan erstattes med begrepet «avsnitt» (linje 10). Læreren spør videre om «hva vil det si» (linje 11), altså hva ordet «deler» betyr. Hun peker på en elev, som utdyper: «Det er sånn at hvert avsnitt blir en liten tekst» (linje 13). Læreren bekrefter svaret gjennom ordrett repetisjon og understreker samtidig: «Det kan man si» (linje 14). En elev utdyper at «hvert avsnitt handler om forskjellige ting» (linje 15). Læreren er enig, men stiller et oppfølgingsspørsmål: «Tenker du på forskjellige temaer»? (linje 16). Læreren informerer så om struktur for avsnittsføring (linje 18–23) og konkluderer: «Hvert avsnitt skal bestå av dette (peker på hamburgeren): temasetning, kommentarsetning og konkluderende setning» (linje 24–25). En elev bryter inn og vil vite hva disse begrepene betyr. «Bra at du spør», sier læreren (linje 29), som oppfordrer klassen til å forklare dem. Hun er ikke på jakt etter et «fasitsvar» (linje 33). Mange vet, og en elev sier: «Det er en

overordnet setning som forteller noe» (linje 34) «om det teksten handler om» (linje 36). Eleven fortsetter uoppfordret: «og kommentarsetningene forklarer mer om det» (linje 38). «Ja, bra», evaluerer læreren (linje 39) og minner klassen om at de har jobbet med «topic sentence» (linje 42) i engelsk. «Bruk det du har lært» (linje 43), poengterer læreren.

Når jeg studerer samtalesekvensen på andre nivå, blir det tydelig at *rammen* for skriveoppgaven blir *presisert* og *konkretisert*. Læreren forventer at elevene kan føre avsnitt. Det understreker hun med det modifierende adverbet faktisk. Hun påpeker at hun ikke vil se en «eneste» tekst uten avsnitt. Hun ansvarliggjør elevene gjennom å henvende seg til dem med personlig pronomener, entall: «du» og «deg» (linje 4, 6 og 7). Det er altså krav til en visuell inndeling av teksten. I tillegg er det forventninger til innhold, og læreren understreker at elevene skal skrive avsnitt med «temasetning, kommentarsetning og konkluderende setning». Det er altså «flere deler som til sammen blir en helhet», slik hamburgeren illustrerer. Hvert avsnitt har en bestemt struktur. Det gir på den ene siden en ganske låst innramming for skriveoppgaven med lite rom for egne strukturelle valg. På den andre siden legger en slik mal til rette for at elevene kan skrive en veldisponert tekst. Innrammingen er konsentrert om form, og læreren kopler ikke på innholdet, «lekser», når hun i denne sammenhengen snakker om hvordan elevene skal bygge opp avsnitt. Rammen kan derfor gi en forventning om godt disponerte tekster, men kanskje et magrere innhold?

Det er *læreren som dramaturg* som åpner sekvensen og har mest taletid. Hun starter først med sin forventning til klassen om å beherske avsnitt. Til tross for at klassen har behandlet temaet før, er elevene avventende. Er det slik at elevene ikke gjenkjenner stoffet – eller blir de bare «tatt av» forventningen? Så stiller læreren flere «Hva er-spørsmål», som «Hva er et avsnitt?». Tina er ikke opptatt av en fasit, og hun lar elevene forklare med hverdagsord, som at «teksten må deles inn i deler». Tina bekrefter elevenes innspill, og hun er positiv til bidragene. Samtidig bringer hun inn fagbegrep, som at en del kalles for avsnitt, og hun bruker selv fagbegrep når hun omtaler avsnittsoppbygging. I tillegg bygger Tina bro til engelske fagbegrep. En elev påpeker at han ikke forstår terminologien, og læreren berømmer avbrytelsen. Hun ønsker en samtale om emnet.

Den sentrale *ressursen* i samtalen er hamburgeren, som blir et konkret bilde og visuell metafor på hvordan et avsnitt kan se ut. Den er en sekundær ressurs i den lokale skoleringen i Normprosjektet, og den har vært brukt i skoleringen på Casa. På den ene siden er hamburgeren et didaktisk grep for norsklæreren. Bildet fremmer minnet og viser ulike elementer i et avsnitt. Hamburgermetaforen koples til form og struktur. På den andre

siden utnyttes ikke ressursen til å styrke tekstens innholdsside, for eksempel: Hvordan kan hamburgeren bidra til å ramme inn innholdet, det vil si debatten om lekser? Hva er et lite argument, som sylteagurken? Hva er kraftfullt som kjøttkaken eller har ringvirkninger som løken? Læreren kopler vitenskapelige begreper, som avsnitt og temasetning, til arbeidet med hamburgeren. Hun bruker et systematisk fagspråk fra et semantisk område, mat. Hun trekker paralleller til andre fag og bidrar med å oversette elevenes hverdagsbegreper.

Samtalesekvensen varer i 5 minutter, men den peker utover seg selv i *tid*, for i innledningen opplyser læreren om at hun skal repetere hamburgeren fra forrige uke. Hun skal bare snakke «litte grann», fordi den forventes kjent. Klassen har dessuten arbeidet med «topic sentence» i engelsk. Det er en sammenheng på tvers av fag. Dette viser en *kontinuitet* i undervisningen.

7.9.2 Eksempeltekst som illustrerer skriveoppgaven

På Dalen skriver elevene en overbevisende tekst om skoleuniformer (3d). Klassen har fått opplest to korte eksempeltekster og fylt ut et tokolonneskjema med påskrift for og mot skoleuniform. Etter 50 minutter leser norsklærer Ola opp skriveoppgaven. Han vil samskrive et svar med klassen, en eksempeltekst, som elevene kan lære av. Han sier:

«Jeg synes vi skal prøve å løse skriveoppgaven i fellesskap. Vi kan klare å lage en innmari god tekst sammen – hvis alle bidrar. Hvis vi gjør det her, får alle mer å skrive om, og det blir forhåpentligvis litt tydeligere og enklere å besvare oppgaven alene etterpå. Det er deres forslag som er viktige. Jeg har tenkt å være sekretær.»

Læreren står bak dataen, som er plassert på et høyt bord. Han ser utover klassen, ber eleven hente tokolonneskjemaet sitt fra hylla og initierer en samtale om hvordan teksten om skoleuniform kan starte. Samtalen varer i 4 minutter:

- 1 L: Vi skrev ned noen gode argumenter på det tokolonneskjemaet?
- 2 Fordeler, ulemper ved å bruke skoleuniformer, gjorde vi ikke det?
- 3 Vi skal ta det fram skjemaet,
- 4 også skal vi se på gode argumenter for og imot
- 5 også skal vi begynne å skrive en tekst.
- 6 Jeg skal skrive på dataen
- 7 og du skal få se det her ((L gestikulerer og peker på smartboard)).
- 8 Men du er forfatteren og jeg hjelper til.
- 9 Vi skal begynne å lage innledning kanskje starte på hoveddelen jeg veit ikke?
- 10 Vi får se hva vi får til.
- 11 Vi skal tenke oss at du skal etterhvert forfatte en artikkel, som skal inn i X [Navn på avis]. Okay?
- 12 Dere har kanskje ikke hilst på henne, dere? ((peker på bilde av ny rektor))
- 13 Du må lissom gå inn i en sånn rolle der da fordi jeg har jeg har lagd en oppgave
- 14 som er sånn at hun ((navn på rektor)), dere vet hvem hun er eller?
- 15 den nye rektoren på den nye skolen vår, har skrevet en artikkel i X [Navn på avis]
- 16 E1: Men?
- 17 L: Og der sier hun at hun ønsker å innføre bruk av skoleuniformer fra neste skoleår. ((E1 sukker))
- 18 L: E1?

- 19 E1: Skal vi skal holde på med det skoleuniformgreiene?
20 L: Ja, det er det vi skal gjøre, fordi det skal ende ut i, E2, er at du skal skrive en artikkel, ikke sant?
21 hvor du tar et standpunkt enten for eller imot at alle elever har skoleuniformer
22 Synes du det er bra, eller synes du det er dårlig at vi skal ha skoleuniform på den nye skolen vår?
23 Også underveis da i teksten så kan det være sånn at det kan være lurt å vise
24 at du skjønner at selv om du er imot at det er noen fordeler der altså
25 vi skal nå jobbe sammen med en tenkt tekst da.
26 Det er liksom for å komme litt i gang.
27 Dere er forfatterne, og jeg hjelper til, ikke sant?
28 Vi får litt diskusjon underveis.
29 E2: Kommer ikke på mer jeg.
30 L: Du kommer sikkert på mer E2, og du kan jo høre etter òg du kan låne noen gode argumenter fra de andre
31 E2: Ok
32 L: Når du hører et godt argument da for eller imot, så noter det nå mens vi snakker, er det greit?
33 Du kan du ha blyanten klar så er du liksom klar til å overbevise leseren i X [Navn på avis].
34 Vi må ha en slags, ja kan vi kalle det en liten oppskrift.
35 Men en oppskrift gjelder jo for fryktelig mange tekster da.
36 Vi kan begynne med en overskrift.
37 Hva kan vi skrive?
38 Hvordan fungerer en overskrift?
39 Hvorfor i all verden har man det liksom? ((E3 rekker opp hånda))
40 L: E3?
41 E3: Det er sånn tema altså det viser at det er det du skal snakke om
42 E2: Hvis jeg skriver om dyr eller noe, så skriver jeg dyr i overskriften, for da vet man at det er om dyr
43 L: Overskriften skal jo gjøre akkurat det du sa der, altså vise hva teksten handler om.
44 Så må overskriften klare å lure leseren videre inn i teksten, ikke sant?
45 Kom med eksempel på overskrifter ((L peker på E2 som rekker opp hånda))
46 E2: Argument om skoleuniform ((Lærer noterer på smarttavlen))
47 L: Denne teksten her vil handle om skoleuniform, ja, men du har ikke tatt stilling?
48 E1: Kanskje presisere litt?
49 L: Flere forslag?
50 E3: Kan jeg skrive i overskrifta at skoleuniformer er topp?

Objektet for denne samtalen er samskriving av en artikkel om skoleuniform. Læreren setter i gang en samtale om hvordan teksten kan begynne. Kort beskrevet (på første nivå) starter læreren med å henvise til et tokolonneskjema (linje 1), som «Vi skal ta det fram» (linje 3). Elevene skal se på sine argumenter for og imot (linje 4) for å skrive en tekst (linje 5). Elevene er forfattere, og læreren «hjelper til» (linje 8). Læreren ønsker å starte med innledning og kanskje hoveddel (linje 9), hvis klassen får det til (linje 10). Han oppfordrer (linje 11–15, 17) elevene til å gå inn i en rolle. De skal skrive en artikkel til lokalavisa (linje 20) og svare den nye rektoren, som er positiv til innføring av skoleuniformer, om de selv ønsker å innføre det. En elev er oppgitt over oppgaven (linje 16–18, 19). Læreren understreker at oppgaven skal besvares, «det er det vi skal gjøre» (linje 20). Han sier at elevene skal ta et standpunkt i teksten (linje 21–24). Klassen skal jobbe «sammen med en tekst», og han minner om rollene deltakerne skal ha (linje 25–27) i diskusjonen (linje 28). En elev er skeptisk (linje 29). Læreren oppfordrer elevene til å høre etter gode argument for og imot skoleuniform, notere dem og ha «blyanten klar» (linje 32–33). Det fins en slags oppskrift (linje 34) for teksten, sier læreren. Han starter med overskriften og spør hva det

kan være, hvordan den kan skrives, og hvorfor den trengs (linje 36–39). En elev svarer: «Det er sånn tema» (linje 40). En annen elev utdyper: «Hvis jeg skriver om dyr eller noe, så skriver jeg dyr i overskriften, for da vet man at det er om dyr» (linje 42). Læreren bekrefter at overskriften skal vise hva teksten handler om (linje 43). Den skal også lure leseren inn i teksten (linje 44). Læreren etterspør flere eksempler på overskrifter.

Når jeg studerer samtalesekvensen på andre nivå, blir det tydelig at *rammen* for skriveoppdraget blir forsøkt *presisert* og *modellert*. Læreren ønsker en diskusjon rundt emnet (skoleuniform), og hvordan teksten kan struktureres. Han vil at elevene noterer ned egne argumenter og låner andres mens samtalen går. Samtidig er læreren sekretær for elevenes innspill til en eksempeltekst. Målet er at klassen gjennom samarbeidslæring skal få en slags oppskrift for teksten. Oppskriften synes imidlertid noe uklar. Klassen er bedt om å bevare et leserbrev fra en kommende rektor som ønsker skoleuniformer. Man ser derfor for seg at eleven skal skrive et leserrinnlegg med sitt syn på saken. I oppgaven er elevene bedt om å skrive en tekst. I samtalen når klassen samskriver en eksempeltekst, bruker læreren sjangeren «artikkel» (linje 20). Læreren går helt konkret til verks og spør om forslag til overskrifter og argumenter, som han noterer og kommenterer.

Det er *læreren som dramaturg* som har mest taletid, og som åpner sekvensen. Det gjør han noe nølende, der han prater litt høyt med seg selv (linje 1–2). Han henviser til tidligere arbeider som klassen har gjort, et tokolonneskjema. Han presiserer at klassen skal se på «gode argumenter for og mot». Så skal de samskrive en tekst. Læreren rolle er å være sekretær («Jeg skal skrive på dataen», linje 6), men også å hjelpe til (linje 8 og 27). Læreren skal altså også komme med faglige bidrag – både for form og innhold. Likevel er elevene forfatterne (linje 9 og 11), så innspillene må i hovedsak komme fra dem. Det kan bli diskusjoner underveis (linje 28). Læreren rammer inn teksten: Han presiserer sjangeren (artikkel), publiseringskanal og mottaker (linje 11), som er en framtidig rektor for skolen (også i virkeligheten). Han påpeker at elevene må gå inn i en rolle når de skal besvare rektorens innspill om «å innføre nye skoleuniformer fra neste skoleår» (linje 17). Læreren minner om at elevene må innta et standpunkt for eller imot skoleuniform. Det formulerer han også slik: «Synes du det er bra, eller synes du det er dårlig at vi skal ha skoleuniform på den nye skolen vår?» (linje 22). Læreren noterer elevens innspill og kommenterer dem.

Den sentrale ressursen i samtalen er teksten, som klassen skaper. I dette utdraget er den bare i støpeskjeen. Elevene viser både uvilje til å skape tekst: «Kommer ikke på mer

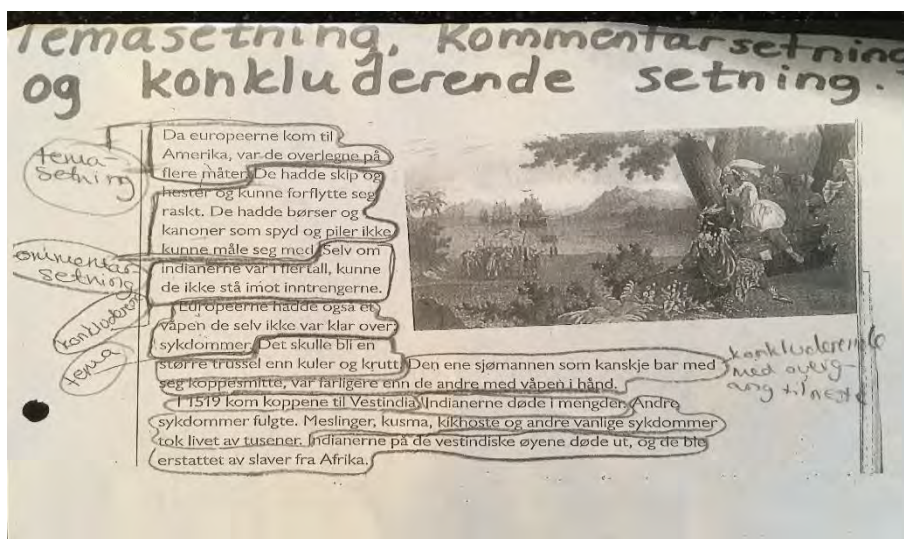
jeg» (linje 29) og lite utholdenhet: «Skal vi holde på med de skoleuniformsgreiene?» Etter hvert løsner det litt, og elevene foreslår overskrifter.

Samtalesekvensen varer i 10 minutter, men den peker utover seg selv i *tid*, for læreren ber elevene hente fram et tokolneskjema som elevene arbeidet med i siste norsktime. Han forsøker altså å bygge videre på tidligere aktiviteter, men skjemaet er ikke tydelig i samtalen på noen måte.

7.10 Koder i skriveoppdrag satt i spill

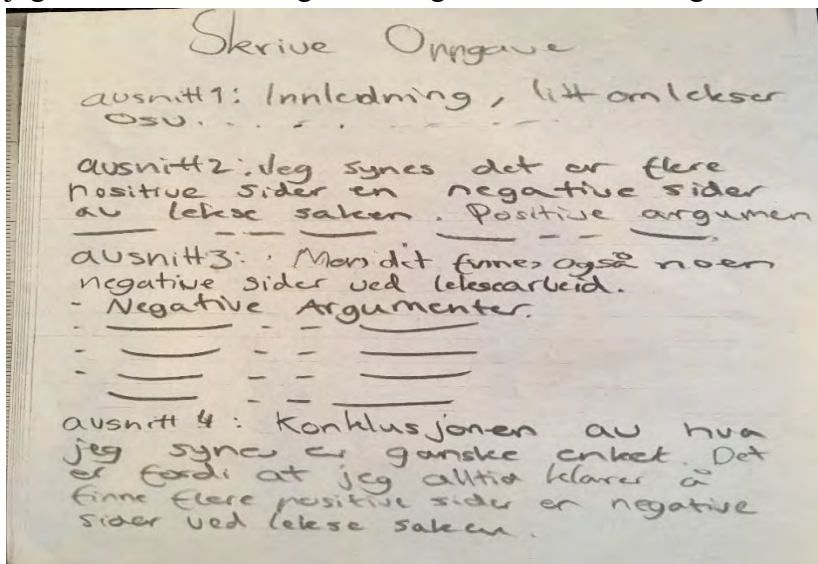
Ved å studere hvordan vurderingskriterier blir operasjonalisert i skriveforløpet i lys av Matons kodeteori, får man et inntrykk av hvordan læreren og elevene forstår disse som del av skriveoppdraget. Kriteriene, som ble omtalt i 7.9.2, handler om tekststruktur, og læreren legger til rette for en samtale om avsnitt. Klassen snakker om struktur framkoplede tema og skrivehandling. Læreren er opptatt av spesialisert kunnskap, forstått som prosedyrer for hvordan avsnitt komponeres – rent teknisk. I det arbeidet bruker hun norskfaglige begrep, som tema- og kommentarsetning. Når læreren gjennomgår dette kriteriet, er derfor et *knowledge*-perspektiv iøyenfallende. Hun er opptatt av bestemte faglige ferdigheter.

I en helklassesamtale, nærmest i forbifarten, nevner læreren at klassen har arbeidet med avsnitt i tekst før. Som observatør ble jeg nysgjerrig på denne teksten. Jeg spør Mona (c636) om jeg kan se hennes tidligere arbeid. Eleven viser meg en læreboktekst om europeernes inntog i Amerika, der hun har funnet temasetning, kommentarsetning og konkluderende setninger (fig. 47):



Figur 47 En tekst fra arbeidsboka til Mona

«Dette er en tekst der forfatterne har skrevet etter hamburgermodellen», sier Mona. «Så denne skal tjene som en mal for oppbygging av teksten om lekser?», spør jeg. «Ja, mange saktekster er bygd opp slik, og det er meningen at vi skal skrive på den måten nå.» «Så oppsettet for teksten din har du klart for deg?» «Ja, jeg noterte en plan mens Tina snakket, jeg», forklarer Mona og viser meg boka si, der hun laget en skisse for teksten (fig. 48).



Figur 48 Monas plan for teksten om lekser

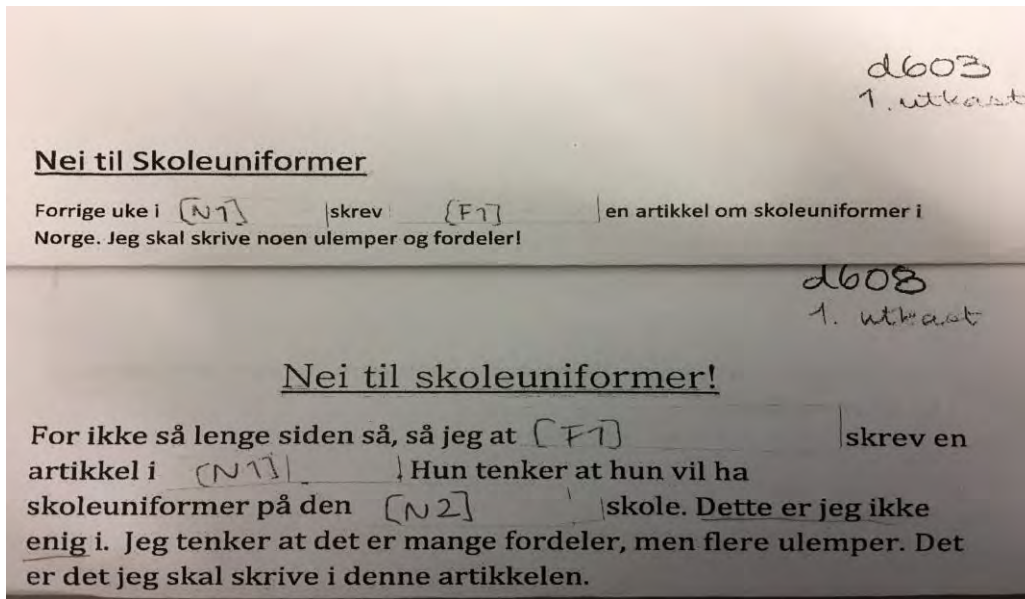
Mona har altså laget en disposisjon for den kommende teksten, der innledning (avsnitt 1) handler «litt om lekser», mens avsnitt 2 dreier seg om positive argumenter. Jeg spør Mona om hva hun skal skrive om, altså hva er «litt om lekser» og «negative argumenter». «Det skal jeg finne ut etter hvert», sier Mona. Hun fortsetter: «Nå har jeg en plan.» Når jeg spør lærer Tina om tanken hennes bak samtalen om avsnitt, sier hun:

«Jeg begynte bevisst med avsnitt denne gangen, fordi det er et viktig kriterium, og elevene må vite hva det betyr. Det er repetisjon. Jeg fortsetter med innhold. De må ha noe å skrive om. Men målet er at de skal vite hvordan de skal skrive om det, og at jeg vektlegger det».

Læreren er altså bevisst sin sterke rammesetting for skriveoppdraget og hvordan hun har satt det i spill. Tina er opptatt av at elevene skal vite hvordan de skal strukturere temaet, de skal som Maton formulerer det: «(...) know the rules of the game» (Maton 2014, s. 77).

Gjennom å studere hvordan en eksempeltekst blir benyttet i skriveundervisningen (jf. 7.9.2.) i lys av Matons kodeteori, får man et første inntrykk av i hvilken grad teksten er et godt eksempel på en artikkel og om den setter en faglig standard for teksten om skoleuniform. Når jeg spør lærer Ola om hvorfor han valgte denne aktiviteten, sier han: «Jeg tenkte at elevene trengte en slags oppskrift. Det er mange som ikke kan skrive sammenhengende tekst. Da kan de låne setninger og argumenter fra tavla». Den første setningen i teksten på tavle blir til slutt: «Førrige uke i [avis] skrev [navn på ny rektor] en artikkel om

skoleuniformer i Norge». Knut (d603) begynner egen tekst på liknende vis. Marie (d608) har lånt starten, men lagt til sitt eget standpunkt: «Hun tenker at hun vil ha skoleuniformer på den [navn] skole. Dette er jeg ikke enig i.» (se fig. 49).



Figur 49 To innledninger på elevtekst om skoleuniform

Når jeg spør Ola om bruk av denne eksempelteksten, sier han: «Det var meningen at den skulle gi skrivehjelp. Noen skrev rett av. Men jeg håper de gode skriverne orker å endre litt i neste tekstversjon». «Hvordan fungerte det å samskrive?» spør jeg. «Jeg fikk nærmest ingen innspill. Jeg tenker at tanken er god, men det gikk likevel ikke så bra. Jeg ble ikke sekretær. Jeg ble den som hadde ideene også». Når jeg spør Marie om hvordan hun oppfattet denne seansen, sier hun: «Jeg liker å se hva læreren skriver. Det er fint at han skriver. Jeg tror jeg ble sikrere på at jeg tenker riktig, men jeg pleier ikke å si det jeg tenker høyt». Knut uttaler: «Jeg har ikke noe å si om det emnet, hvis jeg ikke får hjelp. Jeg brukte helt lik overskrift som læreren. Nei til skoleuniformer». «Du har jo sagt at du liker å skrive», kommenterer jeg. «Det er om biler, det», svarer Tor. Sekvensen om eksempelteksten blir for flere elever en avgjørende drahjelp for i det hele tatt å skrive en tekst om skoleuniform.

7.11 Avslutning på skriveforløp

I den dramaturgiske analysen studerer jeg hvordan et skriveoppdrag avsluttes i forløpet. Avslutningen starter, som før forklart, etter at den siste *hendelsen* i hoveddelen er gjennomført, og den setter punktum for skriveundervisningen. Denne fasen er normalt en svært kort del av et forløp.

Sentrale funn i denne analysen viser at undervisningen gjerne ender uten en avsluttende hendelse. Forløpet er over uten en spesifikk aktivitet eller et ritual. Det fins imidlertid ett unntak i norsk på Casa, der læreren bryter av elevenes skrivning for å instruere hva de skal gjøre med teksten sin før de får levere.

I analysen av avslutninger på skriveforløp ser jeg på hvilke *hendelser* siste del av undervisningen består av og tidsbruk. Jeg leter etter spor av bestemte komposisjonsmønstre (jf. Allern 2010, s. 105). Til sist ser jeg på om skriveoppdraget blir artikulert, og hvordan læreren rammer det inn. Begrepet avslutning er operasjonalisert i tabell 20, og datamaterialet er listet opp:

Nedslagspunkt for analyse:	Hva jeg ser etter:	Datamateriale:
<ul style="list-style-type: none"> Avslutning 	<ul style="list-style-type: none"> Skriveundervisningens dramaturgi: <ul style="list-style-type: none"> mulige <i>kategoriseringer</i> i avslutningen (<i>skrift</i>)<i>hendelse(r)</i> i avslutningen og tidsbruk <i>klassisk, dialogisk</i> eller <i>sidestilt</i> dramaturgi Lærerens dramaturgi: <ul style="list-style-type: none"> om skriveoppdraget blir artikulert og lærerens <i>framing</i> av det: <i>åpen</i> eller <i>lukket</i> innramming 	<ul style="list-style-type: none"> Videofilm Lærerintervju Elevintervju? Skjemaer: «Informasjon om hver enkelt skriveoppgave»

Tabell 20 Nedslagspunkt for analyse av dramaturgi i en avslutning av et skriveforløp

Jeg illustrerer hver avslutning med en skjematisk, kronologisk tidslinje, som viser hendelser og utstrekning i tid. Noen forløp har en siste hendelse, som markerer en slutt. Andre hendelser ender brått i skrivefasen. Den røde, ujevne linjen signaliserer den lange skrivefasen. Den gule, runde sirkelen er, som før, et tegn på om at skriveoppdraget, hele eller deler av det, blir direkte artikulert. Alle avslutninger på alle forløp er tegnet i figur 50.

Alle forløp, bortsett fra forløpet kalt «Leksearbeid» (7c), ender uten et ritual eller en særskilt avslutning. De slutter brått, som når læreren blir overrumplet over at det ringer: «Oj, nå gikk tida fort. Nå er det mat. Husk å lagre og logge ut», sier Ola (3d). Ellers har lærerne kontroll på tida, avrunder forløpet og signaliserer at elevene skal levere tekstene inn: «Da kan dere legge tekstene her når dere er ferdige», sier Bodil (4d). Liknende avslutninger fins også i resterende forløp (1c, 5d, 6d og 8c). Man kan argumentere for at skrivefasen er den siste hendelsen, og at avslutninger har en klassisk dramaturgi. På en annen side kan man hevde at forløpet ikke består av noen avsluttende hendelser, for timen feider ut uten at man knapt registrerer det: «Du må jo si når vi er ferdige, da», sier Tor (d614).

Forløp 1c, samfunnsfag

AVSLUTNING



Læreren
samler
inn tekstene

Forløp 2c, norsk

AVSLUTNING



Læreren samler
inn tekstene

Forløp 3d, norsk

AVSLUTNING



Elevene ferdigstiller tekstene

Forløp 4d, naturfag

AVSLUTNING



Læreren
samler
inn tekstene

Forløp 5d, naturfag

AVSLUTNING



Elevene ferdigstiller tekstene

Læreren samler
inn tekstene

Forløp 6d, norsk

AVSLUTNING

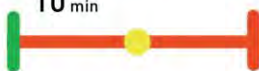


Læreren
samler
inn tekstene

Forløp 7c, norsk

AVSLUTNING

10 min



Læreren ber elevene se over struktur og avsnitt i teksten.
Lærer repeterer skriveoppdraget.
Elevene ser på vurderingskriteriene.

Forløp 8c, samfunnsfag

AVSLUTNING



Læreren
samler
inn tekstene

Figur 50 Illustrasjon over avslutninger på alle forløp (1c–8c): hendelser og utstrekning i tid

Skriveundervisningen er uten en avrunding og kanskje uten en bevisst dramaturgisk form.

I forløp 7c i norsk er det imidlertid en avsluttende *hendelse*, som strekker seg over 10 minutter, der læreren minner elevene på at de skal lese over teksten sin, forbedre språket og se over strukturen. Lærer Tina sier:

«Dere må lese gjennom. Dere er ikke ferdig. Dette er en kort tekst. Det orker du. Det går an å bli tom for ideer. Da kan man slutte med innhold. Da kan du gå over til å jobbe med språket. Har jeg brukt bindeord? Har jeg fulgt strukturen for avsnitt? Ikke sitt og host opp flere og flere argumenter. Stå for de viktige momentene du har valgt å ha med. Det er viktigere med kvalitet enn kvantitet. Ikke ta opp igjen mange ganger det samme. Du kan være ferdig med innholdet nå, men du skal pynte og pirke.»

Læreren har regi og enetale.

7.12 Elevtekster fra skriveforløpene

Den dramaturgiske analysen av avslutninger på skriveforløp viser at den viktigste og siste hendelsen i denne fasen er innlevering av elevtekster. Tekstene er det endelige målet for forløpene og en mulig dokumentasjon på hva elevene har lært. Hvordan elevene ytrer seg i elevtekstene, viser hvordan de har forstått skriveoppdragene som har vært gjenstand for undervisning. Tekstene speiler først og fremst elevenes *resepsjon* i ett konkret forløp, men de kan også mer allment antyde noe om elevenes kunnskap om skriving. Siden analysene av tekstene sier noe om hvert enkelt skriveopdrag og forløp, er det vanskelig å peke på sentrale funn i tekstanalysen som er sammenfallende på tvers av skriveundervisningen.

Materialet som ligger til grunn for tekstanalysen, er intensivelevnes tekster. Det er, som forklart i kapittel 6, 7 intensivelever på Casa og 4 forløp, noe som til sammen gir 28 tekster. På Dalen har jeg 3 intensivelever og 4 forløp. Det utgjør 12 tekster, men i forløp 5 er ikke elevtekster levert inn. Forløpene fra Dalen gir derfor 9 tekster. Til sammen på de to skolene utgjør det totale materialet altså 37 tekster, som vist i tabell 21:

Forløp	Tekst til analyse	Kontekstmateriale (Tekster som jeg henter sammenliknende eksempler fra)
1c	c647	c611, c612, c622, c623, c636, c637
2c	c647	c611, c612, c622, c623, c636, c637
3d	d603	d608, d614
4d	d603	d608, d614
5d	-	-
6d	d608	d603, d614
7c	c637	c611, c612, c622, c623, c636, c647
8c	c623	c611, c612, c622, c636, c637, c647

Tabell 21 Oversikt over elevtekster til analyse

Fra hvert forløp har jeg valgt én elevtekst til analyse. Jeg har funnet tekster som jeg oppfatter som «gjennomsnittlige» etter nærlesing og grovanalyse av det komplette materialet. De beste og svakeste elevtekstene er dermed plukket bort. Hvis flere tekster konkurrerer,

har mitt styringsbarometer vært å se om eleven allerede er representert med en tekst. Hvis så er, har jeg valgt en annen – med mindre jeg har fyldigere sekundærmateriale til en bestemt elevtekst, slik jeg har på Kristian (c647). Han er derfor representert med to tekster. Jeg henter inn små eksempler fra øvrige elevtekster når disse kan bekrefte eller avkrefte funn fra analysen av den enkeltstående teksten. Jeg refererer til tekstene med elevkode og (dekk)navn i analysen. Tekstene er registret i Normprosjektets tekstkorpus i den offentlige tekstlabben ved Universitetet i Oslo⁴⁹.

I tekstanalysene ser jeg på hvordan *talehandlinger*, forstått som *ytringshandlinger*, er innordnet i tre ulike globale tekststrukturelle mønstre: *hierarkiske strukturer*, *lineære strukturer* og *rammestrukturer*, jf. 6.10.2. Jeg studerer hvordan skriveoppdraget blir tekstlig realisert, og hvordan sentrale hendelser fra undervisningen kommer til uttrykk i elevenes tekster. Kategoriene for tekstanalysene er dermed individuelt tilpasset hvert forløp. Oppsummert studerer jeg elevtekstene som vist i tabellen:

Nedslagspunkt for analyse:	Hva jeg ser etter:	Datamateriale:
<ul style="list-style-type: none"> • Elevtekster og ytringshandlinger i dem 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan <i>skriveoppdraget</i> blir besvart • Hvordan <i>hendelser</i> fra undervisningen blir satt i spill i elevens tekster 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevtekster • Lærer- og elevintervju • Elevers arbeidsbøker og metatekst/egenvurdering • Lærerens tekstkommentarer

Tabell 22 Oversikt over tekstanalysen: nedslagspunkt, hva jeg ser etter og datamateriale

Gangen i analysen er som følger: Som introduksjon står et utdrag fra en elevtekst fra forløpet. Dette utdraget er valgt for umiddelbart å gi leseren et inntrykk av hva tekstene fra undervisningen handler om. Utdraget belyser den enkeltteksten jeg senere analyserer, og den bidrar til at jeg får vist fram et bredere tekstmateriale. Deretter repeterer jeg det gitte skriveoppdraget og sentrale hendelser fra undervisningen, som blir analysekategoriene for hvert forløp. Kategoriene sammenstiller jeg i et skjema. Så analyserer jeg den utvalgte elevteksten med henblikk på tekststrukturelle mønstre. Hvis teksten er skrevet i to versjoner (jf. forløp 2c, 3c og 7c), kommenterer jeg kort endringene eleven gjør. Til slutt henter jeg inn små eksempler fra øvrige elevtekster og sekundærmaterialet dersom det kan utdype, nyansere eller kontrastere funn, slik at tekstanalysene blir mer valide.

7.12.1 Elevtekst fra forløpet «På flukt» i samfunnsfag

Temaet for skriveoppgaven i samfunnsfag (1c) handler om å være på flukt, og skrivehandlingen er å *forestille* seg. En elevtekst begynner slik:

⁴⁹ Adressen til tekstlabben er: <http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>

«Hei, jeg heter Rasha. Jeg kommer fra et land hvor det er krig og diktatur. Vi måtte flykte, flykte fra landet Syria. Familien min måtte flykte fordi det var borgerkrig og det er veldig farlig. Mennesker blir skutt på gatene.» (Mona, c636)

Analysen av skriveoppdraget, jf. forskningsspørsmål 1, viste at oppgaveformuleringen har relevante verb: *forestille* og *skildre*. Elevene skulle skrive «en forestillende tekst med naturlige elementer av faktaopplysninger», og i vurderingskriteriene etterspurte læreren både faktisk informasjon om land og folk og bruk av narrative elementer. Dette kan gi et spenningsforhold mellom fakta og fiksjon. Kriteriene og oppgaven ble levert ut samtidig og er sammenstilt i analyseskjemaet under.

Analysen av undervisningen (jf. s. 165ff) viste at skriveoppdraget og særlig verbene ble grundig forklart innledningsvis, og elevene definerte innholdet i begrepene. Videre var den sentrale hendelsen innsanking av informasjon om flyktninger og land i krig. Faktakunnskap ble altså høyt verdsatt i undervisningen. Læreren repeterte skriveoppdraget jevnlig i forløpet, og hun endret rammen underveis. Delvis betonte hun det narrative – gjennom å understreke at elevene skulle skildre og få fram stemninger. Delvis framhevet hun verdien av samfunnsfaglig kunnskap, som innbyggertall i Syria, styresett og geografi.

Oppsummert gir skriveoppdraget og undervisningen følgende kategorier for analyse av Kristians tekst (c647):

Hva jeg ser etter:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skriveoppdraget:</i> 	<p>Oppgaveformuleringen: «Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtene med mennesker og nye steder.»</p> <p>Vurderingskriterier: «Du forteller om konflikten i landet, og hvorfor du må flykte». «Du forteller om flyktningene i landet, hvor mange de er og hvor de flykter.» «Du forteller om stedene du møter på veien. Her kan det være både reelle steder og fantasisteder.»</p> <p>Muntlig tilleggsopplysning: «Du kan gjerne bruke de litterære virkemidlene som du har lært om i norsktimene i fortellingen din.»</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentrale hendelser fra undervisningen som settes i spill i elevens tekster</i> 	<p>Faktakunnskap Fortelle, skildre Skriveoppdraget, særlig instruksjonsverbene «å forestille» og «å skildre»</p> <p>Skiftende skriveramme</p>
Navn og elevtekst: Kristian (c647)	

Tabell 23 Analysekategorier for elevtekst fra forløpet «På flukt».

I analysen av denne elevteksten ser jeg på hvordan *skriveoppdrag*, *faktakunnskap* og *skildring* blir iscenesatt. Med utgangspunkt i undervisningen som ble gitt, er det grunn til å forvente at elevene skriver en fortellende tekst med både skildrende og informative partier. De skal komponere en fortelling ispedd litterære virkemidler og samtidig innbake reell

kunnskap om Syria. Rammen for skriveoppdraget er vekslende. Læreren uttalte at hun ønsket seg både fakta og fiksjon, og elevene må velge en forgrunn i teksten sin. I forløpet brukte elevene tid på å innsanke informasjon. Læreren verken tematiserte eller modellerte narrative virkemidler, men minnet elevene på å bruke «virkemidler de hadde lært i norsk». Spørsmålet er om dette alene har kraft nok i seg til å sette særlige spor i teksten.

Kristians elevtekst er skrevet inn under. (Original versjon, se vedlegg 19):

Vi måtte flykte! Rolige demonstrasjoner har nå gått til en blodig krig. Pappa er død, han ble drept av soldatene til presidenten Bashar al-Assad for å kjempe for landet sitt. Det var bare mamma, bestemor, broren min Ali og meg, Hamdi. Mamma hadde sagt at vi skulle flykte helt til Norge! –Vi drar i morgen, sa mamma. Vi pakket det vi trengte for en lang tur. Da vi våknet neste morgen dro vi. Det lå lik strødd utover gatene, og vi hørte skyting overalt. Vi var på vei til Damaskus, som er hovedstaden i Syria. Vi visste at der var det mye verre som skjedde enn der vi kom fra, Homs.

Da vi kom til Damaskus var det helt kaos. Det eneste vi så var lik og andre flyktninger. Vi ble kjent med en annen familie, de hadde to sønner som var like gamle som Ali og meg. Vi bestemte oss for å dra med de.

Vi var på vei til en flyktningleir i Israel, men først måtte vi gjennom Jordan.

Da vi kom til Jordan følte vi oss fri. Det var nesten ingen soldater i gatene, men vi rotet oss bort i feil strøk. Vi kom til et sted hvor soldater fra Syria sto å gjemte seg. De klarte å ta broren min, han skrek og prøvde å kjempe imot, men han klarte det ikke. De tok han inn i en bakgate og skøt han. Jeg begynte å hylgråte, men mamma sa at vi måtte komme oss vekk. Vi løp alt vi maktet og hadde og kom oss vekk.

Endelig var vi framme i Israel! Vi kom til en helt gigantisk flyktningleir. Det var fulle av mennesker og telt. Vi skulle bo der i ca 2 uker før vi skulle dra videre til Norge. Jeg var helt knust, jeg hadde både mistet pappa og broren min. Jeg kan enda se for meg alle likene som lå i gatene, selv etter mange uker. Vi måtte komme over det nå. Vi hadde en lang reise foran oss.

