



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i nordisk og lesevitenskap	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Marianne Mjøltnes Wetteland	 (signatur forfatter)
Veileder: Jan Kristian Hognestad	
Tittel på masteroppgaven: «Spor av modelltekst i sakpregede elevtekster på vg1 studieforberedende utdanningsprogram»  Engelsk tittel: «Traces of the Use of Model Texts in Non-Fictional Texts: A Study Based on the Work of First-Year Students in Upper Secondary School»	
Emneord: Modelltekst, eksempeltekst, stillasbygging, scaffolding, fagskriving, skriveopplæring, disciplinary literacy, den australske sjangerskolen, intertekstualitet, posisjonering, imitasjon, transformasjon	Antall sider: 114 (eksklusiv tabeller og vedlegg)  Stavanger, 30. august 2020

# **Spor av modelltekst i sakpregede elevtekster på vg1 studieforberevende utdanningsprogram**

Hvilke spor fra modelltekstene viser seg i elevtekstene, og hvilken nytte har elevene av modelltekstene?

Masteroppgave

UIS - 2020

Marianne Mjølshes Wetteland

## Sammendrag

I 2013 ble LK06 revidert og begrepet eksempeltekster ble inkludert i kompetansemålene. Læreplanen løftet på denne måten frem eksempeltekster, også kalt modelltekster, som viktige metodiske virkemiddel i skriveopplæringen.

Dette forskningsprosjektet har undersøkt spor av modelltekst i elevtekster på vg1 studieforberevende utdanningsprogram. Målet var å kartlegge hvilke spor fra modelltekstene som viste seg i elevene sine tekster og få frem hvilken nytte elevene har av modelltekstene.

Materialet i prosjektet er 50 elevtekster og 2 lærerskrevne modelltekster. Utgangspunktet for forskningen er dermed tekstbasert. Analysearbeidet bølget frem og tilbake mellom modelltekster og elevtekster for å få frem trekk som er typiske og kartlegge tendensen i materialet som helhet. Analysekategoriene er drevet frem av materialet og deretter koblet til egnet teori. Forskningen er fundamentert i sosiokulturelle teorier om læring og skriving, teorier om stillasbygging, dialogteori og posisjoneringsteori.

Analysedelen er inndelt i hovedkategoriene: Tekststruktur, posisjonering, imitasjon og transformasjon. Analysen av tekststruktur fikk frem spor fra modelltekstene som viste seg i elevtekstene. Posisjoneringsanalysen tar høyde for den utvidede kommunikasjonssituasjonen skrivningen er en del av og fikk dermed i tillegg godt frem hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene.

Bruk av modelltekst i undervisningen bygger på en forestilling om at modelltekster kan støtte elevene i deres skriveutvikling. Tanken er at elevene går i dialog med modelltekstene, plukker opp spor fra disse, som de deretter bruker i egen skriving. Funnene i dette prosjektet støtter tanken om at elevene har nytte av modelltekstene. Resultatet er at det er spor fra modelltekstene i elevtekstene på flere nivå. Sporene viser seg som både imitasjoner og transformasjoner. Modelltekstene kan dermed fungere som støtte i utviklingen av elevene sin literacy.

## **Forord**

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik, interessant og ikke minst givende prosess. Det føles merkelig at jeg nå etter så lang tid er klar med det ferdige produktet.

Det er mange som fortjener takk.

Først vil jeg takke elevene som ved å gi meg tilgang til tekstene sine har gjort det mulig for meg å forske på spor av modelltekst. Uten dere, ingen oppgave. Takk!

En spesiell takk går til veileder Jan Kristian Hognestad som alltid kom med konstruktive og nyttige innspill. Takk for grundige og tydelige tilbakemeldinger, engasjement og hjelp til å se oppgaven utenfra.

Takk til faglærer som stilte opp midt i en travel lærerhverdag, og delte raust av både modelltekster, oppgaver, analyseskjema og stilte på fire intervju. Takk til arbeidsgiver som la rette for at jeg skulle komme i mål med prosjektet.

Takk til medstudenter og kolleger for faglig fellesskap og positivitet og til familie og venner for oppmuntring og engasjement.

Sist, men ikke minst tusen millioner takk til gutta boys i heimen. Takk for forståelse, tålmodighet og støtte. Dere er best!

Stavanger, august 2020

Marianne Mjølshes Wetteland

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av emne og problemstilling.....	1
1.2 Emne – Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Kunnskapsløftet og skriving.....	4
1.3.1 Literacy og fagspesifikk skriving.....	6
1.3.2 Primærdiskurs og sekundærdiskurs.....	7
1.4 Begrepsavklaringer.....	8
1.4.1 Spor av modelltekst – intertekstualitet.....	8
1.4.2 Makro og mikro.....	8
1.5 Tidligere forskning på bruk av modelltekst.....	8
1.6 Avgrensning og presisering.....	9
1.7 Oppgavens oppbygning.....	9
2.0 Teori.....	11
2.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring og skriving.....	11
2.1.1 Stillasbygging.....	12
2.1.2 Simulering som støtte.....	14
2.2 Imitasjon og transformasjon.....	15
2.3 Den australske sjangerskolen.....	16
2.3.1 Kritikk mot sjangerpedagogikken.....	18
2.4 Dialog.....	19
2.5 Posisjonering.....	20
2.5.1 Diskursiv posisjonering.....	21
2.5.2 Tekstposisjonering.....	22
3.0 Metode.....	25
3.1 Design og metodisk tilnærming.....	25
3.2 Utvalg og material.....	26
3.3 Fra empiri til teori - Analysearbeidet.....	29
3.4 Reliabilitet, validitet og personvern.....	31
4.0 Analyse.....	34
4.1 Tekststruktur.....	34
4.2 Tekststruktur i modelltekstene.....	35
4.3 Analyse kategorier.....	39
4.4 Tekststruktur i elevtekstene.....	40
4.4.1 Superstruktur.....	40
4.4.2 Makrostruktur.....	41

4.5 Posisjonering .....	60
4.6 Posisjonering i modelltekstene .....	61
4.7 Analysekategorier.....	66
4.8 Posisjonering i elevtekstene .....	68
4.8.1 Referensiell posisjonering .....	68
4.8.2 Ekspressiv posisjonering .....	70
4.8.3 Adressiv posisjonering .....	77
4.9 Imitasjon og transformasjon .....	83
5.0 Drøfting .....	94
5.1 Generell sammenheng mellom modelltekster og elevtekster .....	94
5.2 Spor fra tekststruktur .....	95
5.2.1 Superstruktur .....	95
5.2.2 Makrostruktur .....	96
5.3 Posisjonering .....	104
5.3.1 Referensiell posisjonering .....	104
5.3.2 Ekspressiv posisjonering – likhet med modelltekstene .....	105
5.3.3 Ekspressiv posisjonering – brudd med modelltekstene .....	109
5.3.4 Adressiv posisjonering – likhet med modelltekstene .....	110
5.3.5 Adressiv posisjonering – brudd med modelltekstene .....	113
5.3.6 Oppsummering drøfting av posisjonering .....	114
5.3.7 Både ekspert og nybegynner - Simulering som støtte .....	114
5.4 Imitasjon og transformasjon .....	115
5.4.1 Mange imitasjoner: dårlige tekster? .....	116
6.0 Konklusjon: Nytte av modelltekster? .....	119
6.1 Problematiske sider ved bruk av modelltekst .....	119
6.2 Veien videre .....	120
7.0 Litteraturliste .....	123
8.0 Liste over tabeller .....	129
9.0 Vedlegg .....	130

## 1.0 Innledning

*«Poenget med teksten er å vise at alle menneske er ulike, men du må ha mot til å vera deg sjølv» (tekst 55) «Teksten er egentlig bare en opplysning om alle ulikheter og forutsetninger elever har» (tekst 3) «Bodskapet i lesarinnlegget er at det er ikkje enkelt å vere lærar. Det er ikkje enkelt å vere elev. Alt er vanskeleg av og til» (tekst 9) «Uansett så prøver dei fleste å gjere så godt dei kan» (tekst 15) «Denne kontrasten bidreg til å understreke hovudsynspunktet i teksten, nemleg at alle ikkje er like» (tekst 16) «Dermed får hun frem en siste gang, at det er bra at ikke alle er like» (tekst 18) Hovudsynspunktet i teksten er at alle elevar er ikkje like og derfor må skulen/lærerne ta hensyn til det og ikkje behandle dei som maskinar» (tekst 27)*

De kloke setningene ovenfor er bare et lite utvalg av gode, forstandige poeng fra tekstmaterialet for denne masteroppgaven. De beskriver sider ved det å være menneske generelt, og elev og lærer spesielt. Setningene representerer de 50 elevtekstene som er med i prosjektet, og peker på sentrale og viktige poeng når det gjelder skriving og skriveopplæring. Det er ikke enkelt, og det trengs bevissthet og kunnskap rundt både metodikk og didaktikk, for å gi elever det som er den beste skriveopplæringen for den enkelte. Siden elever er ulike, både når det gjelder individuelle forutsetninger, erfaringer og bakgrunn, kreves det mye for å gi god skriveopplæring.

At skriving er viktig i dagens samfunn er vel en udiskutabel sannhet (Graham & Perin, 2007), men hva som er den beste skriveopplæringen, er noe som bør diskuteres. Her er det mange syn og tradisjoner, noen peker i samme retning, mens andre er mer motsatte av hverandre. Bildet er komplekst, og god skriveopplæring bør kanskje hente inspirasjon fra ulike teorier og kombinere disse på en hensiktsmessig måte, som gir variasjon og mulighet til å treffe ulike elever der de trenger det. Uansett er god kunnskap om elever, tekst og skriving vesentlig for valg av rett metode til rett tid. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra inn i denne diskusjonen.

### 1.1 Bakgrunn for valg av emne og problemstilling

Bakgrunnen for prosjektet og interessen for skriving og skriveopplæring er koblet til egne erfaringer som lærer på både ungdomsskole og videregående skole. Jeg har i praksis sett hvor vanskelig det er for elever å skrive gode tekster, spesielt saktekster. Mange ønsker at jeg som

lærer skal vise hvordan det skal gjøres, og jeg har erfart at elevene blir veldig fornøyde og engasjerte når de får se konkrete modeller for hvordan ulike tekster kan skrives. Jeg har også sett hvordan elever på egenhånd både bevisst og/eller ubevisst har brukt mønster fra andre tekster som inspirasjon når de skriver tekster selv. «Jeg prøver alltid å skrive slik som de profesjonelle skriver», sa en tidligere elev, og utsagnet poengterer at hun søkte seg til andre tekster for å få kunnskap om hvordan hun skulle skrive selv. Skrivemåten til disse profesjonelle fungerte dermed som mønster og modeller for hennes tekstskaiping. Det var klare spor i tekstene hennes fra disse andre tekstene. Dette førte til at hun ofte skrev gode tekster, og jeg tenkte at hun hadde hatt god nytte av de modelltekstene hun hadde brukt. Men det var ikke tilfellet hver gang, for noen ganger virket det mer som om modellene hun hadde søkt inspirasjon fra, gjorde at teksten hun skrev selv, ble dårligere enn nødvendig. Teksten gav kanskje et profesjonelt og avansert inntrykk i første omgang, men hun hadde ikke nødvendigvis forstått ordene hun hadde brukt, og flere setninger var gode nok i seg selv, men kommuniserte ikke i den sammenhengen de stod i. Da kunne det være naturlig å spørre seg, om modellene i de tilfellene hadde fungert mer hemmende enn fremmende på skrivningen hennes?

Læring gjennom modellering er en grunnleggende måte å lære på:

Fortunately, most human behavior is learned observationally through modelling: from observing others one forms an idea of how new behaviors are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action. (Bandura, 1977, s. 22)

Overført til skolehverdagen betyr dette at elever trenger modeller, også når de skal lære å skrive. Samtidig er målet med skriveopplæringen at elevene skal bli selvstendige skrivere, som ikke til enhver tid skal trenge en modell for å kunne produsere tekster. Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom modellering og selvstendighet, for modellering kan føre til selvstendighet ved at atferden som er modellert opp blir internalisert. Samtidig vil det alltid være en fare for at modellene kan ta fra elevene autonomien, og at de blir for opphengte i slike modeller.

I 2013 ble LK06 revidert og begrepet eksempeltekster ble innført i kompetansemålene, og det står dermed eksplisitt uttrykt i kompetansemålene i norsk på 2, 4, 7, 10. trinn og på vg1 at elevene skal skrive etter mønster fra eksempeltekster. Kompetansemålet for vg1 er som følger: Elevene skal kunne:

- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster (Utdanningsdirektoratet, 2013)



Eksempeltekstene skal gi elevene mønster å skrive etter, noe som betyr at det legges opp til modelløring her. Ordet mønster gir assosiasjoner til at målet er å skrive likt, kanskje imitere mønsteret, men begrepet eksempeltekst styrker tanken om at tekstene skal fungere som forslag til hvordan gode tekster kan se ut. I tillegg presiseres det at elevene skal skrive tekster i norskfaget som både tematisk og faglig skal være tilpasset det utdanningsprogrammet de går på, altså studieforbereende. Fagtekstene de skal skrive, skal altså forberede elevene på videre studier, og kan dermed forstås som hovedsakelig akademiske tekster eller sakpregede tekster.

Begrepet eksempeltekst er det samme som begrepet modelltekst, og videre i denne oppgaven brukes begrepet modelltekst.

Med dette i bakhodet og som utgangspunkt har jeg i denne masteroppgaven lyst til å forske på hvordan modelltekster setter spor i elevtekster. Jeg ønsker å undersøke et materiale systematisk og finne ut hvilke spor av modelltekst som viser seg i elevtekstene. Jeg ønsker også å finne ut hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene.

## 1.2 Emne – Problemstilling og forskningsspørsmål

Emnet for oppgaven blir derfor: *Spor av modelltekst i sakpregede elevtekster på vg1 studieforbereende utdanningsprogram*

Problemstillingen er: «Hvilke spor fra modelltekstene viser seg i elevtekstene, og hvilken nytte har elevene av modelltekstene?»

Med utgangspunkt i emne og problemstilling utformet jeg følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke kvaliteter har modelltekstene som elevene kan plukke opp og bruke i egen skriving?*

For å kunne svare på dette spørsmålet skal jeg analysere to modelltekster, og peke på hvilke kvaliteter de har som elevene kan plukke opp.

Forskningsspørsmålet nedenfor fokuserer på elevene sine tekster, og hvilke spor som finnes i disse:

2. *Hvilke spor fra modelltekstene finnes i elevene sine tekster?*

Å arbeide med modelltekster i undervisningen blir gjort med en forventning om at elevene skal bli bedre til å skrive. Indirekte sier forskningsspørsmål 2 noe om skriveren, for det sier

noe om hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene, og dette peker på følgende forskningsspørsmål:

3. *Hva sier disse sporene om hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene?*

### 1.3 Kunnskapsløftet og skriving

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 ble skriving løftet frem som én av fem grunnleggende ferdigheter som skulle inkluderes i alle fag og på alle trinn. Disse grunnleggende ferdighetene er integrerte i kompetansemålene og bidrar til å gi elevene den fagkompetansen de skal ha i de ulike fagene. Norskfaget fikk likevel «et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.». Samtidig ble det presisert at «Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte.», som betyr at elevene må lære å skrive teksttyper som er relevante for faget og kunne bruke norskfaglige begreper (Utdanningsdirektoratet 2006/2013). Dette betyr at skriveopplæring i norskfaget både skal lære elevene å skrive som en måte å lære på, som kan brukes på tvers av fag, og å skrive på norskfaget sine egne premisser. Disse tilnærmingene blir i internasjonal litteratur omtalt som WAC (Writing across curriculum) og WID (Writing in the discipline). WAC skal hjelpe elevene å tilegne seg fagstoffet, og skriving blir sett på som et redskap for tenkning. WID betyr at skrivingen skal skje på faget sine premisser og at hvert fag har sine bestemte sjangrer og konvensjoner for hvordan tekster skal utformes. Tekstanalysen i norskfaget er eksempel på en slik fagspesifikk sjanger (Håland, 2016, s. 23). Materialet i dette prosjektet er tekstanalyser, nærmere bestemt retoriske analyser og diktanalyser, og dermed eksempel på WID-skriving, fagspesifikk skriving.

At norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen er for så vidt ikke overraskende, og «Skriftlig kommunikasjon» er etter LK13 ett av tre hovedområder, og omfatter både å lese og skrive norsk. Fokuset er på skriving av ulike typer tekster og sjangrer, og god skriftlig kommunikasjon viser seg blant annet i ferdigheter som å kunne lage tekster med god struktur og ha «kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.» (Utdanningsdirektoratet 2006/2013). Bruk av modelltekst i opplæringen kan bidra til å gi elevene denne kompetansen.

Utsagnene ovenfor, som er hentet fra både grunnleggende ferdigheter og hovedområder i norskfaget, bruker sjangerbegrepet eksplisitt, og bruk av modelltekst i undervisningen er ofte

assosiert med opplæring i ulike sjangrer. Samtidig blir formålet med skriveingen fremhevet som viktig. LK13 hadde som mål å styrke de grunnleggende ferdighetene i læreplanen ved å tone ned sjangerfokuset i kompetansemålene og ønsket var heller et skifte i fokus til skrivehandlinger, og formålet med skriveingen ble dermed vektlagt (Breivega & Johansen, 2016). Det står i kompetansemålene for vg1 at elevene skal kunne:

- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Poenget er at man skal oppfatte argumenterende tekster som teksttyper med et klart formål, og at det vil være mange måter å realisere en slik type tekst på i skrift, uten å måtte binde skriveingen opp i konkrete sjangrer. Når det eksempelvis likevel står i grunnleggende ferdigheter at elevene skal skrive i norskfaglige sjangrer og eksplisitt i ett av kompetansemålene i norsk at de skal skrive etter mønster av ulike eksempeltekster, kan dette oppfattes som klare paradoks.

Det å ha fokus på formål er å klargjøre for elevene hvorfor de skal skrive slik de skal, og det å vite poenget med det man driver med, styrker motivasjonen. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg peker på at å opplyse om formål ikke er tilstrekkelig i skriveopplæringen, for dersom elevene ikke vet hvordan de skal skrive, er det liten nytte i å vite formålet. De presiserer at formålstankegangen bør kombineres med sjangerundervisning, fordi dette vil gjøre elevene bedre i stand til å oppfylle de ulike formålene de møter både i skoleskriving, men også senere i livet. Elever som blir bedt om å utføre skrivehandlinger som oppfyller ulike formål, er avhengige av å ha kjennskap til tekstnormer og ha noen sjangrer å velge mellom for å kunne oppfylle formålet (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015).

Det å bruke modelltekster i skriveopplæringen som eksempel på konkrete norskfaglige sjangrer, kan dermed bidra til å vise elevene hvordan man kan lykkes med en tekst og få frem de ulike valgene man har som skriver, når man skal skrive akkurat den type tekst. Man bør altså i skriveopplæringen ha fokus på både sjanger, formål og skrivehandlinger.

SKRIV-prosjektet (2006-2010) ble ledet av Jon Smidt og er ett av flere større forskningsprosjekt om skriveing i Norge. Prosjektet ble satt i gang ved innføringen av LK06. Forskerne kom frem til «Ti teser om skriveopplæring i alle fag», der fokus på formålet med skriveingen og arbeid med sjanger i alle fag ble vektlagt. Tesene skulle fungere som bærende prinsipper for god skriveopplæring siden alle lærere skulle være skrivelærere (Smidt, 2011, s. 13).

### 1.3.1 Literacy og fagspesifikk skriving

Kunnskapsløftet har blitt kalt en literacy-reform (Berge, 2005; Fjørtoft, 2014), og de grunnleggende målene er at elevene skal forstå, lære og uttrykke seg relevant på de ulike fagene sine premisser.

School consumes a large part of children's lives and forms a significant reference point for their values and attitudes. (Barton, 2007, s. 176)

Sitatet understreker det store ansvaret skolen har for elevene sin utvikling. Literacy er essensielt i denne sammenhengen, og som begrep er det veldig bredt. Kort fortalt er literacy – tekstpraksis og omfavner nesten alle sider ved både å forstå og skape tekst, fra den mest grunnleggende til den fagspesifikke (Shanahan & Shanahan, 2008). Literacy kan altså forstås som grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, men er også evnen til å forstå best mulig og aktivt delta i den mangfoldige tekstkulturen man har i samfunnet. David Barton legger vekt på at literacy er et sosialt og kulturelt fenomen, og bruker en økologimetamor for å få frem den viktige sammenhengen mellom individ og omgivelser.

Literacy – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. An ecological approach takes as its starting point this interaction between individuals and their environments. (Barton, 2007, s. 29)

Overført til lesing og skriving betyr dette at de begge er knyttet sterkt til kontekst. Tekster blir alltid til i en sammenheng og står i et forhold til andre tekster skrevet i lignende situasjoner. Gode modelltekster som fungerer som relevante eksempler på de sjangrene elevene skal lære seg, synliggjør de kulturelle forventningene som ligger i konvensjonene som det er vesentlig at elevene får tilgang til for å kunne skrive slike typer tekster selv. Samtidig understrekes det sosiale aspektet når elevene går i dialog med modelltekstene.

Dette prosjektet har, som sagt, fokus på fagspesifikk skriving (WID). Elevene skal lære å skrive de norskfaglige sjangrene retorisk analyse og diktanalyse, og da må de få forståelse for denne typen fagtekster. Dette betyr at det å skrive i norsk er noe som er spesielt norskfaglig, og at elevene i opplæringen må få tilgang til denne tekstkulturen. «Å utøve et fag er å kunne lese, snakke og skrive relevant innenfor faget.» (Berge, 2005).

Shanahan & Shanahan er sentrale når det kommer til forståelsen av slik fagspesifikk skriving, eller disciplinary literacy. De fokuserer på at ulike fagfelt og fagdisipliner har sine helt spesielle måter å bruke språket på. Det samme gjelder innenfor de ulike skolefagene. Elevene bør i undervisningen gjøres oppmerksomme på og inkluderes i tekstkulturen i de ulike fagene, altså få tilgang til relevante måter å bruke språk og tekster på. Dette betyr at skolen og læreren

bør lære elevene fagspesifikke måter å lese, skrive og tenke på innenfor ulike fag (Shanahan & Shanahan, 2008). Arbeid med modelltekst kan være med på å gi elevene denne tilgangen. Modelltekster kan synliggjør for elevene hvordan det er mulig å skrive på faget sine egne premisser (Håland, 2013, s. 273).

Å arbeide med disciplinary literacy vil også gjøre elevene oppmerksomme på eller bevisste på at ulike fagdisipliner har sine spesifikke måter å bruke språk og tekst på, som også kan gi en generell forståelse for ulike fags egenart som de kan ta med seg i videre studier. Å diskutere en modelltekst gir elevene et metaspråk om tekster (Håland, 2013; Maagerø, 2015).

### 1.3.2 Primærdiskurs og sekundærdiskurs

Fagspesifikk literacy er altså en måte å både lese, skrive og tenke på innenfor de ulike skolefagene. På skolen skal elevene sosialiseres inn i disse faglig spesialiserte verdenene, men de møter på skolen med ulike utgangspunkt her. James Paul Gee skiller mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs og beskriver disse forskjellene på en måte som er relevant i dette prosjektet. Primærdiskursen er det språket eleven lærer først, altså hjemme, og det er det språket eleven bruker i hverdagen, og språket kjennetegnes ofte av subjektivitet. Primærdiskursen er dermed det samme som hverdagsspråket. På skolen møter elevene en annen diskurs, nærmere bestemt en sekundærdiskurs, der det er helt andre måter å bruke, forstå og tenke i språket på. De møter altså en faglig og spesialisert diskurs som fordrer en annen bruk av språket enn den primære diskursen de har med seg fra før. Etter hvert som elevene blir eldre, blir denne språkbruken også mer abstrakt og faglig, noe som kan oppfattes som både vanskelig og ukjent for elevene (Gee, 2015).

When people act within these secondary Discourses, they are not acting as «everyday» people, but as «specialist» in the sense they are playing special roles (playing out special identities... (Gee, 2015, s. 96)

Den sekundære skolediskursen vil være mer eller mindre forskjellig fra elevene sine primærdiskurser, som kan være en forklaring på at noen elever lettere tilpasser seg skolediskursen enn andre. Elevene kommer altså til skolen med sine primære diskurser og et godt utviklet hverdagsspråk. Det er skolen sin oppgave å gi elevene tilgang til de sekundære diskursene, og bruken av modelltekster i undervisningen kan bidra til å gi elevene denne tilgangen (Gee, 2015). De sekundære diskursene elevene møter på skolen, eksempelvis å skrive analyser i norskfaget, krever helt andre uttrykksformer enn de som er typiske i primærdiskursen. Ved å fokusere på fagspesifikk literacy slik Shanahan og Shanahan (2008)

vektlegger, og bruke modelltekster for å illustrere denne diskursen, gjør man nettopp dette. Modelltekster kan altså brukes til å gi elevene tilgang til både fagspesifikk skriving og til sekundærdiskursen ved å gjøre den eksplisitt og tilgjengelig for alle, uavhengig av bakgrunn og interesser. Tanken er at elevene skal dra nytte av dette, både i studier og ellers i livet.

## 1.4 Begrepsavklaringer

### 1.4.1 Spor av modelltekst – intertekstualitet

Bruk av modelltekst i undervisningen bygger på en forestilling om at elever kan nyttiggjøre seg modelltekster på en måte som kan være til hjelp når de skal skrive selv. Julia Kristeva bruker begrepet intertekstualitet for å få frem at en tekst ikke er en avsluttet størrelse, den finnes innenfor et felles tekstrom og får mening fordi den står i et dialogisk forhold til andre tekster og ikke kan løsrives fra disse. Kristeva ser på tekster som «constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another.» (Kristeva, 1986, s. 37). Julia Kristeva er inspirert av Mikael Bakhtin som også vektlegger dette dialogiske aspektet ved tekster, når han sier at:

Alle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjer. (Bakhtin, 1998, s. 35)

Spor av modelltekst er i dette prosjektet det samme som intertekstualitet, og viser seg i elevene sine tekster i konkrete trekk som viser at elevene har vært i dialog med modelltekstene.

### 1.4.2 Makro og mikro

Begrepspar som inneholder termene makro- og mikro-, brukes på to ulike måter i denne oppgaven, slik ulike fagdisipliner gjør. Først brukes begrepene på et overordnet nivå, når det er snakk om stillasbygging og etter hvert på et mer tekstlingvistisk nivå knyttet til tekststruktur. I drøftingen går det frem av sammenhengen hvilken forståelsesramme som er i bruk.

## 1.5 Tidligere forskning på bruk av modelltekst

Anne Håland sin doktorgradsavhandling fra 2013 var en undersøkelse av hvordan modelltekster setter spor i elevtekster. Studien tok utgangspunkt i sakpreget skriving på

mellomtrinnet, og elevene ble presenterte for ulike typer modelltekster i flere fag. Fokuset var på hvordan modelltekstene og læreren sin undervisning satte spor i elevene sine tekster og på hvordan elevene posisjonerte seg som fagbokforfattere og på naturvitenskapelige måter. Studien viste at elevene brukte mønster fra modelltekstene både når det gjaldt struktur og språklige element som for eksempel alliterasjon i overskriftene. Studien er en av få studier om modelltekstbruk i Norge. Konklusjonen var at modelltekster kunne fungere som støtte for elever når de skulle skrive saktekster.

### 1.6 Avgrensning og presisering

Det er skrevet mye om skriving og skriveforskning. Fagfeltet er enormt. Det har derfor vært nødvendig å foreta valg i forhold til hva som skal med og hva som ikke skal med i denne oppgaven. Fokuset er på teori som er direkte i bruk i oppgaven. Jeg har hatt et stort ønske om å la materialet komme til sin rett, finne mest mulig i det, og derfor er både analysen og drøftingen lang.

Store forskningsprosjekt som KAL-prosjektet, NORM-prosjektet og Nadderud-prosjektet er utelatt, hovedsakelig på grunn av oppgavens størrelse. Jeg har måttet velge å ta med det som er mest relevant for meg i dette prosjektet, og derfor har jeg heller ingenting om kognitive teorier om læring eller om prosessorientert skrivepedagogikk.

### 1.7 Oppgavens oppbygning

**I innledningskapittelet** har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av emne og problemstilling. Jeg har også klargjort emnet, formulert problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Prosjektet ble koblet til Kunnskapsløftet og skriving som grunnleggende ferdighet. Videre ble prosjektet satt inn i en faglig og teoretisk sammenheng og koblet til disciplinary literacy og Gee (2015) sin teori om primære- og sekundære diskurser. Anne Håland sin forskning på spor av modelltekst ble også presentert. **I kapittel 2** gjøres det rede for relevant teori. Koblingen til det sosiokulturelle perspektivet på læring og skriving blir etablert, og kapittelet starter med en redegjørelse av sentrale prinsipper i dette perspektivet. Deretter blir ulike perspektiver på stillasbygging presentert. Spor av modelltekst er det samme som intertekstualitet og kan vise seg som både imitasjoner og transformasjoner i elevtekstene, og relevant teori om slik intertekstualitet blir det også redegjort for i teoridelen. Den australske sjangerpedagogikken sine prinsipper og idéer står sentralt i dette prosjektet. Det

samme gjør Mikael Bakhtin (1998) sin dialogteori, og disse teoretiske bidragene blir det også gjort rede for i teoridelen. Kapitlet avsluttes med teoretiske perspektiver på posisjonering, der blant annet Sigmund Ongstad sin triadiske modell for kommunikasjon blir gjort rede for og koblet til prosjektet. **Kapittel 3** er metodekapitlet. Først gjør jeg rede for forskningsdesign og metodisk tilnærming. Deretter gjøres det rede for utvalget og materialet presenteres. Videre gjør jeg rede for fremgangsmåten i analysearbeidet, før kapitlet avsluttes med en drøfting av reliabilitet og validitet og kommentarer om personvern. **I kapittel 4** analyseres modelltekster og elevtekster. Analysen av modelltekstene avdekker kvaliteter som elevene kan plukke opp og bruke i egen skriving (Forskningsspørsmål 1). Elevtekstene blir også analysert, og det pekes på spor fra modelltekstene (Forskningsspørsmål 2). Analysen forsøker også å synliggjøre hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene (Forskningsspørsmål 3). **I kapittel 5** blir sammenhengen mellom modelltekster og elevtekster drøftet og problematisert. Forskningsfunnene i analysen drøftes i lys av relevant teori fra kapittel 2. **I kapittel 6** presenteres konklusjonen. Noen problematiske sider ved bruk av modelltekst blir også presentert i tillegg til noen tanker om veien videre i skriveopplæringen. **Til slutt følger kapittel 7** med litteraturliste, **kapittel 8** med liste over tabeller og **kapittel 9** med vedlegg.



## 2.0 Teori

Målsettingen med teorikapittelet er å redegjøre for ulike teoretiske perspektiv som etter min mening er relevante for å kunne undersøke hvilke spor fra modelltekster som viser seg i elevtekster på vg1 studieforberedende utdanningsprogram og si noe om hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene.

### 2.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring og skriving

Denne oppgaven som handler om spor av modelltekst i elevtekster, baserer seg på et sosiokulturelt syn på læring. Den sosiokulturelle skriveforskningen ser på skriving som en *sosial situert praksis* (Fjørtoft, 2014). Dette betyr at skrivingen er nært knyttet til kontekst og at skriveopplæring ikke kan forstås uavhengig av den sosiale og kulturelle konteksten den foregår i. Å lære å skrive er dermed noe sosialt, og elevenes læring skjer innenfor et bestemt praksisfellesskap. Båndet til andre er dermed alltid til stede i skrivingen, uavhengig av om elevene arbeider alene eller sammen.

Skrivekultur er et sentralt sosiokulturelt begrep og er knyttet opp til lærernes ansvar for å legge til rette for og skape et praksisfellesskap som fremmer elevene sin skriveutvikling. Skrivekultur er altså de reglene som gjelder for hva som kan skrives, hvordan det skal skrives og ikke minst hvorfor man skriver (Fjørtoft, 2014). Skrivekulturer innbefatter altså både sjanger og formål. Ifølge Jon Smidt (2010, s. 20) er det store forskjeller på skrivekulturene på ungdomsskolen og videregående skole. Denne forskjellen har vist seg tydelig i prioriteringen av sjangrer, der det på ungdomsskolen er de fortellende sjangrene som har vært dominerende, mens det i videregående skole er mer sakpregede sjangrer som dominerer, og da spesielt analyser (Fjørtoft, 2014). Elevene i dette prosjektet skal skrive analyser og møter dermed mest sannsynlig en veldig annerledes skrivekultur nå, enn det de gjorde på ungdomsskolen. Modelltekstene kan hjelpe elevene å få tilgang til den skrivekulturen som kreves på dette nivået ved å synliggjøre relevante skrivemåter. Ved å gå i dialog med modelltekstene kan elevene få hjelp til å skrive egne tekster.