Etter 1 uke i leiren skjedde det noe forferdelig. Hæren til den onde presidenten angrep leiren. De drepte 30 stykker og tok med fem syrere som gisler. Vi var sultne og mange hadde tørstet i hjel. Bestemor mente vi måtte dra derfra før noen av oss sultet eller tørstet ihjel. Vi hørte på bestemor og satte kursen mot Norge. Bestemor sa at vi skulle fly. Alle lurte på hvorfor. Vi hadde jo ikke penger! Helt siden borgerkrigen startet, har jeg spart opp en del penger. Vi har faktisk akkurat rå til å komme oss til Norge alle sammen!, sa bestemor. Vi tok første fly med Ryanair til Rygge i Moss, som ligger ca. 45 min fra Oslo. Da vi landet i Norge, tok vi buss til Oslo. Vi tok inn på et asylmottak og søkte oppholdstillatelse i Norge. I Norge var det helt rolig, alle var glade, det var ingen blodige demonstrasjoner og ikke minst byen og naturen. Byen Oslo var helt nydelig og ikke minst naturen! Etter ca ½ år fikk vi meldingen. Vi hadde fått oppholdstillatelse! Alle var helt overlykkelige, og i tillegg skulle jeg få begynne på norsk skole.

Figur 51 Kristians tekst til skriveoppdraget «På flukt»

I analysen av elevteksten deler jeg den opp i meningsenheter og tilhørende kommentarer. Med farget bakgrunn for sentrale meningsenheter og i tilhørende kommentarfelt viser jeg hva jeg særlig har vært på utkikk etter i teksten: faktakunnskap om flukt og flyktninger (grå markering), skildre/beskrive (gul markering) og litterære virkemiddel (grønn markering). Lys gul markering, som for eksempel mellom linje 19 og 20, indikerer avsnitt:

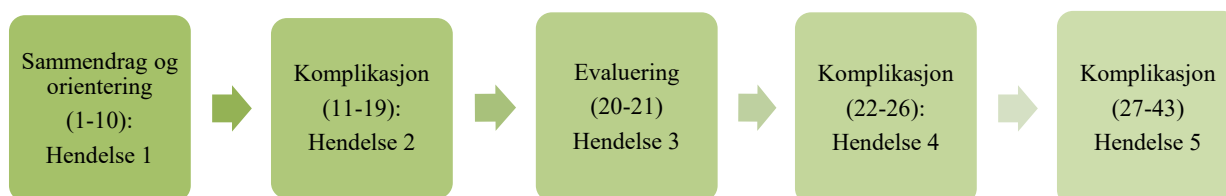
Nr.	Meningsenhet	Kommentar
1	Vi måtte flykte!	In medias res
2	Rolige demonstrasjoner har nå gått til en blodig krig.	Situasjon og ytre problem
3	Pappa er død,	Situasjon og indre problem
4	han ble drept av soldatene til presidenten Bashar al-Assad for å kjempe for landet sitt.	Navn på president i Syria. Fakta

5	Det var bare mamma, bestemor, broren min Ali og meg, Hamdi.	Ali er arabisk navn, som betyr «edel, opphøyet», den beste i sitt slag? Reelle navnevalg (Frampek?)
6	Mamma hadde sagt	
7	at vi skulle flykte helt til Norge!	Fluktrute. Håp. Mulig framtidig løsning?
8	–Vi drar i morgen.	Direkte tale
9	sa mamma	
10	Vi pakket det vi trengte for en lang tur.	
11	Da vi våknet neste morgen	
12	dro vi.	
13	Det lå lik strødd utover gatene,	Forestiller seg møter med andre mennesker, beskriver.
15	og vi hørte skyting overalt.	Beskriver et scenario.
16	Vi var på vei til Damaskus	Sted; fluktrute. Fakta
17	som er hovedstaden i Syria.	
18	Vi visste at der var det mye verre som skjedde	Frampek
19	enn der vi kom fra, Homs.	Sted; fluktrute. Fakta
20	Da vi kom til Damaskus	Sted; fluktrute. Fakta
21	var det helt kaos.	Evaluering
22	Det eneste vi så var lik og andre flyktninger.	Beskriver mennesker.
23	Vi ble kjent med en annen familie,	Beskriver familien de traff.
24	de hadde to sønner	
25	som var like gamle som Ali og meg.	
26	Vi bestemte oss for å dra med de.	
27	Vi var på vei til en flyktningleir i Israel,	Sted; fluktrute. Fakta
28	men først måtte vi gjennom Jordan.	
29	Da vi kom til Jordan	Sted; fluktrute. Fakta
30	følte vi oss fri.	Evaluering
31	Det var nesten ingen soldater i gatene,	Holder fast i ord fra samme semantiske område; krig
32	men vi rotet oss bort i feil strøk.	
33	Vi kom til et sted	
34	hvor soldater fra Syria sto å gjemte seg.	Sted; fluktrute. Fakta
35	De klarte å ta broren min,	Beskrivelse. Da broren blir drept. Klimaks også et litterært grep.
36	han skrek og prøvde å kjempe imot,	
37	men han klarte det ikke.	
38	De tok han inn i en bakgate	
39	og skot han.	
40	Jeg begynte å hylgråte,	Personal synsvinkel. Bevisst bytte av fortellerperspektiv?
41	men mamma sa	
42	at vi måtte komme oss vekk.	
43	Vi løp alt vi maktet og hadde og kom oss vekk.	Beskrivelse av en flukt; «løp». Vanskelig å stoppe opp og skildre når det er en fysisk reise?
44	Endelig var vi framme i Israel!	Fluktrute
45	Vi kom til en helt gigantisk flyktningleir.	Holder fast i ord fra samme semantiske område; flukt
46	Det var fulle av mennesker og telt.	Holder fast i ord fra samme semantiske område; flukt
47	Vi skulle bo der i ca 2 uker	
48	før vi skulle dra videre til Norge.	Fluktrute
49	Jeg var helt knust.	Teksten får en tydeligere jeg-stemme. Et tilbakeblikk.
50	jeg hadde både mistet pappa og broren min.	
51	Jeg kan enda se for meg alle likene som lå i gatene.	
52	selv etter mange uker.	
53	Vi måtte komme over det nå.	

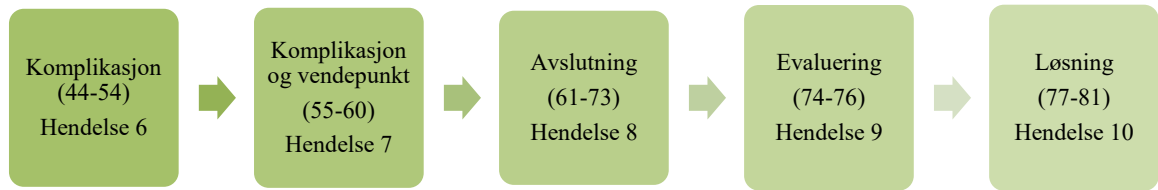
54	Vi hadde en lang reise foran oss.	
55	Etter 1 uke i leiren skjedde det noe forferdelig.	Holder fast i ord som viser til flukten.
56	Hæren til den onde presidenten angrep leiren.	Holder fast i ord som viser til krigen.
57	De drepte 30 stykker og tok med fem syrere som gisler.	Antall drepte
58	Vi var sultne	Holder fast i ord som viser tilbake til leiren, flukten.
59	og mange hadde tørstet i hjel.	
60	Bestemor mente vi måtte dra derfra før noen av oss sultet eller tørstet ihjel.	
61	Vi hørte på bestemor og satte kursen mot Norge.	Fluktrute
62	Bestemor sa at vi skulle fly.	
63	Alle lurte på hvorfor.	
64	Vi hadde jo ikke penger!	
65	Helt siden borgerkrigen startet,	Holder fast i ord som viser til krigen.
66	har jeg spart opp en del penger.	
67	Vi har faktisk akkurat rå til å komme oss til Norge alle sammen!,	
68	sa bestemor.	
69	Vi tok første fly med Ryanair til Rygge i Moss,	Fluktrute
70	som ligger ca. 45 min fra Oslo.	
71	Da vi landet i Norge,	
72	tok vi buss til Oslo.	
73	Vi tok inn på et asylmottak og søkte oppholdstillatelse i Norge.	Faktakunnskap
74	I Norge var det helt rolig,	Evaluering
75	alle var glade,	
76	det var ingen blodige demonstrasjoner og ikke minst byen og naturen.	
77	Byen Oslo var helt nydelig og ikke minst naturen!	
78	Etter ca ½ år fikk vi meldingen.	
79	Vi hadde fått oppholdstillatelse!	Løsningen, ytre hjelp.
80	Alle var helt overlykkelige.	Lykkelig slutt for hovedpersonen.
81	og i tillegg skulle jeg få begynne på norsk skole.	

Tabell 24 Kristians fortelling delt opp i meningsenheter med kommentarer

Fortellingens forløpsstruktur⁵⁰ kan tegnes slik:



⁵⁰ De narratologiske begrepene er hentet fra Labov og Waletzky's (2006) sjangerskjema for fortelling, «Fortellingsdiamanten».



Figur 52 Forløpsstruktur i Kristians fortelling «På flukt»

I meningsenhetene (1–10), kalt *sammendrag* og *orientering*, gir eleven grunnleggende informasjon om tida fortellingen utspiller seg i, til hvilket sted fortellingen er lagt, hvem som bekler hovedrollen(e) og hva som er problemet. Teksten, som er en egentlig fortelling, starter *in medias res* med: «Vi måtte flykte!», som er ett av få eksempler på litterære virkemiddel. Andre er frampek: «Vi visste at der var det mye verre [ting] som skjedde» (meningsenhet 18) og direkte tale: «Vi drar i morgen» (meningsenhet 8). Videre beskriver fortelleren familiens flukt. Familien, som består av mor, mormor, broren Ali og jeg, Hamdi, befinner seg i Syria, men er på flukt i retning Damaskus. Damaskus er ikke et blivende sted, for der var det verre «(...) enn der vi kom fra, Homs». Hamdi skriver om krigshandlinger generelt og mer spesifikt om drapet på faren. Etter denne orienteringen bygger spenningen seg gradvis opp.

I meningsenhetene (11–19, 22–26, 27–43, 44–54 og 55–60), kalt *komplikasjon*, utvikler handlingen seg mot en spenningstopp gjennom fem hendelser. Først er familien på flukt til Damaskus (meningsenhet 11–19), og situasjonen er kaotisk. «Det er helt kaos» er samtidig fortellerens evaluering av livet i Syria (20–21). I Damaskus ser familien bare «lik og andre flyktninger», men treffer en vennligsinnet familie i samme situasjon (meningsenhet 22–26). Dernest flykter syrerne til Israel gjennom Jordan (meningsenhet 27–43). Teksten når en spenningstopp når: «De [soldatene] tok han [broren] inn i en bakgate og skøt han» (38–39). Familien flykter videre til en «gigantisk flyktningleir», der de skal bo «i ca. 2 uker». Etter et kort hvilepunkt med en beskrivelse av leiren i Israel (meningsenhet 44–54) fortsetter handlingsutviklingen mot en ny *spenningstopp og komplikasjon* når «hæren til den onde presidenten angrep leiren» og drepte 30 stykker (55–60).

Når oppholdet i leiren ikke kan bli verre, kommer tekstens vendepunkt: bestemors idé om å «sette kursen til Norge» (61). Det er *avslutningen*, som resulterer i at familien flyr til Rygge og busser videre til et asylmottak. Vi fornermer at historien vil ende bra, men det er ennå åpent. Flukten ender imidlertid i harmoni i Norge, når syrerne får oppholdstillatelse (meningsenhet 61–73). Fortelleren evaluerer: «I Norge var det helt rolig, alle var

glade» (meningsenhet 74–76). Han framstiller Norge som et land med bedre verdier enn landet de dro fra. Teksten får sin endelige, harmoniserende løsning (77–81).

Tekststrukturen, presentert som innramming, ser ut som i figur 53. Fortellingen til



Figur 53: Rammestruktur for Kristians tekst «På flukt»

Kristian er kronologisk bygd opp. Den strekker seg over et tidsrom på 27 uker og 1 dag. Synsvinkelen som eleven har valgt, er i hovedsak aural, refererende, og vi får derfor ikke tilgang til jeg-personens tanker og følelser (se for eksempel meningsenhet 1–19). To steder bytter imidlertid fortelleren perspektiv og inntar en personal synsvinkel (meningsenhet 40–41 og 49–51). Da får vi vite at «Jeg begynte å hylgråte», og «Jeg var helt knust». Hvordan Hamdi har det når han er knust, blir ikke skildret. Tekstpartiene er, uansett valg av synsvinkel, i stor grad deskriptive og beskrivende, som «Etter 1 uke i leiren, skjedde det noe forferdelig» (meningsenhet 55). Eleven oppfyller derfor ikke vurderingskriteriet om å «skildre møtene med mennesker og nye steder». Kristian beskriver menneskene: «Vi ble kjent med en annen familie, de hadde to sønner som var like gamle som Ali og meg» (meningsenhet 24–25) og stedene: «Da vi kom til Damaskus var det helt kaos. Det eneste vi så var lik og andre flyktninger» (meningsenhet 22).

En forklaring på hvorfor eleven beskriver og ikke skildrer i teksten sin kan være at selve begrepet «å skildre» ikke står eksplisitt i kriteriene. Der står det gjennomgående begrepet *fortell*, som kan være et synonym til *beskriv*. I undervisningen brukte imidlertid

klassen tid på å forklare å *skildre*, og elevene oversatte det med å *sette seg inn i situasjoner* og *bruke fantasien*. Denne definisjonen eier ikke Kristian på en slik måte at den blir tekstlig iscenesatt. Det er han klar over, og i metateksten hans om fortellingen (fig. 54), presiserer han at han kan «skildre mer» «ved å beskrive mer hva som skjedde».

1 Skriveoppgaven. (Sett kryss og fyll ut)

A Forsto du skriveoppgaven? Ja Nei

B Hva er hensikten med denne skriveoppgaven?
 å lære å skrive fortellinger og få inn litt fakta.

C Hva skal du trene på i denne skriveoppgaven?
 å skildre

D Forsøk å vurdere din egen tekst i skjemaet under. Nevn 1-2 poeng:

Hva er bra i teksten min? 1) passe lengde 2)	Hvorfor? 1) 3 sider 2)
Hva kan bli bedre i teksten min? 1) skildre mer	Hvordan? 1) beskrive mer hva som skjedde.

Figur 54 Kristians metatekst (utdrag) om teksten «På flukt»

Når jeg spør Kristian om han kan forklare det å «beskrive mer», svarer han: «Jeg kunne kanskje sett for meg mer hvordan det var i flyktningleiren, men jeg ser ikke det så tydelig.» «Hva med selve krigen?», skyter jeg inn. Kristian svarer: «Det ser jeg nok mer for meg. Jeg spiller jo krigsspill.» Jeg spør så: «Vet du hvordan du skriver skildrende partier?» «Jeg må skrive mer om en situasjon. Kanskje skrive om været», svarer han.

Kristian innfrir vurderingskriteriene til en viss grad. Han forteller om konflikten i Syria (som: «demonstrasjoner», «blodig krig», «soldater», «president Bashar al-Assad»), og årsaken til at han må flykte (som: «kaos» og «drept far»). Han går inn i rollen som flyktning og beskriver nær familie: «Det var bare mamma, bestemor, broren min Ali og meg, Hamdi». Andre flyktninger blir beskrevet som personlige relasjoner («Vi ble kjent med en annen familie, de hadde to sønner som var like gamle som Ali og meg») og i mer generelle vendinger, som «dik» eller som mennesker i en «flyktningleir». Nøyaktig hvor mange flyktninger det fins i Syria, er ikke nedtegnet. Faktisk kunnskap om landet er begrenset, men fluktrute (eller deler av den?) og fluktsted (Israel har vel ikke leir for syrere?) er beskrevet:

«Vi var på vei til Damaskus, som var hovedstaden i Syria». (...) «Vi var på vei til en flyktningleir i Israel, men først måtte vi gjennom Jordan». (...) «Vi tok første fly med Ryanair til Rygge i Moss, som ligger ca 45 min fra Oslo.»

Når jeg sammenstiller Kristians tekst med intensivutvalgets tekster⁵¹ fra dette forløpet, er det en gjennomgående utfordring at elevene skriver refererende om situasjonen og flukten. Anders (c612) skriver for eksempel slik om situasjonen og problemet: «Vi bor i Syria ...». «Jeg er en gutt på 12 år som heter Khamar og jeg har en mor, søster og er sønn av en stor opprører som skal ha drept 10 stykker.» Beskrivelsen er nøktern og deskriptiv – selv om fortelleren har valgt en personal synsvinkel. Om selve krigen forteller Jenny (c622): «Nå er det krig i Syria, og jeg og foreldrene mine har måttet flykte fra landet vårt. Den startet våren 2011 med at en del mennesker ville at presidenten vår Basahr al-assad skulle gå av.» Fortelleren rapporterer. Hun skriver kort med et barbert, refererende språk.

Når jeg intervjuer lærer Merete om tekstene fra forløpet, mener hun at de fungerer. Hun forklarer: «Jeg har vært opptatt av at elevene skulle forstå skriveoppgaven og kriteriene. Det har alt å si. De fleste har fått til oppgaven, og elevene synes det er kjekt med fortelling. De har skrevet det en gang før, fra vikingtiden. Det var vanskelig. De måtte huske alt». «Hva mener du med ‘alt’?», vil jeg vite. «All informasjonen», svarer Merete. «Var det noe mer du ville endret – om du skulle undervise i et slikt skriveoppdrag igjen?», spør jeg. Læreren svarer: «Jeg ville brukt mer tid på disposisjon, at elevene må kladder mer, så de vet hvor de skal plassere alt. Jeg kunne vist flere eksempler. Det mangler vel? Kanskje brukt en modelltekst, men det har jeg ikke.»

Oppsummert om elevteksten fra forløpet «På flukt» kan man si at skriveoppdraget blir innfridd på en middels god måte. Eleven skriver en tekst som verken er full av informasjon om Syria eller spekket med litterære grep. Han gjør litt begge deler, i tråd med den innrammingen læreren setter for skriveoppdraget. Læreren har et noe uklart forhold til hva og hvordan elevene skal innbake fakta i fortellingen. På mange måter får læreren dermed den teksten hun ber om. Kristian strever med å realisere skildring, og han er det bevisst. Kanskje kan utfordringen også ligge i selve oppgaven? En «reisefortelling», en flukt, gir assosiasjoner til forflytning, som kan stå i et motsetningsforhold til det å stoppe opp, utvide øyeblikket og sanse. Samtidig er det en diskrepans i oppgaveformulering og kriterier når det gjelder begrepet å *skildre*. Skildring blir heller ikke modellert i undervisning. Læreren evner å ta et metablikk på egen skriveundervisning og har tanker om et

⁵¹ Sentrale elevtekster, som jeg refererer til i dette kapitlet, fins som vedlegg 19.

neste forløp der hun vil bruke tid på disposisjon og modellering. Hun vil lære bort hva det er å skrive i samfunnsfag: «Prosjektet har lært meg å bli mer bevisst på hva skriving er, og jeg har fått flere tanker om forarbeid», sier Merete. «Kanskje prøvde jeg litt mye når jeg laget faktafortelling, men jeg vil prøve den biten av Skrivehjulet», avslutter hun.

7.12.2 Elevtekst fra forløpet «Søknad» i norsk

Norskelevne skal skrive en jobbsøknad som dataveileder, og skrivehandlingen er å *samhandle* (2c). En elevtekst begynner slik:

«Jeg blir sett på som en positiv, hyggelig og snill person av meg selv og har blitt fortalt at jeg er det av kjente. I tillegg er jeg ganske tålmodig og liker godt å jobbe med eldre. Jeg kan mye om data og er god til å bruke Word, e-post. PowerPoint som er et program der du lager presentasjoner og mer som jeg kan lære deg.» (Ole, c623)

Analysen av dette skriveoppdraget i idéfasen viste at formuleringen har relevante verb: *forklare* og *vise til* for skrivehandlingen *samhandle*. Elevene fikk utdelt kriterier som tydeliggjorde sjanger og innhold. Disse er sammenstilt i skjemaet for analyse under.

Analysen av skriveundervisningen viste at både skriveoppdrag og mål ble presentert i innledningen. Dette, og særlig kriteriene, ble holdt varmt gjennom hele forløpet. Læreren vektla *oppsett* for sjangeren søknad. Ulike hendelser belyste det, som bruk av modelltekster, helklassesamtale, deltreningsoppgaver fra lærebok og prøveskriving av søknad. I tillegg arbeidet elevene med å finne et sentralt innhold til teksten, det vil si å framskaffe begrunnelser (læreren bruker *argumenter*) for å få datajobben. Hendelser der elevene nedtegnet nøkkelord og laget disposisjon, understøtter dette. Oppsummert gir skriveoppdraget og undervisningen følgende kategorier for analyse av Kristians tekst⁵²:

Hva jeg ser etter:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skriveoppdraget:</i> 	<p>Oppgaveformuleringen: «Skriv en søknad til Betty der du forklarer hvorfor du er den rette personen til jobben. Vis til kravene Betty stiller deg i søknaden.»</p> <p>Vurderingskriterier: «Jeg har sted, dato, avsender, mottaker og signatur på riktig sted.» «Jeg har dekkende overskrift ut ifra annonsen.» «Jeg viser til Bettys krav i søknaden, og har også andre gode argumenter for å få jobben.» «Teksten har et formelt språk (selvsikkerhet, ydmykhet, vennlig hilsen).»</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentrale hendelser fra undervisningen som settes i spill i elevens tekster</i> 	<p>Oppsett og sjanger Argumentasjon (grunner for å få jobb) Skriveoppdraget, særlig vurderingskriterier</p> <p>Lukket skriveramme</p>

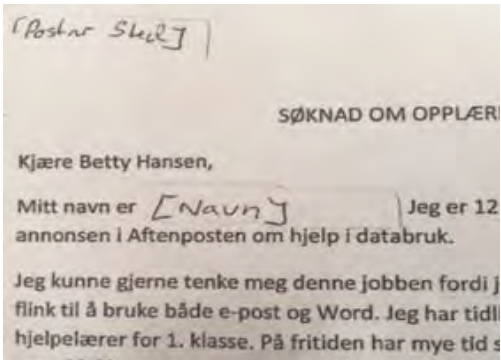
⁵² Jeg har valgt Kristians tekst, fordi jeg har mer sekundærmateriale fra denne eleven enn fra de øvrige.

Navn og elevtekst: Kristian (c647)

Tabell 25 Analysekategorier for elevtekst fra forløpet «Søknad»

I denne elevteksten studerer jeg hvordan skriveoppdrag, oppsett (for søknad) og argumenter (for å få jobben) blir iscenesatt. Søknad er en sjanger med en oppskrift som i liten grad åpner for kreativitet og individualitet. Kriteriene understøtter dette. Rammen for skriveoppdraget er derfor ganske lukket. I forløpet hadde læreren stram regi og avsjekket kunnskap om sjangeren underveis. Jeg antar derfor at tekstene fra dette forløpet blir ganske like.

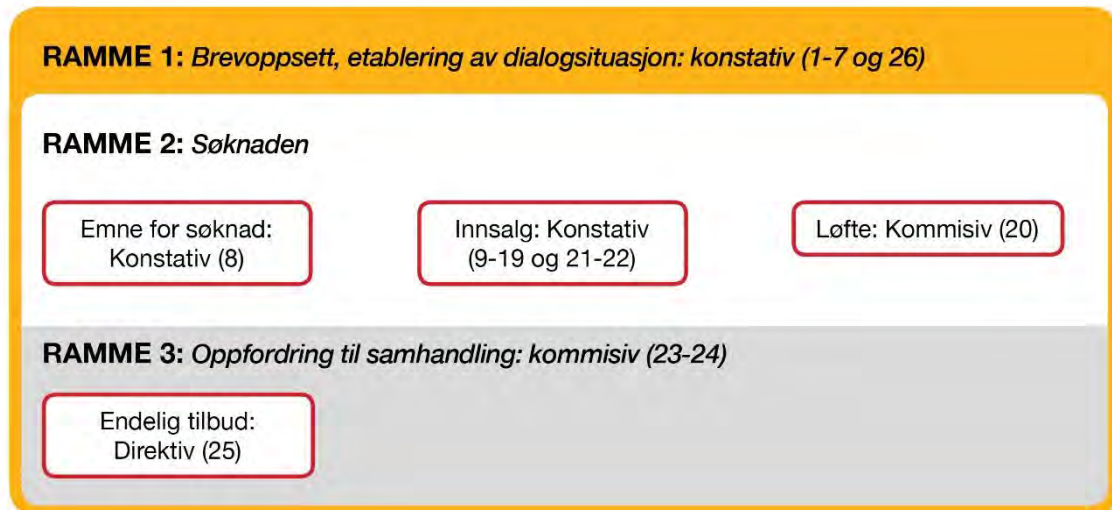
Kristians tekst er skrevet inn under. (Original versjon, se vedlegg 19).

<p>I INNLEDNINGSSEGMENT</p> <p>1 [Navn] [Sted, 22.10.13]</p> <p>2 [Adresse]</p> <p>3 [Sted]</p> <p>4 [e-post]</p> <p>5 Betty Hansen</p> <p>6 Solskinnsveien 22a</p> <p>7 0287 Oslo</p> <p>II MIDTDELSEGMENT</p> <p>8 SØKNAD OM OPPLÆRING I DATABRUK</p> <p>9 Kjære Betty Hansen,</p> <p>10 Jeg heter []</p> <p>11 og er 12 år gammel.</p> <p>12 Jeg bor på [sted] i Oslo.</p> <p>13 Viser til annonsen i Aftenposten.</p> <p>14 Jeg kunne gjerne tenke meg denne jobben</p> <p>15 fordi jeg liker å hjelpe eldre mennesker.</p> <p>16 Jeg er flink til å bruke både e-post og Word.</p> <p>17 Jeg har tidligere hjulpet både farmor og farfar</p> <p>18 og vært hjelpelærer for 1. klasse.</p> <p>19 Jeg har mye tid på fritiden</p> <p>20 og kan komme og hjelpe deg når som helst etter klokken 15.</p> <p>21 Jeg har eget busskort</p> <p>22 så jeg kan komme meg fram og tilbake på egenhånd.</p> <p>23 Er det noe annet du også trenger hjelp til?</p> <p>24 Du kan også kontakte meg på nummeret: [nummer]</p> <p>25 Jeg kan komme på intervju når som helst!</p> <p>III AVSLUTNINGSSEGMENT</p> <p>26 Vennlig hilsen, [navn]</p>	 <p>Utklipp fra original elevtekst</p>
--	--

Figur 55 Kristians tekst til skriveoppdraget «Søknad»

Kristian formulerer en søknad. Tekstens oppgave som ytringshandlinger er å informere (konstativ handling) og å overbevise (direktivisk handling). Ved hjelp av dem kan Kristian gi opplysninger om seg selv og påvirke Betty, slik at han får jobben som dataveileder. I

søknaden skal eleven både henvise til Bettys faglige og personlige krav og begrunne egen kompetanse. Det innebærer at man kan anta at teksten vil ha flere ulike *makrohandlinger*. Nedenfor visualiserer jeg hvordan de ulike makrohandlingene i teksten inngår i de forskjellige rammestrukturere:



Figur 56 Tekstens rammestruktur og ytringshandlingstyper i de ulike rammene

Analysen av tekstens handlinger, slik den er oppsummert i figur 57, baserer seg på den antakelsen at tekstens konstituerende globale organiseringsprinsipp er rammestrukturen. Ramme 1 inneholder INNLEDNINGSSEGMENTET og AVSLUTNINGSSEGMENTET. De første segmentene (1–7) fungerer som ytringer der det etableres en dialogsituasjon mellom avsender og mottaker for søknaden. Det er en *konstaterende ytringshandling*. Eleven nedtegner eget og mottakerens navn og adresse. Et slikt oppsett er det første vurderingskriteriet for teksten: «Jeg har sted, dato, avsender, mottaker og signatur på riktig sted.» Det mestrer både Kristian og Max (c611). De øvrige elevene har derimot mindre mangler, som utelatt sted (Mia, c637), tegnsettingsfeil (Mona, c636 og Ole, c623) og glemt blanklinje (Jenny, c622). En slik konstaterende ytringshandling fins også i det siste segmentet (26), der Kristian avslutter teksten med frasen «vennlig hilsen [navn]», slik også øvrige elever gjør.

I ramme 1 finner vi MIDTDELSEGMENTET og to andre rammer: 2 og 3. I den andre rammen blir først emnet for søknaden presentert gjennom overskriften «Søknad om å være dataveileder» (segment 8), før eleven bedriver innsalg (segment 9–19, 21–22): «Jeg kunne gjerne tenke meg denne jobben fordi jeg liker å hjelpe andre mennesker.» Dette er konstaterende ytringshandlinger. Eleven beskriver og forklarer egne ferdigheter, som «Jeg har mye tid på fritiden» og «Jeg har eget busskort så jeg kan komme meg fram og tilbake

på egenhånd.» Eleven forklarer bredt hvorfor han kan passe til jobben. Han begrunner det i interesse (segment 14–15), kunnskap (segment 16), erfaring (segment 17–18), tid og tilgjengelighet (segment 19–20) og transport og selvstendighet (segment 21–22). I segment 20 kommer eleven sågar med et løfte: «Jeg (...) kan komme og hjelpe deg når som helst etter klokka 15.»

Hoveddelen av teksten har to vurderingskriterier: Eleven skal ha en «dekkende overskrift» og vise til «Bettys krav», som innbefatter å ha «gode argumenter for å få jobben». Kristian skriver «SØKNAD OM OPPLÆRING I DATABRUK». Læreren lar den stå ukommentert, selv om overskriften nok ikke er helt entydig. Eleven trenger ikke opplæring, han skal tilby den. De fleste elevene innfrir dette kriteriet. Mia (c637) skriver for eksempel «SØKNAD OM JOBB I OPPLÆRING AV PC BRUK», mens Ole (c623) formulerer: «SØKNAD OM Å VÆRE DATAVEILEDER». Ordet søknad er gjerne overskrift i en jobbsøknad, og ordet «dataveileder» er hentet fra annonsen. Mona (c636), derimot skriver «PC OPPLÆRING» og glemmer å presisere at hun er datakyndig og dermed søker jobb. Det tredje kriteriet handler om Bettys krav og begrunnelser for å få jobben. Kristian har, som nevnt, ulike grunner til å bli valgt, og påstandene hans med eventuelle underbygginger, eksempler og hjemmel/verdisyn er sammenstilt i tabell 26:

Påstand	Underbygging	Eksempel	Hjemmel/verdisyn
Jeg kunne gjerne tenke meg denne jobben (14)	fordi jeg liker å hjelpe eldre mennesker (15)		Etisk: Unge bør hjelpe eldre
		Jeg har tidligere hjulpet både farmor og farfar (17)	Eksempel på hjelp av eldre
		og vært hjelpelærer for 1. klasse (18)	Eksempel på hjelp av yngre. Eksempelet viser indirekte at avsender kan ikt, men er ikke knyttet til påstand i segment 16.
Jeg er flink til å bruke både e-post og Word (16)			Ikke underbygd
Jeg har mye tid på fritiden (19)		og kan komme og hjelpe deg når som helst etter klokken 15 (20)	Verdisyn: Avsender er kundeorientert, fleksibel
Jeg har eget busskort (21)	Så jeg kan komme meg fram og tilbake på egenhånd (22)		Verdisyn: Avsender er kundeorientert, mobil

Tabell 26 Skjema over Kristians argumentasjon i søknaden

Kristian framsetter fire påstander om hvorfor han passer til jobben. Den første «Jeg kunne gjerne tenke meg denne jobben» er underbygd med at han «liker å hjelpe eldre mennesker» og eksemplifisert med at han har hjulpet «farmor og farfar» og vært «hjelpe-

lærer for 1. klasse». Verdisynet som ligger bak, er at Kristian mener unge bør hjelpe eldre. Hans neste påstand: «Jeg er flink til å bruke både e-post og Word» blir ikke begrunnet, men indirekte får eleven framvist Word-ferdigheter gjennom den dataskrevne søknaden. Han presiserer at han har vært «datalærer», noe som er et indirekte argument for hans kompetanse. Til sist skriver eleven to påstander: Han har «mye tid på fritiden», som han forklarer med at han «kan hjelpe når som helst etter klokka 15», og han har «eget busskort», som medfører at «han kan komme seg fram og tilbake». Begrunnelsen bidrar til at Kristian framstår som en kundevennlig jobbsøker.

Også de øvrige elevene har gode argumenter for å få jobb. Ole (c623) frister for eksempel med å lære bort ulike dataprogram: «Jeg kan mye om data og er god til å bruke Word, e-post, Powerpoint og mye mer som jeg kan lære deg», og Jenny (c622) forklarer at «Mammaen min har lært meg mye bruk av pc hjemme.» Bare Anders (C612) glemmer å tilby opplæring i e-post, men han foreslår annet: «Jeg er god med pc og har jobbet med mange oppgaver på Word» og «(...) jeg kan en del om nedlastninger».

I ramme 3 oppfordrer Kristian Betty til samhandling: «Er det noe annet du også trenger hjelp til?», skriver han (22), og anmoder Betty om å ringe (23). Dette er *kommisive ytringshandlinger*. Til sist, i segment 24, gir Kristian Betty et tilbud: «Jeg kan komme på intervju når som helst!» Dette er en *direktivisk handling*, altså en forpliktende handling, som er implisitt formulert. På liknende måte avrundes også de øvrige søknadene: Max (c611) skriver eksempelvis «Håper på positivt svar!», mens Jenny (c622) avslutter håpefullt og blidt med: «Håper på et positivt svar! Gleder meg til å høre fra deg.» Elevene innfrir dermed det siste kriteriet om å «ha et formelt språk» og å formulere seg med «ydmykhet».

Kristian skriver en brukbar søknad, og lærer Tina opplever klassens tekster jevnt over som gode. Likevel uttrykker hun at: «de beste elevene kanskje ikke får vist seg fram». «Hva kan det skyldes?», spør jeg. Tina svarer: «Det kan være sjangeren. Søknad er jo ikke så kreativt.» Hun fortsetter: «Vi har jobbet en del med søknader, og jeg forventer at alle klarer oppsettet nå». At klassen har arbeidet med søknader før, bekrefter Kristian: «Vi har skrevet søknad før, og nå vil jeg helst slippe å skrive flere. Det er en tekst med en oppskrift, og jeg liker mer fantasi. Jeg skrev litt på autopilot. Denne teksten var litt kjedelig.» Andre elever bekrefter og utdyper: «Vi har skrevet en søknad til Willy Wonkas sjokoladefabrikk i engelsk», sier Mia (c637). «Vi har hatt det i lekse og kladdet to halve», poengter-

er Jenny (c622). «Vi har jo et mønster vi bruker. Det er ikke så lett å gjøre det på andre måter. Det er litt søvnnig på en måte», avslutter Ole (c623).

Tina opplevde at skriveundervisningen gikk noenlunde som planlagt. Når jeg spør om det er noe hun ville arbeidet mer eller annerledes med, svarer hun:

«Vi jobbet kanskje ikke nok med argumentasjon. Elevene skal jo skrive gode argumenter for å få jobben. Jeg tror de skjønner at de må skrive om mer enn det Betty ber om. Tenke noe selv. Først da blir det gode tekster. Vi har ikke arbeidet med å dekode «å argumentere» nå. Vi gjorde det i fjor. Jeg tror elevene vet at det handler om å begrunne. Vi skrev jo opp synspunkter i timen, lagde tankekart og skrev nøkkelord.»

Kristian (c 647) mener imidlertid at han behersket å argumentere, og i metateksten skriver han følgende:

1 Skriveoppgaven. (Sett kryss og fyll ut)

A Forsto du skriveoppgaven? Ja Nei

B Hva er hensikten med denne skriveoppgaven?
A lære å skrive en søknad.

C Hva skal du trene på i denne skriveoppgaven?
A kunne argumentere. A lære å skrive av seg selv.

D Forsøk å vurdere din egen tekst i skjemaet under. Nevn 1-2 poeng:

Hva er bra i teksten min?	Hvorfor?
1) Passer lang. Ikke for kort, ikke for lang.	1)
2) Klarte å argumentere godt.	2)

Figur 57 Kristians metatekst (utdrag) om søknadsteksten

Jeg ber Kristian om å utdype hva som er argumentasjon i teksten hans. Han svarer: «Ett argument er dette: Jeg har tidligere hjulpet både farmor og farfar og vært hjelpelærer for 1. klasse.» Han fortsetter: «Jeg har egentlig bare erfaring med å hjelpe lillebror, men jeg byttet til farfar isteden, fordi jeg tenkte at det var mer relevant i forhold til alder.» Et slikt eksempel er benyttet i undervisningen, når lærer Tina sier: «Husk at dere må skrive at dere har erfaring med bruk av data. Dere kan for eksempel skrive at dere har hjulpet beste-foreldre eller yngre elever.» Klassen bruker begrepene argumentasjon og begrunnelse. I oppgaven står imidlertid begrepet «forklar». Mens forklaring er en meddelelse som peker på grunner, sammenhenger og konsekvenser av «noe», er argumentasjon et resonnement der man gjerne tar utgangspunkt i et synspunkt som man tar stilling til. Denne distinksjon-

en er ikke helt klar for Kristian, som kanskje kunne ha tjent på at verbet i oppgaven hadde blitt mer forklart i undervisningen.

Oppsummert kan man si at skriveoppdraget om en søknad blir innfridd. Kristian lykkes med sin tekst. Han følger en oppskrift som fungerer, men skriveoppdraget gir lite rom for individualitet. Søknadstekster har en ytre form som utgjør en konfigurasjon som avgrensner den og gjør den finitt. Teksten har en tydelig begynnelse og slutt, og rammen for oppgaven er temmelig lukket. Teksten har en form for stereotypi som ikke innbyr til kreativitet. Øvrige tekster likner da også Kristians i innhold og i form. Kanskje kan ikke søknader bli særegne. Samtidig kan en slik tekst med en tydelig ramme sjelden gå helt galt. Skriveoppdraget kan dermed være vanskelig å besvare svært godt eller svært dårlig.

Søknadene er prosessestekster, og elevene har skrevet to versjoner. Kristians versjon 2 fins som vedlegg 19. Læreren har skrevet en kommentar til versjon 1, der eleven får fire vekstpunkt, som er markert med spor-endring i Word. Samlet⁵³ ser de slik ut:

- | |
|--|
| <p>1 Ikke kolon i overskrift og sidestill teksten
 2 Skriv «Viser til annonse i Aftenposten om ... (Eleven blir anmodet om å skrive fullstendig setning og tydeliggjøre hva han søker om.)
 3 Det er ikke vanlig å stille direkte spørsmål (Er det noe annet du trenger hjelp til?). Skriv om.
 4 Innbak en frase avslutningsvis, som er positiv, som: «Jeg ser fram til å høre fra deg»</p> |
|--|

Figur 58 Læreren tilbakemelding til Kristians tekst

Kristian bearbeider teksten sin i tråd med lærerens fire anbefalinger og gjør ingen andre endringer. Læreren har videre gullet ut «jeg» to steder i teksten. «Det er en praksis jeg har når elevene må variere på ordnivå», sier Tina. Kristian tar det til følge og endrer forfeltet i disse setningene. Når jeg spør eleven om hva han bearbeidet i teksten, sier han: «Jeg rettet teksten fort og der Tina foreslo. Brukte ikke mye tid.» «Hva endret du, da?», spør jeg. Eleven sier: «Husker ikke helt. Det var noe i avslutningen.» Kristian kan ikke gjøre rede for endringene i ny tekstversjon. Han forklarer videre: «Tina vet jo hva som skal til. Det er jo rart å ikke endre teksten slik hun sier.» Læreren oppleves som en kompetent annen. Kanskje forstår eleven derfor lærerkommentarene mer som påbud enn muligheter som han må ta stilling til? Når jeg spør læreren om tekstversjon 2, sier hun: «Jeg retter kun den første versjonen. Denne teksten sender jeg rett inn til Normprosjektet. Uten kommentarer. Jeg leser ikke disse tekstene systematisk.» Det er altså den første tekstversjonen både lærer og elev har et nært forhold til.

⁵³ Enkeltord er skrevet inn i kommentarene, slik at det er mulig å lese dem uten å ha elevteksten foran seg. Når det for eksempel i punkt 1 står: «Ikke kolon her», har jeg skrevet «Ikke kolon i overskrift». Jeg har kortet, når det er mulig, uten at innhold går tapt. Det gjelder også kommentarene i forløp 3d og 7c.