De russiske språkforskerne Mikael Bakhtin og Lev Vygotskij formulerte viktige teoretiske bidrag til forståelsen av hvordan barn utvikler språk og tenkning parallelt og som del av noe sosialt. Bakhtin (1998) vektla det dialogiske aspektet i kommunikasjon, som betyr at skriveren til enhver tid i skrivingen må forholde seg til mottaker og til tekster som andre har skrevet før (se 2.4). Ifølge Vygotskij utvikles menneskelig bevissthet først i fellesskap mellom

mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske (Skodvin, 2001, s. 14). Noe av det mest sentrale i Vygotskij's teori er at barn lærer i sosiale kontekster og i samhandling med andre som gjerne er mer kompetente enn dem selv.

Vygotskij så på læring som et verktøy i utviklingen, og at læringen trekker eleven mot høyere nivåer, og den sosiale samhandlingen er avgjørende for læringen (Woolfolk, 2017). Læring er også en aktiv prosess som ikke venter til eleven er klar, for:

properly organized learning results in mental development and sets in motion a variety of developmental processes that would be impossible apart from learning. (Vygotsky, 1978, s. 90)

Dette betyr at læring fører til utvikling, og vektlegger dermed undervisningen sin sentrale rolle i elevene sin utvikling, og understreker de sosiale sidene ved læringen.

Et kjernebegrep hos Vygotskij er den nærmeste utviklingssonen. «The zone of proximal development» (Vygotsky, 1978, s. 86) beskriver avstanden mellom det barnet kan få til uten hjelp, altså elevene sitt nåværende faglige nivå, og dit elevene kan komme med hjelp.

Innenfor denne sonen har eleven støtte i den kunnskapen han allerede har, og er på vei mot sitt mulige utviklingsnivå. Dette betyr at muligheten for læring og utvikling for hver elev, ligger i elevens nærmeste utviklingszone. I denne sonen kan elevene mestre om de får støtte av en kompetent person, for eksempel en lærer. Det er også mulig at en modelltekst kan fungere som en «kompetent andre» (Helstad & Hertzberg, 2013) for elevene. «What the child can do in corporation today he can do alone tomorrow.» (Vygotskij, 1986, s. 188), understreker at læring tar utgangspunkt i en sosial kontekst, for eksempel undervisning, som etter hvert fører til at kompetansen blir internalisert. Målet med undervisning og læring er at ferdighetene skal bli internalisert, for da er barnet ikke avhengig av støtten fra andre lenger. «For at læring skal gå fra eit interpsykologisk til eit intrapsykologisk nivå, er samspelet mellom menneske avgjerande.» (Håland, 2013, s. 35). Sosiokulturelle teorier understreker altså hvor viktig dialogen mellom barn og mer kunnskapsrike medlemmer av samfunnet er for barns utvikling. Gjennom interaksjon med disse kompetente andre tilegner barna seg kulturens tenkemåter og atferdsmønstre (Woolfolk, 2017, s. 70).

### 2.1.1 Stillasbygging

En måte å støtte elevene sin skriving i fag på, er å bygge stillas rundt skrivingen. Slik støtte blir gjerne omtalt som «scaffolding» på engelsk, og begrepet ble introdusert av Wood, Bruner & Ross i 1976, for å forklare hvordan barn gjennom voksenhjelp kunne lære å utføre

oppgaver eller løse problemer som i utgangpunktet lå utenfor barnets mestringsområde (Wood, Bruner & Ross, 1976). Koblingen til Vygotskijs teori er tydelig og viser at Vygotskij sitt syn på læring og utvikling har inspirert til utvikling av nye begrep. «Scaffolding» er det samme som stillasbygging på norsk, og videre i denne oppgaven brukes det norske begrepet.

En grunnleggende tanke i dette synet er at stillaset en gang skal fjernes og eleven eller barnet skal klare seg uten stillaset. Dette kan skje når den gitte kompetansen eller de konkrete ferdighetene er internalisert i elevene og de er blitt en del av dem på en selvstendig og selvregulerende måte. Det er altså kompetente andre sin oppgave å støtte opp om barnets aktiviteter inntil barnet er i stand til å utføre aktiviteten på egenhånd, uten støtte. Slik sett kan man se på læreren og læreren sin undervisning som et stillas, som støtter elevene innenfor deres nærmeste utviklingssone. Målet er løsriving og internalisering.

Hammond & Gibbons skiller mellom stillasbygging på makronivå og mikronivå (Hammond og Gibbons, 2001). På makronivå er stillasbyggingen knyttet til måten undervisningen organiseres på, for eksempel ved å bruke modelltekster. På mikronivå handler det om den bestemte samhandlingen som skjer mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen, for eksempel den konkrete veiledningen som eleven får underveis i skrivingen. Det at elevene arbeider med modelltekst før de skal skrive selv, er stillasbygging på mikronivå. Det at det blir lagt til rette for at dette arbeidet kan skje, er stillasbygging på makronivå.

Sylvia Read har utviklet en modell for stillasbygging i skriveopplæringen (2010). Read er spesielt opptatt av det som skjer før elevene skal skrive selv og fokuserer på at læreren skal legge til rette for ulike typer skrivesituasjoner med ulike stillasbyggende ledd, før elevene skal skrive. Det å arbeide med modelltekst i undervisningen før elevene skal skrive tekster selv, vil være et slikt stillasbyggende ledd. Read deler inn i følgende kategorier: Emnehjelp, modellering, utprøving, samskriving og selvstendig skriving (Håland, 2013, s. 38). Ifølge Read er det ikke sikkert man trenger alle disse stillasene i alle skrivesituasjoner, og hun vektlegger også at flere ledd kan gå over i hverandre, eller at man som lærer kan velge å fokusere mer på ett ledd, for eksempel modellering. Målet er uansett å gi elevene eksplisitt støtte i skriveprosessen:

By following the instructional model described here, we make our expectations more explicit and overt, which increases the likelihood that students will feel successful as writers of many genres. (Read, 2010, s. 54)

### 2.1.2 Simulering som støtte

En annen type støtte for elever sin fagskriving er simulering. Simulering er å forestille seg og ta en annen sitt perspektiv. James Paul Gee, fremhever simulering som en måte å få tilgang til faget sin literacy på, og da også en måte å lære på:

The newcomer imagines or simulates (at the time or later) the viewpoint or perspective of the more advanced person and concludes that from that perspective that person must (or might) mean to simulate such-and-such a meaning. The newcomer eventually tries it out in a similar situation and sees if it works. (Gee, 2002, s. 26, i Håland, 2013, s. 51)

Dersom dette overføres til skrijving, betyr det at nybegynneren prøver ut skrijving som minner om slik en ekspert skriver. Å skrive fagtekster i norskfaget innebærer da at eleven simulerer en litteraturviter og en språkviter sin måte å tenke på, og fokuserer på å analysere språk og tekster som en ekspert. Siden elevene er nybegynnere og i tillegg i en læringssituasjon, vil det alltid være snakk om simulering, og Anne Håland har derfor lansert begrepet *simulert læringsbane* for å beskrive dette (Håland, 2013, s. 51, inspirert av Gee, 2002). Begrepet *simulert læringsbane* beskriver at læreren legger til rette for at elevene kan etterligne tenke- og væremåtene til det faget som skrijvingen refererer til. Dette betyr at elevene bruker skrift på samme måte som eksperter, og dette er kjennetegn på simulert læringsbane. Elevene posisjonerer seg altså som fagpersoner, og dette kan summeres opp gjennom tre punkt (Håland, 2013, s. 66):

1. At elevene bruker kommunikasjonsformer som er en del av faget sin literacy, det vil si skriver tekster som er fagspesifikke og gjenkjennelige i faget.
2. At elevene bruker et språk som er kjennetegnet av faget sin literacy.
3. At elevene forstår hvordan kommunikasjonsform og konvensjoner for språkbruk er knyttet til faget sin egen tenke- og væremåte.  
(Håland, 2016, s. 35)

Ifølge Anne Håland vil det være helt avgjørende med nøye gjennomtenkt skriveundervisning i fagene, dersom elevene skal klare å posisjonere seg på en fagrelevant måte i tråd med faget sin literacy. Gee fremhever både modellering og metakunnskaper som viktige faktorer i en simuleringsprosess. Overført til skrijving i fag, betyr dette å vise elevene modeller for skrijving, vektlegge modellering av ulike skrivemåter i de enkelte fagene, og gi elevene kunnskaper om hvordan skrivemåten i de ulike fagene er nært knyttet til faget sin egenart. Alt dette kan gjøre det enklere å ta på seg den nødvendige språklige og faglige autoriteten, og ifølge Håland vil bruk av modelltekster hjelpe elevene med å posisjonere seg på fagrelevante måter (Håland, 2013). Simuleringen er en nødvendig fase på veien mot å bli ekspert. Man

begynner med simulering, får tilgang til kjennetegnene og gjennom trening eller simulert læringsbane vil kompetansen bli internalisert, og man er blitt ekspert som har dette inne som en internalisert del av seg selv.

## 2.2 Imitasjon og transformasjon

Spor av modelltekst er, som nevnt, det samme som intertekstualitet. Bruk av modelltekster i undervisningen tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom både imitasjon og transformasjon (Håland, 2013). Vygotskij mente at imitasjon var en nødvendig måte å lære på og at det ikke var en mekanisk og passiv aktivitet, men tvert imot fordrer aktiv deltakelse ved at man går fra noe kjent til noe nytt. «To imitate, it is necessary to possess the means of stepping from something one knows to something new.» (Vygotsky, 1986, s. 187). Dette betyr at elevene bare klarer å imitere modellteksten dersom den er innenfor den nærmeste utviklingssonen. Dersom distansen mellom eleven sitt utviklingsnivå og modellteksten er for stor, vil elevene ikke klare å imitere, og man kan tenke seg de vil ha liten nytte av modellteksten. Vygotskij peker også på at imitasjonen bør ligge i forkant av utviklingen, «Therefore the only good kind of instruction is that which marches ahead of development and leads to it; it must be aimed not so much at the ripe as at the ripening functions.» (Vygotsky, 1986, s. 188) noe som betyr at modellteksten bør være slik at elevene må strekke seg, men selvfølgelig likevel innenfor den nærmeste utviklingssonen. Overført til skriveopplæring kan det bety at imitasjon av skrevne tekster, for eksempel lærerskrevne modelltekster, er en måte å lære skriving på.

Et annet sentralt begrep når man bruker modelltekster er begrepet transformasjon, det å omforme noe. Vygotskij knytter transformasjon til læring og internalisering av kunnskaper (Vygotskij, 1978). Dette er en prosess der læring skjer først mellom menneske, som noe sosialt, og etter hvert i mennesket selv, som noe individuelt. Språket spiller en avgjørende rolle i denne prosessen, fordi tanken blir transformert gjennom språket. Når kunnskapen er internalisert er den blitt en integrert del av barnet, og barnet kan bruke den mer selvstendig.

Når man bruker modelltekster som mønster og inspirasjon, kan man bruke et mønster i modellteksten, men gjerne bruke det på sin egen måte. Dette er også transformasjon (Håland, 2013). Denne tanken er inspirert av Gunther Kress, som bruker begrepet transformasjon for å beskrive omforminger som skjer innenfor samme modalitet, for eksempel fra skrift til skrift. Overført til dette prosjektet blir det dersom elevene lar seg inspirere av eksempelvis språklige trekk i modelltekstene, men omformer de på mer selvstendige måter i egen tekst. I «Design

för lärande» (2010) brukes begrepet re-design for å forklare hva som menes med transformasjon:

Transformation kan ses som ett sätt att bearbeta och omgestalta information, som en re-design. Detta kan ske genom att man läser texter och själv skriver nya texter för att kommentera, beskriva eller analysera det lästa... (Selander & Kress, 2010, s. 34)

I dette prosjektet er begge forståelsene av begrepet transformasjon relevante, fordi spor fra modelltekstene kan vise seg i elevtekstene som konkrete transformasjoner, der det er tydelig at elevene «re-designer» eller omformer trekk fra modelltekstene, og som internaliserte kunnskaper som er målet med all undervisning.

### 2.3 Den australske sjangereskolen

Den australske sjangerpedagogikken, eller «sjangereskolen i Australia» som den ofte blir kalt, oppstod på 1980-tallet og er inspirert av Michael Hallidays vektlegging av språkets sosiale funksjon, synet på at språkbruk er en form for handling, og at konteksten språket brukes i er spesielt viktig for hvordan man tenker og kommuniserer (Fjørtoft, 2014, s. 94).

Sjangerpedagogikken er utviklet gjennom et tett samarbeid mellom lærere i skolen og forskere ved universitetene (Maagerø, 2015). De fant ut at det var forskjell på hvilke tekster elevene skrev, og hva slags tekster det var forventet at de skulle skrive. Tanken var at dersom elevene fikk kunnskap om sjangrene, kombinert med ferdigheter i de ulike sjangrene på skolen og i samfunnet, ville dette gi elevene kompetanse som var vesentlig for å mestre livet best mulig. Et viktig poeng til forskerne i sjangerpedagogikken var at skolen fokuserte for mye på narrative sjangrer, og at elevene derfor både manglet trening i sakskrivning, og modeller som kunne vise de hvordan slike sjangrer skulle skrives (Fjørtoft, 2014).

David Rose og Jim R. Martin er sentrale forskere i den australske sjangerpedagogikken og definerer sjanger som «a staged goal-oriented social process» (Rose & Martin, 2012, s. 1). Definisjonen understreker at sjangrene blir til i samspillet mellom mennesker og målet er å fremme kommunikasjonen. For å fremme kommunikasjonen har sjangrene spesielle kjennetegn for eksempel en fast struktur. Det å få forståelse for sjangrene sin egenart vil hjelpe elevene i kommunikasjonen og gi dem tilgang til tekster som er typiske og relevante i de ulike fagene. Når man i skolen arbeider med de ulike sjangrene, må alle nivåer i teksten vektlegges, fordi alle er avhengige av hverandre og står i samspill med hverandre (Maagerø, 2015). Arbeid med modelltekster kan være et viktig element i denne undervisningen, fordi de

egner seg til å illustrere hvilke sjangertrekk som skal brukes og hvordan de skal brukes i tekstene.

Et sentralt poeng i sjangerpedagogikken er at elevene trenger eksplisitt undervisning i lesing og skriving for å bli trygge språkbrukere som kan ta del i det mangfoldige og komplekse språksamfunnet som omgir dem. Jim R. Martin understreket at lærerne må våge å undervise i lesing og skriving. Elevene trenger altså lærere som underviser og ikke bare fungerer som veiledere og tilretteleggere i læringsarbeidet. Elevene trenger eksplisitt hjelp til å få tilgang til tekstkulturen og sjangrene i de ulike fagene, og de må ifølge Rose og Martin ikke overlates til seg selv i dette arbeidet. Da vil bare noen få lykkes (Rose & Martin, 2012; Maagerø, 2015).

For us the scaffolding metaphor does not reinforce strongly enough the fact that guidance takes place through unfolding dialogue, in which teachers prepare learners for tasks and follow up with elaborations. (Rose & Martin, 2012, s. 62)

Sitatet understreker at samarbeidet mellom elever og lærere er avgjørende og en viktig stillasbyggende faktor og viser båndet til sosiokulturelle teorier om læring og skriving. I sjangerpedagogikken aksepteres det at læreren har større tekstkompetanse enn elevene, og derfor må styre elevene gjennom tekstarbeidet (Maagerø, 2015). Eksplisitt undervisning er et vesentlig trekk ved sjangerpedagogikken og at læreren stiller spørsmål og leder elevene i arbeidet, er et ideal.

Samtalene i undervisningen kan gi elevene tilgang til et metaspråk, som også er et viktig prinsipp i sjangerpedagogikken. Sjangerpedagogikken vektlegger stillasbygging for å utvikle språk også hos eldre elever, fordi tekstene de skal mestre blir stadig mer kompliserte. Ved å stille spørsmål til tekster i undervisningen, bygger læreren stillas rundt elevene, for gjennom spørsmålene ledes oppmerksomheten mot viktige språklige fenomener man ikke kan forvente at elevene legger merke til på egenhånd (Maagerø, 2015; Håland, 2018).

En stor og viktig del av støtten er en grundig dekonstruksjon av modelltekst (Rose & Martin, 2012). En dekonstruksjon av modelltekst kan for eksempel være at man sammen analyserer språket i en modelltekst og samtaler om dette. I en slik dekonstruksjon er det viktig at læreren leder elevene mot bestemte språklige eller kompositoriske trekk ved modelltekstene og peker på kjennetegn på sjanger og teksttype. I sjangerskolen er det slik at læreren dermed styrer elevene mot bestemte deler av teksten (Rose & Martin, 2012). Å bare lese modelltekster før man begynner å skrive tekster selv, er ikke tilstrekkelig. Elevene må arbeide aktivt med å se på trekk i modelltekstene de leser for at de skal kunne bruke de i sin egen skriving. Det er avgjørende at elevene er aktive deltakere i denne prosessen (Torvatn, 2011). Bruken av

modelltekster i undervisningen kan gi elevene tilgang til både sjangrer, metaspråk og fungere som stillas i skrivingen deres.

Ifølge Rose og Martin (2012) er altså kunnskap om sjanger vesentlig for å lykkes, både i skolen og ellers i livet. I skolen, fordi det er gjennom skolens sjangrer at elevene skal prestere, i livet, fordi at dette fokuset på sjanger vil øve elevene opp til å se felles mønster i ulike sjangrer og dermed få forståelse for ulike sjangrers funksjon og formål (Rose & Martin, 2012). Dette viser at sjangerskolen også bygger på et funksjonelt språksyn. Et funksjonelt språksyn fokuserer på hvilke handlinger man kan utføre med skrift og hvilke formål man kan ha med skrivingen (Solheim & Matre, 2014).

Et av sjangerskolens viktigste poeng er at det må bygges bro mellom elevene sine primærdiskurser og sekundærdiskursen de møter i skolen og ellers i samfunnet. Dette er en viktig oppgave for skolen og kan blant annet realiseres gjennom eksplisitt sjangeropplæring og modellering. Bruken av modelltekst skal altså gi elevene tilgang til verden gjennom møter med et større spekter av sjangrer. Fremveksten av sjangerskolen i Australia hadde altså et klart sosialpolitisk siktemål (Cope & Kalantzis, 1993; i Håland, 2018). Målet for elevene er at de skal få redskaper for bedre å kunne forstå og være kritiske til tekster andre har skrevet, og selv kunne skrive tekster som er nyttige i skolen og samfunnet (Maagerø, 2015). Sjangerskolen i Australia tar altså til orde for systematisk bruk av modelltekster i undervisningen. Poenget er at det er viktig for elevene å få tilgang til ulike sjangrer som de kan ta i bruk som samfunnsborgere (Fjørtoft, 2014).

Ifølge Eva Maagerø (2015) kan viktige prinsipper i den australske sjangerpedagogikken bidra inn i arbeidet med grunnleggende ferdigheter i fag. Både fokuset på eksplisitt arbeid med lesing og skriving i alle fag, og vektleggingen av at de ulike tekstene elevene møter i ulike fag har sine fagspesifikke kjennetegn/sjangertrekk er gjenkjennelige også i Kunnskapsløftet. Ønsket om at alle elever uansett bakgrunn og forutsetninger skal få tilgang til samme gode lese- og skriveopplæring, blant annet for å utjevne sosiale forskjeller, er også sentrale element i både sjangerpedagogikken og norsk skole (Maagerø, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006/2013).

### 2.3.1 Kritikk mot sjangerpedagogikken

Sjangerpedagogikken har også møtt motstand. Det er hovedsakelig bekymringen for at eksplisitt sjangerundervisning kan føre til sjangerformalisme (Smidt, 2011, s. 28, Helstad &



Hertzberg, 2013, s. 229) som har vært dominerende. Sjangerformalisme betyr at elevene blir mer opptatte av å få med alle sjangertrekkene i tekstene sine, heller enn å fokusere på at tekstene de skriver skal kommunisere med mottaker, ha et formål.

Aviva Freedman (1993) argumenterte også mot eksplisitt sjangerundervisning, fordi hun mente at sjangrene var altfor komplekse til at de kunne konkretiseres i enkle modeller, og at bruken av slike «forenklinger» dermed ville virke negativt inn på elevene sine tekster (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 229). Motforestillingen går dermed ut på at eksplisitt sjangerundervisning vil virke mer hemmende enn fremmede på elevene sin skriveutvikling. Ved å binde seg for tett opp mot sjangeren vil ikke elevene utvikle autentisk skrivekompetanse (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 228).

## 2.4 Dialog

Et sentralt poeng i dette prosjektet er, som nevnt, at tekster er i dialog med hverandre. Michael Bakhtin er opptatt av språket sin kommunikative funksjon, og i artikkelen «Spørsmålet om talegenrane» (1998) gjør han rede for sitt syn på språkets dialogiske natur. Bakhtin ser tekster som ytringer i dialog med andre ytringer. Dette betyr at alt noen gjør språklig sett er svar på noe, og en ytring er derfor ikke en isolert størrelse, men noe som påvirkes sterkt av sammenhengen den ytres i. Bakhtin setter dermed tekster inn i et større kulturelt og sosialt fellesskap. Elever som skal skrive en tekst, går altså i dialog med de tekstene som tidligere er skrevet om det emnet de skal skrive om. Dette fører til at tekstene deres er fulle av gjenklanger av andre sine ytringer (Bakhtin, 1998, s. 35). Disse gjenklangene kan være mer eller mindre synlige i tekstene, men er alltid til stede. Dialogen mellom modelltekstene og elevtekstene kan dermed vise seg som spor i elevtekstene (se 1.4.1). Sporene kan variere fra knapt synlig og diskret inspirasjon til tydelige imitasjoner.

Bakhtin er spesielt opptatt av mottakers rolle i kommunikasjonen og fremhever at disse er aktive deltakere i kommunikasjonen og ikke bare passive mottakere. «Dei andre som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle.» (1998, s. 39). Slik sett kan man si at når elevene leser og arbeider med modelltekstene er de aktive mottakere, som gjennom sin forståelse «svarer» på modellteksten, og disse svarene kommer til uttrykk som for eksempel spor av modelltekst. Det dialogiske aspektet er en forutsetning for at elevene skal ha noen som helst nytte av modelltekstene. Mottakers aktive rolle i kommunikasjonssituasjonen kaller Bakhtin det *adressive* aspektet ved ytringen. «All forståing av levande tale, av levande ytring har ein

aktivt svarande karakter.» (1998, s. 10/11). Det at tekster alltid er rettet til noen er «ytringas adressivitet (1998, s. 39). I dagens mangfoldige tekstsamfunn er det, ifølge Jon Smidt, viktig å legge til rette for at elevene skal se seg selv som «svarende» i dialogen. For Bakhtin innebærer svar også ansvar for egen posisjon og ytring. Den som ytrer seg låner kanskje andre sine ord, men idet han bruker dem blir han ansvarlig for dem (Smidt, 2018, s. 73).

Sjanger er en forutsetning for kommunikasjon, og dersom det ikke eksisterte sjangrer, eller at mennesker ikke mestret disse, ville hensiktsmessig kommunikasjon være umulig (1998, s. 22). Selve sjangeren bestemmer hvordan det er hensiktsmessig å ytre seg, både når det gjelder innhold, språk og struktur. Bakhtin peker på at alle ytringer har en eller annen referanse til verden, altså et *tematisk* innhold, som påvirker valget av språklige virkemiddel, stil og struktur. Det subjektive og evaluerende kaller Bakhtin det *ekspressive*, og dette ekspressive er ulikt fremtredende i ulike tekster, men er likevel alltid til stede overalt i teksten. En sjanger har dermed en bestemt typisk ekspressivitet som er særegen for den aktuelle sjangeren, og stil og komposisjon må derfor alltid forstås i den konteksten den står i (1998, s. 6). Sjangrer har også sine egne typiske forestillinger om adressaten (mottaker), og ifølge Bakhtin velger skriveren ut alle sine språklige virkemiddel under større eller mindre press fra adressaten og fra det svaret han venter seg (1998, s. 44). Dette betyr at Bakhtin også knytter ytringen/teksten til bruk eller formål. Den som skriver må balansere mellom disse tre, noe som understreker kompleksiteten i all kommunikasjon.

## 2.5 Posisjonering

Ifølge Bakhtin er altså både innholdet, stilen og strukturen uløselig bundet til den kommunikasjonssfæren ytringen skjer i (1998, s. 1). Dette betyr at en ytring/tekst er bundet til konteksten, altså det sosiale og kulturelle fellesskapet den inngår i. Den som ytrer seg kan innta ulike posisjoner «Ytringa inntek ein bestemt posisjon i den aktuelle kommunikasjonssfæren, i høve til det aktuelle spørsmålet, den aktuelle saka osv.» (1998, s. 35). Bakhtin slår dermed fast at ytringen har en posisjon, og at posisjonen får konsekvenser for blant annet saken og kommunikasjonssituasjonen.

De ulike skolefagene har ulike skrivekulturer (se 2.1), og elevene må *posisjonere* seg i forhold til de ulike skrivekulturene. En posisjoneringsanalyse setter enkelt forklart fokus på hvordan: «noen uttrykker noe [...] til noen» (Ongstad, 2004, s. 69).

Jon Smidt er inspirert av Sigmund Ongstad (1996) og bruker også begrepet posisjonering for å få frem at elevene svært ofte beveger seg eller snakker med flere «stemmer» i løpet av en og samme tekst. I tillegg kan elevene plassere seg på mange ulike måter i forhold til forventningene i sjanger og situasjon (Smidt, 2018, s. 62). Videre presiserer Smidt at posisjoneringen også handler om: «skiftende plasseringer [...] i relasjon til andres ytringer.» (Smidt, 2018, s. 63).

Smidt bruker også begrepet roller, og peker på at elevene går inn i ulike roller, for eksempel rollen som elev, skribent, og fagperson/ekspert, men de kan også posisjonere seg på ulike måter i disse rollene, for eksempel som pliktoppfyllende elev, uerfaren skriver eller kompetent fagperson. Smidt bruker altså begrepet posisjonering om elevene sine stadige skiftende plasseringer innenfor de ulike rollene og i relasjon til andres ytringer og diskurser (Smidt, 2018, s. 62/63).

### 2.5.1 Diskursiv posisjonering

Når elevene skriver i skolesituasjonen, skriver de innenfor en sekundærdiskurs, som har sine måter å forholde seg til språk og tekst på. For elevene i dette prosjektet, betyr det å skrive fagtekster i norskfaget og da må de posisjonere seg i forhold til det.

Gjennom skrivingen er de i dialog både med skriveren av modelltekstene og andre lesere, dette siste fordi de selv skal skrive en tekst som skal kommunisere med en mottaker. I slike dialoger posisjonere elevene seg på bestemte måter, men elevene blir også posisjonert av en rekke faktorer slik som situasjon, mottaker og sjanger. I Anne Håland sin doktorgradsavhandling baserer hun seg på forskningen til Wendy Halloway når hun skriver at posisjoneringsbegrepet kan ha to sider, man kan posisjonere seg selv, eller man kan bli posisjonert (Håland, 2013, s. 58). I denne oppgaven betyr det at elevene blir posisjonert i en bestemt diskurs, samtidig som de også selv til en viss grad velger hvordan de vil posisjonere seg i diskursen. Diskursen er at elevene skal skrive norskfaglige og akademiske tekster på skolen, og slike tekster har bestemte kjennetegn (se 1.3.2). Den norskfaglige diskursen består av ulike sjangrer, og retoriske analyser og diktanalyser er eksempel på slike sjangrer. Poenget er at elevene må oppfylle visse sjangerkrav i tekstene sine for å skrive relevant i diskursen. Dersom de bryter med diskursen, blir det regnet som feil, eller mindre bra, og kvaliteten på elevens tekst går ned. Dette skjer uavhengig av om teksten i seg selv kommuniserer. Slik sett kan man si at sjangeren legger klare føringer for hvordan elevene bør skrive tekstene sine. Ved å bruke modelltekster i undervisningen har faglærer lagt opp til at elevene skal være i

dialog med modellteksten, og disse tekstene vil fremstå for elevene som mønstertekster, eller kanskje til og med fasiter på hvordan relevante/gode tekster i denne diskursen skal skrives. Slik sett er det naturlig at elevene prøver å plukke opp en del spor fra modelltekstene, og at de kommer til uttrykk i elevene sine tekster. Tanken er at modelltekstene kan hjelpe elevene å posisjonere seg relevant i sine tekster i den diskursen de skriver i.

Ifølge Anne Håland er dermed diskursiv posisjonering både en posisjonering av personen selv, og av deltakerne i den sosiale praksisen (2013, s. 59). For å forklare hvordan posisjoneringen skjer, baserer Håland seg på Rom Harré og Luk van Langenhove sin inndeling av hvordan personer posisjonerer seg selv og hvordan de blir posisjonert av andre (Harré & Langenhove, 1999; i Håland 2013), og hun opererer dermed med to kategorier posisjonering: bestemt posisjonering og tvungen posisjonering, som kan brukes til å forstå skriving. I bestemt posisjonering er initiativet for de valgene man har gjort hos eleven selv. Dette betyr at elevene bestemmer hvordan de vil utforme teksten, og hvorfor de vil gjøre det på akkurat den måten. Elevene bestemmer også i hvilken grad de vil la seg inspirere av modelltekstene. I tvungen posisjonering derimot, er det ikke opp til elevene selv å velge hvordan de vil utforme tekstene sine, fordi sjangerkonvensjonene, diskursen, modelltekstene, selve skrivesituasjonen og hensynet til mottaker vil være styrende for hvordan de bør utforme tekstene sine. Det er et kjennetegn ved all skriving i skolesammenheng at den alltid på en eller annen måte har en tvungen posisjonering (Håland, 2013, s. 61). Elevene kan ikke velge å ikke skrive når læreren har bestemt det, og i dette prosjektet er skrivesituasjonene også vurderingssituasjoner med faste oppgaver, og samme oppgave til alle. Elevene må skrive retoriske analyser og diktanalyser. Slik sett setter skriving i skolen elevene inn i en rekke tvungne posisjoneringer, for eksempel det at de må skrive i bestemte sjangrer.

Diskursiv posisjonering handler om hvordan elevene posisjonerer seg i relasjon til modelltekst og skrivesituasjon. Det sier noe om hvordan de forstår den diskursen de er en del av, for de kan posisjonere seg både relevant og ikke relevant i denne.

### 2.5.2 Tekstposisjonering

Sjangrene retorisk analyse og diktanalyse er sjangrer med konkrete kjennetegn både når det gjelder innhold, språk/stil, struktur og formål. Det går an å påstå at analyser i norskfaget er ganske så autoritative tekster, som betyr at valgfriheten hos elevene er begrenset, og at brudd med sjangernormene blir regnet som feil. Dette gjør at elevene må oppfylle sjangerkravene

for å posisjonere seg relevant i diskursen. Ved å analysere hvordan elevene posisjonere seg i tekstene sine, kan man se om de gjør det.

Elevene i dette prosjektet skal lære å skrive disse fagspesifikke tekstene der de må posisjonere seg som fagpersoner og eksperter. Å posisjonere seg som fagperson, spesialist eller nybegynner, kan vise seg som tekstlige uttrykk i elevene sine tekster. Anne Håland (2013, s. 62) kaller denne typen posisjonering for tekstposisjonering og tar utgangspunkt i Sigmund Ongstad (1996, 2002, 2004) og Jon Smidt (2007, 2010) sine arbeid for å komme frem til sin forståelse.

Ifølge Anne Håland (2013, s. 65) sier tekstposisjoneringsbegrepet noe om relasjoner, både innad i teksten, mellom teksten og skriveren og mellom teksten, skriveren og diskursen. Derfor egner posisjoneringsanalyser seg bedre enn tekstanalyser til å få frem kunnskap om den utvidede skrivesituasjonen som tekstene blir til i. Jeg lar meg inspirere av Anne Håland og bruker begrepet tekstposisjonering i analysen av posisjoneringen i tekstene i dette prosjektet. Målet er å kunne si noe om hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene.

Sigmund Ongstad er tydelig inspirert av Bakhtin sine teorier om talesjangrene (1998) og bruker begrepene *referensiell*, *ekspressiv* og *adressiv* posisjonering for analyse av ytringer av ulike slag. Enhver ytring, enten det er en skriveoppgave eller en elevtekst, har dermed en innholdsdimensjon, en ekspressiv dimensjon og en handlingsdimensjon. Ongstad baserer sitt posisjoneringsbegrep på en *triadisk* forståelse av kommunikasjon som *samtidig innhold, form og handling*, og det er et viktig poeng at alle tre aspektene er gjensidig definert i forhold til hverandre. Den som ytrer seg, posisjonere seg språklig i forhold til alle disse aspektene (Ongstad, 2004, s. 69).

Med referensiell posisjonering mener Ongstad ytringen sitt innhold. Gjennom denne posisjoneringen kommer ytreren sitt forhold til og kunnskap om *verden* til uttrykk. Ongstad kaller dette «det-posisjonering» (Ongstad, 1996, s. 166). Ekspressiv posisjonering er knyttet til den emosjonelle vurderingen ytreren gir ytringen. Noen ganger uttrykkes dette gjennom et personlig pronomen «jeg». Ekspressiviteten kan også komme til uttrykk i form og stil, og at man bak stilen aner skriveren sine holdninger for eksempel. Bruk av humor eller diverse språklige virkemiddel er trekk ved ekspressiv posisjonering. «*Selvet*» kommer i fokus, og Ongstad kaller dette «jeg-posisjonering» (1996, s. 166). Adressiv posisjonering er knyttet til mottakeren av ytringen. Denne posisjoneringen fokuserer på ytringen som handling, og hvilken funksjon ytringen har i forhold til andre eller *samfunnet*. Ongstad kaller dette for «du-

posisjonering» (1996, s. 166). Den adressive posisjoneringen kan for eksempel komme til uttrykk gjennom struktur, direkte henvendelser til mottaker ved bruk av det personlige pronomenet «du», eller ved å stille retoriske spørsmål (Håland, 2013, s. 235). Dette kan også kalles mottakerbevissthet. Ifølge Ongstad (2004) er det et kjennetegn ved ytringer at de alltid er rettet mot en tenkt eller reell mottaker.

Posisjonering i hver tekst skjer, som sagt, i relasjon til alle disse aspektene. Den totale tekstposisjoneringen er ikke summen av alle disse faktorene, det er alle disse sidene ved kommunikasjonen i et dynamisk samspill. Dette er et sentralt poeng hos Ongstad. Slik vil posisjonering alltid være dynamisk. Dette er også en av grunnene til at han bruker begrepet posisjonering og ikke posisjon. Sistnevnte oppfatter han som et mer statisk begrep (Ongstad, 1996, s. 160). Det er et viktig poeng i Ongstad sin modell at:

Alle underaspektene i referansemodellen «selv», «verden» og «samfunn», står i forbindelse med hverandre gjennom ytringssystemet, og dermed til alle underaspektet i ytringer samtidig. Dette systemet er ikke kaotisk, fordi alt står i en viss logisk, systematisk relasjon til hverandre. (2004, s. 122)

Ifølge Ongstad får man tilgang til alle disse tre aspektene samtidig gjennom ytringene og man benytter potensialet samtidig når man ytrer og tolker. «Jeg må uttrykke meg (selv) om noe (verden) til noen (samfunn)» (Ongstad, 2004, s. 108).

Diskursen påvirker tekstposisjoneringen, og tekstposisjoneringen er mer eller mindre relevant innenfor en diskurs. Slik sett er det alltid en dialog mellom diskursiv posisjonering og tekstposisjonering (jmf: Bakhtin). Tekstposisjoneringsanalysen synliggjør og kobler sammen konkrete trekk i tekstene til elevene med forventningene i den kommunikasjonssituasjonen skriveprosessen er en del av. Dette betyr at gjennom tekstposisjoneringsanalysen kommer den diskursive posisjoneringen også til syne.

Modelltekstene er brukt for å utvikle elevene som fagskrivere, og tanken er at de ved å plukke opp spor fra modelltekstene kan få tilgang til å posisjonere seg som fagskrivere i de aktuelle sjangrene i norsk. Modelltekstene skal hjelpe elevene inn i et faglig fellesskap og støtte dem i deres utvikling mot å mestre akademisk skriveprosessen. Posisjoneringen sier mye om hvor langt elevene er kommet i skriveprosessen.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for prosjektets design, metodiske tilnærminger og utvalg. Deretter vil jeg beskrive gangen i analysearbeidet, før jeg til slutt gjør rede for reliabilitet og validitet og peker på forskningsetiske aspekt.

### 3.1 Design og metodisk tilnærming

Emnet for denne oppgaven er «Spor av modelltekst i sakpregede elevtekster på vg1 studieforbereende utdanningsprogram».

Problemstillingen er: Hvilke spor fra modelltekstene viser seg i elevtekstene, og hvilken nytte har elevene av modelltekstene?

Med utgangspunkt i emne og problemstilling ble disse forskningsspørsmålene utledet:

1. Hvilke kvaliteter har modelltekstene som elevene kan plukke opp og bruke i egen skriving?
2. Hvilke spor fra modelltekstene finnes i elevene sine tekster?
3. Hva sier disse sporene om hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene?

Problemstillingen er både beskrivende og forklarende, fordi målet med masteroppgaven er å beskrive hvordan modelltekstene setter spor i elevtekstene og forklare mulige sammenhenger mellom modelltekster og elevtekster. For å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål ble det brukt både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming til materialet. Metodene har ulike styrker og svakheter og kan sees på som supplerende til hverandre. Å blande disse metodene kalles «mixed methods» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Siden prosjektet er klart tekstbasert, er det hovedsakelig kvalitativ analyse som benyttes, der jeg som forsker fortolker tekstenes meningsinnhold på grunnlag av de virkemidlene som finnes i tekstene. En kvalitativ metode er fleksibel. Når forskningsdesignet er fleksibelt, tilrettelegger man for å finne det spesielle og uventede, og kan i større grad endre fremgangsmåte underveis (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Samtidig er det element av kvantitativ analyse i dette prosjektet, siden jeg klassifiserer innholdet i kategorier og beregner antall enheter i hver kategori (Thagaard, 2018, s. 17). Klassifiseringen munner ut i tabeller med oversikt over antall elevtekster som har de ulike sporene fra modelltekstene. Tabellene brukes aktivt i drøftingen. I kvalitative studier arbeider forskeren med å forstå kompleksiteten i feltet som

studies, and it means that the researcher must take an interpretive role through the entire research process, as is the case in this assignment (Postholm, 2010, s. 32).

### 3.2 Utvalg og material

#### Utvalg:

The research was conducted at a comprehensive school in Rogaland, which recruits students from the entire region, and where it is normal for the classes to consist of students from many different municipalities and schools. This means that the composition of the student group is most likely to be different in terms of the experiences the students have with text, writing and writing practice from primary school. In addition, it will be different in terms of the goal form the students have had as learning goals, and thus the main goal in primary school.

The project is carried out in grade 1, and there are several reasons for choosing this level. For the first, as mentioned, explicitly in the competence goals for grade 1 preparatory education program, the students are to write texts «after patterns from example texts», which makes it especially suitable for a study of traces of model text in student texts. Another reason is that at this school, among other things, it is worked with different genres in grade 1, both content-rich and literary through the entire school year. The teaching is divided into periods of several weeks, where the focus is on, for example, poetry or prose/rhetoric. In these periods, the students work with, for example, the genre of poetry, where they read and experience poetry, produce poetry themselves, or work multimodally by combining music, image and poetry. The aim is to explore the genre of poetry. In addition, they learn to analyze poetry and practice writing poetry analyses. The same is done with other Norwegian subjects. The goal is for the students to become familiar with and confident in the different Norwegian genres and have access to their own voice. Each period ends with a written evaluation where the students write analyses of texts in the current genre in an evaluation situation at school.

The students in grade 1 are new to the school and new to the genres they are to write in, and this «blank page» mentality is also a factor in the project. Both sides, that they are new to the school and receive formal evaluation on their texts, are reasons to believe that they have done their best. They are most likely both nervous and somewhat unsure of the level they are at and want to do their best. The students knew that they were writing their texts, that the texts should be used for research, and they also knew that I would research traces of model text in student texts. This can



ha hatt en forsterkende effekt hos noen og ført til at de husket å bruke modelltekstene og kanskje brukte dem ekstra mye siden tekstene var del av forskningsprosjektet.

Faglærer har lang erfaring som norsklærer, både fra ungdomsskolen og videregående skole, har arbeidet systematisk med modelltekster i skriveopplæringen i mange år og har skrevet begge modelltekstene selv. Valg av faglærer er dermed basert på et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg tok kontakt med faglærer, som jeg visste hadde en vg1-klasse i norsk, fortalte om prosjektet mitt og spurte om vedkommende ville bidra med material til prosjektet. Faglærer sa umiddelbart ja, sa seg villig til å la seg intervju, til å la meg få tilgang til både oppgaver, analyseskjema, modelltekster og elevtekster, såfremt det var i orden for ledelsen på skolen og at selvsagt elevene samtykket i at tekstene deres kunne brukes.

Jeg tok deretter kontakt med avdelingsleder på skolen, som også godkjente prosjektet. Deretter måtte jeg få godkjenning fra elevene, og siden de var under 18 år, også foresatte. Først informerte jeg klassen om prosjektet, og spurte om tillatelse til å få bruke to av tekstene de skulle skrive det skoleåret som empirisk materiale i forskningen. Jeg orienterte om at jeg skulle sende et informasjonsskriv hjem til foresatte på mail (se vedlegg 13), at det var valgfritt å bli med på prosjektet, og at tekstene skulle anonymiseres. Informasjonsskrivet til foresatte ble sendt, og flere svarte i entusiastiske ordelag tilbake at de var svært positive til forskningen. De fleste elevene ble med på prosjektet, og jeg endte opp med 25 elever og 50 tekster.

Det er altså én faglærer og 25 elever med i prosjektet, noe som betyr at elevene har skrevet to tekster hver, én retoriske analyse av debattinnlegget «Det er så lett å være lærer» og én diktanalyse av sangen «Hun er fri» (se vedlegg 6 og 8). Tekstene ble skrevet på skolen, og elevene fikk formell vurdering på tekstene sine. Opplegget er del av en autentisk skolehverdag, og er ikke konstruert med tanke på forskning.

#### Material:

Materialet består altså av to modelltekster og 50 elevtekster skrevet av elever på vg1 studieforbereende utdanningsprogram, i tillegg til semi-strukturert intervju med faglærer.

Modelltekstene er, som sagt, skrevet av faglærer og dermed tilpasset til elever på akkurat dette nivået som skal lære å skrive retoriske analyser og diktanalyser. Dette er i tråd med prinsipper i antikken, der forfatteren av håndboken *Rhetorica ad Herennium* presiserer at lærere bør skrive modelltekster selv som elevene kan imitere og lære av. En viktig grunn til dette er at læreren dermed kan utforme teksten akkurat slik at den tydelig viser de trekkene og

skrivemåtene som elevene skal lære av. Poenget er at autentiske tekster ikke i like stor grad vil gjøre dette (Bakken, 2014, s. 115).

Modelltekstene er analyser og dermed en type saktekster med spesielle kjennetegn og sjangertrekk. Modelltekst 1 «Ironisk om treningssyklister» er en analyse av leserbrevet «Hensynsløse turgåere» (se vedlegg 1 og 3). Modelltekst 2 er en diktanalyse med den selvforklarende tittelen «Analyse av sangen «Nede for telling»». Helge Torvund har skrevet teksten til sangen (se vedlegg 2 og 4).

De 50 elevtekstene er anonymiserte og har fått hvert sitt nummer. Tekst 1-27 (ingen tekst har nummer 24 og 26) er retoriske analyser, tekst 50-77 (ingen tekst har nummer 72, 74 og 76) er diktanalyser. Grunnen til at ingen tekster har nummer 24, 26, 72, 74 og 76, er at jeg laget meg et system med partall og oddetall på ulike tekster for å ha kontroll på om tekstene var skrevet av jenter eller gutter. Dette ble aldri en faktor i prosjektet, fordi analysen ikke avdekket noen interessante kjønnsforskjeller i denne studien, noe som for så vidt også er et forskningsresultat.

Jeg har en demokratisk tilnærming til elevtekstene, noe som betyr at jeg behandler alle tekstene likt og analyserer alle like nøye, og alle er til enhver tid representert i analyser og drøfting. Når det eksemplifiseres fra elevtekstene er målet å bruke eksempel fra ulike tekster, og det blir en eller annen plass i denne oppgaven, fortrinnsvis i analysedelen, eksemplifisert fra samtlige tekster. Bakgrunnen for denne tilnærmingen er at man i en klasse har elever på ulike nivå faglig sett, med ulik motivasjon og ulike personlige forutsetninger. Målet med skriveopplæringen er derfor til enhver tid å favne alle, noe som selvsagt er både krevende og komplekst, men likevel det som må gjøres. Dette aspektet ønsker jeg å få frem også i denne oppgaven, og ved å eksemplifisere fra samtlige tekster og ha fokus på trekk som går igjen og det som representerer alle, kommer denne kompleksiteten og dette mangfoldet til syne også i denne oppgaven og blir belyst og vektlagt. Samtidig er det interessant i denne type studie å undersøke en hel klasse, for på denne måten å få kartlagt spor i alle tekstene som viser hvilke trekk som plukkes opp av elever, uavhengig av nivå og kvalitet. I skriveopplæringen er alle like viktige, også i denne masteroppgaven. Eksemplene fra elevtekstene er alle relevante eksempel på trekk det pekes på i analysen, men de er ikke nødvendigvis de som er mest like eller ulike modellteksten. Poenget med å konkretisere med eksempel fra samtlige elevtekster, løfter frem poenget med at det er spor i materialet som helhet som er viktig for å illustrere tendensen i materialet.

På grunn av tekstmengden og volumet legges de 50 elevtekstene i sin helhet ikke med som vedlegg i denne oppgaven. Alle er likevel, som nevnt ovenfor, med i oppgaven som eksemplifiseringer i analysen. Elevtekstene er skrevet på sidemål. Noen skriver på bokmål og andre på nynorsk. 18 av 25 elever har hatt nynorsk som sitt opplæringsmål i grunnskolen.

Intervjuet med faglærer var et semi-strukturert intervju, som kjennetegnes av en fleksibel struktur, som gir mulighet for å forandre på rekkefølge og bruk av spørsmålene, der jeg som intervjuer får anledning til å stille oppfølgingsspørsmål og be faglærer om å utdype svarene sine (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide (se vedlegg 12), som både var utgangspunkt for intervjuet, og laget for å sikre at man i samtalen kom innom de sentrale temaene jeg ønsket å belyse. Intervjuet tok raskt form som en likeverdig samtale, og faglærer snakket fritt og utdypende om emnet.

Intervjuet ble gjort i fire omganger, både to ganger etter at de hadde arbeidet med modelltekstene i undervisningen, men rett før selve vurderingssituasjonen, og to ganger etter at faglærer hadde rettet tekstene. Intervjuet som metode egnet seg godt som supplerende informasjon i dette prosjektet, fordi det gav god kunnskap om hvordan faglærer opplevde og reflekterte rundt sitt eget opplegg og elevene sin respons. Jeg som forsker fikk dermed utfyllende informasjon om opplegget, og siden jeg ikke var til stede i disse øktene selv, gav det meg verdifull tilleggsinformasjon som gav meg en bedre forståelse for spor av modelltekst i akkurat disse tekstene. Som forsker fikk jeg altså et utvidet perspektiv på materialet, som i seg selv er redusert til konkrete tekster. Intervjuet med faglærer blir trukket inn i drøftingen, men i analysen har det ingen direkte innvirkning, bare indirekte fordi jeg som forsker har intervjuet i bakhodet når jeg leter etter spor i materialet, spor og mulige sammenhenger.

### 3.3 Fra empiri til teori - Analysearbeidet

Utgangspunktet for forskningen er altså tekstbasert, og det er tekstene som har vært styrende for gangen i arbeidet. Det empiriske materialet har spilt hovedrollen og jeg har lagt vekt på å ha en induktiv tilnærming til materialet. Dette betyr at jeg har gått «fra empiri til teori» (Jacobsen, 2000). Siden målet var å lete etter spor fra modelltekst i elevtekster, var arbeidet på mange måter som et lite detektivarbeid, der sporene avdekket seg litt etter litt. Jeg som forsker har vært i dialog med både modelltekster og elevtekster. Arbeidet har bølget frem og tilbake for å få frem trekk i elevtekstene som er typiske, som går igjen og i tillegg kartlegge potensialet i modelltekstene. Dette er en hermeneutisk innfallsvinkel, fra helhet til del, til

helhet igjen. Jeg har gått inn og ut av materialet, og funnene i materialet har vært styrende for progresjonen i forskningen.

Tekststruktur ble raskt en interessant og relevant kategori. Modelltekstene ble analysert nøye, og både sider ved superstruktur, makrostruktur og mikrostruktur ble kartlagt og analysearbeidet munnet ut i konkrete analysekategorier (se 4.3). Deretter ble det foretatt en grundig og systematisk analyse av alle elevtekstene i forhold til disse analysekategoriene. Analysen av elevtekstene munnet ut i tabeller som angir hvor mange som har det respektive trekket og er selvsagt en faktor i drøftingen av spor av modelltekst.

Underveis i analysearbeidet ble det også avdekket interessante sider ved språkføring, stil, innhold, faglighet og mottakerorientering som også var aktuelle å undersøke nærmere. For å kunne svare på forskningsspørsmål tre, å si noe om hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene, må fokuset også være på eleven. Da trengte jeg teori som kunne brukes på tekster, men som samtidig sa noe konkret om skriverne. Dette fant jeg i posisjoneringsteori som tar høyde for den utvidede kommunikasjonssituasjonen skriveingen foregår i.

Modelltekstene ble analysert og analysen munnet ut i konkrete analysekategorier (se 4.7). Kategoriene ble brukt i analysen av posisjonering i elevtekstene, og det ble foretatt en grundig og systematisk analyse av alle elevtekstene også i forhold til disse kategoriene. Analysen munnet ut i tabeller som viser hvor mange som har dette trekket, og brukes videre i drøftingen. Drøftingen av posisjonering kaster både lys over sammenhengen mellom modelltekster og elevtekster, og sier noe om hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene.

Underveis i arbeidet oppdaget jeg at det var både imitasjoner og transformasjoner i sving, og både analysen og drøftingen avsluttes med en del om dette.

Analysen avdekket altså mulig sammenheng mellom modelltekster og elevtekster på flere nivå. Jeg ønsker i denne oppgaven å belyse mangfoldet og mengden. Dette gjør at jeg har en stor analysedel, selv om jeg har sett meg nødt til å stryke analysen av mikrostruktur, på grunn av plassmangel.

Modelltekstanalysene synliggjør, som sagt, analysekategoriene, og elevtekstene blir analysert med utgangspunkt i disse kategoriene. Analysekategoriene er dermed drevet frem av materialet, og deretter koblet til egnet teori.

Det er et viktig poeng i all kvalitativ forskning, også i dette prosjektet, at analysen av materialet baserer seg på slik jeg, som forsker, ser materialet. Dette betyr at andre kan tolke resultatene annerledes.

### 3.4 Reliabilitet, validitet og personvern

Begrepsparet reliabilitet og validitet sier noe om forskningen er til å stole på. Kort forklart knyttes reliabilitet til forskningens pålitelighet og validitet til forskningens gyldighet. Både reliabilitet og validitet styrkes gjennom transparens (Thagaard, 2018).

Dette innebærer at når jeg som forsker er klar på både forskningsstrategi og analysemetoder slik at andre kan vurdere forskningsprosessen min trinn for trinn, styrkes reliabiliteten. De grundige analysene av modelltekstene som viser hvordan jeg kom frem til analysekategoriene, styrker reliabiliteten. Det samme gjør alle eksemplene fra elevtekstene.

Validiteten styrkes når jeg som forsker beskriver det teoretiske ståstedet mitt og viser hvordan tolkningene mine er knyttet til teori. Dette gjøres i drøftingen. Ved å vise hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene jeg kommer frem til, styrkes også validiteten. Det at jeg bruker eksempel fra elevtekstene i analysen, noe som er et gjennomgående trekk i denne oppgaven, styrker gyldigheten.

Det er et betimelig spørsmål å stille om jeg på bakgrunn av å ha forsket i en klasse på en skole i to vurderingssituasjoner, kan generalisere? På en måte kan jeg kanskje ikke det, men både reliabiliteten og validiteten styrkes ved at materialet baserer seg på mange tekster, 50, og at så å si alle i klassen var med på prosjektet. Elevene har ulike forutsetninger for skriving og representerer dermed en bredde noe som øker både pålitelighet og gyldighet i forskningen.

Kvalitative undersøkelser baserer seg på fortolkninger av materiale og er dermed alltid en subjektiv prosess, selv om det er en vitenskap. Forskeren er alltid med på å tolke utfra sin egen referanseramme. Forskeren har sine egne erfaringer, opplevelser og teorier og prøver å forstå og skape mening i datamaterialet som er samlet inn. Dette betyr at studien er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser derfor at forskningen som gjøres, aldri kan være «verdifri» eller objektiv (Creswell 1989; i Postholm 2010, s. 27). Selv om jeg har vært opptatt av at materialet skal være i fokus på selvstendig grunnlag, vil altså mitt ståsted også virke inn, og prosessen er dermed påvirket av mine erfaringer og min kunnskap. Slik vil det alltid være i kvalitative analyser (Thagaard, 2018, s. 19). Jeg har vært bevisst på dette gjennom hele prosessen.

For å kunne svare på problemstillingene må jeg som forsker inn i materialet, tolke, systematisere og analysere. Dette vil alltid innebære en fare for at nærheten blir for stor, og at man mister den nødvendige distansen for å komme med relevante innspill og konklusjoner. Dette er noe jeg som forsker må ta på alvor i forskningen. Det er viktig å innimellom ta et steg tilbake og innta et kritisk blikk på seg selv som forsker. Distansen min som forsker realiseres i at det ikke er jeg som har undervist klassen, eller skrevet modelltekstene, eller bestemt hvordan de skulle arbeide med modelltekstene på forhånd. Det at jeg trekker inn teori, hjelper også på å holde den nødvendige distansen. Tekstene er anonymiserte, og jeg har derfor ikke oversikt når jeg arbeider med tekstene over hvem som har skrevet hva.

Nærheten min går på at jeg kjenner fagfeltet og har arbeidet med elever og elevtekster før. I tillegg har jeg et stort engasjement for skriving og skriveopplæring. Disse faktorene kan sees på som både en styrke, som hjelper til med å forstå det jeg forsker på bedre, og en svakhet som kan true den akademiske distansen (Thagaard, 2018, s. 190). Det at jeg er lærer og har hatt flere vg1-klasser tidligere, kan dermed være veldig positivt for forskningen, fordi jeg har kunnskap om elever, læreplan, skriveopplæring og arbeidsmåter i norskfaget. Samtidig kan dette være utfordrende, fordi dette kan føre til at jeg fokuserer for mye på enkelte sider ved modelltekstene og elevtekstene og unngår å problematisere andre, fordi jeg tar dem for gitt, og dermed glemmer å ha fokus på disse. Jeg må i dette arbeidet være bevisst disse forholdene og prøve å gå ut av norsklærerrollen og inn i forskerrollen og bli der gjennom hele oppgaven. Dette er faktorer det er viktig at jeg som forsker er klar over og har i mente underveis.

Dersom jeg finner likheter mellom modelltekster og elevtekster, er det ikke sikkert at likheten skyldes at elevene har plukket opp spor fra modelltekstene. Det er viktig at jeg som forsker ikke ukritisk bejubler enhver likhet og automatisk konkluderer med modellteksten sin avgjørende rolle i elevtekstene. Jeg kan analysere systematisk, finne likheter og systematisere disse, men det er viktig som forsker å være åpen for at påvirkningen også kan komme fra andre steder. Slike poeng må løftes frem i drøftingen. Det at elevene går på vg1 og er nye i sjangrene de skriver i kan støtte hypotesen om at likhetene stammer fra modellteksten, men dette må uansett drøftes, for at forskningen min skal kunne være valid. Sammenhengen må problematiseres.

### Personvern:

All forskning må følge forskningsetiske normer, og når forskningen innbefatter mennesker er de etiske kravene ekstra skjerpet. Barn og unge har særlige krav på beskyttelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). I dette prosjektet er det etiske ivaretatt på flere måter, og her kommer en kort oppsummering siden mye er gjort rede for ovenfor (se 3.2). Elevene fikk informasjon om prosjektet i ei økt på skolen. Det ble presisert at det var frivillig å bli med på prosjektet og at tekstene skulle anonymiseres. Siden elevene var 16 år, ble samme informasjon sendt hjem til foresatte (se vedlegg 13), noe elevene fikk beskjed om.

Tekstene ble samlet inn digitalt og deretter anonymisert. Hver tekst fikk et nummer, og det er derfor ikke mulig å koble den enkelte tekst til en person. Eksemplifiseringene fra elevtekstene i analysedelen er utdrag fra tekstene, og ingen tekster er gjengitt i sin helhet i denne oppgaven. Tekstene i sin helhet legges heller ikke ved som vedlegg. Dette ivaretar også anonymiteten til elevene. Prosjektet ble meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og godkjent der (se vedlegg 14). Retningslinjene fra NSD er fulgt.

## 4.0 Analyse

Kapittelet er tredelt, først er det en analyse av tekststruktur, deretter kommer en analyse av posisjonering, før kapittelet avsluttes med en kortere analyse av imitasjoner og transformasjoner.

Analysene av tekststruktur og posisjonering starter med en analyse av modelltekstene, som munner ut i konkrete analysekategorier og elevtekstene analyseres med utgangspunkt i disse kategoriene. Analysen av elevtekstene munner ut i tabeller med oversikt over hvor mange elevtekster som har de respektive trekkene. Det eksemplifiseres fra både modelltekster og elevtekster i analysen.

I analysen av tekststruktur i elevtekstene, eksemplifiseres det en del fra både modelltekster og elevtekster, for å sammenligne og gjøre sporene fra modelltekst mer tydelige. Det samme gjøres under analysen av imitasjoner og transformasjoner. Når jeg analyserer posisjonering, derimot, gjøres det noe annerledes. Det eksemplifiseres fra modelltekstene i modelltekstanalysen for å få frem hvordan jeg kommer frem til analysekategoriene. I elevtekstanalysen eksemplifiseres det bare fra elevtekstene, for å ha hovedfokus på hvordan elevene posisjonerer seg i tekstene sine.

Analysen tar utgangspunkt i alle elevtekstene og siktemålet er, som sagt, en demokratisk tilnærming til materialet gjennom å konkretisere med eksempel fra samtlige elevtekster. Målet er å vise bredden og mangfoldet i materialet, heller enn å velge ut noen få tekster som representerer alle.

Stort sett behandles materialet under ett, altså funnene gjelder alle tekstene. Noen spor derimot gjelder bare halve materialet. Uansett vil det gå klart frem av sammenhengen, enten ved at antall tekster dette gjelder står eksplisitt oppgitt, eller at det står hvilke tekster det gjelder, for eksempel de retoriske analysene.

Funnene i analysen vil bli drøftet i kapittel 5.

### 4.1 Tekststruktur

Termen superstruktur brukes om den overordnede strukturen, som ikke organiserer det semantiske innholdet i teksten, men mer tekstdelene etter hvilken funksjon de har (Van Dijk, 1980, s. 108). Den overordnede strukturen er alltid nært knyttet til sjangeren det skrives i, og i enhver sjanger er det elementer som må være med for at man skal gjenkjenne at teksten



tilhører en bestemt sjanger. Disse kalte Ruqaiya Hasan obligatoriske strukturkomponenter (Maagerø, 2005, s. 71), og i retoriske analyser og diktanalyser, er disse overskrift, innledning, hoveddel bestående av flere avsnitt, avslutning og kildeliste.

Makrostrukturen i teksten forholder seg også til et overordnet nivå, men her er det sentrale hvordan innholdet er organisert. Analyser av makrostrukturen viser hvordan hovedinnholdet kommer frem gjennom teksten og fokuset er på overordnede semantisk-tematiske strukturer, som organiserer innholdet og skaper sammenheng, både på tekst- og avsnittsnivå. Slik sammenheng, eller koherens, er også nært knyttet til tema og sjanger (Rønning & Breivega, 2018, s. 200).

Sammenheng i tekst skapes også på mikronivået i teksten. Mikrostrukturen består av ord, fraser, setninger og sammenheng mellom setninger på et mer lokalt nivå i teksten, men som selvsagt i bruk gir teksten sammenheng også i et helhetsperspektiv. Slik sammenheng kalles kohesjon, og de to hovedtypene av kohesjon på mikronivå er referansekobling og setningskobling (Rønning & Breivega, 2018, s. 204).

Fokuset i analysen av tekststruktur vil være på de globale strukturene i tekstene, altså på superstrukturen og makrostrukturen.

#### 4.2 Tekststruktur i modelltekstene

Modelltekstene «Ironisk om treningssyklister», heretter modelltekst 1 eller m1, og «Analyse av sangen «Nede for telling»», modelltekst 2 eller m2, er lærerskrevne modelltekster skrevet for å være gode eksempel på retorisk analyse og diktanalyse for elever på vg1 studieforbereende utdanningsprogram, som skal lære å skrive i disse sjangrene (se vedlegg 1 og 2). Begge modelltekstene har god struktur, tydelig rød tråd og særdeles god sammenheng.

##### Superstruktur

Analysen av superstrukturen i modelltekstene viser at de har samme inndeling som i den klassiske retorikken (Aristoteles, 2008, s. 43), med innledning, hoveddel bestående av flere avsnitt og avslutning. I tillegg består de av de sjangerspesifikke og obligatoriske komponentene overskrift og kildeliste.

## Makrostruktur

Analysen av makrostrukturen i modelltekst 1 tydeliggjør mange trekk på makronivå som kan sette spor i elevtekstene. For det første har modellteksten en selvstendig overskrift, «Ironisk om treningssyklister», som sier noe om det viktigste virkemiddelet i leserbrevet, ironi, i tillegg til å peke på hvem leserbrevet handler om, og hva som er formålet med teksten, nemlig å si noe ironisk om disse treningssyklistene. I innledningen presenteres leserbrevet «Hensynsløse turgåere» og settes inn i en sammenheng. Selve kommunikasjonssituasjonen (kairos) utdypes, før avsnittet avslutter med å peke på hva som er hovedsynspunktet i leserbrevet. I de seks avsnittene som utgjør hoveddelen, presenteres det meste av analysen. Først kommer et avsnitt der det blir gjort rede for etosappellen og senderens troverdighet, deretter kommer et avsnitt om hvem som er mottakere/målgruppe, hvor man også får vite hva som er den viktigste språklige funksjonen i teksten, nemlig at den er appellativ. I de tre neste avsnittene tas det utgangspunkt i leserbrevets komposisjon, og det er tydelig at det er det som er det strukturerende prinsippet i disse. Det pekes på mange konkrete virkemiddel, og det blir forklart hvilken funksjon disse har. I tillegg knyttes virkemidlene til logosappellen og patosappellen. Det siste avsnittet i hoveddelen utdyper den viktigste appellformen, patos, som knyttes tydelig til det mest sentrale virkemiddelet i leserbrevet, ironi. Avslutningen, det siste avsnittet, fungerer som en klar avrundning av analysen. Det skrives noe om budskapet, og det blir understreket hva som er den dominerende argumentasjonsmåten i leserbrevet. Det blir også etablert en sammenheng med innledningen ved å trekke frem hovedsynspunktet igjen, noe som forsterker det avsluttende preget. Den siste setningen er en vurdering av leserbrevets vellykkethet. I kildelisten oppgis to læreverk i norsk i tillegg til teksten som er analysert «Hensynsløse turgåere». Innholdet i kildelisten understreker det faglige fokuset.

Analysen av makrostrukturen i modelltekst 2 får også frem flere trekk på makronivå som kan sette spor i elevtekstene. Overskriften «Analyse av sangen «Nede for telling»», klargjør hva som er formålet med teksten, nemlig at den er en analyse. I innledningen presenteres diktet som skal analyseres, og det settes inn i en sammenheng. Man får vite tittel, forfatter, når det ble skrevet og hvor det ble publisert. Siden diktet er en sang, får man vite hvem som har skrevet melodien og litt om hvordan samarbeidet mellom tekstforfatter og komponist kom i stand. I de fem avsnittene som utgjør hoveddelen, presenteres det meste av analysen, og det faglige fokuset er gjennomgående, ved at det i alle disse avsnittene pekes på virkemiddel, konkretiseres med eksempel, før det blir forklart hvilken funksjon virkemidlene har. Det første avsnittet i hoveddelen handler om det tematiske utgangspunktet og motivet i diktet.