7.12.3 Elevtekst fra forløpet «Skoleuniform» i norsk

Sakteksten i norsk handler om fordeler og/eller ulemper med bruk av skoleuniform, og skrivehandlingen er å *overbevise*. En elevtekst starter slik:

«Det er en god del land som har skoleuniform som England, USA, Frankrike og Japan. Men vi i Norge har det ikke. Det kommer jo til å bli mindre mobbing av å ha det. Men det kommer til å koste mange penger som burde bli brukt til noe annet. Og vis det er foreldrene som skal betale, så blir det jo VELDIG dyrt! For da må vi ha vanlige klær OG skoleuniformer.» (Elevtekst, d608, skoleuniform)

Analysen av skriveoppdraget fra dette forløpet avdekket at oppgaveformuleringen har et relevant verb, å *overbevise*, som er identisk med skrivehandlingen. Vurderingskriterier ble ikke laget før mot slutten. Skriveoppdraget foreligger dermed sent.

Analysen av undervisningen viste at en sentral hendelse var helklassesamtale, der lærer og elever fant argumenter for og imot skoleuniform. På bakgrunn av samtalen samskrev klassen en argumenterende tekst med læreren som sekretær. Dette utgjorde en sentral eksempeltekst. Læreren presenterte videre en eksempeltekst som han hadde forfattet.

Skriveoppgaven ble artikulert et stykke ut i forløpet. Det blir presisert at elevene skal argumentere for eller imot uniformer. Formuleringen samsvarer dermed ikke helt med eksempeltekstene fra undervisningen. Kriteriene til teksten er mange. De blir presentert sent i forløpet og raskt gjennomgått (se opplisting s. 136 –137). Siden kriteriene blir lite problematisert, er det usikkert om de bidrar til å ramme inn skriveoppdraget. Skrive-rammen er noe uklar og relativt lukket. Skriftlige kriterier er nytt for klassen. «Det er første gang vi får utlevert såne kriterier», sier Knut (d603). Han peker på arket der de står, og fortsetter: «Det var mange krav. Vanligvis ser Ola på meningene våre, eller innholdet, da, og skrivefeil.» Til dette sier læreren: «Normprosjektet har på en måte tydeliggjort dette med vurdering for meg, altså at det er mye man kan vurdere, og at elevene må få vite ganske tydelig hva jeg er ute etter.»

Samlet gir skriveoppdraget og undervisningen følgende kategorier for analyse av elevteksten:

Hva jeg ser etter:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skriveoppdraget:</i> 	<p>Oppgaveformuleringen: «Skriv en tekst der du argumenterer enten for eller imot skoleuniformer. Tenk deg at du skal skrive dette til den nye rektoren der, (navn utelatt), og at du skal overbevise henne.»</p> <p>Vurderingskriterier: Disse handler først og fremst om argumentasjon (tema og påstand), at teksten er komponert med innledning, hoveddel og avslutning, rett avsnittsføring og generell rettskriving.</p> <p>Oppgaveformulering</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentrale hendelser fra undervisningen som settes i spill i elevens tekster</i> 	<p>Argumenter for og imot skoleuniform</p> <p>Relativt lukket skriveramme, noe uklar</p>
<p>Navn og elevtekst: Knut (d603)</p>	

Tabell 27 Oversikt over hva jeg ser etter i analyse av elevtekst i forløp 3d

I analysen av denne elevteksten ser jeg på hvordan skriveoppdraget, særlig oppgaveformulering og argumentasjon, blir iscenesatt. Med utgangspunkt i undervisningen som ble gitt, er det grunn til å forvente at elevene har synspunkter på bruk av uniform og bredde i argumentasjonen. Jeg antar at tekstene kan være innholdsmessig like, siden klassen i stor grad har samskrevet tekst. Klassen diskuterte og nedtegnert både fordeler og ulemper. I oppgaven står det imidlertid at elevene skal innta et standpunkt og argumentere for det. Det er altså en diskrepans mellom oppgaveformulering (innta et standpunkt) og undervisning (se fordeler og ulemper). I kriteriene blir både innhold og form vektlagt. I forløpet har læreren imidlertid i liten grad vektlagt kriterier som struktur, form og mot-taker. Jeg antar at elevene besvarer oppgaven i tråd med lærerens undervisning.

Elevteksten er skrevet inn under (original versjon, se vedlegg 19).

<p>I INNLEDNINGSSEGMENT</p> <p>1 <u>Nei til Skoleuniformer</u></p> <p>2 Forrige uke i [tittel] skrev [navn] en artikkel om skoleuniformer i Norge.</p> <p>3 Jeg skal skrive noen ulemper og fordeler!</p> <p>II MIDTDELSEGMENT</p> <p>4 Skoleuniformer har noen ulemper og fordeler.</p> <p>5 Når du har skoleuniformer</p> <p>6 kan du ikke visse stilen din.</p> <p>7 Men da kan ikke folk mobbe deg for klærne dine.</p> <p>8 Men for jenter bruker du så lang tid å velge klær på morgen!</p> <p>9 Men det er kjempe dyrt for skolen eller foreldrene.</p> <p>10 Med stil mener jeg</p> <p>11 at du viser din identitet.</p> <p>12 Skoleuniformer blir dyrt</p> <p>13 fordi man må kjøpe uniformene for både gutter og jenter.</p> <p>14 Men skoleuniformer kan være ubehagelig for noen personer.</p> <p>15 F.eks. hvis man holder på med idrett på skolen</p> <p>16 kan klærne være for eksempel trange.</p> <p>17 Jenter bruker ikke så lang tid på morgen med å velge klær</p> <p>18 fordi det går på skole</p> <p>19 og der må man bruke skoleuniformer.</p> <p>20 Det kan også være gutter som er feminine.</p> <p>21 Det er viktig å vise identiteten din</p> <p>22 fordi da forstår de andre hvem du er.</p> <p>23 For å være ærlig synes jeg</p> <p>24 at skoleuniformer er noe dritt.</p> <p>25 Det er dyrt, kan være ubehagelig</p> <p>26 og det viser ikke identiteten din.</p> <p>27 Barn liker ikke å bli tvunget til å gå med klær</p> <p>28 de kanskje ikke liker.</p> <p>29 Bare for at noen andre har det</p>
--

30 syns jeg ikke at vi har det.
31 Det er bra å være unik.
32 Forestill deg at alle skolene hadde skoleuniformer.
33 Det hadde ikke vært noe morsomt
34 synes jeg.
35 Hvis vi har skoleuniformer
36 så er jo egentlig ikke Norge et fritt land for barn på skolen
37 syns jeg.
38 Da kommer kanskje barna
39 som skal på skolen kanskje grue seg til skolen.
40 Jeg tror
41 at ingen barn kommer til å tenke:
42 jeg gleder meg å gå på skolen
43 å bli tvunget å gå med skoleuniformer, Yay!
44 Sånn er det rett og slett ikke.

III AVSLUTNINGSSEGMENT
45 Oppsummering: Skoleuniformer kan være ukomfortabelt, dyrt
46 og du kan ikke vise stilen din.
47 Så jeg lurer på hvem som fant det på
48 og hvorfor de brukte det?
49 Så det er derfor jeg er mot skoleuniformer.
50 Så hvorfor vil du ha det som leser dette?
51 Skriv om hvorfor du vil ha det eller ikke som jeg.

Utklipp fra original elevtekst

Nei til Skoleuniformer

Forrige uke i (N1) skrev

Norge. Jeg skal skrive noen ulemper og for

Skoleuniformer har noen ulemper og ford
stilen din. Men da kan ikke folk mobbe de

lang tid å velge klær på morgen! Men det

mener jeg at du viser din identitet. Skoleu

for både gutter og jenter. Men skoleunifor

Figur 59 Segmenter (basert på proposisjoner) og enkel analyse av posisjonsstrukturen (Tekstens avsnitt er beholdt.) Gul og grønn farge markerer semantisk like områder og blir kommentert i løpende tekst.

Elevteksten er en saktekst og det lærere ofte kaller *skoleartikkel*. Tekstens oppgave som ytringshandlinger er å argumentere (kvalifiserende handling) og overbevise (direktivisk handling). Ved hjelp av dem skal Knut overbevise den nye rektoren om at elever ikke trenger skoleuniform, som han synes er «ukomfortabelt», «dyrt» og et plagg som hemmer elevene i «å vise stilen sin».

Elevteksten har flere *makrohandlinger*, og nedenfor visualiserer jeg hvordan de ulike makrohandlingene i teksten inngår i de forskjellige *rammestrukturene*:

RAMME 1: Leserbrev, etablering av dialogsituasjon: Konstativ (1-3 og 45-49)

RAMME 2: Argumenter for og mot skoleuniform: Konstativ (4-22, 25-32 og 38-39)

RAMME 3: Personlig mening om skoleuniform: Kvalifisering (23-24, 33-34 og 40-44)

RAMME 4: Oppfordring til handling: Direktiv (50-51)

Figur 60 Rammestruktur for Knuts tekst om skoleuniform

Analysen av tekstens handlinger, slik den er oppsummert i figur 61, baserer seg på den antakelsen at tekstens konstituerende globale organiseringsprinsipp er rammestrukturen. Ramme 1 inneholder INNLEDNINGSSEGMENTET og AVSLUTNINGSSEGMENT-

ET. De første segmentene (1–3) fungerer som ytringer, der det blir etablert en dialog-situasjon mellom avsender og mottaker for leserbrevet. Innledningen ender med: «Jeg skal skrive noen fordeler og ulemper», underforstått om temaet skoleuniform. Avslutningen inneholder en oppsummering av innholdet i artikkelen (segment 45–46 og 49), der Knut konkluderer med at han er mot uniform. Ytringshandlingen er *konstativ*. Segment 47–48 framstår imidlertid som en digresjon der avsenderen undrer seg høyt: «Så jeg lurte på hvem som fant det på og hvorfor de brukte det?».

Etter oppsummeringen, i de siste segmentene (50–51, ramme 4), runder Knut av teksten, først med et provokativt spørsmål som maner leseren til stillingtaken: «Så hvorfor vil du ha det som leser dette?» Deretter kommer en oppfordring: «Skriv om hvorfor du vil ha det eller ikke som jeg.» Her kastes ballen tilbake til rektor/leser med engasjement for saken. Dette er en *direktivisk* ytringshandling.

MIDTDELSEGMENTET består av ramme 2 og 3. I ramme 2, som er et lengre avsnitt (segment 4–22, 25–32 og 38–39), argumenterer Knut både for og imot uniformer:

«Når du har skoleuniformer kan du ikke visse stilen din. Men da kan ikke folk mobbe deg for klærne dine. Men for jenter bruker du så lang tid å velge klær på morgen! Men det er kjempe dyrt for skolen eller foreldrene.»

Eleven ser saken fra begge sider, slik klassen har arbeidet med emnet i timene, og han argumenter mot («ikke visse stilen din») og for («ikke mobbe») «saken» om hverandre. Han poengterer (segment 24) at han synes «skoleuniform er noe dritt». Knuts påstander med eventuelle underbygginger, eksempler og hjemmel/verdisyn er sammenstilt i skjemaet under:

Påstand	Underbygning	Eksempel	Hjemmel/verdisyn
Når du har skoleuniformer kan du ikke visse stilen din (5–6).	Men da kan ikke folk mobbe deg for klærne dine (7). Det er viktig å vise identiteten din fordi da forstår de andre hvem du er (21–22). Det er dyrt, kan være ubehagelig og det viser ikke identiteten din (25–26). Bare for at noen andre har det syns jeg ikke at vi har det. Det er bra å være unik (29–31).	Med stil mener jeg at du viser din identitet (10–11). Forestill deg at alle skolene hadde skoleuniformer. Det hadde ikke vært noe morsomt synes jeg (33–35).	Verdisyn: Alle er unike, og det må kunne komme til uttrykk.
Men for jenter bruker du så lang tid å velge klær på morgen! (8)	Jenter bruker ikke så lang tid på morgen		Indirekte argument for skoleuniform.

	med å velge klær fordi det går på skole og der må man bruke skoleuniformer (17–19).		Verdisyn: Skoleuniform utjevner forskjeller.
Men det er kjempe dyrt for skolen eller foreldrene (9).	Skoleuniformer blir dyrt fordi man må kjøpe uniformene for både gutter og jenter (12–13).		Uniformer er kostbart.
Men skoleuniformer kan være ubehagelig for noen personer (14).		F.eks. hvis man holder på med idrett på skolen kan klærne være for eksempel trange (15–16).	Uniformer er ubehagelige.
Det kan også være gutter som er feminine (20).	Barn liker ikke å bli tvunget til å gå med klær de kanskje ikke liker (27–28).		Indirekte argument for skoleuniform. Verdisyn: Uniformer er tilpasset kjønn, men ikke identitet. Uttrykker et ønske om selvbestemmelsesrett.
Hvis vi har skoleuniformer så er jo egentlig ikke Norge et fritt land for barn på skolen, synes jeg (35–37).	Da kommer kanskje barna som skal på skolen kanskje grue seg til skolen til å bli tvunget å gå med skoleuniformer, Yay! (38–40)		Verdisyn: Demokrati betyr valgfrihet. Emosjonelle ytringer som blir moraliseringer?

Tabell 28 Skjema over argumentasjon i teksten om skoleuniform

Elevens viktigste argument mot skoleuniform er at folk blir like. Uniform hemmer individualitet og identitet. Knut argumenterer for dette flere ganger på ulike steder i teksten: i segment 6–7, 10–11 og 21–22 (gul farge). Eleven argumenterer videre for at uniformer koster penger, i segment 9 og 12–13 (grønn farge). Han har også andre poeng i innhold: Skoleuniform reduserer mobbing (7), det er dyrt (9), det er ubehagelig (14), og jentene slipper å bruke tid på å velge klær om morgenen (17). Disse ytringene er *konstative*.

I ramme 3, segment 23–24, 33–34, 40–44, gir eleven uttrykk for egen mening om bruk av uniform: «For å være ærlig synes jeg at skoleuniformer er noe dritt!» (23–24) og «Jeg tror at ingen barn kommer til å tenke: jeg gleder meg til å gå på skolen å bli tvunget å gå med skoleuniformer, Yay!» Ytringene er vurderinger, og de er *kvalifiserende*. I et leserbrev er det rom for personlige oppfatninger, men det etterspørres ikke direkte i oppgaven. Avsenderen uttrykker både egen mening og kommer med følelsesutbrudd, som: «noe dritt!», «Yay!» Samtidig skriver eleven også utgreiende partier, til dels i jeg-form, som i meningsenhet 35–37: «Hvis vi har skoleuniformer så er jo egentlig ikke Norge et fritt land for barn på skolen, synes jeg.» Denne setningen er ikke ekspressiv, slik setningene er i

ramme 3. Dette er snarere et uttrykk for en avsender som ikke evner å objektivisere sin oppfatning.

Når jeg spør Knut om hvordan han arbeidet fram teksten, sier han: «Jeg skrev raskt ned det jeg tenkte, sånn jeg ville sagt det.» Jeg fortsetter: «Inntok du et standpunkt for eller mot uniformer?» «Jeg er mot», svarer Knut og legger til: «Men jeg skrev litt begge deler, ting vi hadde snakket om i timen.» De øvrige elevene er også mot disse plaggene og markerer det i overskriften. «Nei til skoleuniformer!!!!», skriver Tor (d614), og han beholder dette perspektivet gjennom teksten. Teksten hans er ellers ikke representativ. Den er kort (sju linjer), har mange språkfeil og er usammenhengende, som denne setningen viser: «Noen i norge vil ikke ha for da kan du at du kan ikke velge det du vil hs på deg og du kan bli veld og upasene.» Marie (d608) proklamerer også sin motvilje i innledningen. Likevel greier hun ut om både fordeler «det kommer jo til å bli mindre mobbing av å ha det» og ulemper: «men det kommer til å koste masse penger». Teksten hennes likner i innhold på Knuts tekst, og begge tekstene likner eksempelteksten som klassen skrev. Det fins altså tekstlige spor fra undervisningen. Elevene tar mer hensyn til hvordan skriveoppdraget blir rammet inn i timen enn hvordan oppdraget er formulert. Kriterier blir lite vektlagt i undervisningen, og disse bidrar ikke til å ramme inn skriveoppdraget. Når jeg spør lærer Ola om hvordan han vurderer Knuts tekst, sier han:

«Han kan det meste, mener han selv. Han skriver godt. I forhold til oppbyggingen av tekst er han ikke så god. Han mangler litt på struktur. Han har argumenter, meninger. Der er han sterk. Han er ikke redd for å si hva han mener. Han kan ordlegge seg veldig bra, gjøre seg forstått. Men han trenger å rydde i teksten på papiret.»

Læreren mener at Knuts viktigste vekstpunkt er struktur, og dette kommenterer han også med spor-endring i elevteksten.

Oppsummert kan man si at skriveoppgaven om skoleuniform blir delvis innfridd. Knut skriver et leserbrev der han henvender seg til en mottaker og oppfordrer til handling. Først diskuterer han fordeler og ulemper med uniformer, slik klassen trente på i undervisningen. Så inntar eleven et standpunkt, slik oppgaven etterspør. Det viser selvstendighet. Noen tekstpartier er argumenterende og objektive. Andre partier er mer personlige og følelsesladde. Kriteriene har blitt lite omtalt i forløpet. Fokuset har vært på oppgavens innhold i dette forløpet, og det kan man si at også kommer til uttrykk i elevteksten.

Tekstene om skoleuniform er prosesstekst (se Knuts tekstversjon 2, vedlegg 19). Teksten er noe revidert. Først og fremst har eleven samlet argumenter om det samme i ett avsnitt, slik at teksten får en bedre struktur. I tillegg gir han flere opplysninger om årsaken

til leserbrevet. Når jeg spør Knut om tekstkommentarene, sier han: «Vi har aldri fått kommentarer i tekst sånn før. Det var mye bedre. Jeg er enig i at jeg kunne endre på noe av hva jeg hadde skrevet. Det var litt rot.» Lærer Ola bekrefter dette: «Knut er ikke så god til å ta imot veiledning. Men han likte veldig godt den formen jeg gav tilbakemeldinger på nå med spor-endring i tekst. Det likte han veldig godt, for da fikk han liksom tilbakemeldingen direkte der det var noe å gjøre.»

Videre spør jeg lærer Ola om hvordan han synes tekstene fra forløpet ble. Han sier: «Jeg jobbet nesten bare med innhold. Veldig mange elever har ikke noe skrive om. Jeg fokuserte både på argumenter for og mot uniformer, og noen har brukt ting fra teksten vi skrev i klassen.» «Hvis du skulle undervist i dette igjen og gjort noe annerledes – hva ville du gjort for å få elevene til å skape gode, argumenterende tekster?», spør jeg. Ola forklarer:

«Jeg måtte gitt kriterier før. Jobba mer med det. Og så skulle jeg hatt flere metoder for å lære bort alt, for eks. grammatikk, når jeg står og underviser. Det er så lett for elevene å falle ut. Tavleundervisning, da faller man ut. Vi trenger forskjellige måter å lære på. Mer metoder. Forskjellige metoder. Men det har jeg ikke nok av. Sempelthen.»

«Når du sier metoder for å undervise i slike tekster, som skoleuniformer – hva tenker du på da?», spør jeg. Ola svarer:

«I klasserommet er det nok viktig med førskriving. At elevene skriver ulike, små ting. Men da er det usikkerhet hos mange. Dette er fremmed for dem. Det er for ukjent for klassen. Det vi gjorde ble kanskje litt langtekkelig for dem? Men de har ikke gjort det før. All innkjøring tar tid. Veldig mye er for første gang i denne klassen.»

Det er mye som er i støpeskjeen når det gjelder skriveundervisning i denne klassen, og læreren fokuserer derfor bare på få didaktiske grep og deler av skriveoppgaven.

7.12.4 Elevtekst fra forløpet «Øret» i naturfag

Temaet for skriveoppgaven i naturfag er øret (hørsel og lyd), og skrivehandlingen er å *beskrive* (4d). En elevtekst begynner slik:

«Lyd er luftmolekyler som skyves som bølger og går i øregangen så i trommehinnen som slår stigbøylene til sneglehuset som hårceller som sender signaler til hjernen. Så kan hjernen [ord utelatt] kjenne lyden sån at du kjener Lyden». (Tor, d614)

Analysen av skriveoppgaven viste at oppgaveformuleringen ikke hadde relevante verb for skrivehandlingen. Kriterier uteble. Rammen for skriveoppgaven som tekst er derfor uklar.

Analysen av undervisningen avdekket at den sentrale hendelsen var et lærerforedrag om lyd og hørsel. Mens læreren snakket, oppfordret hun elevene til å nedtegne

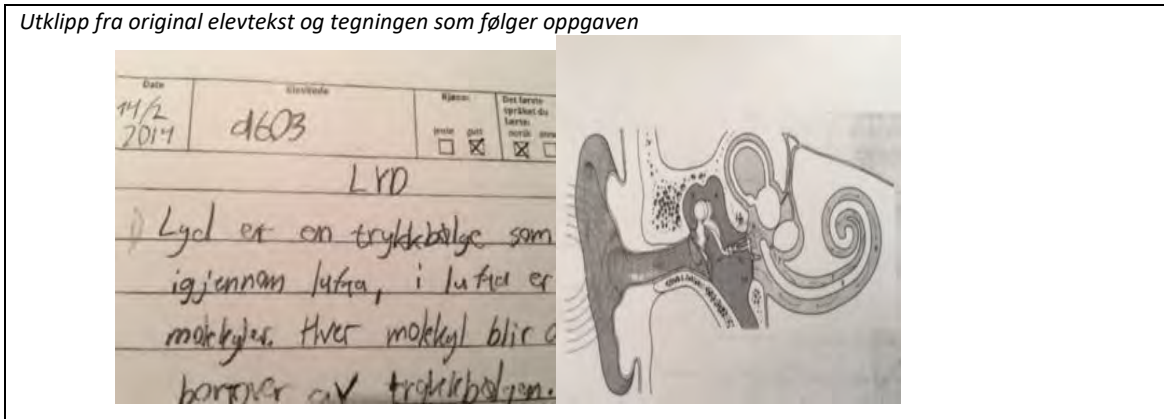
sentrale setninger som hun dikterte. Læreren artikulerte oppgaven én gang i forløpet, og da presiserte hun at elevene måtte forklare fenomenet hørsel og lyd ved hjelp av fagbegrep. Strukturen for oppgaven er gitt og todelt: «Forklar hvordan lydbølger beveger seg i luft», og deretter: «Forklar hvordan øret gjør at vi kan høre.» I tillegg lå det ved en tegning av øret, som elevene skulle «ta utgangspunkt i». Rammen for skriveoppgaven er derfor relativt lukket. Kriteriene ble aldri uttalt i timene. Undervisningen bidro i liten grad til å tydeliggjøre rammen for skriveoppdraget.

Oppsummert gir skriveoppdrag og undervisning følgende kategorier for analyse av elevteksten:

Hva jeg ser etter:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skriveoppdraget:</i> 	Oppgaveformuleringen: «Tenk deg at du skal lære en sjetteklassing hva lyd er, og hvordan øret fungerer. Lag en tekst der du først forklarer hvordan lydbølger beveger seg i luft. Deretter tar du utgangspunkt i tegningen av øret, og forklarer hvordan øret gjør at vi kan høre. Bruk navnene på de ulike delene av øret når du forklarer.»
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentrale hendelser fra undervisningen som settes i spill i elevens tekster</i> 	Vurderingskriterier: Ikke artikulert i undervisning Faktakunnskap Fagbegrep Relativt lukket skriveramme, men lite uttalt
Elevtekst: Knut (d603)	

I analysen av denne elevteksten studerer jeg hvordan oppgaveformulering, fagbegreper og kunnskap om lyd og hørsel blir iscenesatt. Basert på undervisningen har jeg en forventning om at elevene skriver tekster med faglig innhold og fagterminologi. Samtidig kan enkelte setninger være et ekko av setningene læreren dikterte. I så fall er det relevant å se om eleven viser at faginnholdet han gjengir, er forstått. Teksten skal rette seg mot en yngre leser. Mottaker ble ikke tematisert i timene, og læreren har ikke undervist i hvordan elevene skal skrive for å adaptere fagstoff for 6. klasse. Jeg formoder at eleven bruker fagterminologi, men kanskje ikke forklarer den. Elevteksten er skrevet inn under (original versjonen, se vedlegg 19).

LYD Lyd er en trykkbølge som sendes igjennom lufta, i lufta er det luftmolekyler. Hver molekyl blir dyttet bortover av trykkbølger. En sommerdag går lyden i 1236 km/t, men i en kald vinterdag går lyden i 1148 km/t. Øret Når lyden går først til øremuslingen, så går den inn til øregangen, og så til trommehinnen. Trommehinnen lager vibrasjoner som blir sendt til Hammeren, så til Ambolten og så til Stigbøljen. Deretter så går vibrasjoner til sneglehuset. Vibrasjonene gjør at væsken ruller rundt. Balansecellene lager bevegelser, så går det til hjernen, og så tolker hjernen lyden.
--



Figur 61 Knuts tekst fra forløp 4d, «Lyd»

Saktekstens oppgave som ytringshandlinger er å informere (konstativ handling). I teksten skal eleven først beskrive hørsel, så øret med fagspråk. Ved å studere tekststrukturen ser vi at eleven har fulgt oppskriften i oppgaven uten avvik.

Forløp, tekstdeler	Hva gjør skriveren?	Språklige og tekstlige ressurser brukt i teksten
Tekstdel 1:	Forklarer lyd som trykkbølge.	Konstative handlinger
Tekstdel 2:	Forklarer hvordan øret hører.	Konstative handlinger

Tabell 29 Tekstdeler og språklige og tekstlige ressurser i Knuts tekst fra forløp 4d

Man kan argumentere for at teksten har to ulike *makrohandlinger* som inngår i en *rammestruktur*, bestående av to rammer. Det har eleven selv markert med to overskrifter i teksten. Tittelen er skrevet med versaler, i ubestemt form: «LYD». Undertittelen står med minuskler i bestemt form: «Øret». Det kan antyde at emnet anses som introdusert og kjent. Nedenfor visualiserer jeg hvordan makrohandlingene i teksten inngår i en rammestruktur:



Figur 62 Rammestruktur for Knuts tekst om øret

Elevteksten er spekket med fagbegrep og derfor kompleks: «trykkbølge», «luftmolekyler», «øremusling», «balansecelle». Aller først forklarer Knut begrepet «lyd», slik oppgaven etterspør (se tabell 30):

Påstand	Underbygging	Eksempel
Lyd er en trykkbølge som sendes igjennom lufta,		En sommerdag går lyden i 1236 km/t, men i en kald vinterdag går lyden i 1148 km/t.
i lufta er det luftmolekyler.	Hver molekyl blir dyttet bortover av trykkbølger.	

Tabell 30 Oversikt over påstander, underbygging og eksempel i Knuts tekst, delen om lyd.

«Lyd er en trykkløse som sendes igjennom lufta», skriver Knut. Han utdyper ikke begrepet «lyd» videre, men gir konkrete eksempler på lydens hastighet i km/t. Kanskje forklarer en slik fartshenvisning en 6. klassing noe om hurtighet. Kanskje trengs ytterligere forklaringer, bilder eller sammenlikninger for å forstå dette. Begrepet «trykkløse» belyser ikke Knut nærmere som fenomen eller forklarer med synonymer, som lydølger eller svingninger. Men han bemerker at det fins luftmolekyler i lufta, og «Hver molekyl blir dyttet bortover av trykkløse.» Som enkeltstående, kort informasjon er opplysningene i teksten rette, men som en grundig, sammenhengende forklaring på hva lyd er er nok ikke teksten lett å forstå.

Den neste tekst delen handler om øret, som Knut forklarer som vist i tabell 31:

Påstand	Underbygning	Eksempel
Når lyden går først til øremuslingen, så går den inn til øregangen, og så til trommehinnen.		
Trommehinnen lager vibrasjoner som blir sendt til Hammeren, så til Ambolten og så til Stigølgen.		
Deretter så går vibrasjoner til sneglehuset.	Vibrasjonene gjør at væsken ruller rundt.	
Balansecellene lager bevegelser, så går det til hjernen, og så tolker hjernen lyden.		

Tabell 31 Oversikt over påstander, underbygning og eksempel i Knuts tekst del om øret

Når Knut beskriver øret, begynner teksten hans slik: «Når lyden går først til øremuslingen ...». Eleven starter litt overraskende med «lydens vandring», siden overskriften er «Øret». Konteksten er noe uklar, og han forklarer ikke leseren at han først behandler det ytre øret. Uten å presisere det hopper eleven fra det ytre øret til mellomøret. Han omtaler de tre sentrale ørebena, «hammeren, ambolten og stigølgen», men gjør ikke nærmere rede for dem. Til sist skriver gutten om «sneglehuset», det vil si den indre delen av øret, den som bidrar til at hjernen tolker lyd. Informasjonen som Knut gir, er rett, men fragmentert og knapp. Eleven beveger seg raskt fra ytterst til innerst i øret uten å forklare hvor på tegningen han befinner seg, eller hvilken sammenheng de ulike delene av øret har.

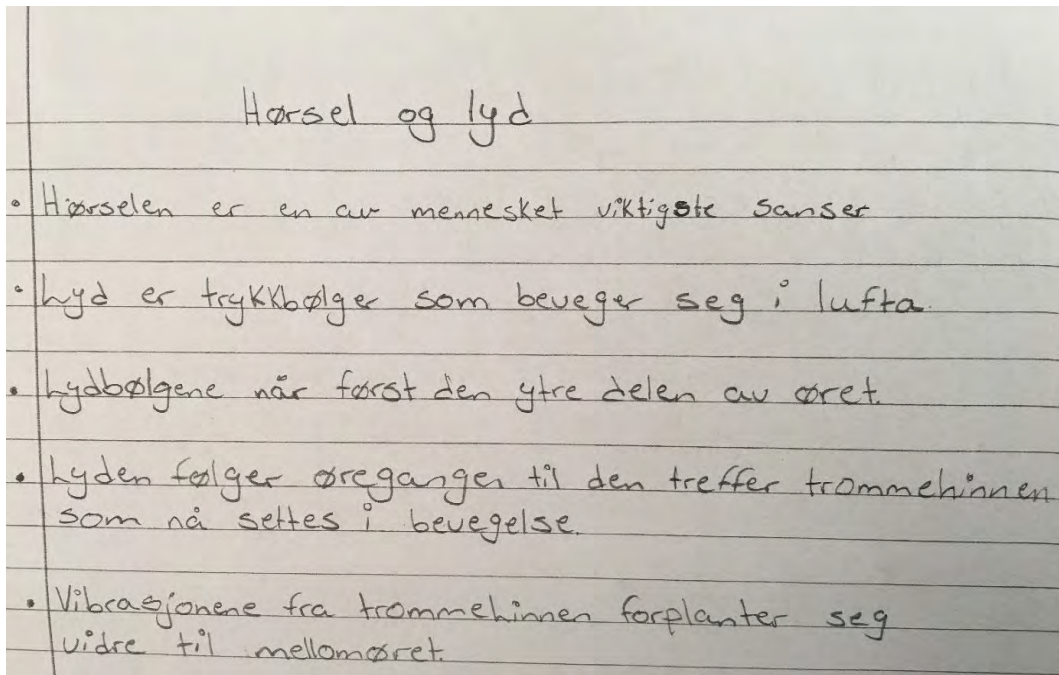
Videre er Knuts tekst lite utbygd. Det er få innslag av utdypende ytringer. Han gir knapp informasjon og har få eksempler. Det er derfor vanskelig å avdekke hvor godt Knut har forstått hva lyd er, og hvordan øret fungerer. Han innfører for eksempel «øremuslingen» som et fagbegrep i bestemt form, men gir ingen informasjon om dette brusketeskjelettet, som at det er bevegelig, har små muskler som vi ikke bruker, eller har en øregang med klebrig voks.

Knut bruker flere fagbegrep, som han forklarer i liten grad. Det er derfor vanskelig å lese ut fra teksten hvor mye kunnskap eleven besitter. Men når jeg spør Knut om han kan

forklare meg hvordan øret virker, svarer han: «Lyd er trykkbølger. De treffer øremuslingen ...». «Hva er en øremusling?», avbryter jeg. «En del av det ytre øret. Det som er litt rart, er at dyr, i hvert fall noen, kan bevege øremuslingen, men ikke vi», forklarer Knut. «Hva trenger vi øremuslingen til?», spør jeg. «I alle fall til å fange opp lyd. Jeg er ikke sikker på om den er til noe mer», svarer eleven. Knut har åpenbart informasjon om øret når han får konkrete og trinnvise spørsmål, men opplysningene nedfeller seg ikke i teksten på samme vis. Jeg spør Knut om hvorfor han ikke nedtegnet mer av den naturfaglige kunnskapen sin. «Jeg var kanskje litt rask, men jeg brukte fagbegreper. Vi skulle forklare om øret. Jeg fortalte jo ikke alt jeg vet, men skrev det jeg kom på. Jeg hadde ikke noen plan», sier gutten.

Når jeg sammenlikner Knuts tekst med øvrige tekster, er det tydelige forskjeller. Tor (d614) sin tekst står i sin helhet som inngangstekst til denne analysen. Den er uhyre kort og usammenhengende. Eleven benytter mange fagbegrep, som «luftmolekyler, øregangen, trommehinnen, stigbøylen, sneglehuset og hårceller», men disse står uten underbygging og eksempler. Teksten framstår derfor ikke som en forklarende tekst om lyd. Når jeg spør Tor om denne teksten, sier han: «Jeg skjønnte ikke så mye av det med øret. Jeg falt litt ut. Men jeg brukte noen av orda fra timen i teksten.» Teksten til Marie (d608) har også fagterminologi. Men til forskjell fra de øvrige tekstene blir fenomenene elevene skal forklare, kontekstualisert. Teksten begynner slik: «Hørselen er en av menneskets viktigst[e] sanser. Sansen utvikles tidlig i fosterstilling. Lyd er trykkbølger som beveger seg i lufta.» Eleven gir også flere eksempler. Hun skriver blant annet: «Det er ørene som gjør at vi kan oppfatte lydbølgene fra larmende lastebiler til summende fluer.» Når jeg spør Marie om hvordan hun arbeidet fram teksten sin, svarer hun: «Jeg brukte noen av setningene som jeg skrev i timen. Og så brukte jeg litt annet. Noe har jeg lest. Bodil [lærer] har også fortalt litt.» Som Maries notatark fra timen viser (fig. 64), er den første tema-setningen i teksten identisk med notatene fra timen.

Setningene fra timen er preget av fagbegrep og faktisk informasjon. Marie har i tillegg innbakt hverdagsinformasjon og enkle eksempler. «Tenkte du på mottaker da du skrev teksten?», spør jeg. «Litt. Jeg skrev inn noe som jeg synes var lett å forstå. Jeg forklarte hva støy er, på en lett måte. Jeg sammenliknet med bølger på havet.» «Brukte du fagbegrep også?» spør jeg. «Ja, det måtte vi. Det var oppgaven», svarer Marie.



Figur 63 Maries notater fra timen

Oppsummert om elevteksten om øret kan man si at Knut delvis innfrir skriveoppgaven. Han vektlegger fagbegrep, i tråd med undervisningen. Han forklarer hva lyd og hørsel er, riktignok noe ufullstendig, og han skriver en tekst med få underbygginger og eksempler. Det er derfor vanskelig å lese ut fra teksten hvor godt eleven forstår emnet. I samtale viser imidlertid gutten at han nok kan mer enn teksten tilsier. Kanskje kunne en skriveundervisning der klassen arbeidet med å forklare fagstoff gjennom å bygge ut avsnitt og finne tilhørende eksempler, bidratt til en tekst med tydeligere forklaringer av lyd. Vurderingskriterier ville støttet opp under hvordan elevene kunne formidlet emnet.

7.12.5 Elevtekst fra forløpet «Sammendrag» i naturfag

I naturfag skal elevene skrive et sammendrag fra en saktekst om gomlere. Analysen av skriveoppgaven avdekket at formuleringen ikke inneholdt en skrivehandling, men viste til en sjanger: sammendrag. Vurderingskriterier ble ikke laget. Det foreligger dermed ikke et skriveoppdrag og en klar skriveramme til dette forløpet.

Analysen av undervisningen viste at klassen fokuserte på å forklare hva et sammendrag er. De to mest sentrale hendelsene i forløpet var en samtale om sjangeren og en deltreningsoppgave, der elevene skrev et sammendrag av en tekst om elefanter ved hjelp av «BISON-blikk.» Skriveoppgaven ble gitt sent i forløpet, og læreren rammet den inn ved å lese opp formuleringen og minne elevene om å benytte «BISON-blikket» når de skrev. Vurderingskriterier ble ikke omtalt.

Verken første eller andre versjon av elevtekstene fra dette forløpet er sendt inn til Normprosjektet. De er altså ikke å oppdrive i tekstbanken. Filmopptak og feltnotater viser imidlertid at elevene skrev første versjon av teksten for hånd, og at læreren kommenterte tekstene individuelt. Når jeg spør lærer Bodil om hun kan si noe om hva elevene mestret i denne skriveoppgaven, uttaler hun: «Jeg synes mange har fått til å plukke ut den sentrale informasjonen, også de som er svake skrivere. En del har skrevet veldig kort. De er veldig lite utholdende.» Jeg lurur på: «Kan du se spor av forarbeidet i tekstene, altså fra undervisningen?»

«Ja, noen hadde notert nøkkelord først på arket, øverst, før de skrev teksten. Noen jobba etter BISON-metoden, som jeg vektla i undervisningen. Noen skrev i punkter. Noen skrev sammenhengende tekst. Jeg glemte å si at et sammendrag måtte være hel tekst, og vi jobbet med et fokus av gangen i timen. Det ble jo innholdet vi så på, da.»

«Hvordan var de tre intensivelevenenes tekster?», spør jeg. Bodil svarer:

«Tors [d614] første versjon var svak. Han skrev bare referat av innledningen. Det var det han orket. Han hadde også mye skrivefeil – dobbel konsonant, og/å, stor bokstav ... Marie [d608] sin tekst var ganske god. Jeg kommenterte på håndskriften, for den var vanskelig å lese. Jeg tror hun hadde dårlig tid. Hun skriver vanligvis pent. Hun hadde god struktur og brukte BISON. Knut [d603] sin tekst var saklig, men han manglet en del sentral fakta-informasjon om for eksempel hvordan dyra levde. Teksten var uten avsnitt og uten avslutning. Dette fikk de beskjed om å endre til versjon to.»

Andre versjon av teksten skrev elevene på data. «Den får de ikke tilbakemelding på», sier læreren. Hun vet derfor ikke hvordan den endelige teksten ble. Siden tekstene ikke er arkivert i prosjektet, kan de heller ikke analyseres. Avslutningsvis spør jeg likevel Bodil om hun kan ta et metablikk på forløpet: «Hvis du skulle undervist i dette skriveopdraget igjen», spør jeg, «hva ville du repetert eller gjort annerledes?» Læreren svarer:

«Jeg ville modellert mer. Jeg er ikke noe god skriver sjøl. Men jeg ser at jeg må være mer bevisst på at jeg skal være en skriveleer. Dette er første gang jeg har jobba litt med form, og da ble det BISON. Jeg har bare jobba med innhold før. Men jeg har ikke noe repertoar og selvtillit på det å være skriveleer, altså.»

Oppsummert kan man si lite om elevenes sammendrag. De foreligger ikke.

Læreren reflekser over tekstene kan gi en pekepinn. Bodil hevder at flere elever gjengir sentralt innhold. Det vektla hun også i undervisningen. Hun framholder at elevene har ulike vekstpunkt både i innhold, struktur og rettskriving. I undervisningen arbeidet klassen med innhold og struktur, inspirert av «BISON-metoden». Læreren vurderer tekstene, men kriteriene hennes er usynlige i undervisningen. Bodil er positiv til å arbeide fram en tydeligere identitet som skriveleer i naturfag.

7.12.6 Elevtekst fra forløpet «Lekser» i norsk

Tekstene i norsk handler om synspunkter på lekser (6d), og skrivehandlingen er å *overbevise*. En elevtekst starter slik:

«Det er massevis av ulemper og fordeler med lekser. Lekser er noe skolen gir. Skolen mener at lekser lærer elevene. Etter å ha tenkt en del, så har jeg kommet fram med en del ulemper og fordeler.» (Knut, d603)

Analysen av skriveoppgdraget viste at oppgaveformuleringen innehar et typisk verb for en overbevisende skrivehandling. Elevene skal ytre sin mening om lekser. Samtidig skal elevene legge fram positive og negative sider ved leksearbeid. Det siste minner om en utforskende skrivehandling. Oppgaven har ikke vurderingskriterier. Rammen for skriveoppgdraget, slik den foreligger som tekst, er derfor noe uavklart.

Analysen av undervisningen viste at starten på forløpet er i hovedsak sentrert rundt to hendelser: helklassesamtale om lekser og utfylling av et tokolonnotat med fordeler og ulemper i plenum. I forløpet er det altså et fokus på tekstens innholdsside. Skriveoppgaven ble omtalt én gang, da ble formuleringen lest opp. Det er lagt opp til en todelt tekst der elevene først skal se saken fra begge sider og deretter gi uttrykk for egen mening. Strukturen i oppgaven er gitt, og den bidrar på et vis til å ramme inn oppgaven. På den andre siden blir rammen utydelig, fordi oppgaven ikke direkte er tematisert i undervisningen. Vurderingskriteriene ble ikke gitt, og det foreligger derfor ikke et skriveoppgdrag. Kriterier kunne gitt retning til oppgaven, det vil si at «hvordan-dimensjonen» ble gjort tydeligere for elevene.

Oppsummert gir skriveoppgdraget og undervisningen følgende kategorier for analyse av Maries tekst (d608):

Hva jeg ser etter:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skriveoppgdraget:</i> 	<p>Oppgaveformuleringen: «Skriv en tekst der du får frem hva som er positivt og negativt med at skolen gir leksearbeid. Kom fram til hva du mener om denne saken».</p> <p>Vurderingskriterier: Disse er ikke artikulert.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentrale hendelser fra undervisningen som settes i spill i elevens tekst</i> 	<p>Innhold, argumenter</p> <p>Relativt lukket, men utydelig skriveramme</p>
Navn og elevtekst: Marie (d608)	

I analysen av denne elevteksten ser jeg på hvordan skriveoppgaven og særskilt argumenter for og mot lekser blir iscenesatt. Med utgangspunkt i undervisningen som ble gitt, er det grunn til å tro at elevene har mange synspunkter på emnet. Hvilken språkdrakt

argumentene skal få, har ikke klassen arbeidet med. Forløpet var sentrert rundt iscenesettelse av et innhold.

<p>I INNLEDNINGSSEGMENT</p> <p>1 Det er mange fordeler og mange ulemper med at skolen gir lekser.</p> <p>II MIDTDELSEGMENT</p> <p>2 Det kan være nyttig.</p> <p>3 Man kan lære mer om emne.</p> <p>4 Man blir jo også bedre til å lese og skrive</p> <p>5 når man jobber med dette hjemme.</p> <p>6 Og lekser kan gjøre</p> <p>7 at du er forberedt til undervisningen neste dag.</p> <p>8 Men lekser er ganske vanskelige.</p> <p>9 For man har ikke læreren der</p> <p>10 som kan hjelpe,</p> <p>11 og kanskje har ikke foreldrene så mye kunnskap om det emne.</p> <p>12 Det tar også mye tid.</p> <p>13 For barn får ikke brukt kreativiteten og sine sosiale ferdigheter!</p> <p>14 Og får mindre tid til venner.</p> <p>15 Og det er jo også kanskje skipt</p> <p>16 når man kommer hjem fra en slitsom dag på skolen,</p> <p>17 og bare har lyst til å slappe av</p> <p>18 og kanskje gå ut å møte noen venner, men nei.</p> <p>19 Vi må jo gjøre lekser.</p> <p>20 Så man blir på en måte litt skuffa.</p> <p>III AVSLUTNINGSSEGMENT</p> <p>21 Jeg er i mot lekser</p> <p>22 fordi det gjør elevene stressa,</p> <p>23 det tar så mye av tiden,</p> <p>24 og det er så slitsomt!</p> <p>25 Vi er bare barn!</p> <p>26 Og jeg går på fotball tre ganger i uka,</p> <p>27 men det går ned til to ganger</p> <p>28 for det er ikke så mange som dukker opp.</p> <p>29 Og jeg er ganske sikker på</p> <p>30 at det er fordi de må gjøre en del lekser.</p> <p>31 Og det er utrolig skipt.</p> <p>31 Så jeg er imot lekser!!</p> <p>33 SLUTT!!</p>	<p>Utklipp fra original elevtekst</p> <table border="1"><tr><td>Dato</td><td>Elevkode</td><td>Kjenn</td><td>Det første språket du lærte</td></tr><tr><td>21/5/2014</td><td>d603</td><td>helt <input type="checkbox"/> del <input checked="" type="checkbox"/></td><td>svensk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/></td></tr></table> <p>Skriv Lekser</p> <p>Det er massevis av ulemper og fordeler om lekser. Lekser er noe skolen gir. Skolen mener at lekser lærer elevene. Etter å ha tenkt en del, så har jeg kommet fram med en del ulemper og fordeler</p>	Dato	Elevkode	Kjenn	Det første språket du lærte	21/5/2014	d603	helt <input type="checkbox"/> del <input checked="" type="checkbox"/>	svensk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>
Dato	Elevkode	Kjenn	Det første språket du lærte						
21/5/2014	d603	helt <input type="checkbox"/> del <input checked="" type="checkbox"/>	svensk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>						

Figur 64 Segmenter (basert på proposisjoner) og enkel analyse av posisjonsstrukturen (Tekstens avsnitt er beholdt.)

RAMME 1: Tematisk innledning og avslutning på teksten (1 og 33)

RAMME 2: Positive og negative sider ved lekser (2-20)

RAMME 3: Egen mening om lekser (21-32)

Figur 65 Rammestruktur for Maries tekst om lekser

Tekstens oppgave som ytringshandlinger er å overbevise (direktivisk handling). Avsenderen skal først se positive og negative sider ved leksearbeid og deretter innta et

standpunkt. Det innebærer at man kan anta at teksten vil ha flere ulike *makrohandlinger*. I figur 65 visualiserer jeg hvordan de ulike makrohandlingene i teksten inngår i de forskjellige rammestrukturere.

I teksten skal eleven trekke fram positive og negative sider ved lekser. Påstandene Marie framsetter i MIDTDELSEGMENTET av teksten med eventuelle underbygginger, eksempler og hjemmel/verdisyn er sammenstilt i tabell 32:

Påstand	Underbygging	Eksempel	Hjemmel/verdisyn
Det kan være nyttig (2).	Man kan lære mer om emne. (3) Man blir jo også bedre til å lese og skrive (4) når man jobber med dette hjemme (5).		Verdisyn: Man bør gjøre det som er nyttig.
Og lekser kan gjøre at du er forb[e]redt til undervisningen neste dag (6–7). Men lekser er ganske vanskelige (8).	For man har ikke læreren der som kan hjelpe (9-10) og kanskje har ikke foreldrene så mye kunnskap om det emne (11).		Verdisyn: Man bør gjøre det som er forventet av en som elev.
Det tar også mye tid (12).	For barn får ikke brukt kreativiteten og sine sosiale ferdigheter! (13) Og får mindre tid til venner (14).	når man kommer hjem fra en slitsom dag på skolen, og bare har lyst til å slappe av og kanskje gå ut å møte noen venner, men nei. Vi må jo gjøre lekser (16–20).	Verdisyn: Lekser er ikke like viktig som andre aktiviteter. Utsagnene: «Og det er jo også kanskje skipt» (15) «Så man blir på en måte litt skuffa» (21) er kvalifiseringer.

Tabell 32 Maries tekst med markering av påstander, underbygging, eksempel og hjemmel

Eleven har fire påstander om lekser, som hun underbygger, for eksempel slik: Lekser «kan være nyttig» (2), fordi man «kan lære mer om emne» og «blir bedre til å lese og skrive» (3–4). De er «ganske vanskelige» (8), og kanskje har ikke foreldrene så mye «kunnskap om det emne» (11). «Lekser tar også mye tid» (12), og «barn får mindre tid til venner» (13). Hun hevder også, som en femte påstand, at «lekser gjør deg forbredt til undervisningen neste dag» (6–7), men dette blir ikke underbygd. Marie har få eksempler, men tegner et bilde av en person som ønsker å slappe av og møte venner (16–19). Det må hun avstå fra, fordi lekser krever sitt. I dette utsagnet kommer også et verdisyn til uttrykk: Elever bør gjøre leksene sine og ellers annet som er forventet. Litt senere i samme avsnitt uttrykker hun imidlertid et noe annet verdisyn. Det «sosiale» mener Marie er viktig, og leksene frarøver henne muligheten til å «få brukt kreativiteten og sine sosiale ferdigheter». Det evaluerer hun slik: «Så man blir på en måte litt skuffa» (20).

I AVSLUTNINGSSEGMENTET kommer avsenderens personlig mening til overflaten: «Jeg er i mot lekser» (21). Dette begrunner Marie med at elevene blir «stressa» (22), det tar «så mye av tiden» (23) og er «slitsomt» (24). Disse argumentene er delvis repetisjon fra tekstens midtdel. Så kommer eleven med en slags appell: «Vi er bare barn!» (25), der hun indirekte gir uttrykk for et verdisyn om «at barn må få være barn» og dermed få nok tid til ting de selv vil. Marie illustrerer poenget med et personlig eksempel: «Og jeg går på fotball tre ganger i uka, men det går ned til to ganger for det er ikke så mange som dukker opp. Og jeg er ganske sikker på at det er fordi de må gjøre en del lekser» (26–30). Det opplever eleven slik: «Og det er utrolig skipt» (30). Hun avslutter med sin personlige mening: «Så jeg er imot lekser!!» (32) med to utropstegn og så: «SLUTT!!», som er en slags understreking, som betyr «ferdig snakket».

Når jeg spør Marie om hvordan det var å skrive denne teksten, sier hun: «Det gikk greit. Jeg har meninger om lekser. Jeg er mot. Men vi snakket om hva som kan være bra med lekser i timen, så jeg kunne bruke noe av det.» Når jeg sammenlikner Maries tekst med de øvrige elevtekstene, blir det tydelig at denne svarer best på skriveoppdraget. Verken Tor (d614) eller Knut (d603) inntar et standpunkt, slik oppgaven etterspør. Tor avslutter med et både og: «Lekser kan være vanskelig og tar min fritid. Lekser Bra. Lekser får meg til å bli klar». Knut ender teksten slik: «Jeg synes at lekser burde bli gitt til elever som trenger det, ikke til de som ikke trenger det». Begge elevene argumenterer først for lekser – akkurat slik man arbeidet med skriveoppdraget i undervisningen. Når jeg spør Tor om hva han mener om lekser, sier han: «Jeg synes det er kjedelig. Jeg er ikke interessert i det. Jeg vil heller mekke bil. Jeg er veldig glad i å holde på med det så mye jeg har tid, skjønner du.» «Skrev du at du var mot lekser?» «Nei, jeg skrev litt for og mot, sånn Vivi skrev», sier han.

Når jeg spør lærer Vivi om hvordan hun opplever at skriveoppdrag og undervisning ble, sier hun: «Dette ble jo et stunt. Det er en spesiell situasjon, og jeg er vikar. Jeg visste ikke nok om hva elevene kan, og argumenterende tekster er vanskelig for dem. Hvis jeg skulle gjort dette i min klasse, ville jeg gjort det annerledes. Ikke så fortettet. Jeg ville brukt mer tid.» «Kan du utdype hvordan du ville arbeidet, gjerne skissere et forløp?»

«Ja, først ville jeg forklart hva argumenterende tekster er og forklart ordet argumentere. Mine elever vet godt hva saktekster er. Så ville jeg lest mange tekster. Jeg ville sett på oppbygging, altså innledning osv. Så ville jeg trukket ut gode eksempler. Du vet det er jo det store draw-backet i timene du så, at elevene ikke fikk noen eksempler, og de visste ikke hvordan de skulle skrive, bare litt om hva. Så tror jeg at jeg ville arbeidet tematisk, i grupper med sekretær. Så laget tankekart sammen. På tavla. Jeg ville brukt mer tid på hvert punkt, fått mer «kjøtt på beinet», utdypet. Jobbet med hvordan-dimensjonen. I engelsk

jobber jeg en del med tema- og kommentarsetninger. Det kunne jeg gjort her. Elevene trenger en slags oppskrift. De trenger mye hjelp. Deltrening. Feedback, ja i det hele tatt. Det fikk de jo ikke noe av her.»

«I dette forløpet fikk de verken kriterier eller en kommentar fra deg», poengterer jeg. «Nei, jeg visste jo at jeg ikke skulle rette teksten, så derfor fikk de ikke det. De fikk ikke opplyst en mottaker heller», sier Vivi. Kommentarene viser en lærer som har mange tanker om skriveundervisning, men som hun ikke gjorde bruk av i dette forløpet.

Oppsummert er det vanskelig å si om lekseteksten innfrir skriveoppdraget, fordi det foreligger ikke kriterier. Men Marie skriver en tekst, der hun argumenterer for og mot lekser, og hun inntar et standpunkt. Hun forholder seg altså til oppgaven, slik den er formulert som tekst. Hun underbygger argumentene sine, men gir få eksempler. I forløpet brukte klassen tid på å finne synspunkter på lekser. De brukte ikke tid på å underbygge argumenter, finne eksempler og uttrykke egen mening. Det fins likevel til en viss grad i Maries tekst.

7.12.7 Elevtekst fra forløpet «Leksearbeid» i norsk

Skriveoppgaven i norsk er en argumenterende tekst om lekser. En elevtekst begynner slik:

«Det er også mange ulemper med at skolen gir oss leksearbeid hjemme. Noen av disse er at det kan ta tid fra fritiden til å være med venner, sitte på pc'en, være med familie eller andre ting. Hvis du har trening, kan det også gjøre at du kanskje ikke får gjort leksene dine tidlig nok til at du skal spise middag, eller kanskje legge deg. Noen ganger kan det også virke litt mye. Det kan gjøre at du noen ganger kan bli litt sliten.» (Jenny, c622)

Analysen av skriveoppdraget (7c) viste at oppgaveformuleringen innehar et sentralt verb, *diskutere*, som står til skrivehandlingen å *utforske*. Oppgaven har spesifikke kriterier.

Analysen av undervisningen viste at dette forløpet består av mange små hendelser, som bygger på hverandre, og det er en tett sammenheng mellom de ulike aktivitetene. Når jeg likevel skal framheve to sentrale enkelthendelser, er det naturlig å peke på undervisning i tema- og kommentarsetning, altså struktur, og ulike aktiviteter som samlet skal gi elevene et innhold å skrive om. Skriveoppdraget ble introdusert tidlig i forløpet. Formuleringen ble lest opp. Læreren brukte tid på å vise hvordan slike oppgaver kan løses, for eksempel ved å lese eksempeltekster. Kriterier ble gjennomgått og presisert muntlig mange ganger, men ikke diskutert. Rammen for dette skriveoppdraget var relativt lukket.

Oppsummert gir skriveoppdraget og undervisningen følgende kategorier for analyse av Mias tekst (c637):

Hva jeg ser etter:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skriveoppdraget:</i> 	<p>Oppgaveformuleringen: «Skriv en tekst der du diskuterer hva som er positivt og negativt med at skolen gir leksearbeid. Kom frem til hva du mener om denne saken. Teksten skal kunne sendes til rektor, slik at han kan få vite hva dere mener om fordeler og ulemper med leksearbeid».</p> <p>Vurderingskriterier: «Du skal legge frem både positive og negative sider ved leksearbeid». «Det skal komme klart fram hva du mener om leksearbeid til slutt.» «Teksten din skal struktureres i avsnitt, med temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger.» «Teksten din kan sendes til rektor.» «Teksten skal ikke være på mer enn to sider.»</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentrale hendelser fra undervisningen som blir satt i spill i elevens tekster</i> 	<p>Struktur: temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger. Skriveoppdrag</p> <p>Relativt lukket skriveramme</p>
Navn og elevtekst: Mia (c637)	

I analysen av denne elevteksten ser jeg på hvordan skriveoppdrag og argumentasjon, særlig tema- og kommentarsetninger, blir iscenesatt. Basert på undervisningen forventer jeg at elevteksten har et relevant innhold og en god struktur, der hvert avsnitt har en påstandsetning som blir underbygd.

Mias tekst er skrevet inn under. Original versjon fins som vedlegg 19:

<p>I INNLEDNINGSEGGMENT</p> <p>1 Min mening om leksearbeid 2 Jeg har mange meninger 3 når det gjelder leksearbeid. 4 Det er mange positive, 5 men også negative sider ved dette tema. 6 Nå skal jeg prøve å fremme både negative og positive sider, 7 men også min personlige mening om leksearbeid.</p> <p>II MIDTDELSEGGMENT</p> <p>8 Det kan være lettere å komme forberedt til timen for mange. 9 Da er det lettere å få med seg det 10 som blir lært i timen. 11 Det er positivt 12 at du kan gjøre det 13 når du vil på fritiden. 14 Mange bruker forskjellig tid på lekser 15 og da er det bra 16 at man kan gjøre det i sitt eget tempo hjemme. 17 Vis vi skulle hat skoledager til klokka fire istede for lekser 18 hadde det vært dumt for mange 19 siden alle bruker forskjellig tid på lekser. 20 Noen bruker ti minutter, 21 mens andre kanskje bruker en time. 22 Som et resultat av lekser lærer man seg også selvstendighet 23 som man får mye hjelp for senere i livet.</p> <p>24 En av de tingene jeg syns er negativt med lekser 25 er at det er lett å glemme lekse bøker hjemme eller på skolen.</p>

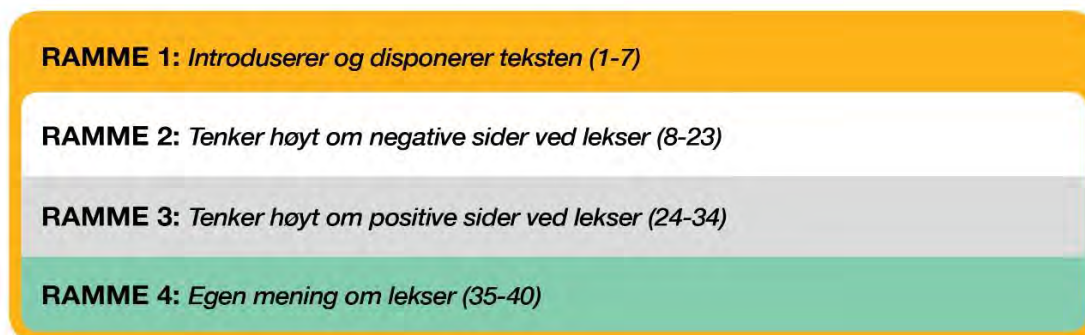
- 26 Du kan glemme å gjøre leksene
 27 viss du har mye å gjøre den dagen, eller ikke gidder.
 28 Det kan ta mye tid fra venner, fritid og treninger.
 29 Mange slurver for å bli fort ferdig med leksene for å få mer tid til fritid.
 30 Det er også negativt at man får masse lekser en dag, uten og nesten ha noen lekser neste dag.
 31 Det er bedre å spre leksene ut gjennom uka.
 32 De er også en ulempe at det kanskje ikke er noen hjemme
 33 som kan hjelpe
 34 viss noe er vanskelig med leksene.

III AVSLUTNINGSSEGMENT

- 35 Min endelige mening er
 36 at man kanskje ikke alltid er like motivert til å gjøre lekser
 37 og man skjønner ikke alltid
 38 hvorfor det er viktig,
 39 men når man tenker bedre over det
 40 er det en viktig del av å gå på skolen.

Figur 66 Mias tekst «Min mening om leksearbeid»

Tekstens oppgave som ytringshandlinger er å utforske temaet lekser (direktivisk handling). Avsenderen skal diskutere hva som er positivt og negativt ved leksearbeid og deretter innta et standpunkt. Det innebærer at man kan anta at teksten vil ha flere ulike *makrohandlinger*. Nedenfor visualiserer jeg hvordan de ulike makrohandlingene i teksten inngår i de forskjellige rammestrukturene (se figur 67).



Figur 67 Rammestruktur for Mias tekst «Min mening om lekser»

I INNLEDNINGSSEGMENTET forklarer avsenderen at hun «har mange meninger når det gjelder leksearbeid» (2–3). Deretter skriver hun sin disposisjon for teksten (6–7), som er i tråd med oppgaveformuleringen: det vil si å ta for seg positive og negative sider ved leksearbeid først, og så framsette en personlig mening.

I MIDTDELSEGMENTET argumenterer Mia for og mot lekser, og hun kommer med påstander med eventuelle underbygginger, eksempler og med hjemmel/verdisyn. Dette er sammenstilt i tabell 33:

Påstand	Underbygging	Eksempel	Hjemmel/verdisyn/evaluering
---------	--------------	----------	-----------------------------

<p>Det kan være lettere å komme forberedt til timen for mange (9).</p> <p>Det er positivt at du kan gjøre det når du vil på fritiden (11–13).</p> <p>Som et resultat av lekser lærer man seg også selvstendighet som man får mye hjelp for senere i livet (22–23).</p> <p>En av de tingene jeg syns er negativt med lekser er at det er lett å glemme lekse bøker hjemme eller på skolen (24–25).</p> <p>Det er også negativt at man får masse lekser en dag, uten og nesten ha noen lekser neste dag (30).</p> <p>De er også en ulempe at det kanskje ikke er noen hjemme som kan hjelpe viss noe er vanskelig med leksene (32–34).</p>	<p>Da er det lettere å få med seg det som blir lært i timen (10).</p> <p>Mange bruker forskjellig tid på lekser og da er det bra at man kan gjøre det i sitt eget tempo hjemme (14–16) Vis vi skulle hat skoledager til klokka fire istede for lekser hadde det vært dumt for mange siden alle bruker forskjellig tid på lekser (17–19).</p> <p>Du kan glemme å gjøre leksene viss du har mye å gjøre den dagen, eller ikke gidder. Det kan ta mye tid fra venner, fritid og treninger (26–28).</p> <p>Det er bedre å spre leksene ut gjennom uka (31).</p>	<p>Noen bruker ti minutter, mens andre kanskje bruker en time (20–21).</p> <p>Mange slurver for å bli fort ferdig med leksene for å få mer tid til fritid (29).</p>	<p>Verdisyn: Man bør gjøre leksene sine. Det er forventet av en elev.</p> <p>Verdisyn: Man bør ha en viss frihet i livet. Siden det er forskjell på folk, bør det ikke (alltid) være likhet for loven.</p> <p>Verdisyn: Leksene bidrar til at man får et bedre voksenliv.</p> <p>Verdisyn: Lekser er ikke viktig nok til at de går foran andre aktiviteter.</p> <p>Verdisyn: Foreldre har ulik kompetanse, og alle er ikke i stand til å hjelpe barna med lekser.</p>
--	---	---	---

Tabell 33 Mias tekst med markering av påstander, underbygging, eksempel og hjemmel

I hoveddelen skal elevene skrive positive og negative sider om lekser, og argumentene skal struktureres som temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger. Eleven argumenterer for leksearbeid, blant annet ved å si at det er lettere å komme forberedt til timen (linje 8). Påstanden er underbygd slik: Det er lettere å få med seg det som skal læres i timen (linje 9). Argumentene for lekser er strukturert i ett avsnitt. I neste avsnitt har eleven samlet argumenter mot lekser, som for eksempel at lekser tar mye tid (linje 28), og at de har en tendens til å hope seg opp på enkelte dager (linje 29). Eleven uttrykker et

verdisyn, der lekser både oppleves som nødvendig tvang og som en hjelp til å mestre egen framtid. Hun konkluderer imidlertid i AVSLUTNINGSSEGMENTET (linje 35–40) med sin mening: «Min endelige mening er (...) at det er en viktig del av det å gå på skolen».

Mia (c637) skriver en middels god tekst om lekser. Lærer Tina opplever denne teksten og klassens øvrige tekster som ganske bra. Hun sier: «De fleste argumenterte for og mot, og de hadde en god struktur på teksten. Det var i henhold til kriteriene.» «Var det noe som var vekstpunkt hos Mia?», spør jeg. «Mia kan blant annet arbeide med konkluderende setninger i avsnittene. Avslutningen hennes er klar», svarer Tina. Når jeg spør Mia om oppbygging av avsnitt, sier hun: «Jeg fikk til påstander og noen kommentarer. Jeg har nok få eksempler kanskje.» «Skrev du konkluderende setninger?» «Jeg skrev en konklusjon. Min mening i alle fall. Konkluderende setninger underveis er vanskelig, synes jeg. Men resten fikk jeg til, tror jeg. Jeg krysset i alle fall av for mestrer på vurderingsskjemaet.» Skjemaet er en egenvurdering som eleven fyller ut.

Kriterier	Mestrer	Underveis
Du skal legge frem både positive og negative sider ved leksearbeid.	✓	
Det skal komme klart frem hva du mener om leksearbeid til slutt.		X
Teksten din skal struktureres i avsnitt, med temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger.	✓	
Teksten din kan sendes til rektor.	✓	
Teksten skal ikke være på mer enn to sider.	✓	

Dette er jeg særlig fornøyd med:
 Jeg er fornøyd med at jeg klarte å komme frem til min mening i siste avsnitt.
 Jeg er også fornøyd med at jeg klarte å strukturere teksten min i avsnitt.

Dette kunne jeg gjort annerledes:
 Jeg kunne startet setningene mine bedre enn jeg gjorde i gangen. Jeg kunne også kommet frem til en bedre avsluttende setning.

Figur 68 Jennys egenvurderingsskjema til teksten "Leksearbeid"

Når jeg studerer disse skjemaene, kommer det fram at mange mener de strever med konkluderende setninger og/eller med egen avsluttende mening. Jenny (c622) krysser av og forklarer sin tekst i figur 68. Hun skriver, slik Mia også uttrykte, at hun kunne «(...) kommet frem til en bedre avsluttende setning». «Hvordan ville du ha avsluttet, da?», spør jeg Jenny. «Jeg vet ikke helt. Vi har trent på avsnitt i hoveddelen av teksten, men vi har

ikke snakket så mye om hvordan vi skal avslutte. Også skal den sendes rektor. Jeg er litt usikker på hvor smart det er å være ærlig, da.»

I tekstversjon 2 endrer Mia i hovedsak på det læreren har skrevet veiledningskommentarer om (se vedlegg 19). Læreren foreslår en påstandssetning som inngang: «Lekser er et mye diskutert tema i skolen, og jeg har mange meninger om leksearbeid». Hun guler ut tegnsettingsfeil og enkeltord. Ellers får Mia mye skryt i kommentaren: Læreren skriver: «Teksten er også godt strukturert i innledning, hoveddel og avslutning. Du har modne meninger, og jeg synes du får disse frem i velkrevende setninger». Samlet endrer Mia lite, og hun bruker kort tid på det endelige utkastet. «Jeg fikk lite å tenke på. Læreren hadde skrevet svar, som jeg kunne bruke», sier Mia.

Oppsummert kan man si at skriveoppdraget blir innfridd. Mia oppfyller i stor grad kriteriene og skriver en tekst der hun argumenterer for og mot leksearbeid, og hun avslutter teksten med sin egen mening og med et verdisyn som viser at hun klarer å se utover sin egen hverdag. Hun tenker framover i voksenlivet. Skriveoppgaven har en tydelig ramme, som eleven har deltrent på i dette forløpet, men også i engelsktimene. Eleven mestrer til en viss grad å skape struktur gjennom inndeling av avsnitt og bruk av tema- og kommentarsetninger, slik som skriveoppdraget tilsier at de skal, og læreren understreker i forløpet.

7.12.8 Elevtekst fra forløpet «Rus» i samfunnsfag

Elevene skriver en reflekterende tekst om rus/alkohol (8c) i samfunnsfag. En elevtekst begynner slik:

«Jeg var med noen av vennene mine på en fest ordnet av en veldig populær gutt i skolen som heter Axel. Vennene mine har fått noen øller av en som heter Jens og spør om jeg vil ha noen og Jens var høy og har blond hår og han hadde på seg shorts og en hvit t-skjorte og var 25 år gammel. Jeg sier nei til ølen og drar hjem etter en stund og spiller litt på Xbox-en min.»

(Anders, c 612)

Analysen av skriveoppdraget viste at oppgaveformuleringen hadde relevante verb: *fortell* og *reflekter*. Sistnevnte verb er også skrivehandlingen. Skriveoppgaven er treleddet: Først skal elevene fortelle om en tenkt situasjon, der de føler drikkepress. Dette scenariet ble i eksemplifisert med en ungdomsfest. Deretter skal elevene reflektere over hvordan de stiller seg til drikkepress. Til sist skal elevene vurdere sitt valg. Det legges opp til at oppgaven skal bli løst som en rammefortelling, der elevene først beskriver en hendelse, som så utløser personlige refleksjoner og vurderinger rundt alkohol, press og identitet. Det er en

faksjonstekst med både narrative og reflekterende partier. Kriterier ble utdelt sammen med oppgaven og er sammenstilt i skjemaet nedenfor.

I skriveundervisningen var to helklassesamtaler sentrale hendelser. En besto av å forklare verbet å *reflektere*, og en handlet om temaet alkohol. Elevene definerte å *reflektere* som «å tenke over noe» og «å tenke over forskjellige sider av en ting». Læreren presiserte at elevene måtte velge personal synsvinkel, en «jeg-stemme», og skrive hva de «tenkte og følte». Samtalen om alkohol handlet først og fremst om å få fram elevenes synspunkt og ikke nødvendigvis kunnskap om emnet. Skriveoppdraget ble artikulert en gang i forløpet. Da presiserte læreren kriteriene, særlig skrivehandlingen. Skriverammen er relativt lukket. Teksten har en gitt, stram struktur, og kriteriene er spesifikke.

Oppsummert gir skriveoppdrag og undervisning følgende kategorier for analyse:

Hva jeg ser etter:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skriveoppdraget:</i> 	<p>Oppgaveformuleringen: «Når du begynner på ungdomsskolen, kan du komme i en situasjon der flere drikker alkohol, og du blir forsøkt presset til å gjøre det samme. Dette fører til at du må ta et valg. Fortell kort om en slik tenkt situasjon. Reflekter over hva du føler om å bli presset, og vurder valget du må ta.»</p> <p>Vurderingskriterier: «Du reflekterer (undrer, vurderer, tenker fram og tilbake over valget du må ta)» «Du forteller kort om situasjonen først, men bruker mest tid på å reflektere.» «Du skriver til deg selv og bruker jeg-form.» «Du har fokus på rettskriving og særlig på og/å-reglene.» «Du skriver minst ¾ side i Word med skriftstørrelse 12.»</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentrale hendelser fra undervisningen som settes i spill i elevens tekster</i> 	<p>Skriveoppdrag Refleksjonsbegrepet – innhold og form, jeg-form, forklart som jeg tenker, jeg føler ...</p> <p>Relativt lukket skriveramme</p>
Elevtekst: Ole (c623)	

I analysen av denne elevteksten ser jeg på hvordan skriveoppdrag, refleksjon (jeg-form, tanker og følelser) og temaet (personlig synspunkt) blir iscenesatt. Med utgangspunkt i forløpet er det grunn til å forvente at teksten har form som en rammefortelling, der «jeg» tenker høyt og personlig om alkoholbruk – uten å knytte an til mye kunnskap om emnet.

Oles tekst er skrevet inn under. (Original versjon, se vedlegg 19):

<p>Rusmidler</p> <p>En elev i 10ende trinn har invitert meg og hele trinnet på fest. Når jeg kommer til festen sitter veldig mange av de som er på festen i et hjørne å røyker og drikker. En av elevene som sitter i hjørnet kommer bort til meg og spør om jeg vil ha en øl.</p> <p>Jeg tenker lenge på spørsmålet. Hva er konsekvensene? Er det egentlig skadelig med en øl. Det høres jo virkelig livsfarlig ut, men er det egentlig så farlig? Jeg vil jo ikke dø av nyresvikt eller noe lignende. Men hva skjer om jeg sier nei? Jeg blir kanskje kastet ut. Men hva betyr egentlig mest? Sykdommer og skadene</p>
--

eller festen. Hva om jeg blir avhengig? Kan denne ene ølen gjøre meg til en alkoholiker? Jeg tror vel egentlig ikke jeg kommer til å ta bare en. Det er jo ikke så lett å stoppe når du først har tatt en.

Etter lang betenkningstid takker jeg nei. Han som spurte meg spør «Hvorfor ikke a? En øl kan jo ikke skade så mye vel?» Uff nå må jeg også komme [med] en god unnskyldning. Hva skal jeg si? Jeg kan jo bare si at jeg ikke orker en akkurat nå, men det virker ikke så veldig sannsynlig. Han kommer nok ikke til å tro på det. Jeg kan si at jeg har en avtale med faren min om at hvis jeg ikke drikker før jeg er 18 får jeg en bil. Det høres smart ut. Jeg sier dette.

Men så klart har han et svar på dette også. «Han kommer jo ikke til å merke det da!» At jeg ikke hadde tenkt på det. Hva skal jeg svare til dette? Jeg tenker fort og svarer «Jeg vil vel egentlig bare klare dette uten å jukse.» Han svarer «Teit as.» Så går han.

Jeg klarte det! Jeg slapp ølen. Jeg bestemmer meg får å dra fra festen med en gang. Vil jo ikke ha flere sånne samtaler. Kanskje jeg ikke klarer å holde like godt i mot neste gang. Jeg går mot utgangen. Det er veldig mange mennesker i veien, men jeg bare går rett gjennom. Den ubehagelige høye musikken dundrer i ørene mine. Jeg kommer ut og den kalde nattelufta treffer ansiktet mitt. Jeg tenker «Jeg klarte det! Ingen øl på meg i kveld.» Så begynner jeg å gå hjemover.

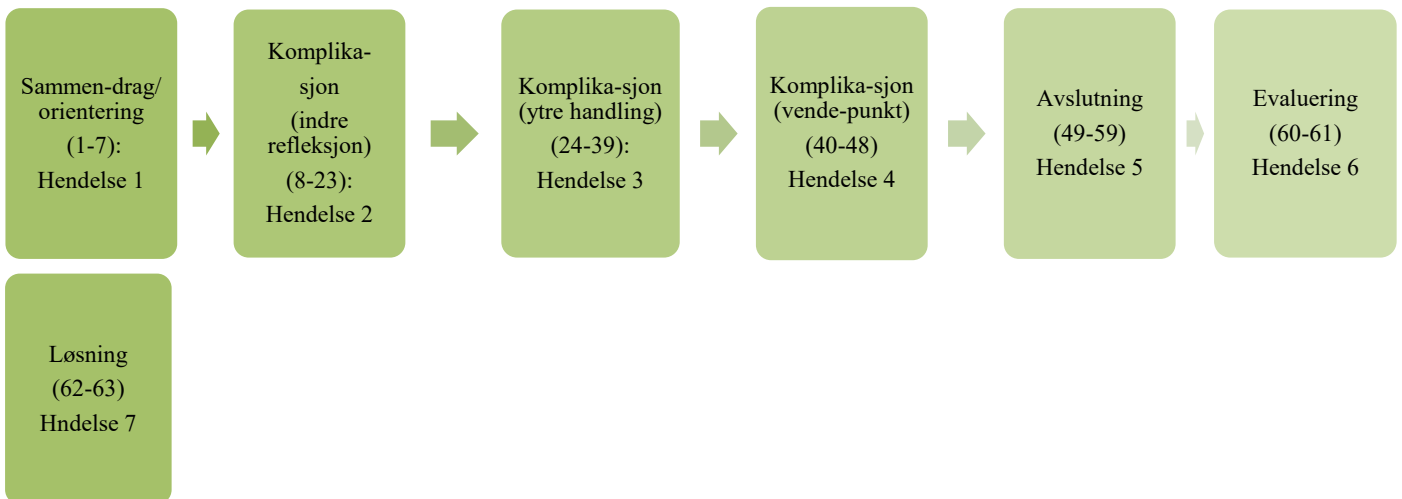
I analysen av elevteksten deler jeg opp i meningsenheter og tilhørende kommentarer. Med farget bakgrunn for sentrale meningsenheter og i tilhørende kommentarfelt viser jeg hva jeg særlig har vært på utkikk etter i teksten: personlig synspunkt (grå markering), refleksjon (gul markering) og litterære virkemiddel (grønn markering). Lys gul markering, som tom linje mellom linje 6 og 7, indikerer avsnitt:

Nr.	Meningsenhet	Kommentar
1	Rusmidler	
2	En elev i 10ende trinn har invitert meg og hele trinnet på fest.	Start på rammefortelling. Kinesisk eske
3	Når jeg kommer til festen	Personal synsvinkel
4	sitter veldig mange	
5	av de som er på festen i et hjørne å røyker og drikker.	
6	En av elevene som sitter i hjørnet kommer bort til meg	
	og spør om jeg vil ha en øl.	Situasjon, personer og problem innført
7		
8	Jeg tenker lenge på spørsmålet.	«Tenke». Verb som i undervisning er definert som et signal på å reflektere
9	Hva er konsekvensene?	Stille spørsmål, tenke høyt for seg selv
10	Er det egentlig skadelig med en øl.	Nytt spørsmål uten spørsmålstegn. Nærmer seg evaluering
11	Det høres jo virkelig livsfarlig ut,	
12	men er det egentlig så farlig?	
13	Jeg vil jo ikke dø av nyresvikt eller noe lignende.	Tar standpunkt
15	Men hva skjer om jeg sier nei?	Reflekterer over om han skal ta et aktivt valg
16	Jeg blir kanskje kastet ut.	Konsekvenser av konkret valg
17	Men hva betyr egentlig mest?	Refleksjon over livet og ikke bare festen
18	Sykdommer og skadene eller festen.	Refleksjon over festen og livet
19	Hva om jeg blir avhengig?	En mulig konsekvens av valg
20	Kan denne ene ølen gjøre meg til en alkoholiker?	En mulig konsekvens av valg
21	Jeg tror vel egentlig ikke jeg kommer til å ta bare en.	Innrømmelse. Indirekte konsekvens av valg.

22	Det er jo ikke så lett å stoppe når du først har tatt en.	
23		
24	Etter lang betenkings tid takker jeg nei.	Valget tatt
25	Han som spurte meg spør	
26	«Hvorfor ikke a?»	Direkte tale. Tilbake på festen
27	«En øl kan jo ikke skade så mye vel?»	
28	Uff nå må jeg også komme [med] en god unnskyldning.	
29	Hva skal jeg si?	
30	Jeg kan jo bare si	Første konkrete forklaring på hvorfor «jeg» ikke drikker
31	at jeg ikke orker en akkurat nå,	
32	men det virker ikke så veldig sannsynlig.	Tvil uttrykt
33	Han kommer nok ikke til å tro på det.	
34	Jeg kan si	Andre forklaringer på hvorfor «jeg» ikke drikker
35	at jeg har en avtale med faren min	
36	om at hvis jeg ikke drikker før jeg er 18	
37	får jeg en bil.	
38	Det høres smart ut.	Evaluering
	Jeg sier dette.	Vendepunkt
39		
40	Men så klart har han et svar på dette også.	
41	«Han kommer jo ikke til å merke det da!»	Direkte tale
42	At jeg ikke hadde tenkt på det.	Ny utfordring
43	Hva skal jeg svare til dette?	
44	Jeg tenker fort og svarer	
45	«Jeg vil vel egentlig bare klare dette uten å jukse.»	Tredje forklaring på hvorfor «jeg» ikke drikker. Moral. (Dette er også et litterært fortellergrep: alle gode ting er tre.)
46	Han svarer	
47	«Teit as.»	Direkte tale
	Så går han.	
48		
49	Jeg klarte det!	Moral. Fortelleren målbærer sitt ståsted
50	Jeg slapp ølen.	
51	Jeg bestemmer meg får å dra fra festen med en gang.	
52	Vil jo ikke ha flere sånne samtaler.	
53	Kanskje jeg ikke klarer å holde like godt i mot neste gang.	
54	Jeg går mot utgangen.	
55	Det er veldig mange mennesker i veien,	
56	men jeg bare går rett gjennom.	
57	Den ubehagelige høye musikken dundrer i ørene mine.	Litterært grep? Forlater støy og får indre ro?
58	Jeg kommer ut	
59	og den kalde nattelufta treffer ansiktet mitt.	Litterært grep? Valg med bismak? Å stå utenfor felleskapet koster.
60	Jeg tenker	
61	«Jeg klarte det!»	Evaluering. Repetisjon av moral: Jeg klarte det
62	Ingen øl på meg i kveld.»	
63	Så begynner jeg å gå hjemover.	