Neste avsnitt analyserer komposisjonen i diktet. Det tredje avsnittet handler om det mest sentrale virkemiddelet, som er kontrast, og dette kobles til det tematiske i diktet. Deretter kommer et avsnitt om ordvalg og setninger, og til slutt i hoveddelen et avsnitt om språklige bilder. Det siste avsnittet i teksten er avslutningen, og den har et klart oppsummerende og avsluttende preg ved at budskapet kommenteres, trådene samles og tema poengteres. Den siste setningen også i denne modellteksten, er en vurdering av diktets relevans og aktualitet. I kildelisten blir både diktet som er analysert og nettadressen til selve sangen «Nede for telling» oppgitt, i tillegg til et læreverk i norsk. Det faglige fokuset blir dermed understreket også i denne modellteksten.

Den underliggende sammenhengen i tekstene etableres også gjennom sjanger, og ulike sjangertrekk synliggjør dermed strukturen og gjør at tekstene fremstår som koherente. I modelltekst 1 og 2 er dette trekk som bruk av fagspråk, henvisning til konkrete virkemiddel, i m1 også appellformer, eksempel fra tekstene som konkretiserer tolkningene og forklaringer av hvilken funksjon virkemidlene har. Dette er obligatoriske sjangerelement i retoriske analyser og diktanalyser og er derfor gjennomgående til stede i modelltekstene.

Avsnittene er også en del av makrostrukturen i tekstene, fordi de synliggjør hvilke deler som hører sammen, gir et visuelt uttrykk for tekstenes oppbygging og skaper koherens.

Sammenheng mellom avsnittene i teksten og den innholdsmessige sammenhengen mellom setningene i selve avsnittene er avgjørende for at teksten skal oppfattes som en koherent tekst. Avsnittsinndelingen i modelltekst 1 er tydelig, og samtlige avsnitt består av flere setninger, det korteste har i underkant av 6 setninger, og det lengste har godt 12 setninger. Det samme gjelder for avsnittene i modelltekst 2, som også består av lange og utdypende avsnitt, med alt fra 6 til 13 setninger.

Et annet viktig trekk ved avsnittene i modelltekstene er at samtlige avsnitt i begge tekstene består av gode emnesetninger som beskriver hva avsnittet skal handle om. Eksempel m1: «Senderen av teksten er bosatt på Bryne, og det kommer fram at han er en familiefar som tidligere gjerne benyttet seg av Sandtangen sammen med barna sine.» De neste setningene i avsnittet utdyper emnet, i dette tilfellet informasjonen om senderen: «Han er tydeligvis også en fast leser av Jærbladet ettersom han refererer til tidligere oppslag i avisen. Dersom man som leser ikke tilfeldigvis kjenner Kjetil Arnøy personlig, vil de færreste leserne ha kjennskap til ham ifra før. Hans etos bygges derfor opp gjennom argumentasjonen i teksten.» Til slutt kommer en innholdsmessig avslutning som fungerer som en avrunding av akkurat dette avsnittet: «Det at en som leser kan gjenkjenne det han skriver, enten ved å ha opplevd det

selv, eller gjennom å ha lest de avisoppslagene han refererer til, gjør at forfatteren i dette tilfellet framstår som troverdig.» Avsnittet har en slags tredeling som kan sammenlignes med den overordnede superstrukturen i teksten som helhet, og som både på avsnittsnivå og i helheten gjør at teksten framstår som en meget koherent tekst.

Tredelingen i avsnittene med emnesetning, utdypende kommentarsetninger og en avrundende setning til slutt er også et klart trekk ved modelltekst 2, og utdraget nedenfor illustrerer dette:

I diktet finnes mange eksempler på kontrastbruk, noe som bidrar til å tydeliggjøre det tematiske i diktet. Gjennom hele diktet står "jeg" og "du" i kontrast til hverandre, man kan si at innholdet i diktet er konstruert rundt denne kontrasten. Ordvalget ellers er også med på å understreke dette motsetningsfylte forholdet; "ja/nei", "oppe/nede", "heiv meg på"/stod tafatt", "dansa heile kvelden"/"pryden i ei krå". Fram til siste del av diktet får man inntrykk av at dette må være et forhold som er helt ute av balanse, et forhold der den ene personen dominerer totalt og krever det meste av plassen. Mot slutten av diktet blir balansen gjenopprettet. Rollene blir byttet om. Kontrasten mellom personene er imidlertid like tydelig.

Sammenheng på makronivå skapes også ved hjelp av pekere. Slike pekere binder avsnitt og større tekstseksjoner sammen ved å synliggjøre hvordan teksten er strukturert (Skjelbred, 2014). I begge modelltekstene skapes det slik innholdsmessig sammenheng i hoveddelene. I m1 brukes rekkefølgen i leserbrevet som analyseres som strukturerende element og skaper koherens, eksempel: «Teksten åpner med å...», «Videre viser forfatteren...», «Senere i teksten...», «Mens den første og største delen..., er det i avslutningen...» og «Hele teksten, ikke bare avslutningen,...». I m2 brukes strukturen i diktet aktivt i analysen, eksempel: ««Jeget» beskriver i begynnelsen...», «Mot slutten av diktet snur dette...», «Diktet består av to deler: Først... Deretter kommer...», «Gjennom hele diktet...», «Fram til siste del av diktet...», «Mot slutten...» og «Til slutt derimot...».

Analysen av makrostrukturen i modelltekstene får også frem trekk ved informasjonsutviklingen som gjør at tekstene har god sammenheng på makronivå. Innenfor tekstlingvistikken kan språklige utsagn, som for eksempel setninger, deles i to, der en del angir emnet utsagnet handler om, og kalles tema, og en del gir ny informasjon om dette emnet og kalles rema (Skjelbred, 2014, s. 108). Temaplassen er starten på setningen, altså forfeltet i setningen. Resten av setningen er rema. Det finnes to typer temaprogresjon, som begge skaper sammenheng i tekstene på makronivå, og det er temagjentakelse og temautvikling. Ved temagjentakelse blir temaet gjentatt setning etter setning, ved temautvikling blir det som er

rema i den første setningen, tema i den neste. «God tema-remaprogresjon gjer altså teksten lesarvenleg og bidreg til samanheng» (Rønning & Breivega, 2018, s. 204).

I modelltekstene finnes flere eksempel på både temagjentakelse og temautvikling. Eksempel på temagjentakelse i m1: «Teksten «Hensynsløse turgåere» er skrevet av Kjetil Arnøy. Dette er et leserbrev som ble publisert i lokalavisen Jærbladet 22. november 2010. Leserbrevet er skrevet som...». Eksempel på temagjentakelse i m2: «Med tanke på at dette diktet skal være sangbart, er det naturlig at han her har valgt en tradisjonell form. Diktet består av tolv strofer, og...». Eksempel på temautvikling i m1: «Mottakerne av teksten er naturlig nok lesere av Jærbladet. Jærbladet er en lokalavis...» og «Samtidig har teksten en åpenbar appellativ funksjon. Denne appellen er rettet mot...». Eksempel på temautvikling i m2: «..., det er altså kryssrim i diktet (abab). Dette rimmønsteret er med på å ...» og «I refrenget brukes to engelske ord, nemlig «show» og «go». Disse engelske innslagene må kunne karakteriseres som slang,...».

### 4.3 Analyse kategorier

Analysen av superstruktur og makrostruktur har synliggjort ulike sider ved tekststrukturen i modelltekstene som kan vise seg som spor i elevtekstene, og klargjort hvilke analysekategorier som er aktuelle i analysen av elevtekstene. Oppsummert er analysekategoriene disse:

#### Superstruktur:

- Overskrift
- Innledning
- Hoveddel bestående av flere avsnitt
- Avslutning
- Kildeliste

#### Makrostruktur:

- Hovedinnhold knyttet til superstrukturen
- Sjangertrekk
- Organisering av innholdet i avsnittene med emnesetning, utdypende kommentarsetninger og en avrundende setning
- Bruk av pekere

- Informasjonsutvikling: Forholdet mellom kjent og ukjent informasjon (Tema/rema): temagjentakelse og temautvikling

#### 4.4 Tekststruktur i elevtekstene

Analysen av de 50 elevtekstene tar utgangspunkt i analysekategoriene. Samtlige elevtekster er analysert i forhold til alle kategoriene, og resultatet vises i tabeller. Først analyseres spor av superstruktur. Til slutt analyseres spor av makrostruktur og for analysekategorien «Hovedinnhold knyttet til superstrukturen» eksemplifiseres det fra både modelltekster og elevtekster, for å tydeliggjøre likheter mellom disse. I forhold til de andre analysekategoriene henvises det til modelltekstanalysen ovenfor for å få frem likhetene. Det er eksempel på både imitasjoner og transformasjoner i materialet, uten at dette blir pekt eksplisitt på i denne delen av analysen. Analysen av imitasjoner og transformasjoner er på side 83. Analysen av makrostrukturen avsluttes med en oppsummering av tendensen i materialet.

##### 4.4.1 Superstruktur

Analysen av superstrukturen i elevtekstene viser at de inneholder de samme elementene som modelltekstene. Både overskrift, tydelig innledning og avslutning er på plass hos de fleste. Samtlige har også en klar hoveddel, der de analyserer debattinnlegget eller diktet. Hoveddelen i elevtekstene består av flere avsnitt, alt fra to til syv, og nesten halvparten av materialet (22 tekster), har like mange avsnitt i hoveddelen som modelltekstene. Når det gjelder kildeliste er det 37 av 50 tekster som har dette. Av de 13 som mangler kildeliste, er det to elever som mangler den i begge tekstene sine. Hos de resterende 9 har de oppgitt kildeliste i den ene teksten. Noen mangler i den retoriske analysen, andre mangler i diktanalysen. Det er altså ikke et mønster i at det er de samme elevene som mangler kildeliste i begge tekstene.

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor i elevtekstene.

Tabell 1: Superstruktur: Samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor

Overskrift	Innledning	Hoveddel	Avslutning	Kildeliste
49 av 50 tekster	50 av 50 tekster	50 av 50 tekster (22 av 50 tekster har like mange avsnitt som modelltekstene)	48 av 50 tekster	37 av 50 tekster

#### 4.4.2 Makrostruktur

Analysen av makrostrukturen i elevtekstene tydeliggjør trekk som peker på at modelltekstene har satt spor i elevtekstene på måter som skaper semantisk sammenheng på makronivå. Eksemplene er relevante og typiske for materialet.

#### **Analysekategori: Hovedinnhold knyttet til superstrukturen**

##### - Innhold i overskrift:

I den retoriske analysen er det bare en elev som transformerer idéen fra modellteksten «Ironisk om treningssyklister» om å lage selvstendig overskrift. Overskriften til tekst 5 «Ikke så lett likevel...» avslører ironien i debattinnlegget «Det er så lett å være lærer» akkurat på samme måte som modelltekst 1, og forbereder leseren på hva som er hovedsynspunktet. Tendensen i materialet ellers er at de aller fleste har laget overskrifter av typen «Analyse av debattinnlegget «Det er så lett å være lærer»» (tekst 25). Selv om denne type overskrifter er relevante og korrekte å bruke i den sjangeren elevene skriver i, viser det at de ikke følger modellteksten her.

I diktanalysen lager alle elevene overskrift som er i tråd med modelltekst 2. Noen bruker «diktet» i stedet for «sangen», og noen få omtaler det som lyrikkanalyse, og andre bruker «tolkning» i stedet for «analyse», men de aller fleste lager overskrift som dette: «Analyse av diktet «Hun er fri»» (tekst 61), og imiterer dermed modelltekst 2.

- Innhold i innledning:

I samtlige innledninger presenteres tekstene «Det er så lett å være lærer» og «Hun er fri» og settes inn i en sammenheng. Under er eksempel fra modelltekst 2 og elevtekst 75:

Modelltekst 2:

I 2010 skrev lyrikeren Helge Torvund diktet "Nede for telling". Bjørn Eidsvåg har satt melodi til teksten og gav denne ut som singel fra albumet *Rundt neste sving* samme år. Vanligvis skriver Bjørn Eidsvåg tekstene sine selv, men via det sosiale nettstedet Twitter oppdaget han Helge Torvund. Kontakt ble opprettet, og samarbeidet resulterte i dette diktet som Bjørn Eidsvåg satte melodi til. Albumet ble det mestselgende albumet i Norge i 2010, og i noen uker lå det som nummer én på VG-lista. Sangen "Nede for telling" ble i denne perioden mye spilt på radio.

Elevtekst 75:

Sangen *Hun er fri* ble skrevet av Michael Krohn og gitt ut i 1988 av rockebandet hans, Raga Rockers. Sangen ble gitt ut i det fjerde studioalbumet deres, *Forbudte følelser*. Raga Rockers er et norsk rockeband som i 1982 ble grunnlagt av vokalist og tidligere trommeslager, Michael Krohn. Samme mann som skrev sangen *Hun er fri* og flere andre låter.

I de retoriske analysene skriver mange elever også om konteksten i innledningen, slik som modellteksten, selv om ingen bruker begrep som kontekst eller kairos. Elevene skriver også om hovedsynspunktet i innledningen.

Modelltekst 1:

Teksten «Hensynsløse turgåere» er skrevet av Kjetil Arnøy. Dette er et leserbrev som ble publisert i lokalavisen *Jærbladet* 22. november 2011. Leserbrevet er skrevet som en reaksjon på et tidligere oppslag i avisen om en dame som ble påkjørt og skadet av en treningssyklist i turområdet Sandtangen på Bryne, og denne situasjonen utgjør dermed tekstens kairos. Hovedsynspunktet i teksten er at treningssyklister må ta hensyn i større grad enn de gjør og helst unngå å bruke dette turområdet når de trener.

Elevtekst 22: Eksempel presentasjon av tekst, forfatter og medium:

Teksten|«Det er så lett å være lærer» er skrevet av Christina Bjørnsdatter Langballe. Dette er eit debattinnlegg som blei publisert den 26. november 2018.



Elevtekst 12: Eksempel kontekst:

Teksten kjem som eit bidrag til debatten om den norske skulen egentlig er så inkluderande og tilrettelagt for kvar enkelt elev, som ein skal ha det til.

Elevtekst 19: Eksempel hovedsynspunkt:

Hovudsynspunktet i teksten er at alle elevar er forskjellige og har forskjellige problem enn andre elevar. I tillegg så vil avsendaren få frem at det å vere lærar ikkje er ein enkel jobb.

Eksemplene ovenfor er typiske for materialet og tyder på at elevene har latt seg inspirere av modelltekstene i innledningene.

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor i elevtekstene.

Tabell 2: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i innledningene

Presentasjon av tekst, forfatter og medium	Om kairos – kontekst (retorisk analyse)	Om hovedsynspunkt (retorisk analyse)
50 av 50 tekster	14 av 25 tekster	24 av 25 tekster

- Innhold i hoveddel retoriske analyser:

Modelltekst 1 har et helt avsnitt om senderen og hans troverdighet. Dette er et trekk som også går igjen i mange elevtekster. Eksemplene nedenfor er fra modelltekst 1 og elevtekst 4:

Modelltekst 1:

Senderen av teksten er bosatt på Bryne, og det kommer fram at han er en familiefar som tidligere gjerne benyttet seg av Sandtangen sammen med barna sine. Han er tydeligvis også en fast leser av Jærbladet ettersom han refererer til tidligere oppslag i avisen. Dersom man som leser ikke tilfeldigvis kjenner Kjetil Arnøy personlig, vil de færreste leserne ha kjennskap til ham ifra før. Hans etos bygges derfor opp gjennom argumentasjonen i teksten. Det at en som leser kan gjenkjenne det han skriver, enten ved å ha opplevd det selv, eller gjennom å ha lest de avisoppslagene han refererer til, gjør at forfatteren i dette tilfellet framstår som troverdig.

#### Elevtekst 4:

Forfatteren er sosiallærer og ungdomsskulelærer. Dette gjør at avsendaren er fagperson og det gir henne autoritet i saken. Forfatteren refererer til saker ho sjølv har opplevd og sett. Det er derfor enkelt for mottakaren å stole på Christina innanfor dette område, og det gjør at avsendaren har god etos.

Modellteksten har et eget avsnitt om mottaker, noe som også er et typisk trekk ved mange elevtekster.

#### Modelltekst 1:

Mottakerne av teksten er naturlig nok lesere av Jærbladet. Jærbladet er en lokalavis med høy dekningsprosent i kommunene Time, Klepp og Hå. Generelt vet man at det store flertallet av de som abonnerer på og leser aviser, er voksne personer. Man kan derfor generelt si at teksten hovedsakelig er rettet mot voksne jærbuer. Samtidig har teksten en åpenbar appellativ funksjon. Denne appellen er rettet mot treningssyklister som blir oppfordret til å ta mer hensyn til andre brukere av Sandtangen. Derfor kan man i dette tilfellet si at målgruppen er treningssyklister spesielt.

#### Elevtekst 2:

Mottakarane av debattinnlegget er naturlig nok lesarar av Bergens Tidene. Det vil seie at dei fleste som les dette debattinnlegget, trulig er vaksne bergensarar. Men samtidig er Bergens Tidene ei stor avis, som rekk ut til fleire personar, ikkje bare personar i Bergen. Appellen i denne teksten, er kanskje rettet spesielt mot vaksne som meiner det er ser så enkelt ut å være lærar, som forfatteren ønskjer å over bevise.

Modellteksten har tre avsnitt som tar utgangspunkt i komposisjonen til leserbrevet i analysen og peker på virkemiddel og forklarer hvilken funksjon de har (se vedlegg 1 og avsnitt 4, 5 og 6). Ingen elevtekster gjør dette like gjennomført og helt på samme måte som modellteksten gjennom tre avsnitt, men flere plukker opp element av dette trekket, og gjør det dermed til en viss grad i egne tekster. Under er eksempel fra elevtekst 15:

#### Elevtekst 15:

Innleiinga i teksten er kort, og simpel: «Elevene. I alle klasserommene. På alle skolene. Enkle, forutsigbare, og maskinaktige. Klin like.» Her samanlikn ho elevar som heilt like der alle vil vere på skulen og lære. Noko som dei fleste kjenn seg igjen i at ikkje vil vere sann. Teksten er skriven ironisk, allereie frå start. Frå erfaring, veit ho at ingen er like, og at alle har ulike typar forventningar til skulen. Ho veit at ikkje alle er flinke på skulen og at alle ligg på forskjellige nivå. Vidare i teksten, argumenter ho om kvifor det er vanskeleg å vere lærar og kva ulike elevar slit med i skuletida og heime.

Siden ironi er det dominerende virkemiddelet i leserbrevet «Hensynsløse turgåere», har modellteksten et eget avsnitt som handler om ironi og patosappell. Teksten elevene skulle analysere «Det er så lett å være lærer» er også gjennomført ironisk, og dette er noe samtlige elever har sett, og mange har derfor også et eget avsnitt om denne appellformen. Tekst 10 nedenfor er et typisk eksempel på dette:

#### Modelltekst 1:

Patosappellen blir også understreket gjennom ordvalget i teksten, og det er ordvalget som avslører ironien i teksten: «Dette ble jo nesten som en solskinnshistorie som viser denne idrettsutøverens storsinn, for da Gåsland hadde kommet til bevissthet og karret seg opp av grøfta, nøyde syklisten seg med å gi henne en muntlig reprimande mens hun tørket blodet av ansiktet.» Ord og uttrykk som «solskinnshistorie», «idrettsutøverens storsinn», «karret seg opp av grøfta», «muntlig reprimande» og «tørket blodet av ansiktet» er overdrivelser som får fram ironien i teksten. Teksten inneholder mange tilsvarende formuleringer. Dette gjør at leseren fort oppdager at teksten ironiserer over treningssyklistene selv om tittelen på leserbrevet, «Hensynsløse turgåere», i utgangspunktet signaliserer det motsatte.

#### Elevtekst 10:

Patos-appellen kommer tydelig fram gjennom ordvalet i teksten, og det er ordvalet som gjer at du kan avsløre ironien i teksten: «Heldigvis er de så positive, Ingen har problemer, ingen sender stygge blikk eller meldinger, Alle har foreldre». Dette er setningar som gjer at vi med ein gong kan fastslå at det er ironi. Sjølv om tittelen på kronikken «Det er så lett å være lærer», i utgangspunktet motseier budskapet teksten egentleg vil få fram.

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modellteksten setter spor i elevtekstene.

Tabell 3: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i hoveddelen (retorisk analyse)

Avsnitt om senderen - etosappellen	Avsnitt om mottaker - målgruppe	Avsnitt som tar utgangspunkt i komposisjonen til debattinnlegget	Avsnitt om patosappellen
25 av 25	23 av 25	17 av 25	19 av 25

- Innhold i hoveddel diktanalyser:

Modelltekst 2 starter hoveddelen med et avsnitt om det tematiske utgangspunktet, altså motivet i diktet. Dette er et trekk som mange elever plukker opp.

Modelltekst 2:

Det tematiske utgangspunktet for diktet er en beskrivelse av en relasjon mellom to personer, kanskje et parforhold, der partene i sosiale sammenhenger blir beskrevet som svært ulike, i hvert fall er de ikke like på samme tid. Motivets i diktet er et "jeg" og et "du". "Jeget" beskriver i begynnelsen seg selv som en utadvendt, impulsiv og aktiv person – en som er der det skjer, og som aktivt tar del i de situasjonene som oppstår: "Eg svarte ja før eg tenkte/Gjekk inn kvar open dør". "Duet" holder seg derimot i bakgrunnen, vurderer og tenker seg om og blir stående som en passiv tilskuer: "Du venta med det meste/ og ville sjå det an". Mot slutten av diktet snur dette, og plutselig er det den motsatte situasjonen som er tilfellet: "Nå er eg mett og sliten/Har fått meir enn eg vil ha/Du kom med i siste liten/Nå er det du som seier ja." Forholdet mellom partene er altså ikke statisk, det varierer hvem av dem som er "oppe" og hvem som er "nede". Kanskje er det ikke så negativt at partene er ulike, kanskje er det nettopp i disse ulikhetene at dynamikken i forholdet ligger. Den ene drar den andre opp når denne er nede og omvendt.

## Elevtekst 54:

Det tematiske utgangspunktet for diktet er ein beskriving av sjalusi og håplaus forelsking der han er forelska i ho, men der ho vil ha ein annan. Motivet i diktet handlar om eit «du», eit «ho» og ein «han». Ho vart beskriven som ei med «hue fullt av tanker». Ho er ettertenksam, men samtidig veldig klar på kva synspunkt ho har i livet: «et hjerte som banker/for ting som hun tror på». Ho ønskjer seg ekte kjærleik og fall for ein gut som er «ein gjennomført frik». Den «gjennomførte friken», «han», vert beskriven som ein rebell og som hennar sommarflørt: «På jakt etter en venn/de kanskje aldri ser igjen». «Duet» er ein som står ved sidan av og ser. Han er forelska i ho, men han er ikkje hennar type. «Duet» vert beskriven som ein tilbakehalden og skikkeleg kar. Ein rik og kjedeleg «pappagutt». «Duet» er stikk motsett av det «han» er. «Duet» er ein «strait dust», mens «han» er vill og rebelsk. Handlinga skjer i løpet av ein sommar og visar skilnaden på kjærleik og sjalusi.

Deretter har modellteksten et avsnitt om komposisjonen, og dette har også elevtekstene.

## Modelltekst 2:

Når det gjelder ytre oppbygning, har diktet et tradisjonelt preg. Som lyriker skriver Helge Torvund både dikt med tradisjonell form og mer modernistiske dikt. Med tanke på at dette diktet skal være sangbart, er det naturlig at han her har valgt en tradisjonell form. Diktet består av tolv strofer, og hver strofe har fire verselinjer med fast rytme og systematisk bruk av enderim. Første linje rimer på tredje, og andre linje rimer på fjerde, det er altså kryssrim i diktet (abab). Dette rimmønsteret er med på å understreke rytmen i diktet. Man kan ellers si at diktet består av to deler: Først kommer to strofer som beskriver de to personene. Deretter kommer en strofe som fungerer som refreng. Denne blir gjentatt to ganger før det kommer to nye strofer som beskriver personene før refrenget på nytt blir gjentatt to ganger. Den siste delen av diktet består av to strofer som beskriver de samme personene, men nå med omvendt fortegn. De to siste strofene er to nye versjoner av refrenget som harmonerer med at situasjonen mellom de to personene i diktet endrer seg.

### Elevtekst 62:

Når det gjelder ytre oppbygning, har diktet et modernistisk preg. Diktet består av 32 verselinjer der alle henger sammen i en strofe. Sangen er altså ikke delt opp i flere vers med refreng, men alt henger sammen i en stor strofe. Dette gjør at det i denne teksten ikke blir et tradisjonelt preg som det ofte gjør i sangtekster. Diktet har ingen fast rytme fordi de mye brukte rima i diktet ikke står i noen fast rekkefølge. I begynnelsen av diktet rimer «anker, tanker og banker», dette kalles enderim fordi de rimende ordene står på slutten av hver sin setning. Enderim er brukte mange ganger i diktet. Det er også brukt kryssrim i diktet, men det er ikke brukt like mye som enderim. Eksempel på kryssrim fra diktet er: «for ting som hun tror på, hun har ikke sko på, hva er det du glørr på». Her får vi et «aba» system. Diktet er skrevet i kronologisk rekkefølge som vil si at den er fortalt i rekkefølgen ting skjer på. Det er en kontrast mellom hvilke gutter «hun» i teksten vil ha. «Hun ække interessert i penger, eller gull og grønne enger» «for det som får a` til å tenne er en gjennomført frik».

Modellteksten har et eget avsnitt om det mest dominerende virkemiddelet i diktet, kontrast. Flere elever har plukket opp dette trekket og har et eget avsnitt om kontrast. Dette er relevant fordi kontrast også er et virkemiddel i diktet elevene analyserer.

### Modelltekst 2:

I diktet finnes mange eksempler på kontrastbruk, noe som bidrar til å tydeliggjøre det tematiske i diktet. Gjennom hele diktet står "jeg" og "du" i kontrast til hverandre, man kan si at innholdet i diktet er konstruert rundt denne kontrasten. Ordvalget ellers er også med på å understreke dette motsetningsfylte forholdet; "ja/nei", "oppe/nede", "heiv meg på"/"stod tafatt", "dansa heile kvelden"/"pryden i ei krå". Fram til siste del av diktet får man inntrykk av at dette må være et forhold som er helt ute av balanse, et forhold der den ene personen dominerer totalt og krever det meste av plassen. Mot slutten av diktet blir balansen gjenopprettet. Rollene blir byttet om. Kontrasten mellom personene er imidlertid like tydelig.

### Elevtekst 58:

Kontrasten i dette diktet er forskjellen mellom «han» og «du». «Ho» verker overhovedet ikkje som å være interessert i «du»: «så du kommer ingen vei/med å leke helt for henne». «Han» visar det seg at ho er meir nysgjerrig på: «han kan snakke hele natta/om ting hun blir betatt av».



Modelltekst 2 har deretter et avsnitt om ordvalget:

Ordvalget i diktet er enkelt og hverdagslig. Setningene er korte og stort sett fullstendige, for eksempel: "Du venta med det mesta og ville sjå det an". Både ordvalg og setninger bidrar til å gi språket i diktet et muntlig preg. I refrenget brukes to engelske ord, nemlig "show" og "go". Disse engelske innslagene må kunne karakteriseres som slang, og er dermed også med på å understreke det muntlige og folkelige preget språket har. Det at de er en del av refrenget gjør at de blir gjentatt flere ganger. Særlig gjelder dette ordet "go": "Eg seier Go! Go! Go!" Ordet "go" er det som i første del av diktet beskriver «jeget». Til slutt derimot, når situasjonen har snudd, er det «duet» som blir koblet til ordet "go".

Mange elevtekster har også et avsnitt om ordvalget. Eksempelet nedenfor er typisk for materialet:

Elevtekst 60:

Ordvalet i diktet er enkelt og kvardagsleg. Setningane er korte og stort sett fullstendige, for eksempel: Hva er det du glør på, din straitte dust. Dei korte setningane gir meiningsfulle pausar, og eit enkelt ord kan få ekstra merksemd ved å stå aleine på linja. Ordvalet og setningane bidrar til å gje språket i diktet eit munnleg preg. Det munnlege språket blir forsterka av eksemplar på østkantdialekt som: «ække» og «a'» er også med å understreke det folkelege preget språket har. Språket inneheld også ei stor porsjon satire som når diktaren skildrar menneskar som «ville dyr», «pappagutt» og «gjennomført frik».

Til slutt i hoveddelen har modelltekst 2 et avsnitt om språklige bilder, noe som også er tilfellet i mange elevtekster.

Modelltekst 2:

Selv om diktet inneholder en del språklige bilder, er disse på samme måte som språket i diktet ellers; lettfattelige og hverdagslige. I beskrivelsen av personene brukes for eksempel en del metaforer. "Duet" har alltid ute "ein følar" og står i valgsituasjoner og "ellar ei elling". Disse uttrykkene blir brukt for å få fram at vedkommende tenker seg om og ikke blir med på noe uten å vurdere dette grundig. "Jeget" blir derimot beskrevet som en person som går inn "kvar open dør" og hiver seg "på karusellen", han benytter seg altså av enhver mulighet til å være der det som skjer. Han lar seg ikke stoppe selv "når det røda lyset blenkte". Det røde lyset blir et bilde på at det enkelte ganger var fare på ferde, han burde sannsynligvis i noen situasjoner sett tegna og kanskje ombestemt seg på veien.

Elevtekst 63:

Diktet inneholder flere språklige virkemidler som er med på å gi teksten en indre mening. Det er blant annet metaforer. Eksempel på metafor her er: «Hun er en båt uten anker». Dette kan bety at hun er vanskelig å stoppe, at hun ikke slår seg lett ned med en mann og tilbringer tid med han hele tiden, men er hos flere menn. Vi kan også finne virkemiddelet symbol i diktet. Eksempel på dette er: «Et hjerte som banker». Hjerte er symbolet for kjærlighet. Hjerte som banker er symbol på kjærlighet som pågår og som er i gang.

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modellteksten setter spor i elevtekstene.

Tabell 4: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i hoveddelen (diktanalyse)

Avsnitt om det tematiske utgangspunktet/motivet	Avsnitt om oppbygging/komposisjon	Avsnitt om kontrast	Avsnitt om ordvalg	Avsnitt om språklige bilder
24 av 25	24 av 25	14 av 25	20 av 25	19 av 25

- Innhold i avslutning retoriske analyser:

Modelltekst 1 har et klart avsluttende preg som sier noe om budskapet, hovedsynspunktet og vurderer leserbrevets vellykkethet. Elevtekstene vurderer også vellykkethet og flertallet har også noe om budskapet. Noen få plukker opp hovedsynspunktet igjen.



### Modelltekst 1:

Budskapet i teksten kommer tydelig fram til tross for den hovedsakelig indirekte argumentasjonsmåten. Kontrasten mellom sårbare turgåere på den ene siden og treningssyklistene i sine «kroppskondomer med reklame» på den andre siden er åpenbar. Denne kontrasten bidrar til å understreke hovedsynspunktet i teksten. Som leser sitter man igjen med en klar forståelse av at det er syklistene som er hensynsløse mens de skadelidende er vanlige turgåere. Man kan derfor si at forfatteren på mange måter har lykket med sin argumentasjon.

### Elevtekst 21:

Bodskapet i teksten kommer klart fram om korleis det er å være elev og lærer på ungdomsskolen. Kontrasten mellom de stakkarslege elevane og den ikkje lette jobben som lærer er openberr. Denne kontrasten bidrar med å understreke hovedsynspunktet i teksten. Etter å ha lest denne teksten har vi klart forstått at alt er ironi. Man kan derfor si at forfatteren har lykket med sin argumentasjon.

#### - Innhold i avslutning diktanalyser:

I avslutningen oppsummerer modelltekst 2 tema, og det skrives noe om diktets aktualitet og relevans. Dette trekket viser seg også i elevtekstene.