Tabell 34 Oles tekst delt opp i meningsenheter med kommentarer

Tekstens forløpsstruktur kan tegnes slik:



Figur 69 Forløpsstruktur i Oles tekst om alkohol

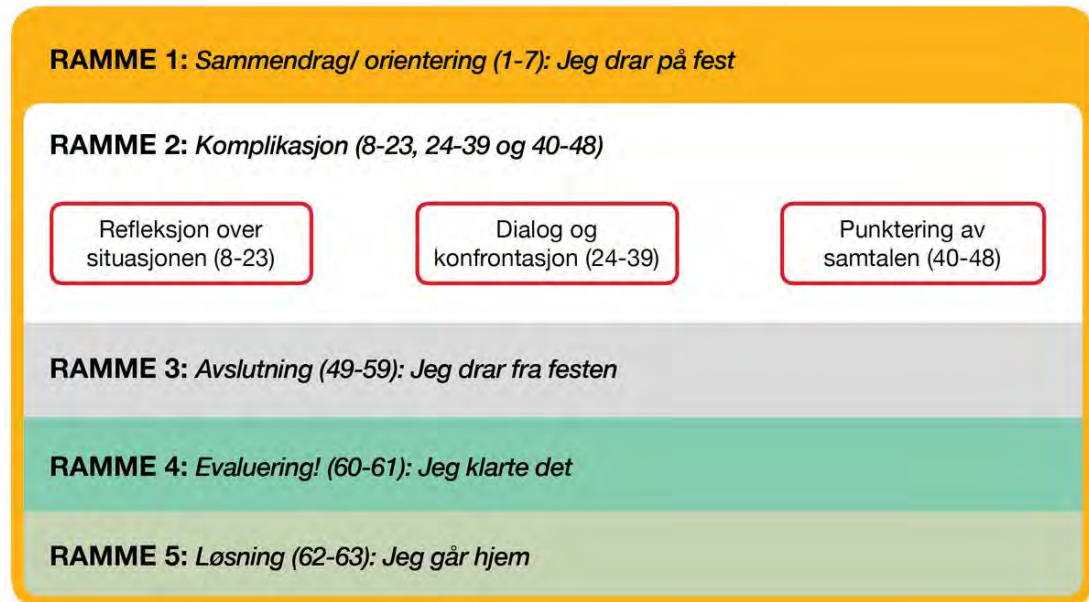
Teksten starter med en rammefortelling der fortelleren, tekstens jeg-person, fører oss inn i en privat fest med røyk og alkohol: «Når jeg kommer til festen sitter veldig mange av de som er på festen og røyker og drikker.» Hovedpersonen blir tilbudt drikke, og dette spørsmålet setter også i gang hans refleksjoner og vurderinger rundt rus. Rammefortellingen utgjør tekstens *sammendrag* og *orientering* (meningsenhetene 1–6).

I meningsenhetene 7–22, 23–38 og 39–47, kalt *komplikasjon*, utvikler handlingen seg gjennom 3 hendelser. Aller først har jeg-personen en indre dialog med seg selv, der han stiller seg spørsmål om alkoholbruk, som: «Men hva skjer om jeg sier nei?» og «Hva om jeg blir avhengig?» Han velger å takke nei til øl (meningsenhet 23). Deretter blir hovedpersonen konfrontert med sitt valg av en eldre festdeltaker: «Hvorfor ikke a?» Jeg-personen tenker ut to mulige svar: Han «orker ikke» (30), og han har «en avtale med faren» om at avholdenhet gir han en bil (34). I dette tekstpartiet er det ytre handling og dialog som preger teksten (meningsenhetene 23–38). Så tenker hovedpersonen ut et tredje mulig svar (Alle gode ting er tre!) for hvorfor han ikke drikker: «Jeg vil vel egentlig bare klare dette uten å jukse» (44). Jeg-personen inntar et standpunkt, som også blir tekstens *vendepunkt* når Ole skriver: «Jeg klarte det!», altså å takke nei.

I tekstens *avslutning* (meningsenhetene 48–58) forlater jeg-personen festen. Han har tatt et valg, men som leser er vi usikre på om valget er rett for han: «Den ubehagelige høye musikken dundrer i ørene mine» (56) står det. Vi lurert et øyeblikk på om støyen er et bilde på festen eller på personens uavklarte indre. I avslutninger ligger det gjerne noe slikt motsigelsesfullt. Som leser får vi raskt svar. Fortelleren *evaluerer* sin egen beslutning slik: «Jeg klarte det!» (60). Frasen er en repetisjon fra meningsytring 48 og blir dermed en

understreking av historiens moral. Løsningen (61–62) er «ingen øl» og «å gå hjemover». Teksten slutter dermed der den begynner utenfor festen og uten øl.

Tekststrukturen, presentert som innramming, ser dermed slik ut:



Figur 70 Rammestruktur for Oles tekst om alkohol

Ole innfrir vurderingskriteriene. Han skriver en faksjonstekst, der han først presenterer en tenkt situasjon. Når jeg sammenstiller Oles tekst med intensivutvalgets tekster, har 6 av 7 elever skissert en liknende fest. Anders (C612) skriver for eksempel: «Jeg var med noen av vennene mine på fest ordnet av en veldig populær gutt i skolen som heter Axel», mens Ole (c623) har laget dette scenariet: «En elev i 10ende trinn har invitert meg og hele trinnet på fest.» Max (C611) har valgt en annen start og begynner teksten med et klart standpunkt: «Har du noen gang blitt tilbudt alkohol? Si nei!».

Deretter reflekterer Ole over drikkepress og inntar et standpunkt. De øvrige elevene har samme mening som Ole, og halvparten reflekterer over sitt ståsted først. De elevene som ikke reflekterer, blir mer deskriptive eller fortellende, som i dette eksempelet: «Vi hørte at det var noen flasker oppi posene. Vi hadde på høy musikk, men når de kom tok vi den litt ned sånn at vi klarte å høre hva de sa» (Mona, c636). Ole skriver i jeg-form, som de øvrige. Han skriver på grensen kort. Det gjør også de andre. Teksten har noen språklige feil, som de/dem og orddelingsfeil, men ikke feil i og/å, som var spesielt trukket fram i kriteriene. Ulike språklige feil, også i og/å (som hos Max og Mona), fins i alle tekstene.

Når jeg spør Ole om hvordan han opplevde å skrive denne teksten, svarer han: «Det var greit, men jeg liker best å skrive skjønnlitterære tekster. Det gikk likevel greit siden vi hadde tydelige kriterier.» «Fulgte du dem?», spør jeg. Ole svarer:

«Ja, det gjorde jeg. Jeg fulgte opp alle. Men det var vanskelig å reflektere. Jeg kan ikke nok om det emnet. Det er ikke lett å tenke mye forskjellig om noe du knapt vet noe om. Og vi har ikke skrevet særlig mange refleksjonstekster før. Men vi skriver flere tekster enn før. Altså enn før vi ble med i Normprosjektet, avslutter han.»

Jeg tolker Oles utsagn som at han synes det er vanskelig å skrive slike refleksjonstekster, og jeg spør lærer Merete om hvordan hun vurderer oppgaven: «Denne oppgaven ble nok litt vanskelig for noen elever», sier hun. «De fikk ikke noe drahjelp, ingen eksempletekst. Jeg hadde tenkt å skrive en selv, men fikk ikke tid». «Hvis du skulle undervist etter en slik oppgave igjen, hva ville du gjort mer av?», spør jeg. Læreren svarer: «Jeg vet ikke. Jeg ville lært dem å reflektere bedre. Men hvordan gjør jeg det? Og så ville jeg tenkt mer på hvordan elevene kan ha personlige meninger, men samtidig komme med noe kunnskap, noe om alkohol, som i dette tilfellet».

Oppsummert om elevteksten fra dette forløpet kan man si at skriveoppdraget og vurderingskriteriene blir innfridd på en middels god måte.

7.13 Kodene i elevtekstene

Gjennom å studere hvordan skriveoppdrag og skrifthendelser fra forløpet kommer til uttrykk i elevtekstene – i lys av Matons kodeteori – får man et innblikk i hva elevene har vektlagt i skriveoppdraget som tekst og som iscenesettelse. Man får vite noe om hvordan elevene forstår skriveoppdraget. Hvis det ikke fins vurderingskriterier, som i forløpene fra Dalen, er det imidlertid vanskelig å vurdere tekstenes måloppnåelse.

I elevteksten «På flukt» (1c) svarer Kristian (c 647) på skriveoppdraget. Teksten har, slik kriteriene etterspør, både informasjon om Syria og litterære virkemiddel. Den veksler mellom fakta og fiksjon, noe som er i tråd med lærerens vekslende innramming. Rammene, som settes i forløpet, er ulike og står ikke så godt til hverandre. Det kan derfor argumenteres for at læreren bryter kontrakten for skriveoppdraget. Denne usikkerheten kommer til uttrykk i Kristians tekst, som forholder seg til spillereglene i undervisningen. Teksten har få spor av skildring – selv om begrepet er sentralt i oppgavetekst og iscenesettelse. Antakelig skyldes det at elevene fikk definere innholdet i å *skildre*. Det betyr at elevene, kanskje mer enn læreren, får representere et *knowledge*-perspektiv. Hvis elevene skal være kunnskapsbærere, forutsetter det at de kan definere begrep og inneha ferdigheter

til å omsette det i skrift. Det betyr, slik Maton uttrykker det (2014, s. 30–31), at elevens disposisjoner kanskje kunne ha blitt nedtonet som legitimt innhold i skrifthendelser, som denne, til fordel for lærerens spesialiserte kunnskap. Det krever naturligvis en skriveleærer som er trygg på skriveoppdraget og kan undervise i samfunnsfaglig skriving.

I elevteksten om en søknad (2c) svarer Kristian (c647) på skriveoppdraget. Teksten innfrir kriteriene, som er iscenesatt på flere måter og mange ganger i undervisningen. Det er en nær sammenheng mellom skriveoppdraget som idé og som realisert tekst. Læreren har en bevisst ramme for skriveoppdraget gjennom hele forløpet, der alle rammene passer sammen. Det gir Kristian et tydelig og avklart skriveoppdrag, men også svært begrensede spilleregler. Kanskje lider teksten hans noe under at han får lite armslag? Noe som kan understøtte en slik påstand, er en oversikt over hvordan Casa-elevene mestrer denne teksten. Berge og Skar (2015, s. 27) har beregnet en sumskår for flere målepunkt, altså flere tekster, i Normprosjektet, og på søknadsteksten har Casa-elevene et snitt på 33,9. I snitt er ferdighetsnivået på Casa målt til 34, mens det fins tekster med høyere målepunkt, som lekser, målt til 46,2. Det betyr at søknadstekstene på Casa gir svakere tekster enn klassen normalt skriver – når man sammenlikner dem med andre målepunkt. Søknaden kan være et eksempel på at når man deltrener mye på en form for spesialisert kunnskap, som det formelle ved en søknad i dette tilfellet, kan en prosedyre overskygge andre delferdigheter og et faglig innhold. Det kan reise spørsmål om hvilken spesialiseringskode som er mest framtrædende i teksten. Eleven framviser *knowledge* når man studerer tekstens struktur, men teksten kan plasseres mer mot *knower* når man avleser innholdet.

I elevteksten om skoleuniformer (7c) og i elevteksten om rus (8c) deltrener elevene på særskilte ferdigheter, som å arbeide med påstand- og kommentarsetninger og å skrive en scenisk, fortellende start eller en rammehistorie. Det er altså enkelte sider ved tekstskapingen som er sentralt, og læreren « (...) extracts the best things from what he or she knows and gives this to you in class, and then offers you instructions on the tasks you need to complete» (Maton & Chen 2016, s. 44). Fordi prosedyrene for delskrivningen er eksplisitte, særlig i forløp 7c, kan de epistemiske relasjonene plasseres som ER+.

Tekstene fra Dalen (med unntak av 3d) har ikke kriterier, og det er derfor ikke mulig å si om skriveoppdraget er innfridd. Det man imidlertid kan si, er at tekstene nok er sterkt preget av hendelser i undervisningen. I forløpet om skoleuniformer (3d) arbeider klassen med å framskaffe et innhold, som Knut (d603) også delvis skriver i egen tekst. I teksten om øret (4d) bruker Tor (d614) fagbegreper og fraser som læreren har benyttet i

forløpet. I teksten om leksearbeid (6d) skriver Marie (d603) en tekst der hun både argumenterer for og mot, slik det ble brukt tid på i aktuell skrifthendelse i klasserommet. Tekstene viser større kompetanse i innhold enn form. Men selv som hendelsene i undervisningen var orientert mot å få kunnskap i spesifikke emner, nedfeller det seg ikke avansert kunnskap i tekstene, kanskje med unntak av tekstene om øret. I den teksten er det imidlertid usikkert om eleven har forstått den kunnskapen han formidler. Til tross for at kunnskap er preferert, er det vanskelig å plassere tekstene i *knowledge*. Tekstene fra Dalen kan ikke i samme grad som tekstene fra Casa vise god tekststruktur. Det kan skyldes manglende kriterier. Det kan naturligvis ha sammenheng med at skrifthendelsene i klasserommet ikke i samme grad var orientert mot form. Det kan være så enkelt som at elevene må ha noe å skrive om, før de kan gi innholdet et uttrykk. Det kan naturligvis også skyldes at elevgruppa på Dalen samlet er svakere enn på Casa. I Berge og Skar (2015, s. 27) kommer det fram at skriveferdighetsnivået før intervensjonen ligger på 20 i snitt på Dalen, mens det er på 34 på Casa. I tillegg har Dalen svak skriveferdighetsutvikling i intervensjonen blant intensivelevnene, mens Casa har betydelig utvikling (Berge & Skar 2015, s. 28–29). Videre kan det også skyldes lite erfaring i undervisning i faglig skriving og en tradisjon for undervisning i emner.

Oppsummert kan man si at skriveoppdraget som idé og iscenesettelse intepreteres i elevtekstene. Det er i regelen en forskjell på hva et skriveoppdrag er (som tekst), og hva det blir i møter med elevene. Elevene må forholde seg til begge deler: skriveoppdraget som tekst og som iscenesettelse. Det er interessant å ta et metablikk på elevtekstene, og se hvilke koder, fra skriveoppdraget og fra iscenesettelsen av det, som til slutt kommer til uttrykk i tekstene. Det som blir synlig uavhengig av fag og lærer, er at lærerens ramme er avgjørende. Enkelt sagt får læreren den teksten han ber om. Rammen kan gjerne skifte, men det må ikke være diskrepans i oppgaveformulering og innramming. Én ramme må ikke motsi en annen, men utfylle den.

8 Oppsummering og drøfting av studien

I dette kapitlet oppsummerer og drøfter jeg min studie med det overordnede spørsmålet: «Hva kjennetegner en dramaturgi i skriveforløpene fra to utvalgte intervensjonsskoler som deltok i Normprosjektet – fra et skriveoppdrag blir iscenesatt og til elevteksten foreligger ferdig vurdert?» For å besvare dette har jeg undersøkt 8 forløp, fordelt på fagene norsk, samfunnsfag og naturfag på Casa og Dalen skole. Studien har 3 delspørsmål, jf. s. 12, knyttet til 2 nedslagsfelt: *skriveoppdrag* som idé og satt i spill i undervisning og elevtekster, og *dramaturgi* som komposisjon av forløp i 3 undervisningsfaser: *innledning*, *hoveddel* og *avslutning*.

Jeg oppsummerer først funn knyttet til skriveoppdraget som idé (8.1). Det munner ut i en drøfting av: 1) design av faglige skriveoppdrag. Så sammenstiller jeg funn om skriveoppdraget satt i spill, både i undervisning og i elevtekster (8.2). Det fører til en diskusjon om: 2a) lærerens innramming og spilleregler når et skriveoppdrag settes i spill og om 2b) spor av skriveoppdrag og skrifthendelser i elevenes tekster. Deretter oppsummerer jeg skriveforløpenes dramaturgi (8.3), og jeg drøfter: 3) læreren som dramaturg for skriveforløp, med vekt på dramaturgiske modeller, hendelser og brudd.

Jeg peker på noen skrivepedagogiske utfordringer som kommer til uttrykk i Normprosjektet, sett fra *min posisjon* som en informant (8.4), og jeg drøfter: 4) skrivepedagogiske utfordringer i Normprosjektet (som intervensjon). Å skrive fram en monografi og arbeide abduktivt med et materiale over tid har naturligvis gitt meg en dypere forståelse av og innsikt i faglig skriving, skolekulturer og intervensjoner. Jeg vil derfor også løfte fram egne erfaringer med å være observatør på to ulike skoler som deltar i en intervensjon.

8.1 Skriveoppdraget som idé

Forløpet starter med skriveoppdraget som idé (jf. forskningssp. 1), altså oppgaveformuleringen og innrammingen for den. Analysefunnene fører til en drøfting av design av faglige skriveoppdrag.

8.1.1 Oppgaveformulering og innramming

I det følgende oppsummerer jeg analysen min av skriveoppdraget som idé. Den viser at lærere på tvers av fag og skoler designer skriveoppgaver som krever lengre, sammen-

hengende elevtekster som svar. Det er imidlertid en sentral forskjell mellom skolene: Mens lærerne på Casa designer skriveoppdrag, lager lærerne på Dalen skriveoppgaver.

Lærerne på begge skoler arbeider fram formuleringer som er orientert mot én skrivehandling eller et verb som viser til handlingen (jf. Skrivehjulet, s. 71). På Casa står handlingen eksplisitt, som *forestill deg*, eller den blir synlig gjennom et verb som viser til den. Verbene *forklar* og *inform* illustrerer for eksempel å *samhandle*. På Dalen benytter lærerne ofte verb som er atypiske for skrivehandlingen, som når verbene «mene» eller «ta stilling til» viser til «å utforske». I to oppgaver, en fra hver skole, henvises det til sjanger. Da står ikke skrivehandlingen eksplisitt.

Halvparten av formuleringene er hentet fra Normprosjektets oppgavebank. Lærerne opplever det som «godkjente oppgaver», mens Tina fra Casa begrunner oppgavevalget med at «den passer undervisningen». De øvrige oppgavene er *lærergenererte*. På Dalen lager lærerne ett utkast til skriveoppgave, mens lærerne på Casa framskriver oppgaver prosessuelt, slik Ruth og Murphy beskriver oppgavedesign i sin femfasemodell (1988, s. 239). Når en forsker veileder på formuleringene, fører det til små endringer i tekst og tydeliggjøring av skrivehandling. Formuleringene, sett i lys av Matons kodeteori, kan fortrinnsvis plasseres i et *knower*-perspektiv, jf. s. 78, som innebærer at fagspesifikk kunnskap blir lite etterspurt. Det gjelder ikke for naturfag. Det er derfor vanskelig ut ifra formuleringen alene å se hvilket fag oppgaven tilhører.

Alle oppgavene har en *innramming*, som et formål, en mottaker og en publisering, som innrapporteres til Normprosjektet. Kriterier er ingen del av innrammingen på Dalen. På Casa ledsages derimot oppgavene av kriterier – knyttet opp mot forventningsnormene. Kunnskapskoder i fagene blir ofte uttrykt i kriteriene. Det er derfor enklere å se hvilket fag et skriveoppdrag tilhører på Casa, og hva elevene skal iscenesette i tekstene.

Normprosjektet fokuserer på skriveoppdraget som idé, og lærerne får opplæring i Skrivehjulet og forventningsnormer. Forskeren veileder først og fremst på formuleringen. Det betyr at oppgaveformulering og kriterier, altså skriveoppdraget, i liten grad blir diskutert som en enhet. Man kan derfor spørre om Normprosjektet legger opp til at formuleringen ses i lys av kriteriene?

8.1.2 Design av faglige skriveoppdrag

Analysene av skriveoppdraget som idé gir flere nedslagspunkt til drøfting av skriveoppdragets design. Et hovedfunn i analysen viser at det er en forskjell på om læreren ut-

former en skriveoppgave eller et skriveoppdrag, blant annet fordi det er i vurderingskriterier den faglige koden best kommer til uttrykk. Et annet viktig funn er at faglærere designer skriveoppgaver med utgangspunkt i Skrivehjulet, men ressursen forstås både som en teoretisk modell og som et skrivepedagogisk verktøy. I det videre diskuterer jeg sider ved oppgaveformulering og innramming for oppgaven. Dernest drøfter jeg hva som kan gå tapt når lærere ikke designer skriveoppdrag, men kun lager oppgaveformuleringer.

Normprosjektet skolerer lærere i oppgavedesign og veileder på formuleringer. En begrunnelse for et slikt fokus kom underveis i prosjektet. Det ble tydelig «(...) at gode oppgaver gir bedre elevtekster» (Otnes 2014; 2015, s. 19). Andre argumenter er forankret i tidligere forskning, som blant annet viser at elevene bør kjenne til formålet for oppgaven, ellers blir skriveprosessen retningsløs (Ruth & Murphy 1988, s. 3; Blikstad-Balas 2013). Normprosjektet satte derfor som premiss at: «(...) oppgaveformuleringene skal inneholde en skrivehandling, en mottaker og et formål» (Otnes 2014, s. 242). Analysene viser, i kontrast til tidligere studier om skriveoppgaver, at lærerne i min studie på tvers av skoler og fag lager formuleringer som inneholder en skrivehandling, en mottaker og et formål. Elevene kjenner til opplysningene: «Denne søknaden skal jeg skrive til Betty, en eldre dame», sier Max (c611) på Casa. «Har jeg nok argumenter, får jeg kanskje jobben», fortsetter han. Likevel, til tross for at formuleringene inneholder den informasjonen Normprosjektet (og andre studier) etterspør, viser analysene at det er særlig to store utfordringer med oppgavedesignen.

En utfordring er knyttet til lærerens anvendelse av skrivehandlinger i Skrivehjulet. En annen handler om Normprosjektets sterke fokus på oppgaveformulering og mindre fokus på innramming, særlig vurderingskriterier. I tillegg dreier det seg om i hvilken grad lærere forholder seg til skriveoppgaver som fenomen i sitt fag. Jeg utdyper disse poengene i det følgende:

Det er et krav i Normprosjektet at lærere tar utgangspunkt i en skrivehandling når de formulerer en oppgave. Skrivehandlinger er derfor vanskelige å «hoppe bukk over». Fokuset på dem fører til noen (nye?) skrivepedagogiske problemstillinger: På Dalen fins det eksempler på at lærerne ikke forstår innholdet i de ulike skrivehandlingene fullt ut. Det viser seg gjennom manglende samsvar mellom instruksjonsverb og skrivehandling, og formuleringene blir, slik Otnes beskriver dem i en tidlig fase av Normprosjektet (2015, s. 19), «inkonsistente». Mine analyser viser at flere formuleringer på Dalen forblir upresise også i siste fase av prosjektet. På Casa fins få tilsvarende eksempler.

Når formuleringene er upresise eller til og med «feil», blir oppgavene vanskelige å besvare. Oppgavene blir ikke et «springbrett» for skriveforløpet, slik Ruth og Murphy (1988, s. 1) mener de bør være. På Dalen vet elevene knapt hvor de skal ta sats, og forløpene strander nærmest i anslaget (jf. forløp 4d). Lærerne på Dalen kunne derfor trenge mer trening i å formulere oppgaver, og de ville kunne tjene på om oppgavene hadde blitt etterspurt, veiledet og antakelig intervenert på av forskere i prosjektet. Skriveoppdraget om skoleuniform (3d) understøtter et slikt argument. Fordi jeg er til stede og spør, foredrer Ola formuleringen og arbeider fram kriterier, slik at dette blir skolens eneste skriveoppdrag.

Lærere på både Casa og Dalen erstatter sjangre med skrivehandlinger. Tradisjonelt og i tråd med tidligere læreplaner har lærere designet oppgaver som inneholder en sjanger: «Vi har alltid skrevet portrettintervju i norsk», sier Ola. «Vi skrev mye fortellinger i norsk før, men de siste åra har vi laget flere artikler», uttaler Vivi. Selv om sjangre er nedtonet til fordel for skrivehandlinger i Læreplanen, LK06, jf. kap. 2 (og i Normprosjektet), har de vært en del av den realiserte læreplanen i klasserommet. Analysene mine viser imidlertid at lærere ofte velger bort sjanger til fordel for skrivehandlinger. Vivi begrunner dette med prosjektdeltakelsen:

Vivi: Vi har innarbeidet en skrivehandling i hver oppgave nå. Det tok litt tid, men nå sitter det.

Intervjuer: Integrerer du sjanger også? Eller hvordan tenker du rundt sjanger kontra skrivehandling?

V: Vi jobber for eksempel med eventyr, så jeg har ikke helt glemt sjanger. Og sjangerne fins jo der ute og rundt oss. Men oppgavene til klassen nå inneholder skrivehandling mer enn sjanger.

I: Er det Normprosjektet som har bidratt til at du arbeider med skrivehandlinger?

V: Ja, det er grunnen. Helt klart. Vi må jo lage oppgaver og bruke Skrivehjulet. Det er fokuset rett og slett.

Normprosjektet legger ikke opp til et motsetningsforhold mellom skrivehandling og sjanger. Selv om sjanger, slik jeg ser det, blir lite tematisert i skoleringen, fins begrepene *situasjonstekst* og *kulturkontekst* i Skrivehjulet. Begrepene viser til at en tekst må ses i sammenheng med de situasjonene og kulturene skrivehandlingen inngår i. Elevene skriver i en kontekst med kulturelt skapte forventninger, som sjangerforventninger og normer. Det må tas hensyn til, slik Matre uttrykker det: «Det er ulike behov og ulike tradisjoner som må imøtekomast i ulike fag- og ulike fagdiskursar» (2017a, s. 29). I fagplanen for naturfag står det for eksempel at «å kunne skrive i naturfag er å bruke naturfaglige tekstsjangere» (jf. tabell 2). Likevel ser det ut til at Normprosjektets fokus på skrivehandling bidrar til at lærere *fortrenger* sin sjangerkunnskap. Tina uttrykker seg slik: «Nå skal vi jobbe med skrivehandlinger og kan kutte sjangre. Jeg liker skrivehandlinger best, fordi de er mer

åpne». Kommentaren viser at Tina ikke reflekterer over i hvilken grad skrivehandlinger og sjanger kan utfylle hverandre. Hun er, slik jeg oppfatter lærerne, tro mot det de opplever er en bestilling i prosjektet: oppgaver designet med utgangspunkt i en skrivehandling.

Fravalg av sjanger kan knyttes til utformingen av Skrivehjulet. En begrunnelse for konstruktet er, som kjent, å unngå sjangerformalisme. Vekten ligger på å utvikle elevenes tekststyringer. En konkret og kanskje enkel grunn er, ifølge lærerne, at begrepene *kultur- og situasjonskontekst* står med små typer ved siden av sirkelen med skrivehandlinger i modellen. «Skrivehandlinger er i forgrunn», sier Tina. Kontekstbegrepene kan derfor oppleves som «en bakgrunn» – hvis de i det hele tatt blir oppfattet: «Kontekst, sier du. Nei, det begrepet har jeg ikke sett i hjulet», sier Ola. Replikken viser at læreren ikke forstår modellen som *tertiært* ressurs (jf. s. 51). Den gir videre signaler om at lærerne ikke klarer å innordne Normprosjektets ressurser i den teoretiske og empiriske kunnskapen de alt har om skriveundervisning. Jeg stiller meg derfor undrende til om det er bredt nok diskutert hvordan skrivehandlinger og sjanger kan virke sammen? Hva kan lærerne forkaste og bygge videre på fra tidligere praksis? Hva skal utdypes, forbedres eller utforskes? Det er altså sentralt å tematisere hvordan Skrivehjulet som ressurs kan utvide eller begrense lærerens oppgavepraksis.

To skriveoppgaver kombinerer skrivehandling og sjanger, og innrammingen med skrivehandling og tekstformat kompletterer hverandre. Den ene oppgaven bruker verbet å *samhandle* og er en søknad. I den andre oppgaven skal elevene skrive et sammendrag. Når lærerne skal beskrive sentrale tekster i faget, trekker de likevel fram bestemte sjangre. Naturfaglærer Bodil uttrykker det slik: «I naturfag er rapporten viktig. Men eleven må jo for eksempel beskrive i den, da.» «Elevene liker noveller», sier norsklærer Tina. I artikkelen «Fra sjangerformalisme til sjangeranarki» hevder Blikstad-Balas og Hertzberg at når skriveformål alene erstatter sjangerbegrep, gir formålene «for svak hjelp» (2015, s. 50) Som en forlengelse av det resonnementet kan man hevde at instruksjonsverb alene gir for liten støtte til å besvare skriveoppdrag (Bakke & Skovholt 2015, s. 153) – i alle fall når elevene definerer innholdet i dem (jf. s. 150). Det er antakelig enklere for elevene å lene seg på en sjanger som de kjenner som støtte for egen tekstproduksjon. Denne observasjonen beskriver det: Kristian (c647) strever med å forstå hva det betyr å «beskrive og skildre» en flukt i samfunnsfagstimen (forløp 1c) og spør læreren: «Kan jeg ikke bare skrive en dagbokside?» Merete bekrefter det og svarer: «Du kan ha dagboksjangeren i tankene når du skal beskrive og bruke sansene.» «Det kunne du sagt før. Da hadde jeg

forstått oppgaven», repliserer Kristian. Eleven har trolig behov for å se for seg et tekst-format. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) konkluderer med at skriveopplæring ikke handler om å unngå eller innfri en sjanger. Bakke og Skovholt (2015, s. 153-154) begrunner hvorfor det kan være en fordel å dra veksel på flere skriveopplæringer i skriveopplæringen når skriveoppgaver blir introdusert. I denne sammenhengen argumenterer jeg for at oppgaveformuleringen trenger en tydelig innramming, som kriterier (jf. definisjon, s. 69) som kan utdype oppgaven. Formuleringen alene gjør skriveoppdraget som idé for vag.

Når lærerne designer oppgaver der de prøver ut ulike skrivehandlinger, resulterer det iblant i atypiske fagoppgaver. Analysene viser at det kan føre til oppgaver som ikke står til tema og målformuleringer. «På flukt» i samfunnsfag (1c) er et slikt eksempel. Merete lager en oppgave som innbyr til fiksjon, og der både skrivehandling og formål kan gjenfinnes som en mulig kombinasjon i Skrivehjulet. I innrammingen for oppgaven etter spør læreren derimot fakta, fordi det føyer seg inn i fagets tradisjon og passer til tema og læreplanmål. «Jeg lot meg inspirere av norskfaget og de litterære virkemidlene som elevene arbeider med hos Tina», sier Merete. «Men i etterkant ser jeg at det ikke ble så lett å fantasere og skildre og å få fram kunnskap om Syria», fortsetter hun. En skiftende ramme gjør oppgaven utydelig. I LK06 (jf. kap. 2) er noen særskilte verb knyttet til det enkelte fags planverk. De to skrivehandlingene som dominerer samfunnsfag, er å *overbevise* og å *utforske*. Jeg tror derfor det ville være nyttig for lærerne å definere hvilke skrivehandlinger og formål som best passer til hvert enkelt fag. Kanskje passer ikke en fiksjonstekst til et læreplanmål om å være «På flukt» i samfunnsfag? Å være skriveopplæreren i et fag handler om å legge til rette for skrivesituasjoner og tekster som er formålstjenlige i faget.

Lærerne bruker Skrivehjulet i arbeidet med å designe skriveoppgaver, men kjenner lite til den teoretiske bakgrunnen for modellen. Skrivehjulet er en teoretisk og idealtypisk modell som er forankret i en funksjonell forståelse av skriving. Den viser hva vi kan gjøre med skrift, og hva vi kan oppnå gjennom skriving. Modellen er derfor tenkt som en *tertiær ressurs*. Av analysene framkommer det at lærerne ikke er fortrolige med det teoretiske bakteppet for modellen – bortsett fra norsklærer Tina: «Jeg møtte på Skrivehjulet og mye ny skriveteori da jeg studerte. Skrivehjulet er kjent, ja.» Lærerne for øvrig oppfatter Skrivehjulet som en *sekundær ressurs*, det vil si en konkret, didaktisk modell til bruk for å designe oppgaver: «Jeg synes Skrivehjulet er et veldig praktisk verktøy», uttaler naturfaglærer Bodil. «Jeg har det på pulten min når jeg lager oppgaver», sier samfunnsfaglærer Merete, før hun fortsetter: «Jeg bruker det også som redskap for elevene i timen. Jeg viser

det fram på smartboard når jeg introduserer skriveoppgaver.» Vivi forklarer at lærere har klippet ut hjulet, tatt farge på «kakene», laminert det og satt i splittbinders: «Smart? Først da kan det dreies som et hjul. Det er ikke så flatt. Da blir det kanskje greie på det. Skrivehjulet får form som et lykkehjul, ser jeg for meg.» I dette eksemplet har Skrivehjulet status som en *primær ressurs*, et konkret redskap. Lærerne orienterer seg i liten grad mot Skrivehjulet som en abstrakt representasjon. Det blir anvendt som et pedagogisk redskap (Østerud et. al. 2012) – ofte uten teoretisk forankring. Lærerne tar altså i mindre grad høyde for den skriveteorien det representerer. Det betyr at modellen framstår som én ressurs og ikke som ulike former for ressurser som blir virksomme sammen. Wartofsky (1979) peker nettopp på at transformasjonen mellom ulike representasjoner av ressurser er sentralt i læringsprosesser. En slik læreprosess står lærerne i når de bruker Skrivehjulet til oppgavedesign. Skriveoppdraget skal både avspeile et teoretisk syn på skriving og være et springbrett for en skriveundervisning som er i tråd med intervensjonen i Normprosjektet. Hvordan Skrivehjulet skal transformeres fra en teoretisk modell til skriveidatiktikk, synes uklart.

Lærere bruker Skrivehjulet i grunnposisjon når de designer skriveoppgaver. Det kan bety at grunnstillingen gir best mening for skriveoppdraget. Det kan også uttrykke at lærerne ikke er komfortable nok til å utforske ressursen og prøve ut alternative kombinasjoner av skrivehandling og formål. Videre har enkelte lærere hatt lite opplæring i modellen, og de opplever den som komplisert: «Jeg forsøker å forstå Skrivehjulet, men jeg må bruke det mer. Jeg har hatt lite opplæring, for jeg kom sent inn i prosjektet», sier Bodil (jf. 5.2.1). En ressurs blir selvsagt ikke virksom i kraft av seg selv. Alt henger sammen med bruk. Analysene indikerer at lærerne, særlig på Dalen, trenger mer tid til å utforske ressursen, slik at den blir et virksomt redskap med tydelige bruksområder.

Faglærere i norsk, samfunnsfag og naturfag designer langsvarsoppgaver. Mine analyser står dermed i kontrast til andre studier om læreres oppgavepraksis, som viser at skrivefaglærere i fag utover norsk utformer oppgaver som krever korte elevsvar (Hobel 2015; Kvistad 2013; Otnes 2013). Å designe langsvarsoppgaver er altså en erfaring lærerne får gjennom deltakelse i Normprosjektet. Bodil uttrykker det slik: «Elevene mine har vanligvis skrevet korte svar på oppgaver fra læreboka. I naturfag har vi trent på å bruke fagbegrep i enkle setninger. Men vi dokumenterer jo forsøk. Da får elevene en mal å skrive etter.» Bodil får støtte i fagplanen for naturfag etter 7. trinn, som viser til en progresjon i skriving fra det elementære til det sammensatte: «Utviklingen av skriveferdigheter i natur-

fag går fra å bruke enkle uttrykksformer til gradvis å ta i bruk mer presise naturfaglige begreper, symboler, grafikk og argumentasjon. Det innebærer å skrive stadig mer komplekse tekster ...» (Læreplanen for Kunnskapsløftet 2013, sitat fra tabell 2, s. 17).

Utvikling av skriveferdigheter er liknende beskrevet i fagplanen for samfunnsfag: Elevene skal gradvis oppøve ferdighet i skriving – fra «(...) å formulere enkle faktasetninger og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gje att og oppsummere tekstar, til å kunne formulere problemstillinger og strukturere drøftande tekstar (...)» (sitat fra tabell 2, s. 17). Sammenliknet med fagplanen i norsk stilles det mindre krav til elevers skriftlige tekstkompetanse i naturfag og samfunnsfag. Men som del av Normprosjektets intervensjon må lærere på tvers av fag utforme skriveoppgaver (jf. kap. 5). Man kan derfor hevde at Normprosjektet bidrar til at faglærere gir flere langsvarsoppgaver enn før – og kanskje også flere enn enkelte læreplaner i fag strengt tatt legger opp til.

Normprosjektet bidrar til et større fokus på skriving og skriveoppgaver. Mine analyser avdekker særlig to store utfordringer ved oppgavene. Den ene er knyttet til lærerens autonomi når hun designer oppgaver, mens den andre handler om manglende krav til utforming av skriveoppdrag, som inkluderer vurderingskriterier og dermed det fagspesifikke. Jeg utdyper dette i det følgende:

Normprosjektet setter ikke krav til «lærergenererte oppgaver» (Otnes 2015, s. 18). Det medfører at lærere, særlig fra Dalen, henter formuleringer fra prosjektets digitale oppgavebank. De antar at publiserte oppgaver betyr kvalitet. Opprinnelig var banken ment som et samlingssted for gjennomførte oppgaver – tenkt mer som inspirasjon enn som et mønster. Da det kom fram at noen lærere passivt gjenbrakte formuleringene, ble de fjernet. «Det var synd at oppgavene ble borte, for jeg lærte mye av å studere dem», sier norsklærer Vivi om den beslutningen. Slik jeg ser det, er ikke det springende punktet om det fins en oppgavebank eller ikke, selv om jeg mener at eksempeltekster trengs. Lærerne uttrykker også selv at de trenger eksempeloppgaver. Utfordringen er snarere et manglende krav til lærergenererte oppgaver eller til at en «lånt» oppgaveidé foredles, slik Ruth og Murphy (1988, s. 239) argumenterer for. Det fører til at noen lærere ikke vektlegger utforming av oppgaver eller tilpasser oppgavene til eget forløp. Det får ringvirkninger.

Når lærere ikke designer eller redesigner en oppgave, får de ikke et eieforhold til den. De sender ikke oppgaven inn til Normprosjektet fordi den allerede fins og er «sjekket ut». Lærerne får dermed ingen dialog rundt oppgaven eller veiledning i design. (Veiledningen var frivillig.) Oppgaven etterspørres ikke i Normprosjektet før forløpet er holdt. Den

blir studert som en dokumentasjon på gjennomført forløp. Dermed får forskerne en begrenset oversikt over hvordan prosessen med å designe et skriveoppdrag som idé er. I mitt materiale er det først og fremst Casa skole som er i dialog med en forsker om skriveoppgavene. Innsikten Normprosjektet har fra Dalen, er basert på lærernes selvrapporing, som kan være mer eller mindre reell. Når det viser seg at lærere er usikre i sin oppgavepraksis, stiller jeg spørsmål ved om lærerne burde ha en slik autonomi – eller om egen-design og veiledning kunne vært påkrevd? Analysene viser at lærerne på Casa, som lager oppgaver selv, utarbeidet i tråd med Ruth og Murphys modell (1988, s. 239), utformer bedre oppgaver og får et eieforhold til dem både i idé- og skrivefasen (jf. f. eks. 7.9.1).

Normprosjektet etterspør ikke kriterier eller informasjon om hvordan skriveoppgavet *skal* settes i spill. Det betyr at lærerne ikke blir tvunget til å arbeide som dramaturger, som å tenke på oppgaven som idé og resepsjon samtidig. Når man arbeider fram en dramaturgi, er det et viktig prinsipp at man ser på del og helhet både alene og i sammenheng. Jeg tror dette blikket er en forutsetning for å kunne skape helhetlige skriveforløp. Dette er i tråd med Østerns syn, som uttaler at å tenke som en dramaturg i undervisning betyr å planlegge i helheter som begynnelse – prosess – sluttprodukt – evaluering (2014b, s. 23). Hvis kriteriene er usynlige i idéfasen, har verken læreren eller elevene en retning for oppdraget. Det fører til at lærere på Dalen ikke planlegger helhetlige skriveforløp, og elevene vet ikke hva oppgaven blir vurdert etter. Lærere kan dessuten velge bort å vurdere oppgaven, som i forløpet om skoleartikkel (6d). Lærerne på Casa lager, som kjent, skriveoppdrag. Skolen hadde imidlertid strukturer for vurdering og fokus på formativ vurdering før Normprosjektet trådte i kraft. Slik jeg ser det, får altså ikke forventningsnormene samme status som Skrivehjulet i praksis (se mer i 8.2.2). Kriterier vektlegges og etterspørres i mindre grad. Slik er det ikke tenkt i Normprosjektet, der både Skrivehjulet og forventningsnormer er primære ressurser.

Ved å designe et skriveoppdrag istedenfor en skriveoppgave vil man lettere kunne synliggjøre en faglig kode. Når elevene skal bli bedre skrivere i et fag, må skriveoppgavet avspeile en faglig diskurs. Mine analyser viser at oppgaven om hørsel (4d) lar seg plassere i naturfag på grunn av temaet, bruken av fagbegreper og illustrasjonen av øret. Øvrige formuleringer, som oppgaver om skoleuniform og for/mot lekser, er vanskeligere å innordne som typiske oppgaver i et bestemt fag. Man kan derfor stille seg spørsmål som: Er design av oppgaver uavhengig av fag? Hva er typiske kjennetegn på en norskoppgave? Kan samfunnsfagoppgaven «På flukt», med skrivehandlingen å *forestille seg*, like gjerne

oppfylle mål i faget norsk? Det kan være vanskelig å lage oppgaveformuleringer som er så fagspesifikke at de ikke kan passe til flere fagplaner. Det er antakelig heller ikke et mål. Imidlertid mener jeg at en oppgave trenger en innramming, der faglige mål kommer til uttrykk. Innrammingen bør ta utgangspunkt i det Maton kaller en *knowledge*-kode (2014, s. 30–31, Maton & Chen 2016, s. 45), det vil si spesialisert kunnskap. Det betyr at innrammingen, særlig kriteriene, må etterspørre konkrete faglige ferdigheter, slik Tina formulerer det i lekseoppgaven i norsk, jf. tabell 13: «Teksten din skal struktureres i avsnitt, og med temasetninger, kommentarsetninger og konkluderende setninger.» Ifølge Maton beskriver slike formuleringer spillereglene for forløpet (2014, s. 77). Kriteriene kan med fordel gjøres eksplisitt i en idéfase, som del av innrammingen. I Normprosjektet etterspørres ikke dette, og jeg tror det er en årsak til at det faglige blir mindre tydelig. Lærerne skal riktignok innrapportere «hvordan tekstene skal vurderes». De oppgir vurderingsform, som sluttvurdering og eventuelt vurderingsområder, men ikke kriterier. Det betyr at et *knowledge*-perspektiv blir lite synlig, når læreren rapporterer inn og reflekterer over skriveundervisningen.

Lærere på Dalen designer ikke skriveoppdrag. Analysen min viser at elevene får oppgaver uten vurderingskriterier. Lærerne fokuserer på formuleringen. Det er det mange årsaker til: En grunn er at utforming av langsvarsoppgaver, som nevnt, er nytt i flere fag (Hobel 2015; Otnes 2013). En annen årsak er at lærerne opplever det som krevende å lage oppgaver, slik White (2007, s. 1) hevder. Det stilles mange krav til formuleringen. Den skal blant annet være «kompleks» (Ongstad 1997, s. 279) og «(...) ha en instruks eller gi input» (Otnes 2005, s. 14). Lærer Bodil sier nettopp at «(...) oppgaver i seg selv og især med skrivehandlinger, er uvant og vanskelig.» Hun, som andre faglærere, trenger derfor trening i å designe dem. Bodil utdyper dette: «Jeg gjør så godt jeg kan, men jeg har ikke laget særskilt mange oppgaver før. Jeg er glad for at du spør meg om dem, for da kan jeg forsøke å finne ut hva jeg vil at elevene skal med skrivinga.» Bodil uttrykker at «det er viktig å sette ord på hva man vil med oppgaven», som hvilke fagkunnskaper og ferdigheter elevene trenger for å løse oppdraget. Det synet er i tråd med Ongstad sitt, som hevder at læreren må gjøre «sin tause fagkunnskap eksplisitt» (2009, s. 79).

Videre poengterer Ongstad at læreres kunnskap om skrijving sjelden kommer til uttrykk i selve oppgaven. Mine analyser fra Dalen understøtter det. Samtidig tror jeg ikke, som sagt over, at det er formålstjenlig å skrive inn slik kunnskap i formuleringen. Til det har man innrammingen. Det betyr at det er først når læreren designer et skriveoppdrag der

formulering og innramming henger sammen, lik den praksisen Tina på Casa har, at læreren har plass og rom til å verbalisere sin fagkunnskap. Først da framtrer skriveoppdraget tydelig som idé. Samtidig er det viktig å merke seg at det er forskjell på å framvise god fagkunnskap, slik Bodil gjør når hun underviser om hørsel (forløp 4d), og å omsette denne kunnskapen til kunnskap om oppgaver i emnet.

Lærerne på Dalen bruker lite tid på oppgavelaging. Mine analyser viser at lærerne arbeider med formuleringen individuelt, lager et utkast til tekst og utelater veiledning fra forskere i Normprosjektet. «Jeg laget den oppgaven sent i går kveld», sier Ola. «Den er nok litt uferdig», fortsetter han. Det samsvarer med Whites funn som viser at utforming av oppgaver er «den minst forståtte utfordringen» i skolen (2007, s. 1). På Casa arbeider lærerne imidlertid prosessuelt med skriveoppdraget, gjerne i par, og de mottar veiledning underveis. Til Dalen-lærernes forsvar kan man imidlertid si at de blir sent innlemmet i Normprosjektet. De får dermed lite opplæring i de primære ressursene, Skrivehjulet og forventningsnormer, og færre muligheter til å trene på oppgavedesign. Kontekstbeskrivelsen av Dalen (se kap. 5) viser at Normprosjektet ikke blir en del av skolekoden, og det er et manglende fellesskap rundt skriveopplæringen – i motsetning til på Casa.

8.2 Skriveoppdrag satt i spill

«Designing writing tasks for the assessment of writing» (Ruth & Murphy 1988) er en talende boktittel. Skriveoppgaver blir nemlig ofte studert både som tekst og elevtekst, som idé for og resepsjon av et forløp (Ongstad 2004, s. 74; Smidt 2012). Det kan begrunnes med at oppgaven er viktig «(...) som stimulus og igangsetter i starten og som sluttkontroll av endelig oppnådd kompetanse» (Smidt 2010, s. 74). Mellom disse målepunktene, start og slutt, fins imidlertid undervisningen der oppgaven settes i spill. Undervisningen er ofte avgjørende for hvordan en elevtekst blir: «Skriveoppgaven er så sentral for arbeidet i klasserommet at det regnes for å være den aktiviteten der skolens hovedingredienser – undervisning, læring og evaluering – møtes» (Ongstad 2004, s. 74). Det betyr at det er en vesentlig forskjell på hva en skriveoppgave *er* (som tekst), og hva den *blir* (i forløpet). Mine analyser dreier seg om skriveoppdrag før, etter, men også *i* undervisning. I det følgende ser jeg på hvordan skriveoppdraget blir satt i spill, og hvordan det setter spor i tekster (jf. forskningssp. 2 og 3, andre del, s. 12). Jeg oppsummerer først analysene mine om hvordan skriveoppdraget er satt i spill i undervisning og elevtekster (8.2.1). Funnene fører til en drøfting av lærerens innramming og spilleregler for skriveoppdraget i forløpet

(8.2.2). Så diskuterer jeg noen spor jeg gjenfinder i elevtekstene fra skriveoppdraget og sentrale skrifthendelser fra undervisningen (8.2.3)

8.2.1 Skriveoppdraget satt i spill i forløpet og i elevens tekster

Analysen av hvordan et skriveoppdrag settes i spill i forløpet viser oppsummert at lærerne, særlig på Casa, introduserer oppgaveformuleringen i en innledning. Lærerne og elevene i norsk og samfunnsfag forhandler om innholdet i oppgaven i en helklassesamtale, og elevene definerer innholdet i skrivehandling og tilhørende verb. De oversetter (fag-)begrep til et hverdagspråk de begriper, og elevene blir dermed en viktig premissleverandør for hvordan oppgaven forstås. Samtalene er *konseptuelt orientert*. Skrivehjulet framstår som en tankemodell eller norm for læreren, og den blir synlig gjennom representasjoner i oppgaver og samtaler. I norsk bruker lærerne eksempeltekster for å sette skriveoppdraget i spill, og skrifthendelsene er *undervisningsorientert*.

I hoveddelen blir skriveoppdraget satt i spill gjennom bruk av vurderingskriterier og eksempeltekster. Norsk læreren på Casa operasjonaliserer kriterier ved å introdusere sekundære ressurser, som hamburgermodellen (jf. kap. 5), som konkretiserer hvordan et avsnitt kan struktureres. I norsk introduserer læreren eksempeltekster, som de leser, delskriver på og samskriver. Skriveoppdraget rammes inn flere ganger på ulike måter. Mange skriveoppdrag har en relativt lukket ramme (som lekser, 7c og søknad, 2c) med spesifikke kriterier. På Dalen mangler de kriterier, og rammene er mer åpne og uklare.

I avslutningene på både Casa og Dalen blir ikke skriveoppdraget satt i spill på særskilte måter. Elevene skriver, og forløpet ender plutselig uten nedslag. I forløpet om lekser på Casa (7c) er det imidlertid annerledes. Læreren minner om kriterier og gir råd om skriveoppdraget, og avslutningen består av mer enn en skrifthendelse.

Analysen av elevtekstene på Casa viser at skriveoppdraget blir innfridd i ulik grad og på ulike måter. I teksten «På flukt» (1c) i samfunnsfag benytter eleven seg av faktisk kunnskap og innbaker narrative partier, noe som er i tråd med skriveoppdraget og rammer i undervisningen. Tekstene har få eksempler på skildring, som står i oppgaveformuleringen. Med teksten «Søknad» (2c) i norsk innfrir eleven skriveoppdraget. Læreren setter flere rammer for skriveoppdraget, som er lukket og spesifikke og står godt til hverandre. Innholdet i tekstene er ensartet, og argumentene som klassen arbeidet fram gjennom skrifthendelser i forløpet, blir brukt. Teksten om leksearbeid (7c) i norsk har en tydelig struktur med tema- og kommentarsetninger. Struktur er sentralt i kriterier og i skrifthendelser i

forløpet. «Rusteksten» (8c) i samfunnsfag får en rammefortelling, som læreren har introdusert som grep i forløpet. Teksten er skrevet i jeg-form, men eleven har få erfaringer å dele om emnet.

Det er vanskelig å si om skriveoppgavene (skoleuniform 3d, øret 4d, sammendrag 5d og lekser 6d) innfris på Dalen og peke på spor fra skriveoppgaven i elevenes tekster, fordi lærerne ikke opererer med vurderingskriterier. Det man imidlertid kan si om disse tekstene, er at de er preget av skrifthendelser fra klasserommet. Skrifthendelsene er særlig orientert mot å frambringe et innhold, for eksempel synspunkt på uniformsbruk eller kunnskap om øret. Det er få skrifthendelser som handler om å skrive. I norsk på begge skoler fins det skrifthendelser som handler om å deltrene på å skrive fagtypiske tekster, som når klassen samskriver en eksempeltekst, bygger ut et avsnitt eller finsliper et argument.

8.2.2 Lærers innramming og spilleregler for skriveoppdraget

Analysen av hvordan et skriveoppdrag settes i spill i forløpet bereder grunnen for en *drøfting* av hvordan læreren rammer inn skriveoppdraget, og hvilke spilleregler hun setter. Et hovedfunn i denne analysen er at et skriveoppdrag er forskjellig som idé og som iscenesettelse. Et annen sentralt funn er at skriveoppgaven, slik den er utformet som tekst, i liten grad blir nevnt på Dalen. Læreren rammer ikke selve skriveoppgaven inn, og spillereglene er uklare. På Casa artikulere og rammer derimot læreren ofte inn skriveoppdraget, og elevene gis nye rammer og spilleregler underveis. Analysene viser at rammene og reglene begrenser, utvider eller endrer skriveoppdraget. Nye rammer må være forenlig med tidligere rammer, hvis ikke blir skriveoppdraget tvetydig, uklart eller nytt. Det kan medføre at elevene skriver tekster som svarer på skriveoppdraget som iscenesettelse og ikke på skriveoppdraget som en idé, som blir iscenesatt. Et ytterligere funn i analysen viser at lærerne i norsk rammer inn skriveoppdraget gjennom skrifthendelser, der elevene deltrener på å skrive på teksten. Lærerne bruker eksempeltekster og forsøker å vise hvordan et kriterium kan innfris i tekstene. I øvrige fag delskriver elevene lite.

Når skriveoppgavene er utydelige som idé, blir det vanskelig å sette rammer for dem i forløpet. Ved å studere tidslinjene for forløp på Dalen, viser det seg at oppgaven som tekst i liten grad blir nevnt og rammet inn av læreren (se f. eks. s. 179, gule rundinger på tidslinjen). Det kan tyde på at lærere som designer skriveoppdrag, både uttaler det oftere og setter flere rammer i forløpet, og motsatt; lærere som utformer skriveoppgaver, verbaliserer dem sjelden og setter få rammer. Antakelig har lærere som utformer skrive-

oppdrag, et tydeligere eieforhold til selve ideen bak forløpet. Et skriveoppdrag består dessuten av flere elementer, slik at det er mer som kan settes i spill gjennom skrift-hendelser i forløpet.

På Casa blir skriveoppdraget iscenesatt og rammet inn flere ganger i forløpet (se f. eks. 170, gule rundinger på tidslinjen). I undervisningen endres ofte spillereglene: I forløpet om rus (8c) blir et kriterium *forstørret* og *endret* når læreren presiserer at teksten skal være en rammefortelling. Elevene blir bedt om å beskrive en situasjon i tekstens innledning (jf. tabell 13). I forløpet om en søknad (2c) endrer læreren skriveoppdraget i den forstand at det blir *presisert*, når læreren understreker oppsett, struktur for avsnitt og gir signaler om innhold som må med. I «På flukt» (1c) får elevene rammesette skriveoppdraget. De *endrer og setter spillereglene* når de erstatter fagbegrep i oppgaven med hverdagsord, som ikke nødvendigvis er synonyme med skrivehandlingen.

I alle de ovenfor nevnte forløpene forbereder læreren elevene i utstrakt grad på skriveoppdraget, noe som er en kontrast til Applebees (etter hvert noe eldre) funn (1981, s. 37). Skriveoppdraget endres gjennom den innrammingen og de spilleregler læreren, men også elevene setter. Det endres i kraft av hvordan det blir konseptualisert (Thompson 2015, s. 37). Det er ikke uventet, for man må naturligvis velge et eller flere perspektiv når man skal transformere et skriveoppdrag fra tekst og idé til iscenesettelse og undervisning. Det som blir interessant, er hva de valgte perspektivene gjør med skriveoppdragene. I forløpet om en søknad (2c) lukker læreren skriveoppdraget ved å fokusere på kriterier som handler om form. Christoffersen (2011, s. 135) argumenterer for at en lukket ramme, det vil si slike avgrensninger som kriterier er, (faktisk) kan gi rom for kreativitet. I dette tilfellet gir derimot denne rammen lite spillerom. Rammen blir en oppskrift, som elevene følger. Søknadene blir like, og elevene får ikke utnyttet potensialet sitt (jf. 8.2.3). Læreren viser ikke i undervisning hvordan rammen kan utnyttes – i den grad det er mulig for sjangeren. Samtidig får elevene til å skrive formelle søknader med et fagspråk. Nettopp det har Penne (2006, s. 32) påpekt er en utfordring med sjangeren. I studien som hun gjennomførte, skrev elevene tekster som ble private og hverdagslige – langt fra en faglig skolediskurs.

I samfunnsfag får elevene stor innvirkning på rammen for skriveoppdraget «På flukt», når de forklarer innholdet i instruksjonsverbene og oversetter fagbegrep til hverdagsord. Fagbegrepene gis alternative betydninger. Når læreren ikke kommenterer eller endrer på forklaringene, får elevene stor definisjonsmakt. De får nærmest alene sette rammen for hvordan oppgaven skal forstås. Det er utfordrende, fordi elevene, som del av

literacyopplæringen i skolen, i liten grad blir gjort i stand til å forstå og selv bruke skolens akademiske språk. De blir ikke, slik Gee påpeker som sentralt, invitert inn i en sekundærdiskurs (2015, s. 95). Fagbegrepene introduseres eller forklares ikke av læreren for elevene på måter som avdekker distinkte nettverk av begrep og generaliseringer, slik de er utviklet over tid og innenfor disiplinene samfunnsfag og skriveforskning (Vygotsky 1986, s. 148ff; Wittek 2014a, s. 295). Det betyr at elevene ikke kan dra veksel på den måten læreren har verbalisert begrepene eller på den systematikken som er iboende i begrepssystemet selv, når verb i oppgaven skal forklares. Elevene tilfører et knower-perspektiv, og læreren supplerer ikke med kunnskap som bidrar til at perspektivet trekkes i retning av knowledge (Maton 2014). En årsak til det kan kanskje være at denne skrifthendelsen er konseptuelt orientert, det vil si at samtalen handler om å forstå begrepene i Skrivehjulet, som er en ressurs læreren nok ikke har forstått fullt ut selv.

En ramme kan være åpen og gi mye spillerom til eleven. Det krever at elevene både tar ansvar og har kunnskap nok om innhold og skriving til å fylle rammen. En lukket ramme gir naturligvis mindre spillerom og mer støtte. Den gir elevene færre muligheter til å skrive seg bort, men også få anledninger til å ta egne skriftlige valg. I forløpene kan en ramme endre seg gjennom å være åpen innledningsvis (jf. forløp 7c) og mer lukket i avslutningen. Det forutsetter at skriveoppdraget rammes inn flere ganger, og at utvalgte elementer rammes inn hver gang. Samtidig kan designen på skriveoppdraget legge føringer for rammesettingen i forløpet. Oppgaven «På flukt» legger til rette for en åpnere ramme i forløpet enn oppgaven om en «Søknad». Er det et skriveoppdrag som ligger til grunn for forløpet, er det også mer som skal rammes inn, og vurderingskriterier bidrar ofte til mer lukket ramme. Rammene er situasjonelle, og det er derfor sentralt i hvilken kontekst læreren (og elevene) språkliggjør og iscenesetter skriveoppdragene. Goffman (1986) poengterer at metasamtaler, der deltakerne samtaler om de definisjonene eller forklaringene som rammene har bestått av, er viktige for å forstå hva som er ment, sagt og gjort. Slike samtaler uteblir i forløp på Dalen. På Casa forklarer norsklæreren hvorfor en ramme er viktig for skriveoppdraget: «Kriteriet for brevoppsett er viktig, fordi det fins bare én måte å gjøre det på. Skal dere bli tatt på alvor som søkere, må dere kunne dette», sier Tina. Gladsøe m.fl. (2015, s. 191) poengterer at læreren må verbalisere sin forventning til elevrollen, og det må sies i en språk, en kode som eleven begriper. «Jeg forventer at dere kan brevoppsett nå», sier Tina. Hun fortsetter: «Dere har trent på dette før.» I min studie bruker lærerne ulikt språk i innrammingene. Mens naturfaglæreren har et fagspråk, som

nærmest er ubegripelig for elevene (forløp 4d), bruker læreren i norsk et mer begripelig fagspråk med mange eksempler, mens læreren i samfunnsfag lar elevene (1c) få bruke et hverdagsspråk, hentet fra en primærdiskurs.

I norsk på begge skoler bruker læreren eksempeltekster for å ramme inn og vise spilleregler for et skriveoppdrag. En enkel grunn til det kan være at eksempeltekster er nevnt i læreplanen i norsk, men ikke i øvrige læreplaner for fag. En annen årsak kan naturligvis være at norsklærere har et større didaktisk repertoar i skriving, for det fins flere skrifthendelser i norskforløpene som er undervisningsorientert. Norsklærerne i studien har også en identitet som skrivelevere.

Når skriveoppdraget *blir* noe annet i undervisningen enn det *er* på oppgavearket, står elevene overfor vanskelige skriftlige valg. Den rammen og de spillereglene læreren setter for skriveoppdraget i klasserommet, vinner gjerne fram og blir dermed avgjørende for hvordan tekstene blir. Læreren får altså enkelt sagt den teksten hun ber om. Når skriveoppdraget er besvart, er det ikke sikkert det er et svar på skriveoppdraget som tekstforlegg.

8.2.3 Skriveoppdrag og skrifthendelser som spor i elevens tekster

Analysen av elevtekstene bereder grunnen for en *drøfting* av hvilke spor skriveoppdraget og sentrale skrifthendelser fra undervisningen setter i tekstene. Tekstene, som er analysert, er få og ulike, men noen fellestrekk er det likevel. Det er, som før nevnt, vanskelig å dokumentere spor etter skriveoppdraget på Dalen, fordi lærerne ikke lager vurderingskriterier (jf. 4d), og hva man skal lete etter i tekstene, blir uklart. Tekstene om lekser på Dalen blir heller ikke vurdert (jf. 6d). På Casa blir kriteriene verbalisert i forløpet, og de er enklere å avsjekke. Det gjør både læreren og oftest elevene selv gjennom egenvurdering eller kameratvurdering. Et hovedfunn i denne analysen er at når skriveoppdraget både er en tydelig idé og tydelig iscenesatt, setter det dypere spor i elevtekstene.

Analysene av elevtekstene viser også at skrifthendelser, som klassen har brukt tid på i timene, i regelen nedfeller seg i tekstene. Av det kan man slutte at det er avgjørende hvilke skrifthendelser forløpet består av. Studerer man tekstene under ett, viser analysene at noen tekster framviser spesialisert kunnskap i et faglig emne, som i (noen av) tekstene om «Øret», men disse tekstene viser samtidig mindre kunnskap om å skrive om emnet. Andre tekster har et mindre spesialisert innhold, som tekstene om skoleuniform eller rus, mens det er tydelige spor av spesifikke ferdigheter og teknikker i skriving. Tekstene kan dermed bidra til å perspektivere Matons «knowledge»-begrep (Maton 2007; Maton 2014,

30–31, 138; 2016, s. 13) og vise ulike koder som dominerer skriveundervisningen i de ulike fagene. Jeg vil løfte fram to tekster, «Søknad» og «Øret», med ulike spor av knowledge, som kan illustrere det totale materialet.

Søknadstekstene (2c) svarer godt på skriveoppdraget. Likevel viser det seg at elevene skriver bedre tekster på andre målepunkt (jf. Berge & Skar 2015, s. 27), det vil si tekster med andre skrivehandlinger og tekstformat. En årsak til det kan være at rammene for søknaden er for stramme (jf. 8.2.2). Det kan føre til at skriveoppdraget oppleves som instrumentelt, eller som Max sier: «Jeg fulgte bare ut søknadsskjemaet». Sjangeren har et oppsett som det er vanskelig å frigjøre seg fra. Flere av skrifthendelsene fra forløpet var undervisningsorientert, og læreren instruerte et oppsett for søknad, som elevene delskrev etter underveis. «Jeg ville at elevene skulle kunne det formelle», sier Tina. Læreren ga også råd om relevant innhold. På den ene siden kan man derfor argumentere for at søknadene til en viss grad blir buktaling (Askeland & Wittek 2013, s. 229), det vil si at tekstene lages etter for detaljerte stillas og mønster. På den andre siden er søknad en formell sjanger med et oppsett. Det kan man vanskelig frigjøre seg fra. Det er ikke en gang ønskelig. Søknadene viser at elevene har tilegnet seg ferdigheter til å skrive søknader, og lærerens eksplisitte prosedyrer fra undervisningen har nedfelt seg som spor i tekstene. Elevene behersker sjangeren. Knowledge-perspektivet kommer i disse tekstene til uttrykk som prosedyrer, mens et faglig innhold, det vil si argumenter for å få jobb, kunnskap om teknologi mv. er nedtonet. Antakelig er det krevende å ha fokus på prosedyrer og faglig innhold samtidig. Det samsvarer med funn i LISA-prosjektet, som viser at overgangen fra en formell skriftlig prosedyre til å gi tekster et godt faglig innhold er vanskelig (Blikstad-Balas 2018).

I tekstene om «Øret» viser elevene naturfaglig kunnskap, selv om den i noen tekster er fragmentert. «Trommehinnen lager vibrasjon som blir sendt til Hammeren, så til Ambolten og så til Stigbøljen», skriver Knut (d603). Tekstene består av fagbegrep, som i liten grad blir forklart og eksemplifisert, og noen tekster er usammenhengende. Skrifthendelsene i forløpet handlet om kunnskap om øret, og elevene skrev ned fraser, som læreren dikterte. Lærerens naturfaglig kunnskap klarer ikke elevene å gjenskape med et funksjonelt språk. Noen tekster viser kunnskap om hørsel, men elevene har få ferdigheter eller teknikker til å skrive om emnet. I undervisningen la læreren opp til en spesialisert kunnskap om øret, et eliteperspektiv. Samtidig valgte hun en klassisk dramaturgi, som i liten grad innviet elevene til å bli en tilsvarende kunnskapsbærer. Elevene måtte ikke

omsette kunnskap om øret til skriftlig tekst. Innholdet i tekstene svinger mellom ulike tekstpartier, der det både fins fragmenter med spesialisert viten (ekko fra læreren?) og rent subjektive og ufaglige partier.

De faglige kodene i tekstene kjennetegnes mest av spesialisert fagkunnskap, et faginnhold, eller spesialiserte ferdigheter, prosedyrer for skriving. Det kan se ut som det er et faglig skille. Mens tekstene i naturfag i stor grad dreier seg om et emne, viser tekstene i norsk skrivefaglig kompetanse. Tekstene i samfunnsfag, om rus og flukt, plasserer seg midt mellom. Lærerne setter noen krav til innhold, som fluktrute eller informasjon om alkohol, men samtidig vektlegges kunnskap om å skrive, som når eleven skal bruke litterære virkemiddel i teksten om Syria og lage en rammefortelling for å skrive om alkohol. Når innhold og skriveferdigheter kombineres, blir det gode faglige tekster. Samtidig kan det i en skriveundervisning være et mål å deltrene på enkelte ferdigheter i enkelte tekster, slik at kodene skifter med tekst og situasjon: «The dominant code may also change, such as between areas, classroom and stages of a curriculum» (Maton 2014, s. 77).

8.3 Å komponere et skriveforløp

De dramaturgiske analysene viser hvordan et skriveforløp er komponert, det vil si hva som kjennetegner innledninger og hoveddeler i og avslutninger på skriveforløp (jf. forskningsspørsmål 1–3, første del) (8.3.1). Funnene fører til en drøfting av skriveundervisningens dramaturgi, forstått som spor av dramaturgiske modeller, samt hendelser og brudd og lærerens rolle som dramaturg og iscenesetter av dette (8.3.2).

8.3.1 Skriveforløpets dramaturgi

I det følgende oppsummerer jeg analysen av skriveforløpenes dramaturgi. Skriveforløpene har flere likhetstrekk i og på tvers av fag, og de er (u)bevisst preget av dramaturgiske *modeller*. Modellene fins naturligvis ikke som «rene former» i undervisningen, men representerer en måte å tenke komposisjon på.

Analysene viser at en *dialogisk* og *klassisk* modell dominerer i forløpene, mens en *simultan* modell uteblir. Det er en dialogisk form som oftest går igjen på tvers av fag. Da fasiliterer læreren elevaktive arbeidsformer, som for eksempel en diskusjon eller iscenesettelse, som lytteroller (jf. forløp 3d, s. 173). Partiene fins ofte i en midtdel. Innenfor samme forløp veksler i regelen klassiske og dialogiske former ved hjelp av et dramaturgisk *brudd*. Mange *innledninger* på tvers av fag og skole har en *klassisk* dramaturgi, der læreren

presenterer mål og plan for timen, har regi og taletid – mens elevene lytter. Åpningen blir nærmest et kort *ritual*. Andre oppstarter er inspirert av en *dialogisk* form, der skriveoppgaven blir diskutert. Oppstartene viser faglige forskjeller. Mens man førskrifer på oppgaven i norsk, samtaler elevene om et tema eller oppgaven i øvrige fag.

Det er kompositoriske forskjeller på tvers av fag i hoveddelen av forløp. Norskfaget har mange hendelser, mens øvrige fag har få. Når elevene skriver søknad (2c) i norsk, består undervisningen av 15 hendelser. Forløpet «På flukt» (1c) i samfunnsfag har 2 aktiviteter. I norsk og samfunnsfag veksler hendelser mellom en dialogisk og klassisk form. I naturfag fins det også forløp med kun klassisk dramaturgi, jf. 4d, og faget skiller seg derfor ut i form. I norsk før- og delskrifer elevene som integrerte hendelser i forløpet (jf. 3d). I samfunnsfag og naturfag skriver elevene mindre og til slutt i forløpet, nærmest som en oppsummerende hendelse (jf. 4d, s. 178).

Norskforløpene varer lengst. Undervisningen om skoleuniformer (3d) strekker seg for eksempel over 201 minutter, mens forløpet «På flukt» (1c) i samfunnsfag varer i 1 time. Forløpene i norsk på Casa og Dalen er ulikt komponert. Casa har en særegen dramaturgi, der tematisk like hendelser blir presentert flere steder i forløpet med ulike perspektiv. Tematisk like hendelser har i regelen en klassisk form først, så en dialogisk. Når man studerer hendelsene kronologisk, kan sammensetningen virke vilkårlig. Ser man forløpet under ett og retrospektivt, blir det tydelig at nettopp dette er et bevisst *montasjeprinsipp*.

Et forløp med mange hendelser har naturligvis også flere *brudd*. De kan være av ulik art, som rent organisatoriske, tilfeldige, nødvendige eller som grep for å gi progresjon. Når bruddet er planlagt og begrunnet, innfris en stilisert *forventning*. En del har «sin plass» i helheten, og forløpene får en *forsterkende struktur*. Særlig i norsk fins slike brudd.

Avslutninger på skriveforløp er svært korte i alle fag. De ender uten en spesifikk aktivitet eller et ritual – nærmest i et umotivert eller nødvendig brudd (jf. forløp 5d, s. 180). Kort sagt: Elevene setter punktum for teksten og leverer. Man kan derfor spørre seg om avslutninger har en bestemt dramaturgi? Norskfaget på Casa skiller seg imidlertid ut (jf. forløp 7c, s. 186). Læreren minner klassen om skriveoppgaven og presiserer kriterier.

I noen forløp skriver elevene en tekstversjon 2. Elevene får lærerrespons og reviderer teksten. De arbeider raskt, individuelt og uten avbrytelser fra læreren. Revisjonsfasen består dermed av en kort hendelse med klassisk dramaturgi. Teksten leveres til Normprosjektet, og elevene får ingen tilbakemelding på sluttproduktet.

8.3.2 Læreren som dramaturg for skriveundervisningen

Analysene av skriveforløpets dramaturgi er utgangspunkt for en drøfting av *læreren som dramaturg* for skriveundervisningen. Et hovedfunn i analysen viser at skriveforløp er ulikt komponert i fag. Mens læreren legger til rette for mange skriveaktiviteter i norsk, er skriving gjerne en siste aktivitet i øvrige fag. Flere forløp uavhengig av fag begynner med en klassisk dramaturgi, der læreren informerer om skriveoppgaven/skriveoppdraget. Hoveddelen veksler mellom ulike hendelser med ulik form. I norskfaget spesielt bygger hendelser på hverandre og repeteres med ulike perspektiv. Avslutninger er nærmest uten dramaturgi, fordi forløp ender brått. I det videre diskuterer jeg hvordan lærerens som dramaturg gjennom bruk av dramaturgiske modeller, hendelser og brudd kan legge til rette for skriveundervisning i fagene.

Forløpene er inspirert av en dialogisk og klassisk modell, og de veksler mellom disse formene, bortsett fra i naturfag, der det fins forløp med utelukkende klassisk form. Det betyr at komposisjonen i naturfag skiller seg fra øvrige fag, særlig i *hoveddelen*. Jeg vil derfor først se nærmere på denne fasen i alle fag. Bodils naturfagsforløp om øret (4d) er *lineært* (Heggstad 2012, s. 20), og hendelsene følger logisk på hverandre: Analysene viser at læreren foreleser om øret, elevene svarer skriftlig på spørsmål fra læreboka, og skriveoppgaven gis og besvares, jf. tidslinje 178. I hendelser med en klassisk dramaturgi presenterer læreren nettopp, ifølge Allern, et tema (2010, s. 98), slik Bodil gjør: Hun snakker om øret og poengterer fagord som «øremusling» og «hammer» – antakelig nye begrep for elevene. Klassen inntar delvis en slik elevrolle som Allern beskriver for denne typen undervisning: Elevene «(...) listen and acquire knowledge by answering the teacher's questions» (2010, s. 105). Klassen lytter for å tilegne seg kunnskap. Samtidig er disse elevene tausere enn hva Allern kategoriserer dem som. De lytter for å notere begrep og fraser som Bodil dikterer – taust. Bodil stiller ikke spørsmål. Man kan naturligvis argumentere for at det er en naturlig rollefordeling når læreren foreleser. Som observatør kan man knapt merke at elevene er der. Det kan derfor diskuteres i hvilken grad elevene blir reelle medskapere i naturfagtimene. Kanskje kan man argumentere for at elevene får en mer marginal rolle enn det Allern beskriver som kjennetegn på en klassisk dramaturgi? Muligens nærmer man seg en form der mottakerne ikke er tilegnet roller? En assosiasjon til naturalismens teater er nærliggende, der dramaer blir spilt uten tanke på tilskuerne, såkalt titteskapisteat. Tilskuerne blir betegnet som privilegerte kikkere, (...) «som kunne

se gjennom en vegg som skuespilleren ikke kunne se gjennom» (Rygg 1995, s. 221). I dette forløpet er det lite interaksjon mellom sal og scene – mellom lærer og elever.

Østern (2014c, s. 40) peker på at klassisk dramaturgi i sin originale form har en opptrapping som består av et eller flere vendepunkt, og som bygges opp gjennom hendelser der «noe skjer». Naturfagforløpet består av 3 hendelser – atskilt med organisatoriske brudd. Bruddene bidrar fortrinnsvis med progresjon og bytte av aktivitet. Det er ingen sak å gjengi aktivitetene i dette forløpet, men det er vanskeligere å få en forståelse av hva som skjer, dette «noe» i undervisningen, fordi det er lite samspill mellom lærer og elever. Nettopp det er interessant. Hvorfor er et forløp i naturfag klassisk utformet? Hvordan blir dette et forløp *i* og *om* naturfaglig skriving, der skriveoppdraget er synlig?

En klassisk komposisjon kan knyttes til fagets egenart, tradisjon og læreplanmål. Naturvitenskap er delt opp i flere fagdisipliner, der biologi, som her, bare er en av flere. Selv om målet er at skolefaget naturfag skal framstå både teoretisk og praktisk som et helhetlig fag, fins det et bredt spekter av temaer, hentet fra både fysikk, kjemi og geofag (i tillegg til biologi). Det betyr at lærerne skal undervise i mange emner. Flere av dem tror jeg oppleves som avanserte, i den forstand at elevene har lite førkunnskap. Mengden emner kan få læreren til å kjenne på følelsen av dårlig tid. Istedendfor å bruke ressurser på å hente fram beskjeden elevkunnskap og elevaktive arbeidsformer velger Bodil å forelese. Tradisjonelt oppleves naturfag som et såkalt muntlig og eksperimentelt fag, blant annet fordi eksamen er «muntlig-praktisk». Man kan derfor anta at det er mindre skriveopplæring her enn i enkelte andre fag, som norsk.

I skriftlige mål i naturfag står det at elevene skal gjøre «(...) bruk av naturfaglige begreper, figurer og symboler tilpasset formål og mottaker» (jf. tabell 2, s. 17–18). Å skrive i naturfag handler altså om å lære seg en skrivemåte og fagspesifikke uttrykk i faget. Flere har pekt på at det betyr at elevene blant annet skal kunne bruke typiske fagbegrep (Wellington & Osborne 2001, s. 65) og skrivemåter, som bruk av nominaliseringer (Maagerø 2006, s. 75). Fordi fagets tekster inneholder en rekke symboler og fagtypiske uttrykk, gjerne skrevet med en leksikalsk tetthet og i en passiv form, har forskere hevdet at å lære seg naturfag er som å lære seg et fremmedspråk (Wellington & Osborne 2001, s. 1 ff). Vanskelige temaer kan derfor resultere i korte elevtekster. Videre er en fagtypisk sjanger, rapporten, en tekst som ofte er oppdelt i mindre tekstpartier etter stramme skriverammer, gjerne en Imrod-struktur (introduksjon, metode, resultat og diskusjon). Bodil uttrykker det slik: «Elevene skriver fragmentert.» Det betyr altså at skriving i

naturfag er noe annet enn skriving i norsk eller samfunnsfag. Elevene skriver om andre temaer for andre formål og med andre tekstnormer. I forløpet om øret er det et mål at eleven skal kunne gjengi og plassere fagbegrep om øret på en illustrasjon og forklare hvordan man hører. Kanskje lar en slik skriveoppgave seg løse i et forløp med en klassisk dramaturgi? Elevtekstene gir ikke et entydig svar på det (jf. 8.2.3.)

Naturfaglæreren formidler fagkunnskap og sikrer at elevene noterer viktige poeng og begrep om øret. «Det er to premisser jeg satte for denne undervisningen», sier Bodil. Hun vil at elevene bruker bestemte faguttrykk i tekstene sine. Analysene viser at læreren opptrer som en fagperson med kunnskap om temaet. Hun framstår derimot i mindre grad som skriveleærer: Klassen skriver lite, bare i form av korte svar på lærebokoppgaver eller nedtegning av fraser, som læreren dikterer. Skriveoppgaven gis sent, og den besvares som en siste, nødvendig aktivitet. Som dramaturg holder Bodil fast ved én komposisjon, den klassiske. Hennes fortellertråd (Østern 2014c, s. 50) er temaet hørsel og øret. Fortellingen varer forløpet ut. Det betyr at Bodils plan for undervisningen framstår som klar. Likevel er det en utfordring at skriveoppgaven knapt nevnes og ikke omsettes i aktiviteter der elevene må arbeide med det. Forløp som er slik utformet, kan derfor tjene på at dramaturgien blir justert, slik at det blir et forløp som handler mer om skriving.

Et lite dramaturgisk skifte i naturfagforløpet, som er skissert over, kan gi store endringer for skriveundervisningen. Man kan gjøre en dreining i komposisjon, men uten at forløpet får en ny form ved at læreren skifter rolle, eller at undervisning endres totalt. I forløp som likner dette i naturfag, kan man blant annet innarbeide et nytt fiksjonslag, som belyser lærerens fortellertråd om hørsel. Det kan man gjøre ved å redefinere bruddene og innføre et annet fiksjonslag (nivå 2), som perspektiverer det bærende fiksjonslaget (nivå 1), fortellingen om/presentasjonen av hørsel. I slike brudd kan elevene for eksempel forklare et fagbegrep med hverdagsord, gjenfortelle et faglig poeng eller stille spørsmål til lærerforedraget. Bruddene må altså legge til rette for at elevene tar stilling til det som formidles. Bruddene kan dermed ikke være korte og organisatoriske. De må utvides og ha en dramaturgisk funksjon, som å bringe inn et nytt perspektiv eller å gjengi et innhold i en annen modalitet. Bruddene må, slik Lindstøl (2018) argumenterer for, bli et mellomrom som har en bestemt funksjon og en egen komposisjon. Lindstøl kaller dette for overgangens dramaturgi. Slike brudd vil understøtte et faglig innhold og gi elevene mulighet til å utforske og anvende fagkunnskap underveis i forløpet. For lærerens rolle som dramaturg

vil det bety at hun er mindre fokusert på temaet hun skal lære bort, og mer orientert mot hva elevene skal lære om hørsel, som de skal omsette i skrift.

Når jeg spør Bodil om naturfagforløpets dramaturgi, sier hun: «Stoffet er vanskelig, og elevgruppa svært svak. Jeg ville sikre meg at de i alle fall hadde notert ned noen gode setninger og viktige fagbegrep.» «Hva tror du elevene har lært?», spør jeg. «Noen har lest i boka og andre steder og kan en del. Andre vet jo det jeg har fortalt, tror jeg. Det er viktig at alle har noe å skrive i teksten sin.» Bodil vil sikre seg at elevene framviser fagkunnskap, og hun er opptatt av fakta. Det samsvarer med perspektiver i en klassisk form. Allern uttrykker det slik: «They search for facts, which might be found» (2010, s. 98). Naturfagforløpet der elevene skriver et sammendrag (5d), inneholder flere tekstsamtaler. «Her var poenget å lære seg å lese med BISON-blikk for å samordne informasjon om gomlere. Det er ikke noe poeng at de skal kunne så mye fakta», sier Bodil.

Hoveddelen i forløp i norsk og samfunnsfag veksler mellom en klassisk og dialogisk form. Mange av hendelsene er helklassesamtaler, men det fins også eksempler på andre «dialogiske arbeidsformer» (Allern 2009, s. 7), som når klassen samskriver en tekst eller utarbeider tankekart i grupper. De dialogiske hendelsene samsvarer med Allerns beskrivelser av dem: «Teaching and learning processes are characterized by conversations, dialogue, new challenges and suggestions» (2010, s. 105). Felles for disse hendelsene er at læreren er opptatt av elevenes perspektiv og erfaringer. Forløpene ser ut til å skille seg fra dem i naturfag. Hva kan årsaken være til at forløp i norsk og samfunnsfag har flere dialogiske partier? Er vekslingen mellom en klassisk og dialogisk form bevisst? Og på hvilken måte blir dette forløp *i* og *om* faglig skriving, der skriveoppdrag blir synlig?