### Modelltekst 2:

Det mest karakteristiske ved diktet er altså kontrasten mellom de to personene. Ved hjelp av et forholdsvis enkelt innhold, en tradisjonell diktform og en enkel billedbruk klarer forfatteren å skildre en situasjon som trolig mange kan kjenne seg igjen i. Det handler om relasjoner mellom mennesker enten det dreier seg om vennskap eller et kjærlighetsforhold. Poenget er at mennesker er forskjellige, og at livet går opp og ned. Innholdet poengterer også at dynamikken mellom to personer ikke nødvendigvis er statisk. Den kan endre seg. Temaet er i så måte alltid like aktuelt og relevant.

### Elevtekst 53:

Det mest karakteristiske ved teksten er altså kontrasten mellom det jenta forventes å like og det hun faktisk liker. Ordvalget gjør at vi forstår at temaet må være kjærlighet. Situasjonen i teksten er en situasjon som mange kjenner seg igjen i, fordi selv om en gutt/jente er penere en, en annen så må dere fortsatt «klikke» for å fungere sammen. Som sagt prøve forfattere å fortelle at du skal følge hjerte og ikke være med noen bare for di er «bedre». Temaet kjærlighet er alltid like aktuelt og vil nok også det i all fremtid.

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor i elevtekstene.

Tabell 5: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i avslutningene

Retorisk analyse: Avrunding og vurdering av vellykkethet	Diktanalyse: Oppsummering av tema – vurdering av aktualitet og relevans
25 av 25	24 av 25

### **Analysekategori: Sjangertrekk**

Begge modelltekstene er sjangertypiske ved at de har gjennomgående bruk av fagspråk, det pekes på konkrete virkemiddel i tekstene som analyseres, tolkningene blir konkretiserte med eksempel fra tekstene ved bruk av sitat, og det blir forklart hvilken funksjon virkemidlene har på teksten og leserens forståelse. Dette er trekk som viser seg også i elevtekstene. Nedenfor kommer eksempel fra elevtekster, en retorisk analyse og en diktanalyse:

Elevtekst 17:

Kronikkens appell er tydeleg gjennom ordvalet i teksten, det blir overdrive kraftig i teksten og det blir brukt mange plussord. «Alle», «vellykka», «positive» og «fornøgde» blir brukte i teksten. Dette er plussord og kan virke veldig bra. Sidan kronikken er skrevet ironisk forstår vi at så mange plussord eigentleg er negativt sidan dei betyr det motsette. Altså blir dei minusord. Kraftig overdriving som «alle har foreldre med tid og kapasitet», «det er så enkelt å være lærar» og «ingen har problemer» får fram ironien som gjennomsyrrar teksten. Teksten inneheld fleire andre tilsvarande problem. Dette gjer at lesarane fort forstår at teksten ironiserer over kor lett det er å være lærar, og at tittelen «Det er så lett å være lærar» i utgangspunkt betyr det motsette.

Avsnittet ovenfor er et avsnitt i en retorisk analyse med gjennomført bruk av fagspråk, som «Kronikkens appell, ordvalet i teksten, plussord, ironisk, minusord, overdriving, teksten, lesarane». Alle avsnittene i denne teksten, og i samtlige tekster, har dette trekket. I tillegg pekes det på konkrete virkemiddel; for eksempel, om ordvalget i teksten, og bruken av plussord og minusord som får frem ironien som gjennomsyrrer hele teksten. Det pekes på konkrete eksempel, og disse står i hermetegn fordi de er direkte sitat fra teksten som

analyseres. Dette er i tråd med både sjanger og modelltekst. Det pekes også på hvilken funksjon disse virkemidlene har, de gjør at «Lesarane fort forstår at teksten ironiserer over kor lett det er å være lærar, og at tittelen «Det er så lett å være lærer» i utgangspunkt betyr det motsette».

Elevtekst 66:

Språklige bilder er det en del av. Det er en metafor i første verselinje: «Hun er en båt uten anker», «Hun» er jo selvfølgelig ikke en båt, men dette er med på å forsterke tanken på at hun er selvstendig. I tredje verselinje har du et symbol: «hjerte». Dette forsterker temaet veldig tidlig i sangen. Hjerte kan være et symbol på kjærlighet og sangen handler om akkurat det, nemlig kjærlighet. Sammenlikning er det også i sangen, et eksempel: «Så elsker de på matta/som ville dyr». Dette forsterker poenger og gjør det lettere for deg som leser å se for deg hva som skjer.

Avsnittet ovenfor har også gjennomført bruk av fagspråk som «språklige bilder, metafor, verselinje, symbol, temaet, sammenlikning». Det pekes på konkrete virkemiddel, som for eksempel at det er en metafor i diktet, og det forklares hvilken funksjon denne har, den «er med på å forsterke tanken på at hun er selvstendig.». Det er også brukt eksempel fra diktet som fungerer som konkretiseringer av tolkningene, for eksempel «Hun er en båt uten anker», som er det tekstlige beviset for at tolkningen i dette tilfelle er relevant. Dette er trekk som er relevante i sjangeren det skrives i, og trekk som også forekommer i modellteksten. Tendensen i materialet som helhet er at elevtekstene har mange sjangerspor på makronivå som skaper koherens i tekstene.

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor i elevtekstene.

Tabell 6: Makrostruktur: Samlet oversikt over sjangertrekk (De to første poengene i tabellen er eksempel på referensiell posisjonering. De to siste er eksempel på adressiv posisjonering (se 4.7 og tabell 12 s. 70 og tabell 15 s. 80))

Gjennomgående bruk av fagspråk	Virkemiddel	Eksempel (sitat)	Forklaring av funksjon
50 av 50	50 av 50	49 av 50	46 av 50

**Analysekategori: Organisering av innholdet i avsnittene med emnesetning, utdypende kommentarsetninger og en avrundende setning**

Innholdet i avsnittene er også en del av makrostrukturen. Avsnittsinndelingen i modelltekstene er tydelig, og begge har avsnitt som består av flere setninger (se vedlegg 1 og 2). Tendensen i materialet er at det er større variasjon i antall linjer i avsnittene i elevtekstene og også innad i elevtekstene enn det er i modelltekstene. Dette har ikke nødvendigvis så mye å si for kommunikasjonen, men det sier noe om innholdet, fordi det indikerer at en del poeng ikke er så utdypet. Tendensen er likevel at elevene lager nytt avsnitt når de går over til å skrive om noe nytt, noe som er i samsvar med modelltekstene og gir innholdsmessig koherens i tekstene.

Analysen av modelltekstene avdekket god innholdsmessig sammenheng i avsnittene (se s. 37), og dette er trekk som også viser seg i elevtekstene. I 100 av totalt 245 avsnitt i hoveddelene i 42 av de 50 elevtekstene, består avsnittene av emnesetning, utdypende kommentarsetninger og en avsluttende setning som fungerer som en klar avrundning av avsnittet. I mange tilfeller har den avsluttende setningen også en kobling tilbake til innholdet i emnesetningen. Dette gir god sammenheng, koherens på makronivå i teksten, og hever nivået på kommunikasjonen med mottaker. Eksemplene under er typiske for materialet:

#### Elevtekst 14:

Teksten har en klar logos-appell der argumentene er gjenkjennelige. Sakene kan bevises og viser derfor til at logistikken i teksten er bra. Argumentene til avsenderen er faktabaserte fordi vi vet at mange ungdommer stresser, har psykiske plager, familieproblem og generelt sliter med å passe inn. Eksempel på logos-appell i teksten er «Det er heller ingen som har dysleksi eller Tourettes eller ADHD, tvangstanker, psykiske lidelser, depresjon, spiseforstyrrelse eller sliter med selvskading, eller går til BUP, PPT eller BV eller har omfattende IOP eller trenger å sove på din sofa i natt fordi lyset er helt av hjemme». Alle disse påstandene kan bevises av forskere og viser dermed klar logos-appell.

#### Elevtekst 20:

Senderen av teksten er Christina Bjørnsdatter Langballe. Hun er ungdomsskolelærer og sosiallærer for elever. Langballe er en engasjert og strukturert lærer som tar initiativ. Hun er en person som de færreste leserne har kjennskap til fra før av. I leserbrevet ser vi at Langballe er en troverdig lærer. Hun uttrykker seg til folket på en troverdig måte og forteller sannheter som er realistiske. Dette gjør slik at vi som lesere kan kjenne oss igjen i det som blir skrevet. Vi lesere får en tillit til avsenderen. Dette vil si at etosen til Christina Bjørnsdatter Langballe bygges bra opp og fremstår troverdig.

#### Elevtekst 53:

Teksten er full av kontraster noe som bidrar til å tydeliggjøre det tematiske i diktet. Kontrastene tydeliggjør forskjellen på pappagutten og friken. For eksempel står det i teksten at «hun ikke er interessert i myke senger» og senere står det at «de elsker på matta» Teksten bygges på kontrasten mellom det «hun» vil ha og det pappagutten er.

#### Elevtekst 70:

Eg trur at budskapet i diktet «Hun er fri», er at kjærleik ikkje er lett. I byrjinga av diktet får vi med oss vanskane «hun» hadde med den dåverande kjærasten. Et eksempel på dette er: «Hva er det du glor på din straitte dust» eller «med en pappagutt som deg». Det er ikkje vanskelig å forstå at dette var eit forhold som ikkje var så bra. «Hun» kommer seg gjennom alle hindringane, så mot slutten kjem vendepunktet der ho vel å finna seg ein anna. Eg trur dette viser godt igjen med korleis det er i dagens samfunn, med menneske som går frå kvarandre men likevell må klare å koma seg vidare.

De fire eksemplene ovenfor viser at elevtekstene ordner innholdet i avsnittene på samme måte som modelltekstene, ved å bruke emnesetning som forteller hva avsnittet skal handle om,

etterfulgt av kommentarsetninger som utdyper emnesetningen og til slutt en avsluttende setning som avrunder avsnittet innholdsmessig ved å peke tilbake til emnesetningen. Tredelingen gir avsnittene god semantisk koherens.

Skjemaet nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor i elevtekstene.

Tabell 7: Makrostruktur: Samlet oversikt over organiseringen av innholdet i avsnittene med emnesetning, utdypende kommentarsetninger og en avrundende setning

Retorisk analyse	Diktanalyse
21 av 25 (i alt fra 1 til 5 avsnitt, flest har 3 og 4 avsnitt)	21 av 25 (i alt fra 1 til 4 avsnitt, flest har 1 avsnitt)

### **Analysekategori: Bruk av pekere**

Begge modelltekstene bruker pekere, som bidrar til å synliggjøre makrostrukturen i tekstene (se s. 38), og dette er trekk som elevene kan plukke opp og bruke i deres skriving. Dette er tilfellet i eksemplene under:

Elevtekst 71: «Ein kan si at diktet består av to deler: I den første delen beskriver ho... I andre del av diktet...».

Det er et typisk eksempel på bruk av pekere i elevtekst 73: «Det tematiske utgangspunktet for diktet... Fortelleren fortsetter så med å si «...» I neste del av teksten står det «...» Senere i diktet begynner han å fortelle om...».

Det er også eksempel på bruk av pekere i de retoriske analysene, for eksempel i elevtekst 16 som drar pekerne over flere avsnitt, på samme måte som modellteksten. «Teksten opnar med å skrive noko som.... Heile teksten er skreve med veldig mye ironi.... Teksten avsluttas med at det står...».

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor i elevtekstene.



Tabell 8: Makrostruktur: Samlet oversikt over bruk av pekere

Retorisk analyse	Diktanalyse
11 av 25	16 av 25

**Analysekategori: Informasjonsutvikling: Forholdet mellom kjent og ukjent informasjon (Tema/rema): Temagjentakelse og temautvikling**

Det finnes, som sagt, to former for temaprogresjon i tekster, og det er temagjentakelse og temautvikling, og begge former finnes det eksempel på i modelltekst 1 (se s. 39). Under er eksempel fra ulike elevtekster:

Elevtekst 1: Temagjentakelse: «Teksten «Det er så lett å være lærer» er skrevet av Christina Bjørnsdatter Langballe. Denne teksten er en skriftleg saktekst. Dette er et debattinnlegg som ble publisert i nettutgåva av dagsavis Bergens Tidene 26. november 2018. Hovudsynspunktet i teksten er at ...».

Elevtekst 3: Temautvikling: «Mottakerne i teksten er først å fremst di som les Bergens tidene. Bergens Tidene er en dagsavis som utgis i Bergen. Avisen er...» og «Gjennom hele teksten er den en gjentakelse om hvor forskjellige elever er. At elever er spesielle behov og at...».

Elevtekst 13: Temagjentakelse og temautvikling:

Det mest dominerende språklige virkemiddelet i leserinnlegget er ironi. Ironi blir brukt for å få fram budskapet, på en litt mer humoristisk måte. Et eksempel på ironi er: «Ingen forsover seg, alle er skoleflinke og liker å lese bøker og skal bli lege når de blir store». I dette eksempelet er det lett å skjønne at det er ironi fordi vi vet at alle ikke er skoleflinke og leser bøker. Noe som har en sammenheng med ironi, som også blir brukt er virke middelet overdrivelse. Overdrivelse blir blant annet brukt på å legge vekt på ironien, slik at den ikke kan bli mistolket. Humor er et annet språklig virkemiddel som blir brukt i innlegget. Humor i tekster blir vanligvis brukt for å gjøre tekster underholdene, også i dette tilfellet. Istedenfor at det bare blir mye oppramsing og argumentasjon gjør humoren at det er gøy å lese. Eksempler på humor i teksten er det med at alle elevene har med seg alle tingene som de trenger til skoledagen og at de har gjort alt klar til timen.

Eksempelet ovenfor viser hvordan informasjonsutviklingen i teksten bidrar til å gi god koherens.

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modellteksten setter spor i elevtekstene.

Tabell 9: Makrostruktur: Samlet oversikt over informasjonsutviklingen i de retoriske analysene – Tema/rema

Temagjentakelse	Temautvikling
25 av 25	25 av 25

I modelltekst 2 er det også eksempel på både temagjentakelse og temautvikling (se s. 39).

Under er eksempel fra ulike elevtekster:

Elevtekst 56: Temagjentakelse: «Sidan dette diktet skal være meint til å syngast er det naturleg at det er skriven på tradisjonell form. Diktet består av ... I starten av diktet og ca til midten...».

Elevtekst 77: Temagjentakelse: «Det tematiske utgangspunktet for diktet er kjærleik. Fordi motivet i diktet er at ...».

Elevtekst 67: Temautvikling: «Når det gjeld ytre oppbygging, har diktet eit modernistisk preg. Det modernistiske preget ...» og «Den indre oppbygginga er kronologisk og brukar kontrast. Kontrasten mellom ...».

Elevtekst 69: Temautvikling: «Tekstens ytre oppbygging, har eit modernistisk preg, og består av berre ei strofe. Strofa kan også ...» og «Teksten inneheld ein del språklege bilete som er med på å beskrive personane meir. I beskrivinga av personane blir...».

Tabellen nedenfor viser en samlet oversikt over hvordan modellteksten setter spor i elevtekstene.



Tabell 10: Makrostruktur: Samlet oversikt over informasjonsutviklingen i diktanalysene –

Tema/rema

Temagjentakelse	Temautvikling
24 av 25	24 av 25

### **Oppsummering av tendensen i materialet:**

Analysen av makrostrukturen i elevtekstene viser noen klare mønster i materialet:

#### **Innhold i Overskrift:**

- Halvparten lager overskrift på samme måte som modelltekstene (alle diktanalysene og en av de retoriske analysene)

#### **Innhold i innledninger:**

- Samtlige presenterer tekst, forfatter og medium

#### **Innhold i innledning retoriske analyser:**

- De aller fleste presenterer hovedsynspunktet
- Godt halvparten har noe om kontekst/kairos

#### **Innhold i hoveddel retoriske analyser:**

- Alle har avsnitt om senderen
- Flertallet har også et avsnitt om mottaker
- Mange tekster har avsnitt som til en viss grad tar utgangspunkt i komposisjonen til debattinnlegget
- Flertallet har også avsnitt om patosappellen

#### **Innhold i hoveddel diktanalyser:**

- De aller fleste har avsnitt om det tematiske utgangspunktet/motivet
- De aller fleste har også avsnitt om komposisjonen i diktet
- Halvparten har eget avsnitt om kontrast
- Flertallet har avsnitt om ordvalget

- Flertallet har også avsnitt om språklige bilder

#### **Innhold i avslutning retoriske analyser:**

- Samtlige avrunder med en vurdering av vellykkethet

#### **Innhold i avslutning diktanalyse:**

- De aller fleste oppsummerer tema og vurderer aktualitet og relevans

#### **Sjangertrekk:**

- Samtlige har gjennomgående bruk av fagspråk
- Samtlige peker på konkrete virkemiddel i tekstene
- De fleste viser til eksempel ved bruk av sitat fra tekstene
- Flertallet forklarer også hvilken funksjon en del av virkemidlene har

#### **Organisering av innholdet i avsnittene:**

- Flertallet har avsnitt med emnesetning, utdypende kommentarsetninger og avsluttende setning

#### **Pekere:**

- Mange diktanalyser bruker pekere
- Rett under halvparten av de retoriske analysene bruker pekere

#### **Informasjonsutvikling – tema/rema:**

- Samtlige retoriske analyser inneholder temagjentakelse og temautvikling
- De aller fleste diktanalysene inneholder temagjentakelse og temautvikling

### **4.5 Posisjonering**

Analysen av tekststruktur viser at modelltekstene setter spor i elevtekstene. En analyse av posisjonering vil kunne utdype og komplementere funnene ovenfor, ved å si noe mer presist om den utvidede kommunikasjonssituasjonen som skriveingen er en del av, og sette fokus på hvordan elevene får hjelp av modelltekstene til å posisjonere seg i tekstene sine på måter som er relevante i den norskfaglige diskursen de skriver i.

Modelltekstene er sjangertypiske. Sjangrer gir bestemte rammer som i varierende grad har innflytelse på hvordan de som kommuniserer bør utforme tekster, og er dermed nært knyttet til posisjoneringsbegrepet (Ongstad, 1996), fordi det i de ulike sjangertrekkene ligger forventninger til hvordan man skal skrive. Det å posisjonere seg relevant er altså å bruke de språklige, strukturelle og stilmessige konvensjonene som hører til i diskursen.

Selve posisjoneringsanalysen tar, som sagt, utgangspunkt i Sigmund Ongstad (1996, 2004) sin triadiske forståelse av posisjonering som referensiell, ekspressiv og adressiv. En analyse av tekstposisjonering viser hvordan skriveren eller elevene posisjonerer seg tekstlig i tekstene sine (Håland, 2013). Ifølge Ongstad (2004) er samspillet mellom det referensielle, ekspressive og adressive aspektet avgjørende for hvordan en tekst kommuniserer og fungerer i en kommunikasjonssituasjon. I en analyse må man likevel analysere de ulike aspektene hver for seg.

Sigmund Ongstad sin modell er både universell og dynamisk. Jeg må tilpasse den til mitt formål, og gjør dette ved å basere meg på Anne Håland (2013) og spisser. I mitt prosjekt brukes modellen på et stort material, og jeg må kunne analysere alle elevtekstene på samme måte. Dette betyr at ulike konkrete trekk i tekstene hovedsakelig plasseres som del av enten referensiell, ekspressiv eller adressiv posisjonering. Det upersonlige pronomenet «man» og det personlige pronomenet «vi» kan være del av både ekspressiv og adressiv posisjonering og er de eneste som plasseres i begge disse aspektene.

Det er kanskje ikke videre gitt hvilke elementer som skal være med i det adressive. Det er derfor nødvendig med en presisering av bruken av det adressive i dette prosjektet. Det adressive fokuserer, som sagt, på teksten som handling og den funksjonen den har i forhold til andre eller samfunnet (se 2.5.2). Jeg oppfatter det adressive i tekstene som element som er rettet mot en mottaker, og tenker at tekststruktur har noe med hvilken intendert mottaker man ser for seg i teksten, og plasserer derfor strukturen i tekstene som del av den adressive posisjoneringen.

#### 4.6 Posisjonering i modelltekstene

For å kunne si noe om hvilke spor av posisjonering som finnes i elevtekstene, er det nødvendig med en analyse av posisjonering i modelltekstene. Skriveren av modelltekstene posisjonerer seg som en fagperson som har god kunnskap om retorikk og lyrikk og kontroll på sjangeren analyse.

Analysen nedenfor av tekstposisjoneringen i modelltekstene munner ut i konkrete analysekategorier som skal brukes i analysen av elevtekstene.

#### Referensiell posisjonering:

I modelltekstene er den referensielle posisjoneringen tydelig i det gjennomgående faglige innholdet, og den utstrakte bruken av fagspråk. Tekstene er analyser av to andre tekster, og det analytiske fokuset preger begge modelltekstene, og det pekes på virkemiddel som er relevante i retoriske analyser og diktanalyser.

Eksempel (m1): «Av sammenhengen går det tydelig fram at denne handlingsfremmende avslutningen er ironisk formulert, og at forfatteren egentlig mener det motsatte av det han her skriver. Hele teksten, ikke bare avslutningen er gjennomsyret av ironi, som må sies å være det dominerende virkemiddelet i teksten.».

Eksempel (m2): «I diktet finnes mange eksempler på kontrastbruk, noe som bidrar til å tydeliggjøre det tematiske i diktet. Gjennom hele diktet står «jeg» og «du» i kontrast til hverandre, man kan si at innholdet i diktet er konstruert rundt denne kontrasten.».

#### Ekspressiv posisjonering:

Den ekspressive posisjoneringen viser seg i stilen og språkføringen, som er saklig, objektiv og formell. Forfatteren har saken i fokus, og en distanse til emnet det skrives om. Dette kommer frem på ulike måter i modelltekstene.

Den objektive språkføringen kommer tydelig frem ved konsekvent bruk av det ubestemte pronomenet «man». «Man» brukes 8 ganger i modelltekst 1 og 3 ganger i modelltekst 2, formen «en» brukes en gang i modelltekst 1. Eksempel (m1): «Man kan derfor generelt si at teksten hovedsakelig er rettet mot voksne jærboer» og (m2) «Man kan ellers si at diktet består av to deler:...». Bruken av «man» viser en objektiv distanse til saken det skrives om, og forfatteren plasserer seg som skriver inn i en faglig, saklig og objektiv diskurs. Skriveren er «skjult» i tekstene og signaliserer at det er saken, selve analysen som er i fokus, og ikke skriveren sine egne meninger og vurderinger som er det sentrale. Det brukes derfor ikke jeg-form, som i denne sammenhengen vil være for personlig og subjektivt og dermed et brudd med sjangeren.

Bruken av passiv støtter også opp om den faglige og distanserte skrivemåten som preger tekstene. Eksempel (m1) «Teksten «Hensynsløse turgåere» er skrevet av Kjetil Arnøy. Dette er et leserbrev som ble publisert i ...» og «Dette høres fornuftig og troverdig ut, og man...»

og eksempel (m2) «I diktet finnes mange eksempel på kontrastbruk, ...» og «..., er det «duet» som blir koblet til ordet «go».».

Stilen vises også i setningene ved at det bare er hele setninger i tekstene. I tillegg er det veksling mellom lange og korte setninger. Generelt er det slik at lange og tunge ledd på temaplassen i setningen, gir en tyngre informasjonsstruktur. Dette gjelder for flere setninger i modelltekst 1: «Gjennom ironien, som utgjør en slags skjult form for argumentasjon, **spiller** forfatteren på humor ved å latterliggjøre treningssyklistene.», «Kontrasten mellom sårbare turgåere på den ene siden og treningssyklistene i sine «kroppskondomer med reklame» på den andre siden **er** åpenbar.» Dette er en skriftlig og faglig måte å skrive på, et stykke fra muntlig språkbruk og hverdagspråk. Modelltekst 1 består også av en del korte setninger: «Mottakerne av teksten er naturlig nok leserne av Jærbladet.», «Teksten inneholder mange tilsvarende formuleringer.», «Denne ironien har altså en klar patosappell.», «Denne kontrasten bidrar til å understreke hovedsynspunktet i teksten.» Disse korte setningene fungerer ofte som oppsummeringer og poengteringer i etterkant av lenger og mer informasjonstette formuleringer.

I modelltekst 2 er det også veksling mellom lange og korte setninger, men det er flere korte setninger i denne teksten enn i m1. Eksempel: «Fram til siste del av diktet får man inntrykk av at dette må være et forhold som er helt ute av balanse, et forhold der den ene personen dominerer totalt og krever det meste av plassen. Mot slutten av diktet blir balansen gjenopprettet. Rollene blir byttet om. Kontrasten mellom personene er imidlertid like tydelig.».

Ellers er setningene konstatierende, eksempel (m1): «Sympatien ligger selvsagt her hos 4-åringen og ikke hos syklistene.» og (m2): «Selv om diktet inneholder en del språklige bilder, er disse på samme måte som språket i diktet ellers; lettfattelige og hverdagslige.» Konstativer er språkhandlinger som påstår, informerer, forteller, forklarer og gjengir fakta. De representerer dermed et saksforhold til verden (Svennevig, 2020). Skriveren forplikter seg her til sannheten av utsagnet. Eksempel (m1): «Patosappellen blir også understreket gjennom ordvalget i teksten, og det er ordvalget som avslører ironien i teksten: ...» og (m2): «Ordvalget i diktet er enkelt og hverdagslig.» og «Det mest karakteristiske ved diktet er kontrasten mellom de to personene.» Skriveren uttaler seg dermed med stor sikkerhet om verden, og fremstår som ekspert og posisjonerer seg ekspressivt i teksten på en autoritativ måte.

Et annet trekk ved stilen og språkføringen som er del av en ekspressiv posisjonering, er bruken av modalitet. Når det gjelder modalitet er det med utgangspunkt i det Hallidayske begrepet slik Maagerø et al. (2005) presenterer det, at det brukes i denne oppgaven. I modelltekst 1 er det uttrykk som peker på sannsynlighet og nødvendighet som dominerer. Dette er naturlig siden teksten er en analyse. Eksempelet fra m1: «Derfor kan man i dette tilfellet si at målgruppen er treningssyklister spesielt.» viser at skriveren sannsynliggjør tolkningen sin, mer enn uttrykker usikkerhet slik det brukes her.

I modelltekst 2 er det uttrykk som peker på sannsynlighet, nødvendighet og vanlighet som dominerer. Dette er naturlig siden teksten er en analyse, der skriveren skal sannsynliggjøre tolkningen sin: «Disse engelske innslagene må kunne karakteriseres som slang,...» og «»Duet» har alltid ute «ein følar» og står i valgsituasjoner og «ellar ei elling».» og «»... , man kan si at innholdet i diktet er...». Det er likevel en forskjell mellom tekstene, og det er at det uttrykkes noe mer usikkerhet rundt tolkningene i modelltekst 2. Dette har også med ekspressiv posisjonering å gjøre. Det er en noe mer unnvikende språkføring noen steder i modelltekst 2, i motsetning til modelltekst 1. Eksempel fra modelltekst 2 er at ordet «kanskje» brukes en del: «kanskje et parforhold», «kanskje er det ikke så negativt at partene er ulike, kanskje er det nettopp i disse ulikhetene at dynamikken i forholdet ligger.». I tillegg er det en del bruk av modale hjelpeverb «Får man inntrykk av at dette må være et forhold som er helt ute av balanse,...» og «Disse engelske innslagene må kunne karakteriseres som slang, og er...» Dette kan skyldes sjangeren diktanalyse, som legger opp til denne «usikkerheten» eller dette «forbeholdet», fordi man skal analysere en skjønnlitterær tekst som er mer åpen for tolkning enn en saktekst som handler om konkrete saker i den virkelige verden. Effekten ved bruken av «kanskje» og modale hjelpeverb slik som her, er at tolkningen fremstår som mindre sann.

En annen side ved ekspressiv posisjonering er den gjennomførte bruken av både fornavn og etternavn på personer som omtales i teksten, både første gang de omtales og senere i teksten. Dette understreker at skriveren har en distanse til personene det skrives om. Eksempel fra modelltekst 1: «Teksten «Hensynsløse turgåere» er skrevet av Kjetil Arnøy» og «Dersom man som leser ikke tilfeldigvis kjenner Kjetil Arnøy personlig, vil de færreste...» og fra modelltekst 2: «I 2010 skrev lyrikeren Helge Torvund diktet «Nede for telling». Bjørn Eidsvåg har satt melodi til teksten...» og «Som lyriker skriver Helge Torvund både dikt med tradisjonell form og mer modernistiske dikt.».

Selv om stilen er objektiv og faglig med fokus på analyse, har tekstene én vurderende setning, og det er den siste setningen: (m1) «Man kan derfor si at forfatteren på mange måter har lykket med sin argumentasjon» og (m2) «Temaet er i så måte alltid like aktuelt og relevant». Setningen sier noe om skriverens holdning til og evaluering av teksten som analyseres og er derfor også del av den ekspressive posisjoneringen i teksten.

#### Adressiv posisjonering:

Den adressive posisjoneringen kommer til uttrykk i tekstene ved at skriveren ser for seg en leser, noe som viser seg i konkrete trekk i tekstene som er rettet mot en mottaker. Siden modelltekstene er lærerskrevne modelltekster som er skrevet med tanke på å fungere som gode eksempel for elever i en opplærings situasjon, kan man si det er en slags dobbelhet i det adressive i disse tekstene. De er dermed både demonstrativt pedagogiske ved at forfatteren har tenkt ekstra nøye på mottakerne og tekstene sin funksjon som modelltekst, i tillegg til å være rettet mot en mottaker som er fagperson med kunnskap om analyse, retorikk og lyrikk.

Alle sider ved tekststruktur er del av skriveren sin adressive posisjonering i teksten, fordi hvordan man som skriver ordner innholdet og skaper sammenheng, virker inn på kommunikasjonen og sier noe om hvilken mottaker man sikter seg inn mot. Analysen av tekststrukturen i modelltekstene (se 35-39) tydeliggjør at den overordnede strukturen i tekstene, både superstrukturen og makrostrukturen, er utformet på en måte som kommuniserer godt med mottakeren, og er i tråd med forventningene i sjangeren analyse. Det er ikke nødvendig å gjenta den analysen her, men heller knytte dette til hvordan skriveren posisjonerer seg adressivt i teksten ved å rette teksten inn mot en mottaker som er fortrolig med analysesjangeren, men som forventer at tolkningene til skriveren presenteres på en ryddig måte, både i teksten som helhet og i avsnittene. I analysesjangeren må tolkningene eksemplifiseres og begrunnes, for å tydeliggjøre at de er rimelige og sannsynlige.

Tekststrukturen er med og ordner analysen/tolkningene på en relevant måte, som skaper god sammenheng på superstrukturnivå og makronivå og gjør at tekstene fungerer godt overfor mottaker og i sjangeren.

Et annet trekk i tekstene som viser at skriveren ser for seg en mottaker som er en likeverdig fagperson, er at virkemidlene og appellformene ikke blir forklarte, men blir brukt på en innforstått måte. Dette er del av den adressive posisjoneringen fordi skriveren dermed ser for seg en mottaker som er fortrolig med sjangeren og vet hva de ulike virkemidlene er. Dette viser at skriveren ser for seg en mottaker som er på samme nivå som seg selv og er fortrolig

med analyse. Eksempel (m1): «Patosappellen blir også understreket gjennom ordvalget i teksten, og det er ordvalget som avslører ironien i teksten:» og (m2): «I beskrivelsen av personene brukes for eksempel en del metaforer.».

Den adressive posisjoneringen kommer også frem i selve analysen ved den gjennomgående bruken av eksempel fra tekstene som analyseres. Disse konkretiseringene, som er direkte sitat som står i hermetegn, fungerer som bevis til en mottaker på at påstanden/analysen er rimelig. Sitatene bakes ofte naturlig inn i teksten, som for eksempel (m1): «Kontrasten mellom sårbare turgåere på den ene siden og treningssyklistene i sine «kroppskondomer med reklame» på den andre siden er åpenbar.» og (m2): ««Duet» har alltid ute «ein følar» og står i valgsituasjoner og «ellar ei elling»». Andre ganger brukes hele setninger som sitat: (m1): «Ærlig talt, det er ikke lett å forstå at det kan være nødvendig for fotgjengere å valse rundt i Sandtangen når vi har fått så mange flotte sykkelstier i distriktet.» og (m2): «Du venta med det mesta og ville sjå det an.».

Uansett brukes de som tekstlige bevis på at tolkningene er relevante og rette. Skriveren signaliserer på denne måten at analysen er rimelig og tolkningene relevante i den konkrete sammenhengen. I tillegg forklares det alltid hvilken funksjon virkemidlene har.

Eksempel (m1): «Gjennom disse konkrete eksemplene får forfatteren fram at syklistene utgjør en fare for flere aldersgrupper, særlig for barn og pensjonister, som i denne sammenhengen utgjør de mest sårbare gruppene.» og (m2): «Både ordvalg og setninger bidrar til å gi språket i diktet et muntlig preg.».

Bruken av det upersonlige pronomenet «man» er også en side ved den adressive posisjoneringen, fordi bruken signaliserer en distanse også til mottaker, og understreker det objektive fokuset. Fraværet av direkte henvendelse til leseren gjennom et «du» og fraværet av et mer inkluderende «vi» understreker også det faglige, distanserte og saklige fokuset, der både forfatter og mottaker er «skjulte» i teksten. Deltakerne i kommunikasjonssituasjonen er dermed lite synlige.

Oppsummert kommer den adressive posisjoneringen i tekstene frem gjennom tekststruktur, innforstått bruk av fagspråk, fremgangsmåten i analysen ved å konkretisere med eksempel og forklare hvilken funksjon virkemidlene har og pronomenbruk.

#### 4.7 Analyse kategorier

Analysen av tekstposisjoneringen i modelltekstene viser at skriveren posisjonerer seg i tekstene som en fagperson og ekspert som er fortrolig med skrivemåten i sjangrene det skrives



i og har god forståelse for analyse, retorikk og lyrikk. Skriveren posisjonerer seg dermed relevant i diskursen. Dette viser seg i konkrete trekk i tekstene, som at skriveren posisjonerer seg referensielt ved å formidle kunnskap om analyse og verden gjennom det faglige innholdet og bruken av fagspråk. Den ekspressive posisjoneringen kommer til uttrykk gjennom språkføring og stil, og den adressive posisjoneringen viser seg i tekststrukturen og andre virkemiddel som er direkte rettet mot en mottaker.

Ved å gå i dialog med modelltekstene kan elevene plukke opp spor fra modelltekstene og dermed få tilgang til hvordan de skal posisjonere seg i de fagspesifikke tekstene, retorisk analyse og diktanalyse i norskfaget.

Nedenfor er en skjematisk oversikt over slik det er mulig å forstå skriveren sine posisjoneringer i modelltekstene.

Tabell 11: Ulike tekstposisjoneringer i modelltekstene

Referensielt	Ekspressivt	Adressivt
Faglig innhold (analyse) - Virkemiddel  Fagspråk	Objektiv språkføring, formell og saklig stil - Bruk av upersonlig pronomen - Bruk av passiv - Fullstendige setninger - Bruk av konstativer - Modalitet - Bruk av fornavn og etternavn på forfatter  Vurdering av relevans, aktualitet og vellykkethet i avslutningen	Tekststruktur - Superstruktur - Struktur på makronivå  Analyse - Eksempel - Forklaring av funksjon  Bruk av upersonlig pronomen

## 4.8 Posisjonering i elevtekstene

Analysen av elevtekstene tar utgangspunkt i analysekategoriene i tabell 11 og samtlige elevtekster er analysert i forhold til alle kategoriene og resultatet vises i tabeller. Det konkretiseres med eksempel fra elevtekstene, og også her er den demokratiske tilnærmingen til materialet et ideal. I tillegg pekes det på trekk ved posisjoneringen til elevene som delvis eller helt bryter med sjangerforventningene, og dermed også modelltekstene. Analysen av tekstposisjoneringen avsluttes med en oppsummering av tendensen i materialet.

### 4.8.1 Referensiell posisjonering

Det er spor i elevtekstene som viser at elevene posisjonerer seg referensielt i tekstene gjennom det faglige innholdet og bruken av fagspråk, på samme måte som modelltekstene. Referensiell posisjonering (se tabell 11, s. 67) handler altså på mange måter om kunnskapen de har om emnet.

### **Analysekategori: Faglig innhold (analyse), virkemiddel og fagspråk**

Under kommer eksempel fra fire elevtekster, to retoriske analyser og to diktanalyser, som alle innholdsmessig viser et klart faglig fokus:

Elevtekst 6:

Kronikken har ein tydeleg patosappell og er gjennomsyra av ironi og humor. Dette er altså de dominerande verkemidlane i teksten. I debattinnlegget skriv Langballe «Alle elever er positive til skolen. Alle har samme interesser og ambisjoner.» Ho skriv det motsette av det ho eigentleg meiner og appellerer på den måten til kjenslene hos lesaren. Ho bruker plussord som blide, fornøgde, klare for læring, vellykka og lyst og overdriv på den måten kvar gode alle elevane er på skulen. Langballe bruker også mykje gjentakningar. Ho skriv «Alle har» og «Ingen har». Ho stereotyper alle elevane og poengterer at alle er like. Denne overdrivinga gjer at ein lett oppdagar at det ho skriv er ironi og vekker det humoristiske i lesaren. I slutten av teksten poengterer Langballe ironien. Ho skriv «Det er jammen bra at de er helt like.» og avsluttar det heile med «Eller vejt...»

Den referensielle posisjoneringen i elevtekst 6 viser seg her i det norskfaglige og analytiske innholdet og bruken av faguttrykk. Dette fokuset avsløres allerede i den første setningen, der begrep som «kronikken, patosappell, ironi og humor» gjør at eleven posisjonerer seg

referensielt ved et gjennomgående faglig fokus. Dette fokuset opprettholdes i hele avsnittet, og understreker at det er det faglige innholdet som er i sentrum.

Elevttekst 22:

Tekstens patos- appell er også veldig tydelig gjennom ordvala, og formuleringa i teksten. «Det er heller ingen som har dysleksi eller Tourettes eller ADHD, tvangstanker, psykiske lidelser, depresjon, spiseforstyrrelse eller sliter med selyskading (...)». «Ingen har ligget våkne og kjent på egen angst eller lest de ekle snap`ene fra «venner»». I eksempel som desse viser det til korleis argumenta spelar på mottakarens følelsar. Dette er og med på å avsløre ironien i teksten når ho vel å seie at det er «ingen» som opplever og følar dette, for det er det sjølvsagt nokon som gjer.

Også avsnittet fra tekst 22 viser at eleven har kunnskap om retorisk analyse og posisjonerer seg referensielt allerede i den første linjen ved å vise kunnskap om sammenhengen mellom appellform og virkemiddel. Bruken av fagspråk som «patos-appell, ordvala, formuleringa, argumenta og ironien» støtter opp om det faglige fokuset og eleven posisjonerer seg referensielt i teksten sin som en fagperson som har kunnskap om emnet.

Elevttekst 55:

«Hunen» i teksta vert introdusert allereie i første verselinje då ho vert skildra ved bruk av metafor; «Hun er en båt uten anker». Dette vil seia at «hun»-personen er litt overalt og held seg aldri roleg. Dei neste verselinjene i teksta vert brukt til å vidare introdusera jenta og tankane hennar; «Ho har hue fullt av tanker», «og et hjarte som banker», «for ting som hun tror på». Ut frå desse strofene kan vi oppdaga at «hun»-personen har store tankar og draumar overfor korleis livet hennar skal vera. Ho ynskjer å leva livet på ein viss måte og har trua på at ho kan oppnå det ho ynskjer. Ut frå teksta verkar det som posisjonen av handlinga er situert i eit ganske travelt men sosialt område, moglegvis ein festival. Dette ser vi ut frå korleis «hunen» vert skildra i byrjinga av teksta på ein svært energetisk og aktiv måte, i tillegg til korleis ho og «pappagutten» introduserast til kvarandre så dust.

Elevtekst 66:

Språklige bilder er det en del av. Det er en metafor i første verselinje: «Hun er en båt uten anker», «Hun» er jo selvfølgelig ikke en båt, men dette er med på å forsterke tanken på at hun er selvstendig. I tredje verselinje har du et symbol: «hjerte». Dette forsterker temaet veldig tidlig i sangen. Hjerte kan være et symbol på kjærlighet og sangen handler om akkurat det, nemlig kjærlighet. Sammenlikning er det også i sangen, et eksempel: «Så elsker de på matta/som ville dyr». Dette forsterker poenger og gjør det lettere for deg som leser å se for deg hva som skjer.

I de to eksemplene ovenfor (tekst 55 og 66) posisjonerer elevene seg også referensielt gjennom innholdet som har et klart faglig fokus ved bruk av fagspråk som: «verselinje, metafor, strofene, språklige bilder, symbol og sammenlikning».

Det er et klart mønster i materialet at elevene skriver fagtekstene analyser i norskfaget. Dette kommer frem gjennom det tydelige faglige fokuset og den gjennomgående bruken av fagspråk. Dette gjelder samtlige tekster og i alle avsnitt.

Nedenfor er en skjematisk oversikt over slik det er mulig å forstå elevene sine posisjoneringer i tekstene.

Tabell 12: Referensiell posisjonering: Samlet oversikt over faglig innhold (analyse - virkemiddel) og bruk av fagspråk

Faglig innhold (analyse - virkemiddel)	Bruk av fagspråk
50 av 50	50 av 50

#### 4.8.2 Ekspressiv posisjonering

Det er også eksempel i materialet på at den ekspressive posisjoneringen i elevtekstene kommer til uttrykk på samme måte som i modelltekstene. Ekspressiv posisjonering viser seg i språkføring og stil (se tabell 11, s. 67).

Først pekes det på trekk som også finnes i modelltekstene. Til slutt pekes det på trekk som bryter med modelltekstene.

## Analysekategori: Objektiv språkføring, formell og saklig stil

### - Bruk av upersonlig pronomen:

Over halvparten av elevtekstene bruker det upersonlige pronomenet «man», og posisjonerer seg dermed ekspressivt i tekstene sine på en distansert og objektiv måte i tråd med sjangeren. Under er eksempel fra ulike elevtekster:

Elevtekst 14:

Som leser sitter man igjen med en klar forståelse av ungdommers liv i dag.

Elevtekst 15:

Ein kan lett forstå kor mykje jobb og arbeid det er å vere lærar der du må ta om syn til alle elevar, med forskjellige behov.

Elevtekst 52:

Berre frå å lese tittelen får man eit innblikk i kva som ligg i diktet. «hu er fri» kan bety at ho er fri til å tenke, meine og føle kva ho vil.

Elevtekst 59:

Det som er det mest karakteriserande her i teksten er at man ikkje bryr seg om rikdom og kor mykje ein har.

Elevtekst 64:

I diktet finn man eksempel på kontrastar der «duet» er ein kontrast til «han».

### - Bruk av passiv:

I begge modelltekstene brukes en del passiv, og det er et trekk som også viser seg i elevtekstene. Eksemplene nedenfor er typiske for materialet:

Elevtekst 11: «Teksten er skriven som at alt dette ikkje er noko problem, men det er skriven med ironi, veldig masse ironi.».

Elevtekst 13: «Mottakerens følelser blir påvirket og truffet av innholdet i teksten. Et eksempel på patosbruk er når det skrives om personer som har angst og ikke får nok hjelp av foreldre.».

Elevtekst 52: «Albumet vart spelt inn i København og har fått mykje god respons».

I eksempelet fra elevtekst 53 nedenfor ser man at bruken av passiv hjelper på kommunikasjonen og gir teksten et faglig, distansert, upersonlig og saklig preg. Dette er i tråd med sjangeren og hjelper eleven til en relevant ekspressiv posisjonering i teksten sin:

Ordvalget i diktet er enkelt og hverdagslig med innslag av dialekt. I diktet brukes det ikke tegnsetning. Viss en skulle satt in tegnsetning ville det ikke passa med verslinjene. Verslinjene består av fullstendige og ett par ufullstendige setninger. Det brukes ord som: Hjerte, elske og romantikk som å understreke at temaet har noe med kjærlighet å gjøre. Ord som pappagutt og dust brukes for å beskrive han ene gutten. Begge disse ordene brukes ofte i negativ sammenheng.

- Fullstendige setninger:

Den ekspressive posisjoneringen kommer også godt frem i setningene. Tendensen i materialet er at elevtekstene har gjennomført bruk av hele setninger, og det veksles i stor grad mellom korte og lange setninger, på samme måte som i modelltekstene.

Eksempelet nedenfor fra et av avsnittene i elevtekst 10 viser en ekspressiv posisjonering med et tydelig skriftlig preg, og veksling mellom korte og lange setninger.

Mottakaren av teksten er naturligvis lesaren av Bergens Tidene (nettutgåve). Bergens Tidene er ei dagsavis i Bergen. Det er vestlandets viktigaste avis og den største utanfor Oslo. Lesarane av denne avisa er nok i stor grad folk som bur i Bergen, men sjølvsagt folk utanfor og. Denne teksten er ikkje spesielt retta til dei som bur i Bergen eller om skulesystemet i Bergen, og det er derfor mulig for dei som bur utanfor, å kjenne seg igjen i det ho skriv om. Vi kan derfor sei at målgruppa i denne teksten er alle som bur i Norge, som har erfaring med korleis det er å gå på skule eller undervise.

- Bruk av konstativer:

Det brukes i stor grad konstaterende setninger også i elevtekstene. Eksemplene nedenfor er typiske:

Elevtekst 65: «Den ytre oppbygninga har eit modernistisk preg».

Elevtekst 68: «Det tematiske utgangspunktet for dette diktet er en beskrivelse av kjærlighet.» og «Ordvalget i diktet er enkelt og hverdagslig.» (Disse setningene er imitasjoner av setninger i modelltekst 2).

Elevtekst 9: «Ho seier alt ho meiner på ein ironisk måte.».

Elevtekst 14: «Teksten har en klar logos-appell der argumentene er gjenkjennelige.».

- Modalitet:

Den ekspressive posisjoneringen kommer til uttrykk også gjennom ulike former for modalitet. Modalitet brukes på samme måte som i modelltekstene, og uttrykker både sannsynlighet, nødvendighet og at noe er vanlig. Nedenfor er eksempel fra flere elevtekster i materialet:

Elevtekst 20: «Vi kan si at mottakerne av dette leserbrevet er de trofaste leserne av avisen Bergens Tidende,...»

Elevtekst 12: «Mottakarane av teksten er naturlegvis lesarane av nettversjonen til regionsavisa Bergens Tidene.»

Elevtekst 51: ...en relasjon mellom to personer, kanskje to ungdommer, han og hun.» og «Med tanke på at dette diktet skal være sangbart,...».

Elevtekst 58: «Hjerte symboliserer ofte kjærleik og varmhøt.».

Elevtekst 6: «Det er altså mest sannsynleg at det er folk i denne aldersgruppa som vil oppdaga og lesa denne kronikken.».

Elevtekst 7: «En lærer skal både formidle krevende pensum i tillegg til at en lærer skal ha et godt forhold til elevene sine.».

- Bruk av fornavn og etternavn på forfatter:

Elevene bruker i stor grad både fornavn og etternavn på forfattere, og signaliserer dermed en distanse til disse. Dette er del av deres ekspressive posisjonering, og de fleste gjør dette på samme måte som modelltekstene.

Eksempel tekst 8: «Teksten «Det er så lett å være lærer» skrevet av ungdomsskulelærer og sosiallærer, Christina Bjørnsdatter Langballe ... [...] Det er det Christina Bjørnsdatter Langballe vil få fram i teksten sin.».

Eksempel tekst 65: «Songen, «Hun er fri» er skrevet av låtskriveren Michael Krohn i 1988.».

- Vurdering av relevans, aktualitet og vellykkethet i avslutningen:

Eksempelene nedenfor viser at elevene posisjonerer seg ekspressivt i avslutningene på en vurderende måte. Dette er en klar tendens i materialet og i tråd med modelltekstene:

Elevtekst 21: «Man kan derfor si at forfatteren har lyktes med sin argumentasjon.».

Elevtekst 58: «Diktet er fortsatt like aktuelt og relevant i dag.».

Nedenfor er en skjematisk oversikt over slik det er mulig å forstå elevene sine posisjonerer i tekstene.

Tabell 13: Ekspressiv posisjonering: Samlet oversikt over trekk ved språkføring og stil

Bruk av upersonlig pronomen (man/en)	Bruk av passiv	Fullstendige setninger (korte og lange)	Bruk av konstativer	Modalitet	Bruk av fornavn og etternavn på forfatter	Vurdering av relevans, aktualitet og vellykkethet i avslutningen
29 av 50	50 av 50	50 av 50	50 av 50	50 av 50	37 av 50	49 av 50

Tabell 13 viser at elevene posisjonerer seg ekspressivt i tekstene sine i stor grad på samme måte som forfatteren av modelltekstene. Samtidig er det innenfor denne delen av posisjoneringstriaden også eksempel på at elevene posisjonerer seg annerledes enn modelltekstene, og dermed heller ikke alltid relevant i sjangeren.



## Brudd med modelltekstene

### - Bruk av fornavn på forfatter:

Dette er et trekk som bryter med modelltekstene og den objektive og distanserte språkføringen, og er heller ikke et trekk som dominerer i materialet. Flertallet har ikke dette trekket, men trekket finnes i 13 av 50 tekster og forstyrrer den ekspressive posisjoneringen.

Elevttekst 18: «Forfatteren Christina er...»

Elevttekst 20: «...her får Christina klart fram...»

Det er et viktig poeng at 12 av de 13 tekstene er retoriske analyser som er de tekstene elevene skrev først. Siden disse 12 elevene bruker både fornavn og etternavn på forfattere i diktanalysen, kan det indikere at de har fått tilbakemelding på dette, og rettet det opp til neste skriving, og dermed posisjonerer de seg ekspressivt i diktanalysene mer i tråd med sjangeren.

### - Bruk av det personlige pronomenet «jeg»:

I en del elevtekster brukes det personlige pronomenet «jeg», noe som fører til at elevene posisjonerer seg ekspressivt i tekstene på en mer personlig måte enn modelltekstene. Bruken av «jeg-form» kan i tillegg til at det gir et personlig og subjektivt preg på teksten, oppfattes som en måte å uttrykke usikkerhet på. Bruken i materialet oppfattes ikke nødvendigvis slik, men mer som et ønske om å presisere at det er deres tolkninger og deres meninger som kommer frem i tekstene.

Elevttekst 23:

**For å oppsummere vil jeg si at Langballe har lyktes med argumentasjonen og på å få fram budskapet i teksten.**

Elevttekst 50: «Eg meiner det tyder ho går gjennom eit brodd, der ho ikkje forstår kvifor forholdet ikkje fungerte og kvifor ho ikkje klarer å slå seg til ro med ein person, å sleppe ankeret ned.»

Elevttekst 70: «Eg tenker og at sjølve overskrifta på diktet er et symbol.» og «Eg trur dette viser godt igjen med korleis det er i dagens samfunn, med menneske som går frå kvarandre, men likevel må klare å koma seg vidare.»

Eksempelet nedenfor fra elevtekst 15 viser at verbet «trur» kan bety jeg mener og uttrykker dermed ikke usikkerhet. Her kombineres det i tillegg med modalitet som uttrykker sannsynlighet, og dette forsterker tanken om at eleven her uttrykker meningen sin, mer enn usikkerhet. Uansett er det et brudd på sjangerkonvensjonen.

Mottakarane av teksten, vil sjølvsagt vere lesarane av Bergens Tidene, men eg trur at innlegget er meir retta til foreldre, lærarar og elevar som kjennar seg igjen i situasjonen.

- Bruk av det personlige pronomenet «vi»:

Dette er et trekk som viser seg som en klar tendens i flere tekster, og dette trekket finnes heller ikke i modelltekstene. Det er et klart trekk at «vi-formen» i mange tilfeller brukes som en erstatning for det upersonlige «man/en», slik det kommer frem nedenfor i eksempel fra elevtekst 10, 12 og 62:

Elevtekst 10: «Dette er setninger som gjer at vi med ein gong kan fastslå at det er ironi.»

Elevtekst 12: «Ordrett så er det skrevet om hvor lett det er å være lærer, men med overdrivelsen skjønner vi at teksten er ironisk, og hovedsynspunktet er det motsatte.»

Elevtekst 62: «Ut fra motivet i sangen kan vi forstå at tema i diktet er kjærlighet.» og «Her får vi et «aba» system.»

I elevtekst 25 derimot, ser man at eleven også inkluderer seg selv i teksten, og man møter derfor her et mer avgrenset «vi» enn folk flest. Eksempel: «Ironien er lett for oss som er i den alderen å forstå, fordi vi vet godt at alle ikke har det helt topp hjemme og på skolen.»

Bruken av «vi-form» signaliserer at elevene ikke har gått i dialog med modelltekstene på dette punktet, men bruken er likevel ikke et klart brudd med sjangeren, fordi det brukes i stor grad som en erstatning for det upersonlige «man».

Nedenfor er en skjematisk oversikt over slik det er mulig å forstå elevene sine posisjoneringer i tekstene.

Tabell 14: Ekspressiv posisjonering: Samlet oversikt over brudd med modelltekstene

Bruk av bare fornavn på forfatter	Personlig pronomen (Jeg)	Personlig pronomen (Vi)
13 av 50	19 av 50	38 av 50

#### 4.8.3 Adressiv posisjonering

Analysen av adressiv posisjonering i modelltekstene munnet ut i analysekategoriene tekststruktur, analyse (eksempel og forklaring av funksjon) og bruk av det upersonlige pronomenet «man» (se tabell 11, s. 67).

Siden de fleste av disse kategoriene er analysert og dermed eksemplifisert tidligere i denne masteroppgaven, kommer jeg, for å unngå gjentakelser, både til å henvise til disse analysene, samtidig som jeg knytter de til adressiv posisjonering. Analysen nedenfor vil dermed ha et noe mer oppsummerende preg enn tidligere analyser, og kategoriene samles heller enn skrives om hver for seg.

#### **Analysekategori adressiv posisjonering (tabell 11, s. 67)**

Superstrukturen og makrostrukturen er del av den adressive posisjoneringen. Hvilke spor fra modelltekstene som viser seg i elevtekstene når det gjelder tekststruktur, er oppsummert i tabell 1 til og med 10, side 41-59. Tabellene indikerer at elevene har hatt nytte av modelltekstene, og fått hjelp til å skape sammenheng i tekstene sine.

I en analyse skal man alltid konkretisere med eksempel fra tekstene man analyserer og forklare hvilken funksjon virkemidlene har. Dette er også element som er klart innrettet mot mottaker (se tabell 6, s. 54).

Bruken av det upersonlige pronomenet «man» er også eksempel på adressiv posisjonering, fordi det inkluderer mottakeren i kommunikasjonssituasjonen. Slik sett er bruken av «man» del av både ekspressiv og adressiv posisjonering (se tabell 13, s. 74).

Nedenfor kommer eksempel fra to elevtekster som viser ulike sider ved adressiv posisjonering og får frem hvordan tekstene er innrettet mot en mottaker. Utdragene fra elevtekst 64 og 12 viser hvordan den adressive posisjoneringen kommer frem på makronivå ved at avsnittene har en emnesetning, utdypende kommentarsetninger og en avsluttende setning som fungerer som en semantisk avrundning av avsnittet. I tillegg er det eksempel på både temagjentakelse og temautvikling i tekstene. Bruk av pekere kommer veldig godt frem i elevtekst 12. De tre avsnittene er også del av hoveddelen i tekstene, og har klar innholdsmessig koherens, ved å handle om språklige virkemiddel som kontrast og symbol (tekst 64) og ironi og patosappell (tekst 12).

Elevtekst 64:

I diktet finn man eksempel på kontrastar der «duet» er ein kontrast til «han». Dei to er heilt forskjellige, ein er ein «pappagutt» og ein annan er ein «gjennomført frik». Disse orda blir brukt som symbol, eit symbol for korleis deira personlegdom er. Folk assosierer sjølvstilt dei orda med ulike personlegdomar, men dei fleste tenkjar nokk på nesten det same. Ein «pappagutt» er ein bortskjemt gut som får alt han vil ha, dei kan ofte vera litt høg på seg sjølv og blir gjerne kalla ein dritsekk. Ein «frik» er litt spesiell, held seg ofte for seg sjølv, men tenkjar på mykje og snakkar veldig mykje om det er med rette personen, han kan ofte vera litt merkeleg. Kontrasten mellom dei to er veldig stor.

Elevtekst 12:

I avslutninga til debattinnlegget gjentar forfattaren nok ein gong på ein ironisk måte, meininga si om saka på ein ny måte som ei oppsummering. «Det er så enkelt å være lærer da. Når alle er helt like og helt klare og stiller med de samme forutsetningene og den samme ambisjonen og har sovet og spist og gjør og forstått lekser og er friske. Da kan man jo lett kjøre sitt planlagte engelskopplegg i 90 minutter og påse at alle 31 har lært akkurat det de skal. Hver time, Hver dag.» Det går tydeleg fram at denne avslutninga er ironisk formulert, og at forfattaren eigentleg meiner det motsette av det ho skriv her. Heile teksten, ikkje bare avslutninga er gjennomført ironisk og det er også det mest dominerande verkemiddelet i debattinnlegget. Ironien utgjør også ein skjult form for argumentasjon der forfattaren prøver å påverke mottakaren til å kjenne på medføling til situasjonen i den norske skulen.

Den selvsagte og innforståtte bruken av fagspråk og virkemiddel er også en tendens i materialet, og sier noe om hvilken mottaker man ser for seg. Dette gjøres på samme måte i elevtekstene som i modelltekstene, og eksemplene nedenfor er typiske:

Elevtekst 20: «Hele teksten har en tydelig patos-appell. Forfatteren har skrevet en ironisk tekst, der hun overdriver så mye at det nesten kan virke sant.».

Elevtekst 63: «Tekstens oppbygging er som tidligere nevnt modernistisk. Siden teksten er en rockesang, så er det ikke nødvendig at det skal være tradisjonelt og systematisk.».

Elevene posisjonerer seg også klart adressivt i tekstene sine når de konkretiserer med eksempel og forklarer hvilken funksjon virkemidlene har. Dette er i tråd med både modelltekster og sjanger. Eksemplene nedenfor er typiske for materialet:

Elevtekst 22:

Tekstens patos- appell er også veldig tydelig gjennom ordvala, og formuleringa i teksten. «Det er heller ingen som har dysleksi eller Tourettes eller ADHD, tvangstanker, psykiske lidelser, depresjon, spiseforstyrrelse eller sliter med selvskading (...)». «Ingen har ligget våkne og kjent på egen angst eller lest de ekle snap`ene fra «venner»». I eksempel som disse viser det til korleis argumenta spelar på mottakarens følelsar. Dette er og med på å avsløre ironien i teksten når ho vel å seie at det er «ingen» som opplever og følar dette, for det er det sjølv sagt nokon som gjer.

Elevtekst 60:

Sjølv om diktet inneheld nokon språkelege bildar, er desse på same måte som språket i diktet elles: lettfattelege og kvardagslege. I beskrivinga av personane i diktet brukast for eksempel «Din straitte dust» og «pappagutt» som er moderne uttrykk som er knytt opp mot det å være traus og kjedelig. Disse uttrykka blir brukt for å få fram at «du» ikkje er det «hun» er ute etter. «Hun» blir derimot beskriven som «hun er en båt uten anker» og «hun har ikke sko på», dette får ho til å verke meir sjølvstendig og ustabil.

Det upersonlige pronomenet «man» er, som sagt, også eksempel på adressiv posisjonering, fordi det inkluderer mottakeren i kommunikasjonssituasjonen. Eksempelet nedenfor illustrerer dette:

Elevtekst 57: «..., det med at man føler seg som ofte som en grå mus ovenfor andre.».

Nedenfor er en skjematisk oversikt over slik det er mulig å forstå elevene sine posisjoneringer i tekstene.

Tabell 15: Adressiv posisjonering: Samlet oversikt over trekk ved tekststruktur, analyse og upersonlig pronomen

Superstruktur (jmf: Tabell 1, s. 41)	Makrostruktur (jmf: Tabell 2-10, s. 43-59)	Analyse: Bruk av eksempel og forklaring av funksjon (jmf: Tabell 6, s. 54)	Bruk av upersonlig pronomen (man/en) (jmf: Tabell 13, s. 74)
<p>49 av 50 (overskrift)</p> <p>50 av 50 (innledning og hoveddel)</p> <p>48 av 50 (avslutning)</p> <p>37 av 50 (kildeliste)</p>	<p>Hovedinnhold knyttet til superstruktur (se tabell 2-5, s. 43-52)</p> <p>Innholdsmessig tredeling av avsnitt:</p> <p>42 av 50 (se tabell 7, s. 56)</p> <p>Bruk av pekere</p> <p>27 av 50 (se tabell 8, s. 57)</p> <p>Informasjonsutvikling (temagjentakelse og temautvikling)</p> <p>49 av 50 (se tabell 9 og 10, s. 58-59)</p>	<p>49 av 50 (eksempel)</p> <p>46 av 50 (forklaring av funksjon)</p>	<p>29 av 50</p>

Tabell 15 viser at elevene posisjonerer seg adressivt i tekstene sine i stor grad på samme måte som forfatteren av modelltekstene. Samtidig er det innenfor denne delen av posisjoneringstriaden også eksempel på at elevene posisjonerer seg annerledes enn modelltekstene, og dermed heller ikke alltid relevant i sjangeren.

### **Brudd med modelltekstene**

#### - Bruk av det personlige pronomenet «du»:

Godt halvparten av elevene posisjonerer seg adressivt i tekstene sine annerledes enn modelltekstene ved bruk av det personlige pronomenet «du».

Det kommer likevel frem i materialet at elevene bruker «du-form» på to ulike måter. Den ene er klart faglig, der de bruker «du» istedenfor «man». Under er eksempel på dette i elevtekster:

Elevtekst 15: «Ein kan lett forstå kor mykje jobb og arbeid det er å vere lærar der du må ta omsyn til alle elevar, med forskjellige behov.».

Elevtekst 20: «Du merker at hun bruker mer og mer ironi og overdrivelse.».

Elevtekst 63: Temaet er også dette med å ha muligheten og velge hvem du vil være sammen med.».

Den andre måten er mer personlig og trekker dermed mottaker mer inn i teksten. Eksemplene nedenfor illustrerer dette:

Elevtekst 67: «Dette passar godt i saman med budskapet som er: pengar og normalitet er ikkje alt i verda, ver deg sjølv.».

Elevtekst 14: «Tenk deg hvis teksten hadde vært ordrett riktig, avsenderen hadde ikke brukt noe ironi, da hadde denne teksten virket absurd.».

#### - Bruk av det personlige pronomenet «vi»:

Det personlige pronomenet «vi» er også del av en adressiv posisjonering, i tillegg til ekspressiv (se s. 76), fordi det inkluderer mottaker i teksten, i tillegg til skriver. Nedenfor er eksempel fra elevtekster:

Elevtekst 10: «Dette er setningar som gjer at vi med ein gong kan fastslå at det er ironi.».

Eksempel tekst 62: «Ut fra motivet i sangen kan vi forstå at tema i diktet er kjærlighet. [...] Her får vi et «aba» system.».

- Innslag av korte avsnitt

Det er også trekk i materialet som viser at det i en del elevtekster er en del korte avsnitt, i tillegg til avsnitt som er mer utdypet.

Elevtekst 66:

«Han» og «duet» står i kontrast til hverandre gjennom sangen. De bryr seg om helt forskjellige ting og har hvert sitt syn på livet. Dette får frem handlinga om livet.

Krohn har valgt et enkelt og forståelig språk. Verselinjene bytter litt på å være korte og lange, men alle er stort sett fullstendige: «Hun ække interessert i penger». I starten av sangen er det litt minusord men på slutten er det mer plussord, for eksempel: «din straite dust» står det i starten. På slutten er et eksempel: «Ja, det er romantikk». Dette er med på å understreke forholdet til «hun» med «duet» og «han». Mest sannsynlig er «hun» mer glad på slutten når det handler om «han».

Nedenfor er en skjematisk oversikt over slik det er mulig å forstå elevene sine posisjoneringer i tekstene.

Tabell 16: Adressiv posisjonering: Samlet oversikt over brudd med modelltekstene

Personlig pronomen (Du)	Personlig pronomen (Vi)	Innslag av korte avsnitt
27 av 50	38 av 50	31 av 50

Oppsummert viser analysen at elevene på mange måter posisjonerer seg adressivt i tekstene sine på samme måte som modelltekstene, men også at de bryter med modelltekstene og posisjonerer seg adressivt på andre måter.