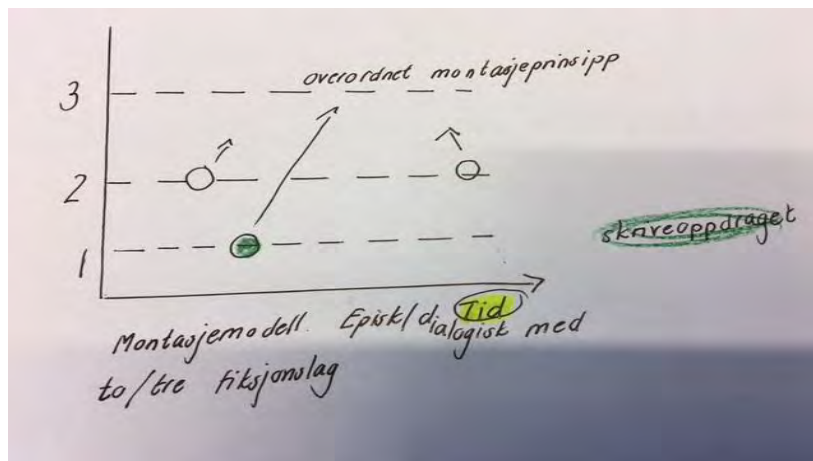
Læreplanene i norsk og samfunnsfag kan være en årsak til at det fins mye dialog i undervisningen. I samfunnsfag er det få målformuleringer som etterspør skriftlige tekster, og instruksjonsverbene som blir benyttet i delmålene, legger til rette for både skrive- og talehandlinger. Faget har én standpunkt karakter, som nok settes på bakgrunn av ulike vurderingsformer. Hvis elevene kommer opp til eksamen på 10. trinn, er den imidlertid muntlig. Kanskje bidrar det til at lærerne har fokus på muntlige arbeidsformer i faget? I norsk fins det derimot mange skriftlige delmål. Faget har tre standpunkt karakterer, to i skriftlig og én i muntlig, og eksamen på 10. trinn har obligatorisk skriftlig eksamen og muntlig (trekk-)eksamen. Det vil naturligvis føre til mer påtrykk på skriftlige aktiviteter. Samtidig må elevene trenes i retoriske ferdigheter, siden det settes muntlig karakter.

Dialog, særlig helklassesamtale, blir brukt jevnlig i forløp i samfunnsfag og norsk. Det er et kjent didaktisk grep at en muntlig samtale i en førskrivingsfase kan avhjelpe et skriftlig innhold. Samtaler blir dessuten ofte benyttet underveis som stillas for en skriftlig tekst, som for eksempel skrivekonferanser (Klæboe & Sjøhelle, 2013), der man samtaler om tekst, eller rammelek (Håland 2005), der man iscenesetter den. Dialogen har også en opphøyd status i pedagogikken. Den oppleves som læringsfremmende og blir et uttrykk for en slags automatisert hverdagspedagogikk, der læreren ikke nødvendigvis reflekterer over samtalens rolle og funksjon (Bakke & Skovholt 2015, s. 152). Helklassesamtalen blir nærmest *ett* format som brukes uavhengig av mål for timen. Mine analyser, der halvparten av lærerne introduserte skriveoppdraget gjennom samtale, understøtter et slikt argument, jf. s. 150. Slike samtaler kan naturligvis fungere, men analysene viste også at lærerne, særlig i norsk, introduserer skriveoppdrag på andre vis: Elevene delskrev, leste modelltekst, brukte strukturkart og lyttet til en podkast om temaet som de skrev om.

I en artikkel om introduksjon av skriveoppgaver konkluderte Bakke og Skovholt (2015, s. 152) med at lærerne var påvirket av taus kunnskap om hva dialogisk undervisning er. Materialet var for lite til å kunne trekke den slutningen at lærerne var påvirket av et dialogisk ideal i undervisningen. I denne studien består halvparten av innledningene av dialog. Ser man på hele forløp, fins det mange hendelser i samfunnsfag og norsk med en dialogisk dramaturgi, og flere er samtaler. Det kan kanskje begrunnes i sosiokulturell teori, der Vygotskys tanker om sammenhengen mellom språk og kognisjon har vært fastslått som en nærmest ubestridt sannhet (jf. kap. 3). Med det som fundament har forskere foreskrevet prinsipper for mønstergyldig praksis. Pedagogiske begreper som «dialogisk undervisning» (Alexander 2004) og «eksplorerende samtaler» er eksempler på slike idealer (Mercer & Littleton 2007, s. 135). Ser man på Allerns beskrivelser av dramaturgiske modeller i undervisning (2010, s. 95), kan man få et inntrykk av at denne formen er «bedre» enn andre, fordi den legger til rette for elevenes bidrag i undervisningen: «Teacher (...) takes the experiences and proposals of the pupils as the starting point». Om en klassisk form står det i motsatt fall at «(...) teacher take little notice of the pupils comments or ideas» (op.cit). Beskrivelsene er en kategorisering. Hvis man ser på enkelthendelser i et forløp, og ikke på forløpet under ett, kan en klassisk dramaturgi fungere bedre enn en dialogisk, for eksempel i en skrivefase.

Den mest komplekse dramaturgien, forstått som flere fiksjonslag, fins i norskforløp på Casa (se forløp 2c, s. 169). Her er det konkrete fiksjonslaget og fortellertråden skrive-

oppdraget (nivå 1), som blir introdusert tidlig, når elevene skal skrive en søknad om jobb som dataveileder hos Betty. Skriveoppdraget blir videre diskutert og satt i spill gjennom et annet fiksjonslag (nivå 2), det vil si som ulike skriveaktiviteter i forløpet. Slik er også andre forløp konstruert, både i norsk på Dalen og i samfunnsfag på Casa. Det som imidlertid skiller norsktimene på Casa fra andre timer, er at hendelser repeteres med nye perspektiv. Når hendelsene pusles sammen i en montasje, oppstår et tredje fiksjonslag, som kan forklares som et metaforisk nivå (nivå 3), som blir et slags samlet bilde på det forløpet kjennetegnes av: å utarbeide en argumenterende tekst.



Figur 71 Fiksjonslag i norskundervisning på Casa

Forløpene i norsk består av flest skriveaktiviteter: Elevene førskriver ved å bruke tankekart (7c) og fyller ut strukturmaler (6c). De delskriver og samskriver med læreren som sekretær (3d). Elevene skriver svenneprøver, utprøvende tekster, for å trene på kommende skriveoppdrag (2c). Hendelsene fører til at elevene skriver mer og underveis i forløpene. I samfunnsfag fins det derimot få eksempler på skriveaktiviteter, og elevene skriver til slutt i forløpet – slik som i naturfag. Det er altså forskjell på hvor mye og når det skrives i fagene.

Mange skrifthendelser gir flere aktiviteter og ofte variasjon. Mye aktivitet har gjerne positiv valør i fagdidaktikken. Hvis hendelsene bygger på hverandre, slik som i forløpet om en søknad (2c), legges det til rette for progresjon og dybdelæring. Men mange hendelser kan også gi et springende forløp, med en stakkato rytme, der det blir ulik «input» og mindre skrivero. Mange skrifthendelser kan også være et signal om at norsklærere har et større repertoar i skriving enn andre faglærere eller har en tydeligere identitet som skriveleerer. Tina har for eksempel lang formell utdannelse i norsk og proklamerer at «hun liker både faget og selv å skrive». Det kommer til uttrykk når hun viser seg fram som skriver og leser opp en egenskrevet jobbsøknad. Ola har liten erfaring med norsk, men også han skriver en tekst om skoleuniformer, som han leser opp. Etterpå sier han: «Jeg har

ikke undervist i norsk på år og dag. Bare i andre fag. Det er mange år siden jeg hadde norsk sist. Jeg har derfor få metoder å bruke. Men nå må vi i alle fall skrive. Det hører med i norsk, tenker jeg. Hjelp meg!».

Ifølge to rapporter (Møller, Prøitz & Aasen 2009; Ottesen & Møller 2010) (jf. kap. 2) som evaluerer innføringen av grunnleggende ferdigheter, blir ikke ferdighetene tatt på alvor. I Normprosjektet settes det imidlertid krav til at faglærere må opptre som skrive- lærere, i den forstand at de må designe og undervise i skriveoppdrag og vurdere skriftlige elevtekster. Prosjektet modellerer sekundære ressurser, som skriverammer, men det settes ikke krav til at forløpene må inneholde bestemte skriveaktiviteter. Med et dramaturgisk blikk vil jeg si at Normprosjektet konsentrerer seg om idé- og resepsjonsfasen, om skriveoppdrag som oppgavetekst og elevtekst.

Dramaturgiske modeller er, som andre modeller, en forenkling. Modeller har av den grunn blitt kritisert, blant annet for å være styrt av naturfaglige kunnskapsinteresser, der modeller kan gi et inntrykk av å forklare og determinere forholdet mellom intensjon, handling og virkning (Gladsøe et al. 2005, s. 157). De har også blitt kritisert for å virke normative på en praksis – som undervisning i dette tilfellet. Samtidig har modellene blitt brukt for å visualisere hvordan dramaturgiske handlinger og spenninger kan iscenesettes (Gladsøe et al. 2005, s. 171–173) og for å vise kjennetegn på faser i et forløp (Allern 2010, s. 105; Østern 2014c, s. 24). Jeg tror det kan være formålstjenlig for lærere å være seg bevisst dramaturgiske modeller som en måte å komponere hendelser på i et skriveforløp. Som analysene mine viser, er det få forløp som består av én modell. Jeg tror derfor det vil være hensiktsmessig å studere dramaturgiske former i undervisningsfaser og i skrift- hendelser. Hvilken dramaturgisk form læreren velger, vil ha sammenheng med hva slags læring det skal åpnes for, og hvilke handlinger elevene skal utføre. I mine analyser bruker læreren monolog både i innledning og avslutning. Det er læreren som har taletid, og elevene lytter. Læreren rammer på den måten inn timen, og hun får presisert mål først og oppsummert til slutt. Hvis læreren hadde byttet dramaturgi i den siste hendelsen, for eksempel til en dialogisk form, ville man kunne se for seg at elevene oppsummerte hva de hadde lært, og deres innspill hadde satt punktum for økta. Hadde læreren derimot åpnet for en simultan dramaturgi, kunne man sett for seg at elever gruppevis arbeidet ulikt: noen samtalte om hva de hadde lært, andre fikk veiledning av lærere, noen skrev på teksten, andre delte på å skrive ut argumenter, noen arbeidet med forslag til elevaktive arbeidsformer for neste forløp ... Jeg vil hevde at dramaturgiske modeller kan være gode

medierende redskaper for å planlegge, utføre, analysere og reflektere over forløp. Det er likevel viktig å betone at modellene er et utgangspunkt, som læreren kan lage variasjoner over og montasjer av, slik som Tina gjør i sin undervisning. Ferdige eller lukkede modeller kan føre til en låste og rigide skriveforløp, som verken tar høyde for fagets egenart, tema, skriveoppdrag eller lærerrolle. I verste fall kan de bli tvangstrøyer som hemmer kreativitet, istedenfor modeller, forstått som noen rammer, som fremmer muligheter i skriveforløp.

8.4 Skrivedidaktiske utfordringer i Normprosjektet

Jeg ble innlemmet i Normprosjektet høsten 2013. Prosjektet startet opp året før, og det bygger på en pilot fra 2010 (se Matre et al. 2011). Det betyr at Normprosjektet har en forhistorie som jeg ikke er en del av. Jeg har imidlertid et nært forhold til Normprosjektet fra 2013 og til «skrivende stund» – gjennom denne avhandlingen. Den danner bakgrunnen for mitt blikk på Normprosjektet som intervensjon. Jeg er en informant blant flere, og min fortelling blir naturligvis en av mange. Poengene mine er konsentrert rundt skrive- didaktiske utfordringer i Normprosjektet, slik de framkommer i min studie. Momentene springer ut fra drøftingen og dreier seg om Normprosjektes ressurser, skriveoppdrag, intervensjon og implementering.

8.4.1 Ressurser

Denne studien har vist at det er utydelig hvilken status ressursene i Normprosjektet har. Prosjektet kaller Skrivehjulet og forventningsnormene for «de primære ressursene», i betydningen de viktigste. De skal benyttes i design og vurdering av skriveoppdrag. Av analysene framkommer det imidlertid at lærerne opplever Skrivehjulet som en primær, sekundær og tertiær ressurs. I hvilken grad kan Skrivehjulet både være et teoretisk konstrukt, en idealtypisk modell om skrivning og samtidig være et konkret, didaktisk redskap for skriveoppgaver/skriveundervisning i klasserommet? Jeg tror lærerne trenger hjelp til å skille hva som er et teoretisk fundament for Normprosjektet, som ligger til grunn for et syn på skrivning, og hva som er sekundære ressurser, som er fundert i teori, men som kan tjene som illustrasjoner og hjelp i skriveundervisningen.

Analysene viser at ikke alle lærerne fra Casa og Dalen forstår Skrivehjulet eller mestrer bruk av skrivehandlinger. Det kommer til uttrykk både i idéfasen, gjennom oppgavelaging og i undervisning gjennom samtaler om oppgavene. Hvis skriveoppdraget blir «galt» utformet, blir det umulig å besvare, og forløpet strander i anslaget. Jeg tror derfor

det er nødvendig, helst obligatorisk, å sjekke ut ideen bak forløpet – enten ved at en forsker veileder eller intervenserer på oppgaven. Da ville lærerne kunne justere en kurs før forløpet starter, og de ville, gjennom å argumentere for valg, hatt muligheten til å få oppgaven mer under huden. Forskerne i prosjektet ville samtidig hatt direkte tilgang til opplysninger om forløpene før oppstart, ikke etter endt gjennomføring, som nå, der lærerne selv rapporterte. Det gir også svakere data. Dette er selvsagt tidkrevende, men jeg tror likevel det er en kostnad Normprosjektet kunne ha tatt.

Analysene viser at lærerne opplever oppgavedesign som krevende, og noen fjernlånte oppgaver blir gjenbrukt. Fra et didaktisk perspektiv tror jeg lærerne trenger en oppgavebank med flere varianter av én oppgave, det vil si samme tema, men ulike skrivehandlinger og ulik innramming. Et større utvalg oppgaver bidrar til at lærerne enklere kan vurdere oppgaver mot hverandre, og de vil kunne se hvordan små endringer i innramming gir store konsekvenser. Det vil dessuten også bli tydeligere at Skrivehjulet er en dynamisk ressurs, der flere koplinger mellom skrivehandling og formål er mulig. Lærerne i mitt utvalg bruker Skrivehjulet i en grunnstilling. Det er ikke et mål at hjulet skal dreies i alle mulige kombinasjoner, men det kan være nyttig å vise at ressursen er fleksibel.

Analysene viser at forventningsnormene ikke har samme status som Skrivehjulet. De blir mindre brukt enn forventet. Normene er i noen forløp lite synlige i idé- og skrivefasen. De blir imidlertid brukt i resepsjonsfasen, i vurdering av tekster, på Casa. I et prosjekt der vurdering står sentralt, er det overraskende at ikke alle lærere formulerer kriterier. Mine analyser viser at det er kriteriene som først og fremst uttrykker en faglig kode. Det er også merkelig at forventningsnormene (kriteriene) ikke er mer synlige i hendelser i forløpene, når et sentralt spørsmål i Normprosjektet nettopp er: «Which specific effects do the educational integration of shared explicit standards have on the quality of teacher assessment?» Jeg tror dette kan forklares med skoleringen (jf. kap 5).

På de nasjonale samlingene var forventningsnormene sentrale, og lærerne vurderte elevtekster på bakgrunn av dem. Når lærerne var tilbake i skolehverdagen, og elevene skrev tekster som ble sendt til prosjektet, var det skrivehandlingene fra Skrivehjulet som lærerne (frivillig) ble veiledet på og rapporterte inn. Bruk av forventningsnormene ble i mindre grad omtalt. «Jeg lager oppgaven først, så lager jeg kriterier», sier Merete. Kanskje oppleves Skrivehjulet som en viktigere ressurs enn forventningsnormene? Kanskje er forklaringen så enkel at lærerne fokuserer på det forskerne etterspør? Forskernes påvirkningskraft synes sterk. Lærerne ser altså ut til å omfavne Skrivehjulet som didaktisk

verktøy, men ikke forventningsnormene i samme grad. Kanskje kan det ha en sammenheng med at Skrivehjulet er et nytt redskap for lærerne, mens lærerne (i alle fall på Casa) har arbeidet med kriterier over tid – om enn ikke med utgangspunkt i forventningsnormene. Når jeg samtaler med lærerne på Casa om vurdering, sier Tina: «Vi har arbeidet med kriterier før Normprosjektet kom. Vi har hatt fokus på vurdering for læring.» Merete forklarer: «Vi retter ofte sammen i par for å få bedre vurderinger. Da må vi jo snakke om hva kriteriene betyr.» Casa har altså før Normprosjektet kom, innarbeidet en vurderingskultur. Selv om lærerne bruker forventningsnormene, har de både trening og erfaring i å utforme ulike typer kriterier. Videre tror jeg at Skrivehjulet får en så sterk posisjon fordi Normprosjektet fokuserer mer på skriveoppgaver enn skriveoppdrag (om skriveoppdrag under). I denne studien blir det synlig hva slags redskap Skrivehjulet er for lærerne, og hvordan de tar det i bruk.

Normprosjektet presenterer «sekundære ressurser» for lærerne, det vil si skrive-didaktiske grep, som skriverammer og modelltekster (jf. prosjektheft, kap.5). Ifølge mine analyser benytter lærerne disse ressursene i undervisningen. Utfordringen er imidlertid at lærerne bruker disse ressursene på nøyaktig den måten som blir vist i Normprosjektet, til tross for at forskerne påpeker at «slike maler må brukes kritisk. Det må ikke bli for oppskriftsmessig og instrumentelt» (se kap. 5). Men i skoleringen (samlinger og hefter) blir imidlertid et lite knippe eksempler på slike ressurser gitt, og det blir ikke vist flere varianter av hver. Analysene viser at lærerne, særlig i samfunnsfag og naturfag, har et begrenset skrive-didaktisk repertoar. Det legger derfor til rette for få skriveaktiviteter i forløpene. Det gjelder også norsklærere, og Ola uttrykker det slik: «Jeg skulle ønske at Normprosjektet ga meg flere didaktiske skriveøvelser. Jeg har ikke noen verktøykasse rett og slett.» Lærerne griper derfor de ressursene som Normprosjektet tilbyr (jf skoleringen). De tilpasser dem imidlertid ikke til sitt forløp, fag og sin elevgruppe. Kanskje har ikke alle lærere et tilstrekkelig repertoar for skriving, «en didaktisk verktøykasse»? Kanskje forstår ikke lærerne at de sekundære ressursene er et tilbud, mens de primære ressursene er et påbud? I så fall skiller ikke lærerne mellom de ulike nivåene i Normprosjektets ressurser.

Både for utformingen av skriveforløp, men også for intervensjonen, er det viktig at lærerne oppfatter Skrivehjulet og forventningsnormene som tertiære redskap, mens skriverammer mv. er sekundære. En slik distinksjon vil bidra til at lærerne vet hvilke ressurser de må bruke, hvilke de kan bruke, og hvordan de skal brukes. Dette vil dessuten gjøre det

enklere å forstå hvilke ressurser de kan endre på. Fra et didaktisk perspektiv er det viktig at ressursene ikke begrenser skriveundervisningen, slik at den blir låst og predefinert.

8.4.2 Skriveoppdrag

Denne studien har vist at det er en didaktisk utfordring i Normprosjektet at lærerne ikke må designe skriveoppdrag. Mens lærerne lager skriveoppdrag på Casa, utformes det skriveoppgaver på Dalen. Det kan skyldes at Normprosjektet har instruert lærerne i å lage oppgaver der de tar utgangspunkt i skrivehandlinger fra Skrivehjulet i idéfasen. Forskerne veileder først og fremst på oppgaveformuleringen, og de minner om innramming som formål og mottaker, men ikke om kriterier. Forventningsnormene benyttes på Dalen i resepsjonsfasen, når man vurderer elevtekstene. På Casa benyttes de ofte når læreren designer et skriveoppdrag, men også i en formativ vurdering av elevtekster underveis, men sent i skriveprosessen. Det betyr for det første at Skrivehjulet og forventningsnormene blir to ressurser som ikke nødvendigvis virker samtidig, altså i samme fase av undervisningen, dette til tross for at kriterier er en vesentlig (den mest sentrale?) innrammingen for en oppgave. Uten kriterier blir, som kjent, forløpet noe retningsløst. Elevene vet ikke hva de skal vurderes i, og læreren vet ikke hva hun skal veilede etter eller vurdere på.

Et annet sentralt poeng er at en faglig kode gjerne kommer til uttrykk i kriteriene. Mine analyser avdekker at fagspesifikke krav, et såkalt *knowledge*-perspektiv, uttrykkes der. I Normprosjektet er det et mål at elevene skal utvikle sin faglige skrivekompetanse. Da må nettopp det typisk faglige gjøres eksplisitt, som krav til innhold, aktuelle skrivehandlinger, instruksjonsverb og sjangrer i faget, men også krav til struktur og form. Mine analyser viser at det kan være vanskelig å se om en oppgave tilhører for eksempel norsk eller samfunnsfag, fordi oppgaver kan mangle en innramming med fagspesifikke krav.

Videre er det i Normprosjektet størst fokus på hva en skriveoppgave er som tekst og elevtekst, det vil skriveoppgaven som idé og resepsjon. Mine analyser avdekker at hvordan læreren/klassen setter skriveoppdraget i spill, er svært avgjørende for hvordan tekstene blir. Fra et didaktisk, men også et dramaturgisk perspektiv, tror jeg det ville ha vært interessant om Normprosjektet hadde bedt lærerne skissere et skriveforløp, det vil si hva skriveoppdraget er, hvordan det settes det i spill, og hva det kan ende opp som. Hvis man ser for seg en helhet, vil det være enklere å definere hvilke skrifthendelser et forløp må bestå av, der både oppgave og innramming må være gjenstand for undervisning.

8.4.3 Intervensjon og implementering

Normprosjektet skal forstås som en intervensjonsstudie der noe nytt blir forsøkt implementert i allerede etablerte kulturer og økologier på prosjektskoler. Evensen skriver: «Tinkering with reality may reveal aspects that are otherwise hidden, and simultaneously invite a slightly different perspective» (2013, s. 135). En bakenforliggende hypotese er at dette «nye» kan føre med seg «improvement through change» (op.cit). Casa og Dalen har, som min studie viser, ulik skolekultur og økologi. Resultatene fra intervensjonen er også i ettertid dokumentert som forskjellige: Mens Casa-elevene på 7. trinn viser god skriveutvikling, har ikke elever fra Dalen det. I Berge og Skars kvantitative rapport «Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling», står dette om Dalen:

Her er skriveferdighetsnivået så svakt og skriveferdighetsutviklingen uansett målepunkt og gjennom hele intervensjonen så liten, at det kan være grunn til mer kvalitativt å undersøke om intervensjonen er gjennomført etter intensjonen, og om elevene faktisk har hatt utbytte av den (2015 s. 29).

Intervensjonen i Normprosjektet har ikke felteksperimentets egenskaper. Intervensjonsstudien bygger snarere på en økologisk tankegang, der skolen selv har ansvar for implementering. Det er dermed innbakt i Normprosjektets forskningsdesign at en innføring gjøres på ulike måter og i ulik grad, i de ulike læringsøkologiene på skolene. Analysene mine viser at prosjektet blir implementert i liten grad på Dalen. Det blir ingen del av skolekulturen. Enkeltlærere forsøker imidlertid å innfri krav i prosjektet. På Casa bli prosjektet godt implementert og integrert i skoleøkologien, og de fortsetter arbeidet med skriveundervisningen på liknende vis etter prosjektslutt. Det samsvarer med funn hos Berge og Skar (2015) som viser at Casa sammen med noen andre skoler har elever på 7. trinn med størst læringseffekt. Uavhengig av skole kan man si at Normprosjektet bidro til å synliggjøre skriving som grunnleggende for læring og til å utvikle en forståelse for skriving, som på mange måter førte til at skriveopplæringen ble utviklet.

Casa og Dalen skole går altså inn i prosjektrollen på to svært ulike måter. Dette ser man tidlig. Likevel får skolene samme oppfølging og lik skolering. Det kan selvsagt ha med tid og ressurser å gjøre. Likevel er det betimelig å stille noen spørsmål omkring begrepet intervensjon i Normprosjektet: Hvor stort handlingsrom kan en skole ha, og hvor få krav kan man stille til en skole og likevel kalle det for en intervensjon? Hvor mye frihet kan et prosjekt gi en skole og samtidig forske på resultater, som om det var en inter-

vensjon? Hvilken kartlegging og situasjonsbeskrivelse trengs av skolene før prosjektet tar til (som kjennetegn på skolekultur, andre pågående/tidligere prosjekter, motivasjon for deltakelse ...)? Hvor tett oppfølging trenger skolene i en intervensjonsstudie, og av hvem (forskere, didaktikere, andre lærere/skoler)? Hvor lang tid tar det å implementere og endre en praksis? Hva er det rom til å forhandle om? Dette er sentrale skrivepedagogiske utfordringer jeg har møtt på gjennom min studie som del av Normprosjektet. Mitt poeng er ikke å besvare dem, men å formulere noen spørsmål jeg mener kan være lurt å stille for å kunne skape bedre skriveopplærere og skriveundervisning.

En innvending mot mine synspunkter i dette kapitlet kan være at jeg vurderer Normprosjektet etter andre kriterier enn designet ble utviklet med tanke på. Det er ikke min intensjon. Mine poeng er fortalt med en personal synsvinkel og med et begrenset utsnitt fra en lengre «Normprosjekt-kronike».

8.5 Konklusjon

Startpunktet for denne avhandlingen var en fagsamtale med en elev om hans skriveprosess. Samtalen utløste ideen til en studie om *skriveoppgaver*. Egen undervisning hadde gjort meg nysgjerrig på sider ved fenomenet, som: Hva kjennetegner en god skriveoppgave? Hvilke redskaper trenger elevene for å løse den? Hva skiller en oppgave i norsk fra andre fag? For å kunne komponere gode, didaktiske skriveforløp trengte jeg flere svar – forankret i forskning. Studier starter gjerne slik, i møte med didaktikken: «Skolens skriveopplæring har ofte vært et utgangspunkt, en drivkraft og et mål for skriveforskningen» (Ongstad 2012, s. 76).

Studier som undersøker skriveoppgaven som idé (Berge 1996; Ongstad 1997; Otnes 2014; 2015), handler gjerne om oppgaveformuleringen (se kap. 3). Det er fordi den er sentral for både undervisning og tekstprodukt: «Selve skriveoppgaven spiller «(...) en avgjørende rolle i skriveprosessen, og kvaliteten på en elevtekst henger i stor grad sammen med kvaliteten på oppgaveformuleringen» (Otnes 2015, s. 5). I min studie framkommer det imidlertid at oppgavens *innramming*, som vurderingskriterier, er sentralt i alle faser av forløpet. Innrammingen viser et mål for teksten, og den synliggjør en faglig kode. Samtidig endrer innrammingen seg gjennom lærerens handlinger. Begrepet *skriveoppgave*, som blir brukt av lærere, i forskningen og i Normprosjektet, ble derfor ikke dekkende. Jeg trengte et samlebegrep for oppgaveformulering, innramming og hvordan

dette settes i spill i undervisningen. Begrepet ble *skriveoppdrag*. Denne distinksjonen mellom oppgave og oppdrag er sentral i avhandlingen.

I denne avhandlingen har skriveoppdraget vært forskningsobjektet og klasserommet forskningsarenaen. Et overordnet formål (jf. s. 11) har vært å få kunnskap om hvordan skriveforløp i norsk, samfunnsfag og naturfag ble komponert, og hvordan skriveoppdrag blir designet, satt i spill og realisert i elevenes tekster. Det har jeg søkt svar på ved å studere skrifthendelser i 8 forløp. Svarene analysene ga (i den grad det fins svar), er presentert i dette drøftingskapitlet og repeteres til slutt i en skjematisk oversikt over studien, s. 296–297).

I det følgende peker jeg på studiens metodiske og teoretiske bidrag til skriveforskningsfeltet og til Normprosjektet som intervensjonsstudie. Deretter drøfter jeg funnenes implikasjoner for framtidens skivedidaktikk. Til slutt kommenterer jeg begrensninger og antyder muligheter for videre forskning, som denne studien har beredt grunnen for.

8.5.1 Studiens bidrag

Metodisk viser denne studien hvordan dramaturgiske analyser kan benyttes for å forske på skriveundervisning integrert og uavhengig av andre analyseredskaper. Dramaturgi er så vidt jeg kan se, ikke tidligere anvendt som analytisk tilnærming til skriveforskning, og studien representerer et nytt metodisk bidrag til dette feltet (jf. kap. 4). Studien viser hvordan ulik komposisjon legger til rette for ulike forløp, som kan gi ulik læring i og om skrivning. Den viser hvordan undervisningsfaser er komponert i og på tvers av fag, og hvordan forløp kan ha likheter med dramaturgiske modeller. Modellene gir, slik jeg bruker dem, et blikk og et språk for å studere og snakke om skriveforløp. Studien bidrar til å kartlegge hele forløp og skrifthendelser i det, og viser hvordan hendelser settes i spill og virker sammen.

Analysene av skrifthendelser viser hva et skriveoppdrag er, og hvordan det blir artikulert, satt i spill og realisert som tekst. Studien viser at skriveoppdraget arter seg forskjellig som idé/skriftlig tekst og som iscenesatte handlinger. Det er altså forskjell på hva et skriveoppdrag er (som tekst), og hva det blir til gjennom skrifthendelser i klasserommet. Studien viser at en faglig kode uttrykkes tydeligst i skriveoppgavens innramming og gjennom de rammene læreren setter.

I studier av skrifthendelser i klasserommet, der primærmaterialet er video, kodes empirien gjerne på bestemte måter (Burges 2015; Klette, Blikstad-Balas & Roe 2017). Jeg

braker ingen en manual for videoanalyse. Analysene viser en inngang, der jeg velger ut skrifthendelser på bakgrunn av en dramaturgisk analyse. Etter en abduktiv tilnærming til skrifthendelsene ender jeg opp med teoretiske begreper hentet fra dramaturgi, skriveforskning og sosiokulturell teori, som blir min linse for analyse.

Som sekundærkilde benytter jeg blant annet brev. Brevmetoden forstørker øyeblikk i den dramaturgiske analysen, når informanten besvarer spørsmål om observerte fenomen. Metoden bidrar til å framvise individuelle svar, og den gir et rom, der forsker og informant samhandler og reflekterer sammen.

Studien bidrar med en *teoretisk* begrunnelse og utvikling av begrepet *skriveoppdrag* (se s. 69), som ikke er synonymt med skriveoppgave. Skriveoppdrag forstår jeg både som idé (en tekst bestående av oppgaveformulering med innramming) og som handlinger, altså skrifthendelser der skriveoppdraget settes i spill. Skriveoppdrag som begrep har vært sporadisk brukt i forskningslitteraturen, og det er ikke tydelig definert. Begrepet blir for eksempel benyttet som synonym: «En utfordring tidlig i forløpet er når læreren skal formulere og introdusere selve skriveoppdraget, altså skriveoppgaven» (Iversen & Otnes 2016, s. 33). I Normprosjektet er ikke begrepet skriveoppdrag bevisst brukt, men det er blitt anvendt for å beskrive hvordan lærere skal utforme og sette et skriveoppdrag i spill:

Det var dei [lærarane] som fekk ansvaret for å omsetje dei overordna tankane om skrivning og vurdering til praktisk arbeid i klasserommet, tilpassa til eigen kunnskap, erfaring og kjennskap til elevane. Med støtte i ressursane [Skrivehjul, forventningsnormer og didaktiske ressurser] planla og gjennomførte dei relevante skriveoppdrag i sine fag. (Matre 2017, s. 31)

Min studie viser at skriveoppdrag, slik det foreligger som tekst på papir, ofte endres i undervisningen. En slik iscenesettelse av skriveoppdrag er et utforsket felt (jf. kap. 3). Siden studien er orientert mot å sette skriveoppdrag i spill, kopleer jeg dramaturgisk teori og skriveteori. Jeg viser hvordan dramaturgi kan benyttes som en teoretisk linse for å forske på skrivning. I dramaturgien er handlinger sentrale. Det understrekes i begrepet *skriveoppdrag*, der oppdrag er synonymt til begrepene gjerning, handling og bestilling.

Ved hjelp av sosiokulturelle perspektiver viser min studie hvordan Normprosjektets verktøy blir brukt som ressurser i skriveforløpet. Studien viser at Skrivehjulet både forstås som teori og et didaktisk redskap, og ressursen begrenser og utvider en skrifthendelse. Det er også funn som antyder at lærere finner det vanskelig å skille mellom sekundære og

tertiære ressurser i Normprosjektet, det vil si at en didaktisk modellering, som et to-koloneskjema, forstås som et medierende redskap på et annet nivå enn det er tenkt som.

I studien har jeg utviklet en dramaturgisk modell for analyser av skriveforløp (jf. s.114). Modellen viser blant annet faser i undervisningen, og hvordan et skriveoppdrag som idé blir transformert til undervisning, som fører til elevtekster. Den viser også hvordan Normprosjektets ressurser, som for eksempel Skrivehjulet, omsettes til handlinger.

Mitt bidrag til *intervensjonen* i Normprosjektet er, foruten en kvalitativ studie om skriveoppdrag, nærstudier av skriveundervisning på to skoler i tre fag. Det fins andre klasseromsstudier i Normprosjektet (Dagsland 2018; Gedde-Dahl, unpubl.⁵⁴). Min studie belyser hvordan et utvalg lærere underviser i et skriveoppdrag, som er laget med utgangspunkt i prosjektets ressurser og føringer. Studien peker på noen mulige årsaker til hvorfor elevenes tekster blir som de blir, ved å vise lærernes (bevissthet om) innramming, deres forståelse av Skrivehjulet/ ressurser i Normprosjektet og deres måter å synliggjøre faglige koder i et utvalg skrifthendelser.

Studien bidrar med kontekstinformasjon om Casa og Dalen skole. Konteksten kan forklare sider ved skriveundervisningen, som hvorfor lærer Ola på Dalen ikke benytter forventningsnormene (forløp 3d). Opplysningene bidrar til å vise hvordan skolene forholder seg til Normprosjektets intervensjon (jf. kap.5), og hvordan det spiller sammen med en skolekultur. Studien viser hvordan en dialogisk intervensjon kan komme ulikt til uttrykk på to skoler, for eksempel gjennom ulike lærerroller og ulik skrivedidaktikk.

Funnene i denne studien kan gi noen konsekvenser for framtidig skriveundervisning – særlig med tanke på hvordan skrivelærere designer et skriveoppdrag og setter det i spill. Lærere bør designe skriveoppdrag, ikke skriveoppgaver (jf. 8.1.1). Det kan gjerne framskrives prosessuelt. Oppgaveformuleringen trenger en tydelig innramming, som formål og mottaker, men også kriterier som viser en retning for oppgaven og en faglig kode. Det ville være en interessant øvelse å bruke «På flukt» som utgangspunkt for et skriveoppdrag i flere fag, og se hvordan det kan uttrykke ulike faglige koder og tilpasses ulike læreplaner. Det er viktig å peke på hva som er typisk faglig i et skriveoppdrag – forankret i læreplanmål. Skriveoppdraget bør utformes i en idéfase, fordi det gir en retning for forløpet. Det må imidlertid ikke artikuleres i en innledning. Det kan, som i forløpet om leksearbeid (7c), settes i spill gjennom skriveaktiviteter, og først artikuleres i hoveddelen. Når skriveoppdraget formidles, må faglige innspill og forklaringer fra læreren være sentrale, jf.

⁵⁴ Tittel på avhandllingen er pr. juni 2018 ikke endelig bestemt. Kilden står derfor ikke under «Litteratur».

skriveforløpet «På flukt». Lærerne må kunne forklare instruksjonsverb og andre vitenskapelige/faglige begrep, og innholdet bør avstemmes mot elevenes oppfatninger.

Læreren må ta stilling til om hun skal artikulere hele eller deler av et skriveoppdrag når det introduseres. Læreren må være klar over hvilke spilleregler og hvilke kontrakter hver skriveramme gir av begrensninger og muligheter for elevenes skriving. I forløpet om skoleuniform (3d) er rammen delvis åpen, men elevene er ukjente med tekstformatet og ser få muligheter. I forløpet om en søknad (2c) får elevene en stram skriveramme. Tekstene svarer på skriveoppdraget, men tekstene er like, og de rammene hemmer nok kreativiteten. Noen ganger kan det være nødvendig å endre spilleregler i forløpet. Andre ganger kan spillereglene endre skriveoppdraget. En åpen ramme gir elevene flere valgmuligheter. Det fordrer at elevene har et repertoar (innhold og form) å velge fra. En innramming må ikke være på kollisjonskurs med en annen. Da blir skriveoppdraget vanskelig å løse. Som skriveleærer må man derfor være bevisst på hva man rammer inn, når, og hvor åpen/lukket rammen er. Elever, som trenger mye veiledning og støttestrukturer for å skrive teksten, kan få en mer lukket skriveramme. Rammene kan være differensierte. Når læreren viser eksempeltekster og modellerer (jf. 8.2.2), blir skriveoppdraget tydeligere. Det er viktig å vise valg og variasjoner som elevene har innenfor rammen for skriveoppdraget.

Min studie viser at avslutninger i og på tvers av fag er korte og uten et tydelig nedslag. De er utformet med en klassisk dramaturgi. Det ligger et uutnyttet potensial – både til å utforske andre komposisjonsformer og til å prøve ut andre skrivedidaktiske tilnærminger, der eleven bruker tid på for eksempel å sjekke teksten sin mot kriterier (jf. 2c), polere språk og lese avslutninger i en eksempeltekst.

8.5.2 Begrensning og forslag til videre studier

I denne studien har det vært et mål å kartlegge hele forløp, for så å studere et utvalg skrifthendelser. Hvis man skal kunne si noe om tendenser i komposisjonen av forløp, må man både studere et visst antall forløp og hele forløp. Det bidrar til at jeg konsenterer meg om de store linjene, som blir noe skjematisk. Modellene er et valgt perspektiv, et instrument som hjelper meg til å vise noe og dermed lukke for noe annet. Skrifthendelsene er plukket ut på bakgrunn av funn i den dramaturgiske analysen. Det er en rekke andre skrifthendelser som kunne ha blitt studert, og som ville gitt flere perspektiv på hvordan skriveoppdrag settes i spill, som for eksempel hvordan lærere og elever interagerer rundt strukturmalen (jf. forløp 7c) eller hvordan en skrifthendelse er en forutsetning for en annen (jf. forløp 2c).

I analyser av skrifthendelser har jeg brukt teoretiske begreper fra både skrive- og dramaturgifeltet. Her kunne jeg ha rendyrket et felt. Man kunne for eksempel sett for seg at analysene omhandlet flere dramaturgiske perspektiver, som rom, kropp og andre estetiske virkemidler. Det er valgt bort, fordi jeg ønsker at begrepene jeg benytter, ikke skulle bli for fremmede i skriveforskningen. Analysene skulle dessuten avspeile den undervisningsvirkeligheten jeg møtte. Jeg ville bruke et språk som ikke ble fremmed for lærerne. Videre kunne jeg ha valgt en analytisk tilnærming til skrifthendelser, der jeg studerte bestemte «key-elements», som instruksjonspraksiser og elevengasjement, som i klasseromsstudier er definert som beskrivende for undervisningskvalitet (Klette & Blikstad-Balas 2018, s. 141). Det ville gjort det enklere å sammenlikne denne studien med andre studier av skrifthendelser fra klasserommet.

I analysen av skriveoppdraget som idé kunne jeg gjort analyser av oppgaveformuleringen som tekst og eventuelt innrammingen for den. Det perspektivet ivaretas av andre forskere i Normprosjektet, som har artikler under utgivelse. For å kunne si mer om resepsjon av forløpene, måtte jeg ha analysert flere elevtekster. Jeg har i stedet valgt få tekster, der jeg går i dybden på nedslagspunkt som kan si noe om hvilke spor fra skriveoppdrag og undervisning som fins i tekstene. Jeg kan naturligvis ikke med sikkerhet vite hvordan forløpet har satt sitt preg på tekstene. Jeg kan heller ikke trekke generelle slutninger om hvordan elevene besvarer et bestemt skriveoppdrag etter endt undervisning. Til det vet jeg for lite om elevenes forkunnskaper og hva de har lært om skrivning i andre forløp, slik det viser seg i forløp 2c, der eleven skriver søknad i norsk og engelsk samtidig.