## Oppsummering av tendensen i materialet:

Analysen av tekstposisjoneringen i elevtekstene viser noen klare mønster i materialet:

- Samtlige elever posisjonerer seg referensielt ved gjennomført bruk av fagspråk og tydelig faglig fokus i analysene
- Klar tendens til at flertallet av elevene posisjonerer seg ekspressivt ved objektiv språkføring og formell stil
- Flertallet posisjonerer seg adressivt i tekstene på relevante måter gjennom tekststruktur
- Flertallet posisjonerer seg også adressivt i analysene ved innforstått bruk av fagspråk og gjennom eksemplifiseringer og forklaringer av hvilken funksjon virkemidlene har
- Likevel er det eksempel på at elever inntar ekspressive og adressive tekstposisjoneringer som er annerledes enn modelltekstene

### 4.9 Imitasjon og transformasjon

Det er, som tidligere nevnt, et sentralt poeng i dette prosjektet at tekster er i dialog med hverandre og mangfoldet av stemmer som Bakhtin (1998) snakker om, kan vise seg i elevtekstene som konkrete spor fra andre tekster, deriblant modelltekstene. Dette er det samme som intertekstualitet, fordi det viser at det er konkrete relasjoner mellom modelltekstene og elevtekstene.

Elevene får tilgang til to modelltekster, som skal fungere som eksempel på de sjangrene elevene skal lære å skrive. Tanken er ikke at elevene skal skrive av modelltekstene, men hente inspirasjon fra disse, omforme og bruke den kunnskapen i sine egne tekster. Siden elevene skal analysere andre tekster, er en fullstendig avskrivning heller ikke mulig, og man kan derfor si at modelltekstbruken i undervisningen legger opp til at elevene skal transformere til egne tekster. Transformasjon skjer når elevene forstår idéen bak og omformer den til sin egen tekst. Siden elevene skal analysere andre tekster enn modelltekstene, vil de måtte omforme, og man vil finne eksempel på transformasjoner i materialet.

Samtidig er modelltekstene veldig sjangerspesifikke, og skrevet for at elever på vg1 studieforbereende utdanningsprogram skal kunne ha nytte av dem, og dermed er det naturlig å anta at de vil inneholde trekk det er mulig å imitere også. Spor av modelltekst inkluderer derfor både imitasjoner og transformasjoner, og viser seg i tekstene til elevene som det ene eller det andre.

Analysen av imitasjoner og transformasjoner resulterte i tre tabeller, som viser oversikt over antallet imitasjoner. Jeg kommer også til å peke på transformasjoner i analysen, men disse er det ikke naturlig å lage egne tabeller for, nettopp fordi de er eksempel på «re-design» (Selander & Kress, 2010), og dermed til stede i samtlige tekster, men på ulike måter. Transformasjonene vil også variere i uttrykk, og derfor blir det ikke naturlig å oppsummere i tabeller og antall. Sporene fra modelltekst kan likevel være synlige også som transformasjoner.

I denne delen av analysen er det ikke nødvendig med noen modelltekstanalyse helt først. Strukturen blir derfor noe annerledes enn i analysen av tekststruktur og posisjonering. Tabellene presenteres først, deretter kommer eksemplifiseringene. Siden det er helt vesentlig å vise likheter mellom elevtekster og modelltekster, blir det eksemplifisert fra begge i selve analysen.

På grunn av oppgavens størrelse kommer jeg til å begrense antallet eksempel i denne delen av analysen. Dette betyr at jeg først presenterer tabell 17, som gir en samlet oversikt over imitasjoner i de retoriske analysene, deretter eksemplifiserer jeg fra både modelltekst 1 og elevtekster i forhold til alle kategoriene i tabellen. Deretter presenteres tabell 18, som gir en samlet oversikt over imitasjoner i diktanalysene, uten at jeg eksemplifiserer fra modelltekst 2 eller elevtekster. Til slutt presenteres tabell 19, som viser en samlet oversikt over imitasjoner av emnesetninger i materialet, og det eksemplifiseres fra modelltekst 2 og elevene sine diktanalyser.

Analysen av imitasjoner og transformasjoner i elevene sine retoriske analyser munnet ut i tabellen nedenfor:

Tabell 17: Samlet oversikt over imitasjoner i retoriske analyser

Tabellen gir en samlet fremstilling av trekk i de 25 elevtekstene som er direkte imitasjoner av formuleringer i modelltekst 1: «Ironisk om treningssyklister». Det første tallet viser antallet tekster som har setninger eller deler av setninger som er direkte imitasjoner av modellteksten. Det andre tallet viser hvor mange som har brukt dette tekstlige trekket samlet sett.

Innledning	Hoveddel	Avslutning	Pekere	Tema/rema
Totalt 23 av 25 tekster imiterer setninger eller deler av setninger	Har samme antall avsnitt som modellteksten: 11 av 25 tekster	14 av 24 tekster imiterer setninger i avslutningen	8 av 11 tekster	Temagjentakelse: 16 av 25 tekster
Presenterer tekst, forfatter og medium identisk med modellteksten: 20 av 25 tekster	Totalt 20 av 25 tekster imiterer setninger eller deler av setninger			Temautvikling: 11 av 25 tekster
Om kairos-kontekst: 0 av 14 tekster	Imitasjoner i avsnitt om senderen – etosappellen: 15 av 25 tekster			
Om hovedsynspunktet: 16 av 24 tekster	Imitasjoner i avsnitt om mottaker: 17 av 23 tekster			
	Imitasjoner i avsnitt som tar utgangspunkt i komposisjonen til debattinnlegget: 11 av 17 tekster			
	Imitasjoner i avsnitt om patosappellen: 12 av 19 tekster			

Eksemplene nedenfor er typiske for materialet og viser både imitasjoner og transformasjoner i de retoriske analysene. Eksemplene følger kategoriene i tabell 17:

### Innledning modelltekst 1:

Teksten «Hensynsløse turgåere» er skrevet av Kjetil Arnøy. Dette er et leserbrev som ble publisert i lokalavisen Jærbladet 22. november 2011. Leserbrevet er skrevet som en reaksjon på et tidligere oppslag i avisen om en dame som ble påkjørt og skadet av en treningssyklist i turområdet Sandtangen på Bryne, og denne situasjonen utgjør dermed tekstens kairos. Hovedsynspunktet i teksten er at treningssyklister må ta hensyn i større grad enn de gjør og helst unngå å bruke dette turområdet når de trener.

### Eksempel på imitasjon og transformasjon i innledningen av elevtekst 12:

Teksten «Det er så lett å være lærer er skrevet av Christina Bjørnsdatter Langballe. Dette debattinnlegget ble publisert i Bergens Tidens nettutgåve den 26. november 2018. Teksten kjem som eit bidrag til debatten om den norske skulen eigentlich er så inkluderande og tilrettelagt for kvar enkelt elev, som ein skal ha det til. Hovudsynspunktet i teksten er at det er ein utfordring å vere lærer når man skal dekkje eit så brett mangfald av elevar.

Eksempelet fra elevtekst 12 viser at formuleringene som presenterer tekst, forfatter og medium og starten på setningen om hovedsynspunktet, er imitasjoner av modellteksten. Eleven skriver også om konteksten/kairos, men dette sporet blir mer en transformasjon, for eleven imiterer ikke modellteksten her, men inspirasjonen fra modellteksten er likevel synlig.

### Hoveddel: Avsnitt om senderen i modelltekst 1:

Senderen av teksten er bosatt på Bryne, og det kommer fram at han er en familiefar som tidligere gjerne benyttet seg av Sandtangen sammen med barna sine. Han er tydeligvis også en fast leser av Jærbladet ettersom han refererer til tidligere oppslag i avisen. Dersom man som leser ikke tilfeldigvis kjenner Kjetil Arnøy personlig, vil de færreste leserne ha kjennskap til ham ifra før. Hans etos bygges derfor opp gjennom argumentasjonen i teksten. Det at en som leser kan gjenkjenne det han skriver, enten ved å ha opplevd det selv, eller gjennom å ha lest de avisoppslagene han refererer til, gjør at forfatteren i dette tilfellet framstår som troverdig.

Eksempel på imitasjon og transformasjon i avsnittet om senderen i elevtekst 19: «Avsenderen er buset i Bergen, og vi får eit klart inntrykk at avsendaren er lærar og har sine erfaringar med elevar».

I eksempelet ovenfor er første del av formuleringen en direkte imitasjon av modellteksten, men slutten blir mer et eksempel på transformasjon.

#### Hoveddel: Avsnitt om mottaker i modelltekst 1:

Mottakerne av teksten er naturlig nok lesere av Jærbladet. Jærbladet er en lokalavis med høy dekningsprosent i kommunene Time, Klepp og Hå. Generelt vet man at det store flertallet av de som abonnerer på og leser aviser, er voksne personer. Man kan derfor generelt si at teksten hovedsakelig er rettet mot voksne jærbuer. Samtidig har teksten en åpenbar appellativ funksjon. Denne appellen er rettet mot treningssyklister som blir oppfordret til å ta mer hensyn til andre brukere av Sandtangen. Derfor kan man i dette tilfellet si at målgruppen er treningssyklister spesielt.

Eksempel på imitasjon og transformasjon i avsnittet om mottaker i elevtekst 12:

Mottakarane av teksten er naturlegvis lesarane av nettversjonen til regionsavisa Bergens Tidene. Bergens Tidene dekkjer hovudsakleg dei vestlege fylka Hordaland og Sogn og Fjordane. Bergens Tidene er landets største avis utanfor Oslo. Avisa har derfor naturlig nok ei høg følgjer skare og detta debattinnlegget er retta mot den norske befolkning. Samtidig har debattinnlegget ein openbar appellativ funksjon og denne appellen er retta mot kanskje særleg politikarar som forventar at lærarane skal leggje grunnlaget for vidare utdanning og gje barn og unge økte kunnskapar når alle elevar er så forskjellige.

Eksempelet ovenfor viser at eleven både har imitert og transformert fra modellteksten. Inspirasjonen fra modellteksten er uansett tydelig.

#### Hoveddel: Avsnitt i modelltekst 1 som tar utgangspunkt i leserbrevets komposisjon:

«Teksten åpner med å referere til et avisoppslag i Jærbladet fra uken før.... Videre viser forfatteren.... Disse konkrete eksemplene... Eksemplene er gjenkjennelige og kontrollerbare...».

Imitasjon elevtekst 20:

«Teksten åpner med ordet «Debatt». Videre...[...] argumentene hennes er kontrollerbare og gjenkjennelige.».

Imitasjon elevtekst 22:

«Teksten startar med å referera til kva sjølve debatten handlar om:...[...] Vidare i teksten skildrar ho...».

Hoveddel: Avsnitt i modelltekst 1 som tar utgangspunkt i leserbrevets komposisjon:

Mens den første og største delen av teksten beskriver problemet og de som blir rammet av det, er det i avslutningen man finner appellen: «Ærlig talt, det er ikke lett å forstå at det kan være nødvendig for fotgjengere å valse rundt i Sandtangen når vi har fått så mange flotte sykkelstier i distriktet.» Av sammenhengen går det tydelig fram at denne handlingsfremmende avslutningen er ironisk formulert, og at forfatteren egentlig mener det motsatte av det han her skriver. Hele teksten, ikke bare avslutningen, er gjennomsyret av ironi, som må sies å være det dominerende virkemiddelet i teksten. Gjennom ironien, som utgjør en slags skjult form for argumentasjon, spiller forfatteren på humor ved å latterliggjøre treningssyklistene. Leseren blir indirekte oppfordret til å le med: «Det kom ikke fram hvordan det gikk med syklisten, men det er jo fortvila å få hele treningsøkta ødelagt av en 4-åring. Men en kan jo lure på hva kommunen tenkte på når de har lagt en lekeplass midt i en av fartsetappene.» Denne ironien har altså en klar patosappell. Sympatien ligger selvsagt her hos 4-åringen og ikke hos syklistene.

Nedenfor kommer to eksempel fra elevtekster på imitasjon og transformasjon:

Imitasjon av den 6 linjen i avsnittet ovenfor fra modelltekst 1 i elevtekst 22:

«Heile teksten er gjennomsyrt av ironi, som då må seiast å vera det viktigaste og mest dominerande verkemiddelet i teksten».

Eksempelet på transformasjon i elevtekst 21 nedenfor, viser at eleven har latt seg inspirere av modelltekst 1, men formulerer poengene mer på sin egen måte. Dette er eksempel på re-design. Inspirasjonen fra modellteksten er likevel tydelig:

«Det mest dominerande verkemiddelet er ironi. [...] Ironien gjer ein slags skjult form for argumentasjon som gjer at det blir ein mykje meir spennande tekst. Det er ein form for humor i teksten, fordi...».

### Hoveddel: Avsnitt om patosappellen i modelltekst 1:

Patosappellen blir også understreket gjennom ordvalget i teksten, og det er ordvalget som avslører ironien i teksten: «Dette ble jo nesten som en solskinnshistorie som viser denne idrettsutøverens storsinn, for da Gåsland hadde kommet til bevissthet og karret seg opp av grøfta, nøyde syklisten seg med å gi henne en muntlig reprimande mens hun tørket blodet av ansiktet.» Ord og uttrykk som «solskinnshistorie», «idrettsutøverens storsinn», «karret seg opp av grøfta», «muntlig reprimande» og «tørket blodet av ansiktet» er overdrivelser som får fram ironien i teksten. Teksten inneholder mange tilsvarende formuleringer. Dette gjør at leseren fort oppdager at teksten ironiserer over treningssyklistene selv om tittelen på leserbrevet, «Hensynsløse turgåere», i utgangspunktet signaliserer det motsatte.

### Eksempel på imitasjon av de første og siste linjene i avsnittet ovenfor i elevtekst 10:

Patos-appellen kommer tydelig fram gjennom ordvalet i teksten, og det er ordvalet som gjør at du kan avsløre ironien i teksten: «Heldigvis er de så positive, Ingen har problemer, ingen sender stygge blikk eller meldinger, Alle har foreldre». Dette er setninger som gjør at vi med ein gong kan fastslå at det er ironi. Sjølv om tittelen på kronikken «Det er så lett å være lærer», i utgangspunktet motseier budskapet teksten egentleg vil få fram.

### Avslutning modelltekst 1:

Budskapet i teksten kommer tydelig fram til tross for den hovedsakelig indirekte argumentasjonsmåten. Kontrasten mellom sårbare turgåere på den ene siden og treningssyklistene i sine «kroppskondomer med reklame» på den andre siden er åpenbar. Denne kontrasten bidrar til å understreke hovedsynspunktet i teksten. Som leser sitter man igjen med en klar forståelse av at det er syklistene som er hensynsløse mens de skadelidende er vanlige turgåere. Man kan derfor si at forfatteren på mange måter har lykket med sin argumentasjon.

### Eksempel på imitasjon i elevtekst 21:

Budskapet i teksten kommer klart fram om korleis det er å være elev og lærer på ungdomsskolen. Kontrasten mellom de stakkarslege elevane og den ikkje lette jobben som lærer er openberr. Denne kontrasten bidrar med å understreke hovedsynspunktet i teksten. Etter å ha lest denne teksten har vi klart forstått at alt er ironi. Man kan derfor si at forfatteren har lykket med sin argumentasjon.

I eksempelet ovenfor er det helt tydelig at eleven er inspirert av modellteksten og har imitert opptil flere setninger fra denne på en relevant måte. Modellteksten er skrevet på bokmål og

eleven skriver sin tekst på nynorsk. I dette tilfellet bør man stille spørsmål ved om det er disse imitasjonene som fører til at eleven får unødvendige feil i nynorsken?

Eksempelet under fra elevtekst 14 synliggjør både imitasjoner og transformasjoner. Flere setninger er klart selvstendige, men inspirasjonen fra avslutningen i modelltekst 1 ovenfor er likevel til stede:

Dette leserbrevet, skrevet av Christina Bjørnsdatter Langballe får godt frem sitt budskap gjennom indirekte argumentering. Ironien gjør at budskapet kommer enda tydeligere frem. Det at elever i dag sliter med ulike problem er ingen sak å stusse på etter å ha lest denne teksten. Som leser sitter man igjen med en klar forståelse av ungdommers liv i dag. Lærere kan også lære av denne teksten. De kan tilrettelegge undervisningen bedre slik at den passer for flere. Forfatteren har i stor grad lyktes med sin argumentasjon ved å ta tak i ting som faktisk er gjenkjennbart, faktabasert og river med leseren!

#### Eksempel på bruk av pekere i modelltekst 1:

«Teksten åpner med å...» og «Vidare...».

Eksempel på imitasjon av pekere i elevtekst 14: «Videre skriver hun...».

Eksempel på imitasjon av pekere i elevtekst 15: «Teksten opnar med å...».

#### Eksempel på tema/rema i modelltekst 1:

Temagjentakelse m1: «Teksten «Hensynsløse turgåere» er skrevet av Kjetil Arnøy. Dette er et leserbrev som ble publisert i lokalavisen Jærbladet 22. november 2011. Leserbrevet er...[...] Hovedsynspunktet i teksten er...».

Eksempel på imitasjon av temagjentakelse i elevtekst 16: «Teksten «Det er så lett å være lærer» er skrevet av Christina Bjørnsdatter Langballe. Dette er eit debattinnlegg som ble publisert 26. november 2018. Debattinnlegget er...[...] Hovudsynspunktet i teksten er...».

Temautvikling m1: «Mottakerne av teksten er naturlig nok lesere av Jærbladet. Jærbladet er en lokalavis med høy dekningsprosent i kommunene Time, Klepp og Hå».

Eksempel på imitasjon av temautvikling i elevtekst 14: «Mottakerne av teksten er leserne av Bergens Tidenes nettuttgave. Bergens Tidene er en av Norges mest leste aviser og har dermed høgt lesertall».



Analysen av imitasjoner og transformasjoner i elevene sine diktanalyser munnet ut i tabellen nedenfor og viser at også setninger i modelltekst 2 imiteres i materialet.

Tabell 18: Samlet oversikt over imitasjoner i diktanalyser

Tabellen gir en samlet fremstilling av trekk i de 25 elevtekstene som er direkte imitasjoner av formuleringer i modelltekst 2: «Analyse av sangen «Nede for telling»». Det første tallet viser antallet tekster som har setninger eller deler av setninger som er direkte imitasjoner av modellteksten. Det andre tallet viser hvor mange som har brukt dette tekstlige trekket samlet sett.

Innledning	Hoveddel	Avslutning	Pekere	Tema/rema
<p>Presenterer tekst, forfatter og medium identisk med modellteksten: 14 av 25 tekster</p>	<p>Har samme antall avsnitt som modellteksten: 11 av 25 tekster</p> <p>Alle 25 av 25 imiterer setninger eller deler av setninger</p> <p>I avsnittet om det tematiske utgangspunktet/ motivet: 21 av 24 tekster</p> <p>I avsnittet om oppbygging/ Komposisjon: 20 av 24 tekster</p> <p>I avsnittet om kontrast: 6 av 14 tekster</p> <p>I avsnittet om ordvalg: 18 av 20 tekster</p> <p>I avsnittet om språklige bilder: 12 av 19 tekster</p>	<p>18 av 24 tekster imiterer setninger i avslutningen</p>	<p>12 av 16 tekster</p>	<p>Temagjentakelse: 12 av 24 tekster</p> <p>Temautvikling: 3 av 24 tekster</p>

Tabell 19 nedenfor viser at det er en tydelig tendens i materialet at emnesetninger imiteres. Dette eksemplifiseres med emnesetninger fra modelltekst 2 og emnesetninger fra elevene sine diktanalyser.

Tabell 19: Samlet oversikt over imitasjoner av emnesetninger

Retorisk analyse	Diktanalyse
I 23 av 25 tekster imiterer elevene minst en emnesetning i teksten sin. De fleste imiterer flere.	I 24 av 25 tekster imiterer elevene minst en emnesetning i teksten sin. De fleste imiterer flere.

Eksemplene nedenfor viser at elevene imiterer starten på emnesetningene i hoveddelen i modelltekst 2:

Eksempel m2: «Det tematiske utgangspunktet for diktet er en beskrivelse av...».

Eksempel elevtekst 64: «Det tematiske utgangspunktet for diktet er beskrivinga av ...».

Eksempel elevtekst 68: «Det tematiske utgangspunktet for dette diktet er en beskrivelse av...».

Eksempel m2: «Når det gjelder ytre oppbygging, har diktet et...».

Eksempel elevtekst 51: «Når det gjelder ytre oppbygging så har diktet...».

Eksempel elevtekst 58: «Når det gjelder ytre oppbygning, har diktet et...».

Eksempel m2: «I diktet finnes mange eksempler på kontrastbruk, noe som bidrar til å tydeliggjøre det tematiske i diktet.».

Eksempel elevtekst 73: «I diktet finner man flere eksempler på kontrastbruk, noe som bidrar til å tydeliggjøre det tematiske i diktet.».

Eksempel elevtekst 60: «I begynninga av diktet finnes det eksemplar på kontrastbruk, neo som bidrar til å tydeliggjere det tematiske i diktet.».

Eksempel m2: «Ordvalget i diktet er enkelt og hverdagslig.».

Eksempel elevtekst 69: «Ordvalet i teksten er enkelt og kvardagsleg,...».

Eksempel elevtekst 71: «Ordvalet i diktet er for det mesta enkelt og kvardagsleg.».

Eksempel m2: «Selv om diktet inneholder en del språklige bilder, er disse...».

Eksempel elevtekst 68: «Selv om diktet inneholder en del språklige bilder, er disse...».

Eksempel elevtekst 67: «Sjølv om diktet er fylt av språklege bildar, er disse...».

Sammenhengen mellom modelltekster og elevtekster blir drøftet i delkapittel 5.4.

## 5.0 Drøfting

Strukturen i drøftingen er den samme som i analysen, men flere poeng må likevel ses i lys av hverandre, fordi det er større sammenheng mellom dem enn det analysedelen kan gi inntrykk av. Arbeidet med analysen har avdekket disse sammenhengene, noe som betyr at jeg underveis henviser til andre deler av drøftingen for å få frem sammenheng.

Kvaliteten på elevtekstene har ikke vært viktig i arbeidet med materialet. Dette kommer ikke til å endre seg i denne drøftingen, men analysen avdekket likevel noen interessante sammenhenger mellom tekstkvalitet og spor av modelltekst, som vil bli drøftet.

Drøftingen av tekststruktur har fokus på spor av modelltekst i elevtekster, mens drøftingen av adressiv posisjonering har fokus på hvordan ulike trekk ved tekststrukturen sier noe om hvordan elevene forstår og forholder seg til den faglige og akademiske sekundærdiskursen de skriver i.

Et annet poeng som jeg ønsker å klargjøre, er at jeg oppfatter trekk elevene plukker opp fra arbeidet med modelltekstene i undervisningen også som spor av modelltekst.

### 5.1 Generell sammenheng mellom modelltekster og elevtekster

Analysen ovenfor har pekt på mange likheter mellom modelltekstene og elevtekstene, og det kan være fristende å konkludere med at disse likhetene er spor som viser at elevene har gått i dialog med modelltekstene (Bakhtin, 1998) og hatt god nytte av disse i sin egen skriving. Funnene peker på at elevene har vært aktive mottakere av modelltekstene, tolket disse og hentet ut element og inspirasjon som de har brukt i egne tekster, slik Bakhtin vektlegger mottakers rolle i kommunikasjonen.

Samtidig er det slik at elever som skriver i en skolesituasjon, inspireres og påvirkes av mange ting samtidig, og det vil dermed være for enkelt å påstå at de trekkene som er like i modelltekster og elevtekster nødvendigvis må komme fra førstnevnte. Tekster består av et tydelig mangfold av stemmer fra tidligere tekster, og de er derfor til enhver tid i dialog med andre (Bakhtin, 1998, s. 35). Mangfoldet av stemmer kan både være knyttet til selve kommunikasjonssituasjonen som tekstene er en del av, sjangeren, analyseskjema, undervisningen de har hatt på vgs forut for skrivingene, og undervisningen fra ungdomsskolen, der de også har arbeidet med både saktekster, retorikk, lyrikk og fått generell skriveopplæring. I tillegg kan elevene være påvirket av andre tekster de har lest og vært i

kontakt med. Det er umulig å ta høyde for alle tekstene elevene har vært i dialog med, og påvirkningen fra disse vil også være spor i elevene sine tekster. Derfor er det i starten av denne drøftingen helt nødvendig at man stiller spørsmålet: Er det nå så sikkert at modelltekstene har spilt en så avgjørende rolle i elevtekstene som analysen antyder? Hvilke elementer peker mot at de har det, og hvilke er mer usikre?

I det følgende skal jeg drøfte de ulike hovedkategoriene i analysen: Tekststruktur, posisjonering og til slutt imitasjon og transformasjon i lys av relevant teori og gjennom drøftingen få tydeligere klarhet i sammenhengen mellom modelltekster og elevtekster. Det vil også være et sentralt fokus i drøftingen å kaste lys over hvilken nytte elevene kan ha hatt av modelltekstene.

## 5.2 Spor fra tekststruktur

For at tekster skal fungere i en kommunikasjonssituasjon er det viktig at de har en indre sammenheng, som gjør at man forstår teksten som en helhetlig tekst. Sammenhengen skapes på flere nivå som er vevd inn i hverandre. Drøftingen vil, i likhet med analysen, behandle de ulike nivåene hver for seg, for lettere å tydeliggjøre mulig sammenheng mellom elevtekster og modelltekster.

### 5.2.1 Superstruktur

Superstrukturen i modelltekstene følger samme tredeling som i den klassiske retorikken, med innledning, hoveddel og avslutning (Aristoteles, 2008). I tillegg har de overskrift og kildeliste. Disse obligatoriske strukturkomponentene er sjangerspesifikke (Maagerø, 2005, s. 71) og hjelper med å organisere teksten på et overordnet nivå etter hvilken funksjon de ulike komponentene har (Van Djik, 1980).

Analysen av elevtekstene (se tabell 1, s. 41) viser at samsvaret mellom modelltekster og elevtekster er stort når det kommer til superstruktur. Dette kan bety at modelltekstene har fungert etter hensikten og vært tydelige eksempler for elevene på hvordan de skal organisere tekstene sine på dette overordnede funksjonsnivået. Det kan helt klart være en god hjelp for elevene å se en fiks ferdig analyse og på denne måten få visualisert opp en helhetsforståelse for hvordan en tekst i den sjangeren de skal skrive ser ut. På denne måten bygger modelltekstene et stillas rundt elevene sin skriving (Wood, Bruner & Ross, 1976) og hjelper

dem med å få en hensiktsmessig overordnet struktur på teksten sin, som vil være en avgjørende faktor for å lykkes med skrivingen.

Det kan også tenkes at elevene har fått den nødvendige forståelsen for superstrukturen fra analyseskjemaene de ble presenterte for i undervisningen (se vedlegg 10 og 11).

Analyseskjema kan fungere som støtte for elever i skriveopplæringen, og bruken av disse vil dermed også være en måte å bygge stillas rundt skrivingen på (Skrivesenteret, 2013, 2015). Superstrukturen kommer tydelig frem i slike skjema, og elevene kan helt klart ha fått forståelsen for den overordnede strukturen fra analyseskjema. I tillegg står det eksplisitt i begge oppgaveformuleringene (se vedlegg 5 og 6): «Lag overskrift og kjeldeliste», som dermed kan ha hatt innvirkning på at elevene husket disse elementene i tekstene sine.

Både modelltekster, undervisning, analyseskjema og huskelisten fra skriveoppgavene kan ha satt spor i elevene sine tekster. Uansett domineres materialet av god og relevant overordnet struktur, og det er ingen automatikk i at det er slik i en heterogen elevgruppe som en klasse nødvendigvis er.

### 5.2.2 Makrostruktur

Tekstens makrostruktur forholder seg også til et overordnet nivå, men fokuset er på hvordan innholdet er organisert, og man er opptatt av semantisk helhet, på både tekst og avsnittsnivå. For å etablere sammenheng på makronivå, altså koherens, må teksten være helhetlig i innhold, emne og sjanger. Modelltekstene har god koherens, og dette viser seg i ulike trekk som elevene kan plukke opp og bruke i egen skriving, som innhold i overskrift, innhold i innledning, hoveddel og avslutning, sjangertrekk, avsnitt med klare emnesetninger, utdypende kommentarsetninger og en avrundende setning til slutt, bruk av pekere og forhold mellom kjent og ukjent informasjon (informasjonsutvikling).

Analysen av elevtekstene avdekker klare likheter med modelltekstene på makronivå (se tabell 2-10, s. 43-59) noe som peker på at modelltekstene har fungert som god støtte ved å tydeliggjøre innholdsmessig helhet og konkrete sjangertrekk (Rose & Martin, 2012) som hjelper elevene på et overordnet semantisk nivå i tekstene sine.

#### Overskrift, innledning og avslutning

Modelltekst 1 har en overskrift som avslører hovedvirkemiddelet i leserbrevet som skal analyseres. Tendensen i materialet er at elevene ikke lager overskriftene sine på samme måte

som denne modellteksten. Modelltekst 2 derimot, har en overskrift som forteller hvilken sjanger teksten er, og hva den skal handle om. Samtlige elever plukker opp dette trekket, som da kan være spor av modelltekst (se s. 36).

Tabell 2 og tabell 5 (se s. 43 og 52) viser at det er klare innholdsmessige likheter i innledningene og avslutningene i elevtekster og modelltekster. Dette kan absolutt tyde på at modelltekstene har satt spor i elevtekstene. Modelltekstene har dermed hjulpet elevene med å få en hensiktsmessig ramme rundt innholdet i tekstene sine, noe som styrker den semantiske sammenhengen på makronivå ved å tydeliggjøre hvilke innholdsmomenter som er relevante i analysesjangeren, og vise hvordan innholdet realiseres rent språklig i en innledning og en avslutning.

Det innholdsmessige samsvaret mellom innledningen og avslutningen i modelltekst 2 og elevtekster er stort, og viser at modellteksten har satt spor som hjelper elevene på makronivå. Det at mange setninger i disse tekstene er direkte imitasjoner av modellteksten, viser at elevene har brukt modellteksten aktivt, plukket opp spor og brukt disse i egne tekster, og dermed fått hjelp til å skape overordnet semantisk sammenheng (se tabell 18, s. 91). Slike imitasjoner er til stede i flertallet av elevtekstene.

Det er viktig å presisere at skriveoppgaven for den retoriske analysen var godt og eksplisitt disponert for elevene på forhånd, gjennom en punktvis huskeliste utformet som en «miniskriveramme» (se vedlegg 5), der det eksplisitt står hva som skal være med i en innledning og en avslutning. Denne kan også ha satt spor i elevtekstene på makronivå, og dermed hatt positiv innvirkning på koherensen i tekstene og gjort at elevene lager innledninger og avslutninger på akkurat den måten. Samtidig må det nevnes at denne «miniskriverammen» innholdsmessig rommer det samme som modelltekst 1 gjør i avslutningen, og at sporene derfor kan komme fra begge. Det at elevene blir gjort oppmerksomme på konkrete trekk øker uansett sjansen for at de bruker de i egen skrivning (Håland, 2013; Maagerø, 2015). Noe som styrker antakelsen om at modellteksten likevel har spilt en avgjørende rolle, er at flertallet av elevtekstene inneholder setninger i avslutningen som er direkte imitasjoner av setninger fra avslutningen i modelltekst 1, og som gir tekstene et klart avsluttende preg (se tabell 17, s. 85).

I innledningen derimot er det ikke fullstendig samsvar mellom modelltekst 1 og denne «miniskriverammen». Begge får frem at elevene skal starte med å presentere teksten de skal analysere, modellteksten på en implisitt måte ved å vise dette eksemplifisert i bruk, mens

«miniskriverammen» presiserer dette eksplisitt, som noe de må huske på å gjøre. Samtlige elevtekster har innledninger som starter med å presentere teksten de skal analysere, og påvirkningen kan dermed komme fra begge. Modelltekst 1 formulerer også hovedsynspunktet i innledningen, til og med i det første avsnittet, mens «miniskriverammen» gir elevene et valg her og sier at hovedsynspunktet kan inngå i innledningen. Så og si alle elevtekstene følger modelltekst 1 og skriver noe om hovedsynspunktet i innledningen og viser at de dermed følger modellteksten (se tabell 2, s. 43), og når det i tillegg i flertallet av disse skrives om hovedsynspunktet på en måte som imiterer modellteksten (se tabell 17, s. 85), understrekes påvirkningen fra modellteksten.