I videre studier ville det være interessant å se på andre rammer for et skriveoppdrag, både når de er direkte artikulert og satt i spill. Jeg kunne for eksempel studere hvordan lærere iscenesetter skriveoppdraget når elevteksten skal skrives som en versjon to. Analysene har vist at det ligger et uutnyttet potensial i den avsluttende fasen av forløpet. I (Otnes & Solheim, under utg.) beskriver de hvordan lærerne «(...) express their feed-back through different acts of responding», og de ser på lærerens skriftlige kommentarer. Å sammenstille deres funn med hvordan lærerresponsen kommer til uttrykk som del av forløpets dramaturgi, ville kunne utfylle bildet av læreren som respondør.

Man kunne også se for seg flere studier av skriveoppdraget i spill, utover bruk av eksempeltekster og kriterier. Særlig interessant ville det være å studere hvordan faglige koder kan komme til uttrykk i faser og hendelser. Brudd mellom hendelser er sentrale i forløpene for blant annet progresjon og persepektivskifter. Studier av bruddenes drama-

turgi og mellomrom mellom hendelser (jf. Lindstøl 2018) vil kunne være et interessant perspektiv for å se i hvilken grad bruddene kan utnyttes som et refleksjonsrom (jf. Goffman) eller gi en tydelig innramming fra en hendelse og til en annen.

Det vil naturligvis også være interessant å gjøre dramaturgiske analyser av andre forløp i skrivning utenfor Normprosjektet. Er slike forløp annerledes komponert? Går skrifthendelsene igjen i andre fag og på andre trinn? Denne studien har hatt læreren som dramaturg i forgrunnen, men fokuset kunne ha vært tydeligere på lærerens handlingsrom og på interaksjonen med elevene.

Jeg har, som før forklart, samlet emipri fra to skoler i Normprosjektet, og små casestudier, som min, må ses i en kumulativ sammenheng med annen forskning på feltet.

8.6 Skjematisk oversikt over denne studien

Under står en skjematisk oversikt over denne studien: tittel, formål, problemstilling, forskningsspørsmål, materiale og sentrale funn.

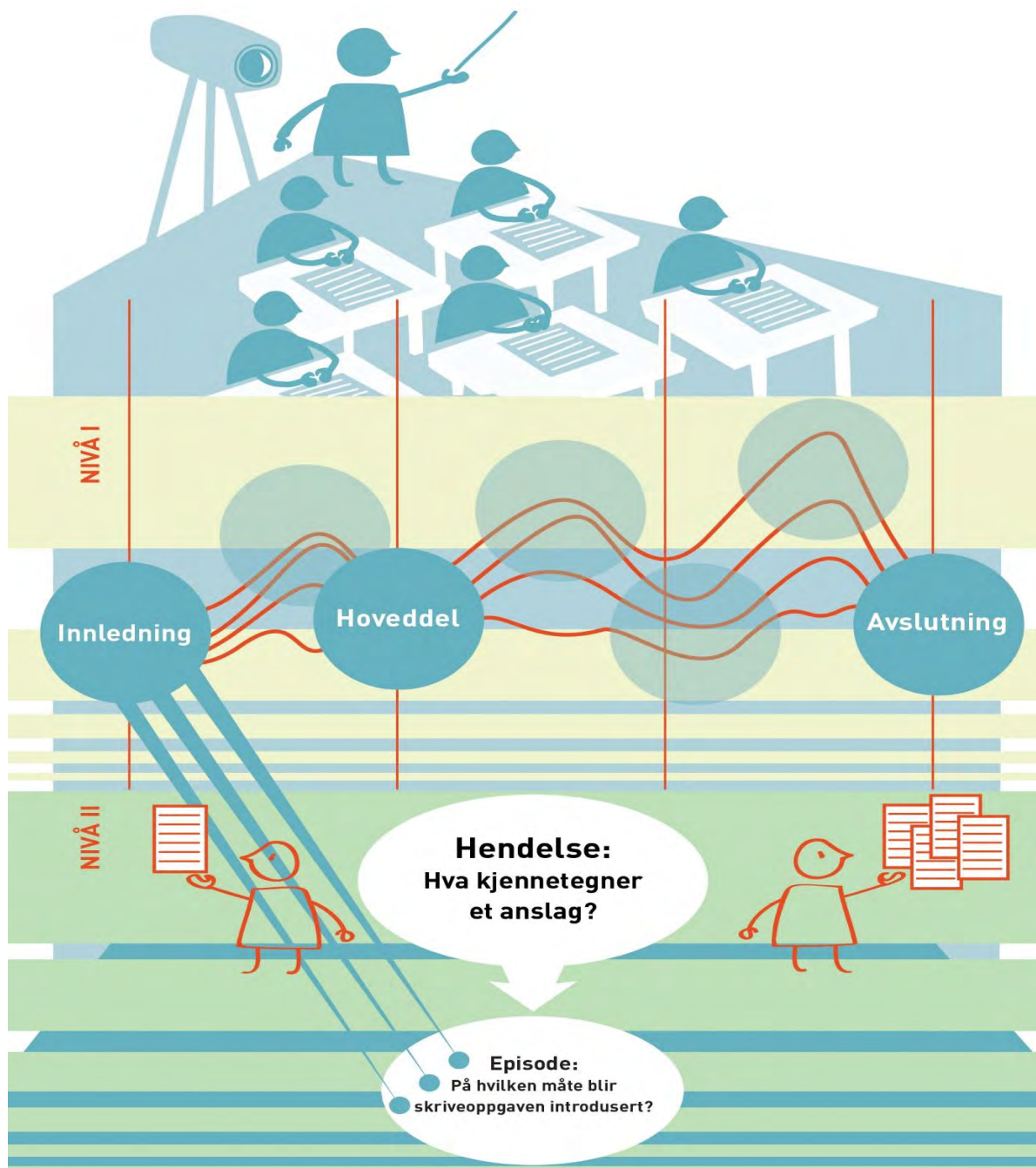
Tittel på avhandling	<i>Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag</i>		
Formål	Gi ny innsikt om skriveoppdrag og iscenesettelse av det. Vise hvordan skriveundervisning med vekt på skrivehandlinger og formål kan fortone seg i praksis. Utvikle en dramaturgisk analysemodell for skriveundervisning. Kontekstualisere og forklare noen av Normprosjektets kvantitative funn og supplere andre kvalitative studier.		
Problemstilling	Hva kjennetegner en dramaturgi i skriveforløpene fra to utvalgte intervensjonsskoler som deltok i Normprosjektet – fra et skriveoppdrag blir iscenesatt og til elevteksten foreligger ferdig vurdert?		
Forskningsspørsmål	Hva kjennetegner et skriveoppdrag og en dramaturgi i en innledning av skriveforløpet, og hvilke ressurser benytter læreren når hun iscenesetter skriveoppdraget?	Hva kjennetegner en dramaturgi i en hoveddel av skriveforløpet, og på hvilke måter blir skriveoppdraget satt i spill?	Hva kjennetegner en dramaturgi i en avslutning av skriveforløpet, og på hvilken måte setter skriveoppdraget og sentrale hendelser spor i elevenes tekster?
Materiale	En etnografiskinspirert kassustudie som består av 8 skriveforløp i naturfag, samfunnsfag og norsk på 7. trinn. Primærdata: Video, observasjonsnotater og elevtekster Sekundærdata: Semistrukturerte intervju av lærere og elever, elevenes arbeidsbøker, brev og utlevert materiale i timene		
Metode	Dramaturgiske analyser. Analyse av skrifthendelser		
Teori/analytiske begreper	Skriveoppdrag (skriveoppgave), innramming, skriveforløp, skrifthendelse, ressurser, anvendt dramaturgi, dramaturgiske modeller. Sosiokulturelle perspektiver (Vygotsky 1986; Wertsch 1998). Bruk av medierende ressurser, dvs. primære, sekundære og tertiære ressurser [redskap] (Wartofskys 1979). Dramaturgisk teori, som faser, modeller, hendelser, brudd og rammer (Allern 2003; 2010; Christoffersen 2011; Østern 2014c; Goffman 1986)		

	Skriveteori om skriveoppgaver/skriveoppdrag (som Otnes 2015), Skrivehjulet (Berge. et al. 2016) og forventningsnormer (Berge et. al. 2017), Matons spesialiseringkoder for kunnskap (Maton 2014).
Sentrale funn	<p>Ulike fag er inspirert av ulike dramaturgiske modeller.</p> <p>I samfunnsfag og naturfag introduserer læreren skriveoppdraget som en tidlig skrifthendelse, mens elevene i norsk gjerne førskriver. Skrivning er en siste hendelse i naturfag og samfunnsfag.</p> <p>Det er flere skrifthendelser i norsk enn i andre fag, og hendelsene bygger i større grad på hverandre. Elevene delskriver mer i norsk.</p> <p>De fleste forløp – uavhengig av fag – starter med en lærerrepresentasjon, mens de avslutter brått uten en bestemt hendelse.</p> <p>Når elevene skriver to tekstversjoner, er det primært den første versjonen elevene får veiledning og vurdering på.</p> <p>Den faglige koden i forløpet uttrykkes gjerne i lærerens innramming. Når et skriveoppdrag rammes inn mange ganger, må de ulike rammene passe sammen. En ramme, som gis i forløpet, kan både gi retning for skriveoppdraget, begrense det og endre det.</p>

Tabell 35 Skjematisk oversikt over denne studien

En avhandling om skriveforløpets dramaturgi bør ha et tydelig nedslag. Punktumet mitt blir en piktogramtegning. Illustrasjonen understreker det jeg har skrevet med verbalspråk i dette kapitlet. Den viser læreren som iscenesetter et skriveoppdrag. Hvordan det skjer, hva som utspiller seg i klasserommet, og hvilke spor det setter i elevens tekster, gir denne avhandlingen noen svar på.

Skriveforløpets dramaturgi



Figur 72 En piktogramtegning over skriveforløp i klasserommet, iscenesatt av læreren

Litteratur

- Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogis.
- Allern, T.-H. (2015). Dramaturgi i undervisning og læring. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidede læringsrommet* (s. 31-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Allern, T.-H. (2010). Dramaturgy in teaching and learning. I A.-L. Østern, M. Björkgren & B. Snickars von-Wright (Red.), *Drama in three movements – a Ulyssean encounter* (s. 95-111). (Rapport nr. 29). Vasa: Åbo Akademi.
- Allern, T.-H. (2009). Fagdidaktikk i drama – dramaturgi i undervisning og læring. I *Kompendium nr. 885*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Allern, T.-H. (2008). A comparative analysis of the relationship between dramaturgy and epistemology in the praxis of Gavin Bolton and Dorothy Heathcote. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(3), 321-335.
<https://doi.org/10.1080/13569780802410681>
- Allern, T.-H. (2006). Forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i Gavin Boltons og Dorothy Heatcotes praksisteori: En komparativ analyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(90), 64-77.
- Allern, T.-H. (2003). *Drama og erkjennelse: En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Andersson, P. V. (2015). *Skriveundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociale reproduktionen* (Doktorgradsavh.). Göteborgs universitet, Göteborg.
- Applebee, A. N. (1981). *Writing in the secondary school: English and context areas*. (NCTE Research Report No. 21.) Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Aristoteles (2004). *Om diktetekunsten*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Askeland, N. & Wittek, L. (2013). Selvstendighet eller buktaling? Om framtidige læreres opplevelse av identitet og stemme i norskfaget. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 226-244). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år: Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 29-44). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins: Introduksjon av skriveoppgaver på 7. trinn. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 139-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakke, J. O. (2014). Å «late tanker» med penn og tastatur – Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 SKRIVEGREP – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 56-75). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Barab, S. A., Hay, K. E. & Yamagata-Lynch, L. C. (2001). Constructing networks of action-relevant episodes. An in situ research methodology. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 63-112.
https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_5
- Barba, E. & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology: The secret art of the performer*. London: Routledge.
- Barbuto, J. E. (2006). *Dramaturgical teaching in the leadership classroom: Taking experimental learning to the next level*. *Journal of Leadership Education*, 5(2), 4-13.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič, R. (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (s. 7-16). New York, NY: Routledge.

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Red.). (2010). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. New York, NY: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bateson (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Publishing Co.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. Hentet fra: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Bazerman, D., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (Red.). (2010). *Traditions of writing Research*. New York: Routledge
- Beard, R., Myhill, D., Riley, J. & Nystrand, M. (Red.). (2009). *The SAGE Handbook of writing Development*. Los Angeles: SAGE
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berge, K. L. Normprosjektets skriveteoretiske fundament I: *Grep om skriveopplæringen* (under utg.)
- Berge, K. L., Marti, K. T. & Skar, G. B. (2018, august). *Young students' writing development: A longitudinal study*. Paper presentert ved EARLI SIG Writing, Antwerpen.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling* (Rapport 2, NP.). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Berge, K. L. (2010). Tekst og yringshandlingsteori. Hentet fra: <http://folk.uio.no/kjellbe/Tekstogtalehandling.pdf> (1.1.2018)
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R. & Thygesen, R. (2007). *Sluttrapport: Nasjonale prøver i skrijving som grunnleggende ferdighet*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelse, løsninger og utfordringer* (s. 228–250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skrivekultur. I S. Matre (Red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2005). Skrijving som grunnleggende ferdighet og nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–187). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse* (bd. 1-2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Etertanker – og tanker om framtidens utfordringer. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers Skrivekompetanse: Bind 2: Norskeksamen som tekst* (s. 387–393). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L.; Evensen, L. S., Thygesen, R. & Vagle, W. (2004). *Prosjektbeskrivelse: Utvikling og utprøving av nasjonale prøver i skrijving* (Brev). Oslo.
- Berge, K. L. Evensen, L. S & Hertzberg, F. (2003). Utvikling av nasjonale skrivetester – noen motforestillinger: Brev til statsråd Cristin Clemet 12.2.02. *Norsklæreren*, 27(3), 50-53.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K. L., Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster* (s. 24-41). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: En kultursemiotisk og sosiotekstologisk*

- analyse* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Berge, K. L. (1990). *Tekstnormers diakroni. Noen ideer til en sosioteknologisk teori om tekstnormering*. Stockholm: MINS 33.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L., Coppock, P. & Maagerø, E. (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. New York: Routledge.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 157-172). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Regi på klasserommets scene: Om lederskap i klasserommet og konsekvenser for læringsmiljøet*. Oslo: Unipub. Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, P. and William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining school literacy: Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school* (Doktorgradsavhandling). Universitetet Oslo, Oslo.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 38(1), 47-51.
- Blikstad-Balas (2018). *Kunsten å gi gode læringsfremmende tilbakemeldinger*. Konferanseinnlegg, Fagfornyelsen, Universitet i Oslo, 21.9.18
- Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt* (2. utg.). Stockholm: Institutionen for nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham, UK: Trentham Books.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Shuster.
- Brossel, G. (1983). *Rhetorical specification in essay examination topics*. *College English*, 45(2), 165-173. <https://doi.org/10.2307/377224>
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2017). *Slike kommentarer er de som hjelper: Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Buffot, A. M. R. & Marti, K. T. (2014). Skrivning i skjæringspunktet mellom det faglige og private: Om reflekterende tekster. *Norsklæreren*, 37(1), 70-76.
- Burges, M. (2015). *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet Oslo, Oslo.
- Case J. M. (2015). Karl Maton: Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education. *Higher Education*, 69(1), 157-159. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9730-4>
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Christoffersen, E. E. (2011). Spilleregler og benspænd. *Peripeti*, 8(16), 134-141. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/peripeti/article/view/8259>
- Christoffersen, E. E. (2011). På magtens skrøplige fundament. I: Exe, C. Christoffersen, Kjølnner, T. & Szatkowski, J. (1989). *Dramaturgisk analyse. En antologi*. Århus: Institutt for dramaturgi. (s. 93-186)

- Clarke, D., Emanuelsson, J., Jablonka, E. & Chee Mok, I. A. (Eds.), (2006). *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world*. Rotterdam: Sense Publishers. Cole, M. (1966). *Cultural psychology, a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Dale, E. L. & Wittek, L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 24-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk dramaturgi: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikkens grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skrivning i norsk og matematikk* (Doktorgradsavh). NTNU, Trondheim.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling – skriveoppgave – elevtekst: Utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201-220). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale-social research projects* (4. utg.). Berkshire: Open University Press
- Dobson, S. & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i alle fag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Doherty, R. & Hilberg, R. S. (2007). Standards for effective pedagogy, classroom organization, english proficiency, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 24-35. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.24-35>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53 (s. 159-199).
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel, læring* (s. 33-73). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 10-28). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 SKRIVEGREP – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsikaping* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Eilertsen, T. V. (2013). Eksempelets makt – casestudiet som lærings og forskningsredskap. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 171-188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eming, J. (1976). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, Ill.: NCTE.
- Engelstad, A. (1995). *Den forførreriske filmen: Om bruk av film i norskfaget* (3. utg). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag/ LNU.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Erickson, F., Florio, S. & Buschman J. (1980). *Fieldwork in educational research* (Occasional Paper No. 36). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research and Teaching.
- Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi: Teater, film og fjernsyn*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Evensen, L. S, Berge, K. L., Thygesen, R, Solheim, R. & Matre, S. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229-245. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338>
- Evensen, L. S. (2013). *Applied linguistics: Towards a new integration?* Sheffield: Equinox.

- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L. S. (2003). *Viktig med kritisk lærerdiallog om nasjonale skriveprøver*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2003/desember/viktig-med-kritisk-larerdiallog-om-nasjonale-skriveprover/> (1.5.2016)
- Evensen, L. S. (1990). *What do the structures mean? Developing argumentative student writing* (Report no. 2 in the publication series from the project Developing Written Language Competence, SESAM). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B., Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 617-637. <https://doi.org/10.1080/00313830903302117>
- Fish, S. (1980). *Is There A Text in This Class*, Harvard University Press.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy i fagskriving. I K. H. Flyum & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 33-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyum, K. H. & Hertzberg, F. (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1994). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Vintage Book ed. New York: Random House.
- Fonnelløp, M. (2007). *Uten tittel?: En dramaturgisk analyse av det musikkdramatiske verket No Title Performance and Sparkling Water*. Mastergrad. Oslo: Universitetet I Oslo.
- Fulford, A. (2009). Ventriloquising the Voice: Writing in the University. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 223-237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00685>.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grundtræk af en filosofisk heremeneutik*. Aarhus: Academica/Gyldendal Akademisk.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. America: Prentice-Hall. Inc.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4. utg.). London: Routledge.
- Gee, J. p. (1998): The New Literacy Studies: From the «socially situated» to the work of the social: Hentet fra: <http://jamespaulgee.com/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf> (23.2.2017)
- Geertz, C. (1993). *Interpretation of Cultures*. London: Fontana.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109- 123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Germeten, S. & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring: Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. (2005). Å gripe og begripe klasserommet. *Bedre skole*, 17(4), 38-42.
- Gillen, J. & Merchant, G. (2013). Contact calls: Twitter as a dialogic social and linguistic practice. *Language Sciences*, 35, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2012.04.015>
- Gjervan, E. K. (2013). Lekens dramaturgi – nye muligheter for barneteatret? *Nordic Early Childhood Education Research Journal: Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6(9), 1-11. <https://doi.org/10.7577/nbf.385>
- Gladsøe, S., Gjervan, K. E, Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4. utg.). Boston: Pearson Education.

- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge, UP: Cambridge.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
<https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>.
- Gorman, T. P., Purves, A. C. & Deghart, R. E. (Red.) (1988). The IEA study of written composition 1: The international writing tasks and scoring scales (s. 3-14). Pergamon Press
- Grace, A. (2009). Dancing with lassitude: A dramaturgy from limbo. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 15-29.
<https://doi.org/10.1080/13569780802655731>
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J. & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' education. *American Journal of Education*, 45 (1), 184-205
- Grøtan, A. Helstad, K. Hertzberg, F. & Roe, A. (2000). Innovasjon i klasserommet: Tilfellet prosessorientert skrivepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 84(2-3), 171-183.
- Gullestad, M. (1991). Studiet av egen samtidskultur som utfordring. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 1, 3-9.
- Gunnarson, B.-L. (1992). *Skrivande i yrkeslivet: En sociolingvistisk studie*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, E. A.-L. (2002). Att handtera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs och skrivsvårigheter. (Doktorgradsavhandling). Linköping Universitet, Linköping
- Habib, L. & Wittek, A. L. (2007). The portfolio as artefact and actor. *Mind Culture and Activity*, 14(4), 266-282. <https://doi.org/10.1080/10749030701623763>
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photo to explore literacy as social practice. I R. Ivanič, D. Barton & M. Hamilton (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (s. 16-34). London: Routledge.
- Hanson, N. R. (1958): *Patterns of Discovery. An Inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge University Press
- Hauge, T. E. (2018). *Å planlegge og designe undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugstedt, M. T., Hamre, I. & Andersen, M. (Red.) (1998). *Anslag: Teater- og dramafagets didaktik og metode*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til Drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Helstad, K. & Øiestad, P.-A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen: Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (Red), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hetmar, V. (2009). Faglig læsning og skrivning i skolen – Diskurser, positionering og rekontekstualisering. I S. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen*. (s. 33-49). Oslo: Novus forlag.
- Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori: Litteraturpedagogisk konkretiseret. I K. Schack (Red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 1-16). København: DPU's forlag.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage Publications.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 119-137). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen. & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: Cappelen Akademisk/LNU.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole: Responsgrupper i teori og praksis*

- (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Håland, A. (2016). *Skruvedidaktikk: Korleis støtte elevane si skrivning i ulike fag?* Oslo: Universitetsforl.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Håland, A. (2005). *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hård af Segerstad, H., Klasson, A. & Tebelius, U. (1996). *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Igländ, M.-A. (1991). «Skriv om!»? Ein analyse av endringsstrategiar i elevtekstar. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discorsal construction of identity on intersting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivarsson, J. (2004). *Renderings and reasoning: Studying artefacts in human knowing* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, T. (2011). *Fiksjonsbasert kommunikasjonstrening i medisinsk utdanning – med bruk av teaterfaglige virkemidler* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, E. B. (1994). *Oppgavetekst og dannelse: Artiumsstilen i Norge 1880-1993*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundation and practice. *The Journal of The Learning Sciences*, 4(1), 39-103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Juuhi, G. K. (2014). *I det mykje skrivne: Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M. & Shankland, R. K. (2006). Writing into the 21st century: An overview of research on writing, 1999-2004. *Written Communication*, 23(4), 451-476. <https://doi.org/10.1177/0741088306291619>
- Jørgensen, C. S. (2015). Siden det er du som spør, er vel Jesus svaret! Om skriveoppgaver med relevans for RLE-faget i Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 181-200). Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm, Norstedts Akademiska Förlag.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Klette, K. (2003). Forskningstilnærming og datainnhentingsstrategier. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 21-36). Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Klæbo, G. & Sjøhelle, D. K. (2013) *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Knudsen, S. V. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler - En kunnskapsstatus*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser: Eksplisitt skriveopplæring i klasserommet*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hentet

- fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/laring-trivsel/grunnleggende-ferdigheter/gode_skriveprosesser_web.pdf (12.12.15)
- Krogh, E. (2015). Faglighet og skriftlighet – teori, metode og analyseramme. I: E. Krogh, T. S. Christensen, & K. S. Jakobsen : *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Krøgholt, I. (2004). Interaktivitet og læring. *Drama: Nordisk Dramapædagogisk Tidsskrift*, (3), 23-28.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kverndokken, K. (Red.) (2014). *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Kvistad, A. H. (2013). *Skrivekulturer i fagene norsk og RLE: En studie av tre læreres oppgavepraksis på ungdomstrinnet* (Masteroppgave). Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Labov, W. & Waletzky, J. (2006). Narrative analysis: oral versions of personal experience. I P. Copley (Red). *Communications theories: critical concepts media and cultural studies*. London: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” model. Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40071622>
- Leberman, S. & Martin, A. J. (2005). Applying Dramaturgy to Management Course Design. *Journal of Management Education*, 29 (2), (s.319-332) (EJ797834).
- Leontiev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4-33. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040513024>
- Liberg, C. (2004). Rörelse i tekster, tekster i rörelse. I I. Bäcklund (Red.), *Text i arbete: Festskrift til Britt-Louise Gunnarsson 12 januari 2005* (s.106-114). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Lillis, T. & Curry, M. J. (2010). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lindstøl, F. (2018). *Mellom risiko og kontroll – Dramaturgiske perspektiver på lærerutdannerens undervisning* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Sørøst-Norge, Borre.
- Lindstøl, F., Bakke, J. O. & Moe, M. (2015). As if: Om profesjonsverksted i GLU. I E. K. Høihilder & O. A. Gulbrandsen (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen: PEL I GLU* (s. 305-314). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linell, P. (1998). Approching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective, Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Lund, T., Rotvold, L. A., Skrøvset, S., Stjernestrøm E. & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FoU i praksis* 4(1), 47-64.
- Lykknes, A. (2015). Å beskrive og utforske naturen: Naturfagsrelevante skriveoppgaver i Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 159-180). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekstar i skulen*. Fagbokforlaget: Bergen.
- MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Red.). (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Publications.
- MacRae, C. (2011). Framing children through observation practices: Using art theory to rethink ways of looking at children. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 2(1), s. 34-48.

- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Martin, A. J. (2011). The Dramaturgy Approach to Education in Nature: Reflections of a Decade of International Vacation School Lipnice Courses, Czech Republic, 1997-2007. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11/1 (s. 67-82) (EJ929300)
- Maton, C. & Chen, R. T.-H. (2016). LCT in qualitative research. Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. I Maton, K., Hood, S. & Shay, S. (2016). *Knowledge-building: Educational studies in legitimation code theory*. London: Routledge.
- Maton, K. (2016). Legitimation code theory: Building knowledge about knowledge-building. I K. Maton, S. Hood & S. Shay (2016). *Knowledge-building: Educational studies in legitimation code theory* (s. 1-23). London: Routledge.
- Maton, K., Hood, S. & Shay, S. (2016). *Knowledge-building: Educational studies in legitimation code theory*. London: Routledge.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers*. London: Routledge
- Maton, K. (2010) Canons and progress in the Arts and Humanities. I Maton, K. & Moore, R. (Red). *Social realism, knowledge and sociology of education: Coalitions of the mind*. London: Continuum.
- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. I F. Christies & J. S. Martin (Red), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistics and sociological perspectives* (s. 87-108). London: Continuum.
- Matre (m. fl.) (under utg.) *Nytt grep om skriveopplæring*.
- Matre, S. (2017a). Normprosjektet – erfaringar frå skriveopplæring på mellomtrinnet. *Norsklæreren*, 40(2).
- Matre, S. (2017b). Bruk av forventningsnormer i skriveopplæringa: Erfaringer fra en intervensjonsstudie om skrivning og vurdering. *ASLAs skriftserie*, 26, 13-27. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2494399> (12.12.17)
- Matre, S. et. al. [forskergruppen i Normprosjektet]. (2012). *Developing national standards for the assessment of writing: A tool for teaching and learning*. [Prosjektskisse]. Hentet fra: <http://norm.skrivesenteret.no/wpcontent/uploads/2012/02/Prosjektskisse.pdf>
- Matre, S. et. al. [forskergruppen i Normprosjektet og Fasting, R. B.]. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing: Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020* (NRC-Report 2009-2010). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Matre, S. & Solheim, R. (2017) *Grep om skriveopplæring: Innsikter frå ny forskning på skrivning*. Konferanseinnlegg, Grep om skriveopplæring: Innsikter frå ny forskning på skrivning og vurdering, Trondheim.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Matre, S. & Hoel, T. L. (2007). *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mazer, C. M. (2003). *Dramaturgy in the classroom: Teaching undergraduate students not to be students*. *Theatre Topics*, 13(1), 135-141. <https://doi.org/10.1353/tt.2003.0013>
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Oslo: Tano.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Meyer, G. S. (2012). INTRO som undervisningmetode, med opplevelse som startpunkt for læring. *Uniped*. 35, 4/2012, (s. 43-56)
- Michelsen, M. (2016). *Teksthendelser i barns hverdag: En tekstetnografisk og sosiosemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på internett* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Midgley, G. (2000). *Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice*. New York, NY:

- Kluwer.
- Moltubak, J. (2015). *Gnistrende undervisning: Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Moore, L. & MacKinnon, D. (2001). Preadolescent Girls and the Presentation of Self: A Dramaturgical Perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 47 (4), (s. 309-24)
- Moslet, I. (1983). Barn skriver. I Breines, K. E. Eriksen & S. Ongstad (Red.). *Fag og forskning: Skriveforskning i humanistiske fag*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. (NIFU STEP Rapport 42)
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2006). Om å lese på setningsnivået. I: Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (Red.) *Å Lese i alle fag* (s. 65-87). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nielsen, M. F. & Nielsen, S. B. (2013). *Samtaleanalyse*. Fredriksberg: Forlagets Samfundslitteratur.
- Nilsen, H. (1999). *På leiting etter tekstens implisitte leser: Leserimpliserende signal i elevtekster fra grunnskolen 7.-9 klasse*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.) *Handbook of writing research* (s. 1-27). New York: Guildford.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohrlander, K. (2005). Challenging essentialist discourses on children's self-identities: "The Child" in cultural radicalism and revolutionary practices in Sweden in the 1960s and 1970s. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 269-282.
- Ongstad, S. (2012). *Norsk Morsmålsdidaktikk. Forsking, felt og fag*. Oslo: Novus Forlag
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/ LNU.
- Ongstad, S. (2002). Positioning early Norwegian research on writing. *Written Communication*, 19(3), 345-381. <https://www.doi.org/10.1177/074108802237749>
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Otnes, H. (Red.). (2015). *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 237-255). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere: Kontekstualisering i skriveoppgaver. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier i ulike lærebok-kontekster*. Oslo: Akademika forlag.
- Otnes, H. & Iversen, H. M. (2012). «Skriv en tekst!» Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*. Vol 2(2).
- Ottesen, E. & Møller, J. (Red.). (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet: Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (Rapport 37/2010) NIFU/step
- Parr, J. (2014). Discussant at WRAB: Norwegian Symposium "Developing National Standards for Writing". Wrab-konefranse, Paris, symposium. Innlegg sendt Normprosjektet 14.3.2014.

- Peirce, C. S. (1994) *Semiotik og pragmatisme*. Haslev: Gyldendal
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015) *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet og et ulikhetsperspektiv*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo
- Peterson-Lewis, S. & Bratton, L. M. (2004). Perceptions of "Acting Black" among African American teens: Implications of racial dramaturgy for academic and social achievement. *Urban Review*, 36(2), 81-100. <https://doi.org/10.1007/s11256-004-0614-2>
- Pettengill, R., Abt-Perkins, D., Buckley, S. & Babcock, K. (2010). Teaching difficult dramatic texts: A collaborative inquiry using dramaturgy. *The English Journal*, 99(3), 64-69. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/40503485>
- Proehl, G. S. (2003). Dramaturgy and Silence. *Theatre Topics*, 13/1 (s. 25-33) (EJ665880)
- Postholm, M. B (2004). Kvalitativ forskning på praksis: Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2010). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red), *Aksjonsforskning i Norge: Teori og empirisk mangfold* (s. 71-94). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Preves, S. & Stephenson, D. (2009). The classroom as stage: Impression management in collaborative teaching. *Teaching Sociology*, 37(3), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0092055X0903700303>
- Quinn, B. (2005). A dramaturgical perspective on academic libraries. *Portal: Libraries and the Academy* 5(3), 329-352. <https://doi.org/10.1353/pla.2005.0039>
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i läroboktexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Actas Universitatis Gothoburgensis <http://hdl.handle.net/2077/13747> (hentet 12.09.17)
- Ricoeur, P. (1991). *From text to action: Essays in hermeneutics II*. USA: Northwestern University Press.
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet skole og lærerutdanning. I S. S. Hovdenak, S. R. Riksaasen og V. Wiese (Red). *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*, Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma*. London: Routledge.
- Rosile, G. A. (2003). To head knowledge: Critical dramaturgy and artful ambiguity. *Management Communication Quarterly*, 17(2), 308-314. <https://doi.org/10.1177/0893318903256242>
- Roth, W.-M. (1996). Knowledge diffusion in a grade 4–5 classroom during a unit of civil engineering: An analysis of a classroom community in terms of its changing resources and practices. *Cognition and Instruction*, 14(2), 179-220. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1402_2
- Rudakoff, J. (2003). The four elements: New models for a subversive dramaturgy. *Theatre Topics*, 13(1), 143-152. <https://doi.org/10.1353/tt.2003.0018>
- Ruth, L. & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Rygg, M. L. R. (1995). *All verden er en scene*. Oslo: Gyldendal
- Ryle, G. (1993). *Aspects of Mind*. Oxford: Blackwell.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. I R. K Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 27-51). Cambridge University Press.

- Sandvik, L. V. & Emstad, A. B. (2015). Ledelse som dramaturgi. I E. Angelo & A. B. Emstad (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole: Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 120-143). Oslo: Cappelen Damm.
- Schribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, M.: Harvard University Press
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Aamotsbakken, B. (2009). *Nordic identities in transition - as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Singer, B. D. & Bashir, A. S. (2004). Developmental variations in writing composition skills. I C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Red.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (s. 559-582). New York: Guilford.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). An ethnographic approach to researching young children's learning. I G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice*. (271-291) London: Sage Publications Ltd.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skar, G. (2013). *Skrivbedømmning och validitet: Fallstudier av skrivbedømmning i svenskundervisning på gymnasiet* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Skar, G., Thygesen, R. & Evensen, L. S. (2017). Assessment for Learning and standards: A Norwegian strategy and its challenges. I S. Blömeke & J. E. Gustafsson (Red.), *Standard setting in education: The Nordic countries in an international perspective* (s. 225-241). Cham: Springer
- Skjelbred, D. (2013). Tekstkulturer, teksthendelser og skrivehandlinger i skolen: Hva sier læreplanene? I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 56-68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred og A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus
- Skjelbred, D. (1999). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. utg.). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske forlag.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Smagorinsky, P. (2006). *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change*. London: Teacher Colleague Press, Columbia University.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener – skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider. I R. Hvistendahl og A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-års dagen den 18. november 2014* (s. 195-218). Oslo: Novus.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk – skriveforskning – skriveidaktikk: Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag*. (s. 76-107). Oslo: Novus Forlag.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget frå småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1993). *Ny skriveforskning i Norge: En oversikt* (Småskrifter 3). Oslo: Program for utdanningsforskning, Norges Forskningsråd.
- Smidt, J. (1989). *Seks leser på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Smidt, J. & Solheim, R. (2012). Veien til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring. *Spesialpedagogikk* 17/2012.
- Smidt, M. A. & Swain, S. (2011). *Wise eyes: Prompting for meaningful student writing*. Hentet fra: https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d
- Solheim, R. & Otnes, H. (under utg.) Acts of responding: Teachers' written comments and students' text revisions.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i 'Normprosjektet'. *Viden om Læsning*, 15, 76-89.
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 149-168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å kople elevene på. I A.-L., Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234-260). Oslo: Universitetsforl.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant puggehester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Street, B. (2003). What's «new» in Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issue in Comparative education*, 5(2).
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskkrift*, 103, 1–22.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. I E. E. Christoffersen, T. Kjølnér & J. Szatkowski (Red.), *Dramaturgisk analyse: En antologi* (s. 9-92). Aarhus: Universitetet i Aarhus, Institutt for dramaturgi.
- Sæbø, A. B. (2013). Estetiske læreprosesser og klasseledelse. I T. L. Hoel, M. B. Postholm, G. Engvik & T. A. Hestbek (Red.), *Klasseledelse: For elevenes læring* (s. 85-103). Trondheim: Akademika forlag.
- Sæbø, A. B. (2012). Dramapedagogikk – studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I R.G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 163-184). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sæbø, A. B. & Allern, T.-H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244-255.
- Sørensen, B. (1997). At iscenesætte undervisning. I E. Håkonsson (Red.), *Klasseværelsets hvordan: Utveklingsprogrammerna*. (s. 56-61). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. (2013). Literacy och lärande. I E. Lundquist, R. Säljö & L. Östman (Red.), *Scientific literacy: Teori och praktik* (s. 19-40). Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Et sociokulturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taft-Kaufman, J. (2000). How to tell a true war story: The dramaturgy and staging of narrative theatre. *Theatre Topics* 10(1), 17-38. <https://doi.org/10.1353/tt.2000.0007>
- Takala, S. (1988). Origins of the international study of writing. I T. P. Gorman, A. C. Purves & R. E Degenhart (Red), *The IEA study of written Compostion 1: The international writing tasks and scoring scales* (s. 3-14). Oxford: Pergamon Press.
- Thompson, I. (2015). (Red.) *Designing tasks in secondary education: Enhancing subject understanding and student engagement*. London: Routledge.
- Thygesen, R. m. fl. (2007). Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet. *Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning*. Stavanger
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (Red.), *Norskidaktikk – ei grunnbok* (s. 317-323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Törnquist, E.-M. (2006). *Att iscensätta lärande: Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* (Doktorgradsavh.). Malmö Academy of music, Lund Universitet, Lund.

- Tu, C.-H. (2001). How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment. *Educational Media International*, 38(1), 45-60.
<https://doi.org/10.1080/09523980010021235>
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position Paper*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Universitetet I Stavanger, Lesesenteret (2018). *Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet 1 (1.-7. trinn)*. Hentet fra:
<https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=123571&categoryID=23253>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. 30 2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i naturfag (NAT1-03): Kompetansemål etter 7. årssteget. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i norsk (NOR1-05): Kompetansemål etter 7. årssteget. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Kompetansemål etter 7. årssteget. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF103/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>
- Vagle, W. & Evensen, L. S. (2005). Oppgavesettene og elevens oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommens skrivekompetanse* (bd 1 & 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Valsiner, J. & van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge: University Press.
- Vangsnes, V. (2014). *The dramaturgy and didactics of computer gaming. A study of a medium in the educational context of kindergartens* (Doktorgradsavhandling). Universitet I Bergen, Bergen.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivdiskursar i norskebøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-101). Bergen: Fagbokforlaget/ LNU.
- Von Trier, L. & Leth, J. (Regissører). (2003). *De fem benspænd* [Spillefilm]. Danmark: Zentropa.
- Vygotsky; L.S. (1986): *Mind in society. Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT press.
- Vygotsky L. S. (2014) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Wellington, J. & Osbourne. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Open University Press
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 178-192). Cambridge: University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- White, E. M. (2007). *Assigning, responding, evaluation: A writing teacher guide*. Boston: Bedford/ St. Martin's.
- Whiteside, B. & Kelly, J. (2016). *The presentation of self in the classical ballet class: Dancing with Erving Goffman*. *Research in Dance Education*, 17(1), 14-27.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2015.1110570>
- Whyte, W. (1993) *Street corner society: The social structure of an Italian slum* (4. utg.). Chicago: University of Chicago Press.

- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. utg.). Alexandria, Va.: Association for supervision and curriculum development.
- Wittek, A. L. (2007). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning: Strukturer, kulturell praksis og deltakerbaner* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wittek, L. (2014a). Arven fra Vygotsky. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 286-300). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. (2014b). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 133-143). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). Skrivning som læringsressurser sett i lys av Vygotskys teorier. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning: Om læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 24-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Written communication: Aims and scope. (2017. Vol. 35). Hentet fra:
<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journal/written-communication#aims-and-scope>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Øgreid, A. K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation*, 23(4), 451-468. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9162-y>
- Østern, A.-L. (2016). Dramaturgens blikk på veiledningens praktiske didaktikk. I A. L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse* (s. 265-284). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014a). Dramaturgisk handlingsrepertoar – åpning, brytning, møter. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 9-17). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014b). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 19-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014c). Dramaturgiske modeller og samtidens utdanningskontekster. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 37-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014d). *Dramaturgi i en didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag – om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ø. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 19-37). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Østern, A.-L. (1998). Dramaforskning som genre – beskrivelse, tanker og refleksjoner. I M. T. Haugstedt, I. Hamre & M. Andersen (Red.), *Anslag: Teater- og dramafagets didaktikk og metode* (s. 255-274). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Østerud, S., Gentikow, B. & Skogseth, E. G. (2012). (Red.). *Literacy practices in late modernity mastering technological and cultural convergences*. New York: Hampton Press.

Doktoravhandling nr. 25

2019

Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag

— En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet

Doktorgradsavhandling

Jannike Ohrem Bakke

ISBN: 978-82-7860-348-2 (trykt)

ISBN: 978-82-7860-349-9 (online)

usn.no