Siden «minskriverammen» blir presentert for elevene som en del av oppgaven, kan det tenkes at de naturlig nok oppfatter at det er viktigere å følge den enn å gjøre det samme som modellteksten. Dette kan forklare hvorfor «bare» godt over halvparten av elevene skriver noe om konteksten (kairos) i tekstene sine, og dermed følger «minskriverammen» og ikke modelltekst 1 her. Dette sier noe om at elevene naturlig nok innretter seg etter og tar på alvor de opplysningene de får, og dersom de på grunn av oppgaven oppfatter «miniskriverammen» som en fasit på hva de skal ha med i tekstene sine, kan det forklare at noen ikke gjør det samme som modellteksten.

### Hoveddel

Analysen avdekker likheter mellom elevtekster og modelltekster på makronivå, også i hoveddelene (se tabell 3 og tabell 4, s. 46 og 50). Dette kan tyde på spor av modelltekst, men også analyseskjema, og for den retoriske analysen sin del kan «miniskriverammen» også tenkes å ha hatt påvirkning. Det som støtter at det er modelltekstene som har satt spor i elevtekstene, er det store antallet imitasjoner av setninger som hjelper elevene å etablere en relevant semantisk sammenheng i hoveddelene sine (se tabell 17 og 18, s. 85 og 91). Samtidig er det mange eksempler på spor fra modelltekstene som er transformasjoner som også bidrar til relevant innholdsmessig koherens. Imitasjoner og transformasjoner vil bli drøftet mer utførlig i 5.4 nedenfor. Begge disse trekkene ved hoveddelene peker på spor av modelltekst.

Prosessen med å studere og samtale om en modelltekst kalles å dekonstruere modelltekster, og en slik dialogisk undervisning kan ha god overføringsverdi til elevene sine egne tekster (Håland, 2013). I dekonstruksjonsarbeidet med begge modelltekstene hadde de fokus på tekststruktur generelt og trekk ved makronivået i tekstene spesielt. Dette er i samsvar med tankegangen i den australske sjangerpedagogikken, som vektlegger modellteksters egnethet til



å hjelpe elevene til å få forståelse for ulike sjangrer gjennom eksplisitt fokus på makronivået i tekster (Rose & Martin, 2012). Det at de i undervisningen blant annet hadde akkurat dette fokuset, forsterker tanken om at disse sporene kommer fra modelltekstene, fordi det som det i undervisningen blir sett søkelys på, er det elevene blir gjort oppmerksomme på, og dermed det de plukker opp og bruker videre selv (Håland, 2013; Maagerø, 2015).

Arbeidet med modelltekstene i undervisningen artet seg noe forskjellig, og dette kan ha hatt betydning for spor av modelltekst i elevtekstene på makronivå. Arbeidet med modelltekst 1 var ifølge faglærer ikke optimalt, fordi det viste seg å være forskjell på analyseskjema i den nye læreboken «Grip Teksten» (se vedlegg 10) som elevene ble introduserte for og brukte når de selv arbeidet med leserbrevet som modelltekst 1 er en analyse av, og det analyseskjemaet som modelltekst 1 er skrevet etter (se vedlegg 9). Dette førte til at modelltekst 1 ikke hadde helt samme rekkefølge på innholdsmomentene, spesielt i hoveddelen, som det analyseskjemaet elevene hadde arbeidet med og dermed var kjente med. Observante elever oppdaget dette og stilte naturlig nok spørsmål om rekkefølge og sammenheng i tekst. Dette førte til at de brukte ekstra tid på felles refleksjon rundt makronivået i teksten. Det kan tenkes at dette fokuset førte til større bevissthet og mer læring hos noen, men kanskje også større forvirring hos andre, fordi siden elevene er nybegynnere og trenger støtte, er det viktig at ulike sider ved støtten peker i samme retning. Samtidig fikk de som sagt en god samtale og tydelige refleksjoner rundt dette med sammenheng på makronivå i retoriske analyser, noe som absolutt kan ha virket positivt inn på læringsarbeidet (Torvatn, 2011). Det ble et veldig tydelig fokus på hva som skal være med i en retorisk analyse og hvor det skal plasseres, og plassering og rekkefølge av innholdsmomenter har betydning og virker inn på kommunikasjonen. Det kan tenkes at disse samtalene i undervisningen var med på å gi elevene tilgang til et metaspråk, som er et viktig prinsipp i den australske sjangerpedagogikken (Maagerø, 2015). Dette eksplisitte fokuset på fagspesifikke sider ved analyser, øker elevene sin forståelse for sjangerens egenart, og gir dem dermed tilgang til den (Shanahan & Shanahan, 2008). Dette kan forklare at det er mange spor av modelltekst og at mange av disse er direkte imitasjoner. Samtidig kan, denne forskjellen mellom analyseskjemaene, forklare hvorfor det i noen få elevtekster er mindre spor på makronivå, noe som fører til at elevene ikke klarer å etablere koherens i tekstene sine.

Modelltekst 2 er skrevet med utgangspunkt i analyseskjemaet som ble brukt i undervisningen (se vedlegg 11), noe som betyr at begge følger samme innholdsmessige rekkefølge. Dette samsvaret på makronivå gjør at det er enkelt for elevene å se sammenhengen mellom både

analyseskjema, som er mer skjematisk, og selve modellteksten som da blir en tydelig konkretisering av analyseskjemaet i bruk. Dette fører mest sannsynlig til at elevene i større grad klarer å nyttiggjøre seg begge. De drar i samme retning, og man kan tenke at elever som er nybegynnere i sjangrene de skal skrive, trenger denne tydeligheten og denne samstemtheten (jmf: Wood, Bruner & Ross, 1976; Read, 2010), og at det dermed er større sannsynlighet for at arbeidet fører til læring. Dette kan forklare at det er tydelige spor av modelltekst 2 på makronivå i flere elevtekster, og at det også er flere eksempel i elevtekstene på imitasjoner.

Oppsummert er det likevel ikke veldig store forskjeller i nytten elevene har hatt av modelltekstene på makronivå i hoveddelene sine (se tabell 3 og tabell 4, s. 46 og 50). Men det er likevel flere imitasjoner fra modelltekst 2 enn fra modelltekst 1 (se tabell 17 og tabell 18, s. 85 og 91), og det kan tenkes at den ekstra utfordringen under arbeidet med modelltekst 1 var innenfor den nærmeste utviklingssonen hos de fleste elevene, men utenfor hos andre (Vygotskij, 1978), noe som da selvsagt vil vise igjen i elevtekstene.

### Sjangertrekk

Sammenhengen på makronivå realiseres også gjennom konkrete sjangertrekk. Modelltekstene er sjangertypiske og inneholder derfor trekk som er obligatoriske i retoriske analyser og diktanalyser, slik som gjennomgående bruk av fagspråk, analyse ved å peke på virkemiddel, konkretisere med eksempel og forklare hvilken funksjon virkemidlene har. Tabell 6, side 54, viser at elevtekstene på samme måte som modelltekstene også er klart sjangertypiske og dermed inneholder de elementene som er nødvendige for å være tekster i de sjangrene de skriver i. Det er grunn til å tro at elevene har vært i dialog med modelltekstene (jmf: Bakhtin, 1998) og derfor plukket opp spor som gjør at de har fått hjelp til å skape tekster med den nødvendige overordnede semantiske sammenhengen i sjangeren, som gjør at elevtekstene også fremstår som relevante og helhetlige analyser. Det at disse sjangertypiske modelltekstene er designet med tanke på å fungere for elever på akkurat dette faglige nivået, øker sjansen for at elevene klarer å nyttiggjøre seg disse, fordi modelltekstene mest sannsynlig vil være innenfor deres nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 1978).

I arbeidet med modelltekstene på skolen var fokuset stort på at elevene skulle bevisstgjøres på de faglige, og dermed også sjangerspesifikke trekkene ved modelltekstene. Dette fokuset øker sjansen for at elevene både oppdager fagligheten, ser den konkretisert i bruk og dermed forsøker å gjøre det på samme måte i egne tekster, gjennom både imitasjoner og transformasjoner. Eksplisitt fokus under arbeidet med modelltekstene øker sjansen for at det

dukker opp i elevene sine tekster (Rose & Martin, 2012; Håland, 2013; Maagerø, 2015). Det er et klart mønster i materialet at dette er en tendens, og dermed spor av modelltekst.

Det er selvsagt en mulighet for at elevene har fått forståelsen for både retorikk, lyrikk og saktekster generelt og kanskje til og med skrijving av analyse spesielt, gjennom undervisningen på vgs og på ungdomsskolen, og at ikke all kunnskapen de har og viser kommer fra modelltekstene. På vgs hadde de for eksempel arbeidet over lengre tid med saktekster, retorikk og lyrikk, før de ble presenterte for modelltekstene og skulle skrive selv. Det kan selvsagt være at noe av inspirasjonen også kommer fra denne opplæringen. Det vil være god grunn til å tro det. Samtidig viser det store antallet imitasjoner at mye også skyldes modelltekstene.

#### Avsnitt og emnesetninger, utdypende kommentarsetninger og avrundende setning

Det er et klart trekk i materialet at elevtekstene deler inn i avsnitt på samme måte som modelltekstene, og oppimot halvparten av elevene har til og med samme antall avsnitt som modelltekstene (se tabell 17 og tabell 18, s. 85 og 91). Samtidig er det i elevtekstene både eksempel på lange og utdypende avsnitt, bestående av flere setninger, slik som modelltekstene, men også eksempel på en del tekster som har innslag av kortere avsnitt og dermed gir inntrykk av, enten usikkerhet i avsnittsinndeling eller manglende utdyping av poengene i analysen. Uansett grunn, gjør dette at elevene fremstår som uerfarne skrivere. Denne variasjonen kommer frem i en del tekster og viser at avsnittsinndeling «krever et metaperspektiv på teksten og er dermed et spørsmål om modenhet og teksterfaring.» (Skjelbred, 2014, s. 107). Dette vil bli drøftet mer utfyllende nedenfor, som del av adressiv posisjonering.

Så og si samtlige elevtekster bruker emnesetninger på samme måte som modelltekstene, og det er all grunn til å konkludere med at det er modelltekstene som har satt klare spor i elevtekstene her. Dette er fordi det i alle disse tekstene brukes emnesetninger eller del av emnesetninger som er direkte imitasjoner av modelltekstene (se tabell 19, s. 92). Disse setningene hjelper elevene med å skape sammenheng på makronivå, og gir en innholdsmessig retning i avsnittet, og dermed skriver elevene relevante avsnitt med god sammenheng.

Tendensen i materialet er at bruken av disse emnesetningene tvinger elevene vekk fra en assosiativ struktur og gjør at de klarer å holde fokus på det avsnittet skal handle om. Samtidig er det et klart trekk i materialet at elevene også plukker opp den innholdsmessige tredelingen i avsnittene som modelltekstene har (se s. 37). Denne tredelingen styrker i stor grad

sammenhengen i tekstene og gir elevene fokus og retning i tekstene sine. Dette er et trekk som finnes i flere avsnitt i flertallet av elevtekstene (se tabell 7, s. 56) og hjelper dem til å få et analytisk preg på tekstene. Dette virker positivt inn på både kommunikasjon med mottaker, fordi tekstene får en god overordnet semantisk sammenheng, og på kvalitet, noe som skal drøftes mer utførlig senere. Begge disse poengene er nemlig vesentlige i forhold til adressiv posisjonering og imitasjoner og transformasjoner.

Nok en gang er det grunn til å anta at fokuset i undervisningen har spilt en avgjørende rolle for at akkurat dette sporet av modelltekst blir så massivt til stede i elevtekstene. Under dekonstruksjonen av begge modelltekstene fikk elevene i oppdrag å markere emnesetningene med en egen farge, og faglærer satte dermed fokus på en viktig side ved makronivået i modelltekstene, noe som øker sjansen for at elevene plukker opp akkurat dette trekket (Rose & Martin, 2012; Håland, 2013; Maagerø, 2015). Faglærer har større tekstkompetanse enn elevene og tar dermed styringen i tekstarbeidet ved å lede fokuset mot bestemte trekk ved modelltekstene. Denne undervisningsmåten er helt i tråd med tankegangen i den australske sjangerpedagogikken (Maagerø, 2015). Faglærer er en kompetent fagperson som leder elevene i arbeidet innenfor deres nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 1978). Samtalene i klasserommet om emnesetninger og sammenhengen på makronivå i disse modelltekstene, kan ha gitt elevene tilgang til et metaspråk (Maagerø, 2015). Elevene får dermed et språk om og blir bevisste på hvordan emnesetningene brukes i praksis og hvilken funksjon de har i modelltekstene, og kan deretter gjøre det samme i egne tekster. Dette er selvsagt også eksempel på stillasbygging som fører til mestring (Hammond & Gibbons, 2001; Read, 2010), i og med at så mange elever plukker opp akkurat dette trekket og klarer å bruke det hensiktsmessig i tekstene sine.

### Bruk av pekere

Det brukes pekere i modelltekstene, noe som synliggjør makronivået ved å binde avsnitt og større tekstsekvenser sammen (se s. 38), og hjelper skriveren i å etablere en rød tråd i teksten og dermed også mottaker i å få tak på den overordnede semantiske sammenhengen i teksten.

Analysen av elevtekstene (se tabell 8, s. 57) viser at det brukes pekere i godt halvparten av tekstene, og selv om det er en god del tekster, så er dette sporet likevel mindre utbredt enn andre spor. Det at det ikke var eksplisitt fokus på dette i dekonstruksjonsarbeidet kan være én forklaring på at ikke alle plukker opp dette sporet. Det er nok for mye forlangt at mange elever skal feste seg ved dette trekket i en hel tekst bare av seg selv.

Det kan også være naturlig å ta et forbehold om det faktisk er en sammenheng mellom modelltekster og elevtekster her, fordi man begynner å nærme seg trekk som det kan være vanskelig å spore direkte tilbake til konkrete modelltekster. Bruken av pekere kan nemlig si noe om den generelle skriveopplæringen på tidligere trinn, og være noe de har plukket opp derfra. Bruken sier dermed kanskje mer om elevenes generelle skrivekompetanse enn spor av modelltekst?

Likevel er det grunn til å påstå at det i alle fall i flertallet av disse elevtekstene er spor av modelltekst på grunn av at pekerne er brukt på samme måte som i modelltekstene og dermed er imitasjoner av disse (se tabell 17 og tabell 18, s. 85 og 91).

#### Forholdet mellom kjent og ukjent informasjon (tema/rema)

Et annet klart trekk ved modelltekstene er at det er enkelt å forstå informasjonsutviklingen, forholdet mellom kjent og ukjent informasjon, noe som også bidrar til å skape overordnet semantisk sammenheng i tekstene.

Også her kan det være naturlig å ta et forbehold, ikke fordi modelltekstene ikke egner seg til å kaste lys over informasjonsutviklingen i tekster, men at relevant informasjonsutvikling i tekster også kan være del av elevene sin generelle skrivekompetanse og ikke brukt i tekstene deres på grunn av inspirasjon fra modelltekstene. Derfor er dette i grenseland for hva man kan tilskrive modelltekstene. Når analysen avdekker eksempel på temagjentakelse og temautvikling i samtlige tekster (se tabell 9 og tabell 10, s. 58 og 59), er dette noe det er interessant å undersøke nærmere. Tabell 17 og tabell 18, side 85 og 91, viser at i alle fall en del av disse sporene kommer fra modelltekstene, fordi de er direkte imitasjoner av temagjentakelser og temautvikling i modelltekstene.

#### Tekststruktur som stillas

Oppsummert er det et klart mønster i materialet at tekster som har mange spor av modelltekstene på makronivå, og derfor har en klart tydeligere overordnet semantisk sammenheng, naturlig nok fremstår som mer koherente tekster, og derfor fungerer bedre som fagtekster og kommuniserer bedre med mottaker. Dette gjelder veldig mange tekster i materialet. Det virker som om elevene har fått mer ro til å arbeide med andre sider av tekstene sine, siden en del av den innholdsmessige strukturen har vært klarlagt gjennom modelltekstene. Dette tvinger elevene vekk fra en mer assosiativ struktur, og man unngår å få tekster skrevet etter innfallsmetoden, uten klar sammenheng verken for elev eller mottaker.

Det virker som om å følge strukturen til modelltekstene virker som en katalysator for elevene til å abstrahere på en relevant måte, noe som ifølge Freedman & Pringle (1984) er avgjørende i fagtekster som er strukturert etter helt andre prinsipper enn kronologi (Øgreid, 2016).

Modelltekstene bidrar på dette området til å gi elevene tilgang til fagets egenart og er dermed med på å utvikle deres forståelse for denne type fagskriving (Shanahan & Shanahan, 2008).

### 5.3 Posisjonering

Posisjonering er knyttet til elevene, altså skriverne, og sier noe om hvordan de forstår den diskursen de skriver i. Når elevene posisjonerer seg på relevante måter, viser de at de forstår faget sin karakteristiske uttrykksmåte (Shanahan & Shanahan, 2008) og at tekstene de skriver er del av en utvidet kommunikasjonssituasjon, altså noe sosialt. Denne forståelsen viser seg i tekstene som konkrete spor og kalles tekstposisjonering (Håland, 2013), der posisjonering blir forstått som referensiell, ekspressiv og adressiv (Ongstad 1996, 2004; Smidt, 2007).

#### 5.3.1 Referensiell posisjonering

Referensiell posisjonering er knyttet til innholdet i teksten og sier noe om kunnskapen skriveren har om det det skrives om. Skriveren av modelltekstene posisjonerer seg som fagperson. Dette viser seg i tekstene i ulike trekk, som gjennomført faglig innhold, kunnskap om virkemiddel, appellformer og hvordan disse skal brukes i teksten. Også den gjennomførte og selvsagte bruken av fagspråk gjør at skriveren posisjonerer innholdet som faglig og understreker dermed det faglige fokuset i tekstene. Skriveren fremstår som ekspert i emnet. Skriveren posisjonerer seg dermed referensielt i tekstene på en relevant måte, i tråd med forventningene i diskursen.

Analysen av elevtekstene viser at samtlige elever plukker opp mange konkrete spor fra modelltekstene som hjelper dem med å posisjonere seg referensielt i tekstene sine (se tabell 12, s. 70). De bruker fagspråk i alle avsnitt og har et faglig innhold med et klart analytisk preg. Med tanke på at elevene er 16 år og går på vg1, er de nybegynnere i sjangrene de skriver i, og det er derfor mer enn man kan forvente at samtlige skal posisjonere seg referensielt på denne måten bare av seg selv. Fraværet av synsing og generelle beskrivelser av innholdet i sakteksten og diktet de skal analysere er påfallende, og selv om elevene selvsagt i varierende grad går i dybden i analysene, har samtlige likevel et klart analytisk og faglig preg i tekstene sine. Det er ingen tvil om at disse elevene har skrevet analyser i norskfaget (se s. 68-70). Å

analysere dikt og saktekster slik elevene gjør her, er noe som hører til i en akademisk og faglig diskurs og står dermed et stykke fra en ungdoms livsverden. Det er ikke en del av deres primære diskurs, og dermed må det være noe de har plukket opp i undervisningen, og/eller i arbeidet med modellteksten.

Modelltekstene kan ikke hjelpe elevene i å få del i all den kunnskapen de trenger for å skrive gode analyser. En del av denne kunnskapen må bygges opp gradvis i opplæringen (Read, 2010). Modelltekstene kan derimot hjelpe dem med å posisjonere seg referensielt i tekstene sine ved å vise frem det faglige som er nødvendig i sjangeren og illustrere hvordan denne fagligheten kommer til uttrykk i praksis i tekstene. Modelltekstene eksemplifiserer faglighet i bruk, som kan hjelpe elevene å posisjonere seg referensielt.

Under arbeidet med modelltekst 1 var fokuset i undervisningen blant annet på faglighet med fokus på virkemiddel og bruk av fagspråk. Målet var at elevene skulle se at bruken av fagspråk var gjennomgående og til stede i alle avsnitt. Samtidig hadde de fokus på hvilke virkemiddel som ble brukt og hvordan de ble brukt. Dette klare faglige fokuset kan ha hjulpet elevene i å posisjonere seg referensielt i tekstene sine på en relevant måte, og kan forklare den utstrakte bruken av fagspråk i elevtekstene. Dette viser sammenheng mellom modelltekst og elevtekst, men også at selve arbeidet med modellteksten er av betydning. Det å se faguttrykk operasjonalisert i konkrete modelltekster, kan gi elevene bedre forståelse for hvordan de kan bruke faguttrykk i egne tekster. I modelltekstene får elevene sett uttrykkene brukt i praksis, og denne koblingen mellom teori og praksis kan hjelpe elevene å forstå hvordan de selv kan bruke fagspråk og dermed overføre kunnskapen til egne tekster. Det faglige fokuset i modelltekstarbeidet fungerer dermed som stillasbygging på mikronivå (Hammond & Gibbons, 2001; Håland, 2013).

En forutsetning for at elevene skal ha nytte av det faglige fokuset i modelltekstene er at de er innenfor den nærmeste utviklingssonen deres (Vygotsky, 1978). Siden modelltekstene er skrevet til elever på vgs som skal lære å skrive retoriske analyser og diktanalyser, er det grunn til å tro at de er innenfor den proksimale sonen. Analysen (se tabell 12, s.70) viser også at dette stemmer. Tendensen er at elevene får til å posisjonere seg referensielt i tekstene sine på en relevant måte, og det er grunn til å tro at modelltekstene har hjulpet elevene med dette.

### 5.3.2 Ekspressiv posisjonering – likhet med modelltekstene

Ekspressiv posisjonering er knyttet til hvordan skriveren viser seg i teksten og kommer til uttrykk i form og stil. Forfatteren av modelltekstene posisjonerer seg ekspressivt som

fagperson i norskfaget generelt og analysesjangeren spesielt ved en saklig, formell stil og gjennomført objektiv språkføring. Forfatteren har saken i fokus, holder seg selv i bakgrunnen og opprettholder en distanse til emnet det skrives om. Dette kommer frem i tekstene gjennom ulike trekk, som pronomenbruk, bruk av passiv og bruken av modalitet. Setningene er også fullstendige og konstaterende, og modelltekstene inneholder én vurderende setning, og det er den siste setningen. Distansen opprettholdes også ved konsekvent bruk av både fornavn og etternavn på forfatterne av tekstene som analyseres.

Det er tydelige trekk i materialet som viser at elevene posisjonerer seg ekspressivt i tekstene sine på samme måte som modelltekstene (se tabell 13, s. 74). Dette betyr ikke at de nødvendigvis må ha plukket opp disse trekkene fra modelltekstene, og drøftingen nedenfor kaster lys over sammenhengen.

Godt halvparten av elevene bruker det upersonlige pronomenet «man» i tekstene sine, og bruken av «man/en» er et veldig stekt tegn på fagliggjøring. Det er fullstendig litterært og hører til i en faglig diskurs, og når elevene bruker det i sine tekster, posisjonerer de seg ekspressivt på en distansert og lite personlig måte, på samme måte som modelltekstene, og i tråd med sjangeren. Det er grunn til å anta at elevene har plukket opp dette fra modelltekstene, fordi at bruken av «man» står langt fra deres personlige og ungdommelige språkføring, både ved å være et mer skriftlig pronomen som brukes i akademiske tekster i dag og mest sannsynlig ikke noe de har hørt i muntlige tekster i stor grad verken privat eller på skolen. Slik sett er bruken av «man» mest sannsynlig veldig fremmed for disse 16-åringene, og grunnen til at de bruker dette upersonlige pronomenet er fordi det er brukt i modelltekstene. Et annet poeng som peker på at det er et spor fra modelltekstene er at «man» i mange tilfeller inngår i formuleringer som er direkte imitasjoner av modelltekstene, og derfor helt klart viser hvor det kommer fra.

Det at ikke alle elevene bruker «man», kan skyldes at modelltekstene er skrevet på bokmål og en del elever skal skrive sine tekster på nynorsk, og vet at «man» ikke kan brukes på nynorsk. Noen har brukt nynorskformen «ein», som får frem samme objektive språkføring, og de viser dermed språklig stødighet og bevissthet. Andre har brukt «man» i nynorsktekstene sine og dermed posisjonert seg relevant ekspressivt sett, men likevel blitt forledet av modelltekstene til å bruke en bokmålsform i en nynorsktekst, noe som virker negativt inn på kvaliteten på teksten deres. Dette viser at elevene plukker opp språklige spor fra modelltekstene, og at de derfor bør være på den målformen elevene skal skrive på, for ikke å forvanske



skriveprosessen. Modelltekstene må altså være utformet i tråd med de konvensjonene som gjelder, fordi elever imiterer også det som bryter (Håland, 2013, s. 155 og 269).

Samtlige elever bruker passiv i tekstene sine, og posisjonerer seg dermed ekspressivt på en distansert, mer abstrakt og faglig måte på samme måte som modelltekstene. Bruk av passiv understreker det skriftlige og akademiske preget i tekstene. Bruken av passiv-konstruksjoner kan hjelpe skriveren å holde på det analytiske og upersonlige preget som er ønskelig i analyser. Hverdagsspråket er preget av en mer aktiv stil (Svennevig, 2020, s. 271), og dermed er det grunn til å tro at bruken av passiv er noe de har plukket opp på skolen og at skrivemåten ikke i stor grad er en del av elevene sin primærdiskurs eller personlige språk. Påvirkning fra modelltekstene er sannsynlig her. Det er en tydelig tendens at bruken av passiv i elevtekstene er i setninger eller deler av setninger de har imitert fra modelltekstene, og dette støtter selvsagt også påstanden om at det er en klar sammenheng mellom elevtekster og modelltekster også her.

Den saklige og faglige stilen kommer også frem i setningene, som er både fullstendige og konstaterende. De fullstendige setningene og vekslingen i setningslengde understreker den skriftlige og saklige stilen i elevtekstene som er dominerende i materialet, og viser at elevene posisjonerer seg ekspressivt i tekstene sine på en relevant måte og i tråd med diskursen. De viser forståelse for stilen i den type tekster de skriver, og dette trekket kan være en del av den generelle skriveopplæringen, og kan dermed ikke automatisk krediteres modelltekstene. Elevene har kanskje lært at de skal ha fullstendige setninger og variere setningslengden når de skriver tekster på generelt grunnlag. Det at en del setninger er dirkede imitasjoner av modellteksten indikerer at det i alle fall i noen tilfeller er modellteksten som har spilt en rolle. Setningene er også stort sett konstaterende, og dette understreker at skriveren er en som er sikker i sin sak og trygg på at det som skrives er rett. Denne tryggheten er ikke noe man forventer av elever som er nybegynnere i sjangrene de skal skrive i og koblingen til modellteksten er derfor naturlig her. Den autoritative måten de uttrykker seg på understreker at de er fagpersoner som er sikre på tolkningene sine. Det er grunn til å tro at modelltekstene har hjulpet elevene å posisjonere seg ekspressivt i tekstene sine på en relevant måte også her.

Et annet kjennetegn ved stilen og språkføringen i retoriske analyser og diktanalyser er at skriveren skal få frem at tolkningene som presenteres er rimelige og sanne. Skriveren skal altså sannsynliggjøre tolkningene sine og bruken av modalitet får frem dette. Samtlige elevtekster har dette trekket i tekstene sine, men det er ikke gitt at dette må komme fra modelltekstene. Det kan også være et uttrykk for en naturlig måte å uttrykke seg på når man

skal sannsynliggjøre en tolkning. Det som likevel gjør at det er rimelig å påstå at inspirasjonen fra modelltekstene er tydelig også når det gjelder bruken av modalitet, er at de inngår i en del setninger/formuleringer som er imitasjoner av modelltekstene, og derfor naturlig nok må komme fra disse. Bruken av modalitet er også med på å understøtte stilen og språkføringen i tekstene, og er dermed en del av den ekspressive posisjoneringen.

Flertallet av elevene bruker både fornavn og etternavn på forfatterne av tekstene de analyserer, noe som understreker det objektive og distanserte preget, som er i tråd med sjangeren de skriver i. De posisjonerer seg ekspressivt på samme måte som forfatteren av modelltekstene her. Dette er mest sannsynlig et klart trekk fra modelltekstene, fordi denne språkføringen er ikke en del av den «fornavnsverden» elevene lever i. Det er absolutt ikke vanlig for ungdommer på 16 år å titulere personer, til og med personer de ikke kjenner, med både fornavn og etternavn. I deres ungdomsdiskurs er de raskt på fornavn med alle. I noen tekster (12 stk.) tar elevene denne objektive og distanserte tonen et steg videre enn modelltekstene og bruker bare etternavnet på forfatterne og ikke begge navnene som modelltekstene gjør. Dette viser forståelse for diskursen de skriver i, og at den har sine helt karakteristiske skrivemåter, som er annerledes enn den skrivemåten som er mer vanlig blant ungdommer. Dette er eksempel på fagspesifikk literacy (Shanahan & Shanahan, 2008) og transformasjon og det er grunn til å tro at modelltekstene har hatt betydning her.

De fleste elevene vurderer tekstene sin relevans, aktualitet og vellykkethet, og posisjonerer seg ved dette ekspressivt i tekstene sine på en mer personlig måte i avslutningen, akkurat slik som modelltekstene. Ellers i tekstene beholdes det analytiske, objektive og mer distanserte preget. Disse trekkene sett i sammenheng vitner om faglig bevissthet og sjangerbevissthet, som ikke er å forvente hos elever på 16 som er nybegynnere i akkurat disse sakprosasjangrene, og styrker tanken om at inspirasjonen fra modelltekstene har spilt en avgjørende rolle. Når i tillegg den siste vurderende setningen i mange elevtekster også er direkte imitasjon fra modelltekstene understrekes påvirkningen fra disse.

I det semi-strukturerte interjuvet med faglærer kom det frem at de ikke hadde hatt eksplisitt fokus på språkføring og stil under dekonstruksjonsarbeidet. Dette betyr at hovedfokuset i arbeidet med modelltekstene ikke var på ekspressiv posisjonering. Derfor er det interessant at elevene likevel har latt seg inspirere av stilen og språkføringen i modelltekstene, noe den utstrakte bruken av imitasjoner understreker. Det kan tenkes at modelltekstene som er spesialskrevet for å fungere for elever på vg1, og dermed mest sannsynlig er godt innenfor den nærmeste utviklingssonen deres, i seg selv fungerer som god nok støtte (Vygotskij, 1978,

1986), uten at fokuset i undervisningen på objektiv språkføring og stil er eksplisitt. Samtidig kan det også forklare hvorfor det er eksempel i materialet som viser at elevene bryter med modelltekstene og dermed også sjangeren, fordi elever har en tendens til å plukke opp trekk det blir eksplisitt satt fokus på i undervisningen (Håland, 2013; Maagerø, 2015).

### 5.3.3 Ekspressiv posisjonering – brudd med modelltekstene

Samtidig som elevene posisjonerer seg ekspressivt i tekstene sine relevante måter, er det tendenser i materialet som tyder på at de også til en viss grad og innimellom posisjonerer seg på en mer personlig måte enn det som er tilfellet i modelltekstene og forventet i sjangeren og diskursen. Denne mer personlige skrivemåten, som kan sies å være en del av deres primærdiskurs, viser seg i bruk av bare fornavn på forfatterne av tekstene de skal analysere, og i pronombruk, ved bruk av de personlige pronomene «jeg» og «vi» (se tabell 14, s. 77). Bruk av bare fornavn og «jeg-form» er klare sjangerbrudd. Å bruke «vi-form» kan være relevant i saktekster, og fungerer derfor bedre, selv om det ikke er vanlig å inkludere seg selv i teksten på denne måten i retoriske analyser og diktanalyser. En forklaring på den utstrakte bruken av «vi-form», kan være at siden mange av elevene i materialet skriver tekstene sine på nynorsk, må de finne en erstatning for bokmålsformen «man». De tyr derfor til det personlige «vi» og viser dermed klar bevissthet i forhold til både målform og språkføring. Samtidig er det eksempel i materialet på at i tekster der elevene bruker «vi», bruker noen også «man». For de det gjelder, svekkes antakelsen om at dette er uttrykk for bevissthet om målform, og det styrker hypotesen om at det er elevene sin personlige språkføring og stil som viser seg her. Denne tendensen er også tydelig når det gjelder bruken av «jeg». Samme elev bruker gjerne både «jeg», «vi» og i noen tilfeller også «man» i tekstene sine. Dette er trekk som bryter med modelltekstene og viser at elevene også er uerfarne skrivere og nybegynnere i å skrive akademiske saktekster som retoriske analyser og diktanalyser, og derfor veksler mellom objektiv og mer subjektiv språkføring (Smidt, 2018). Betyr dette at modelltekstene har vært utenfor elevene sin nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 1978), og at de derfor ikke klarer å nyttiggjøre seg av modelltekstene når det gjelder konsekvent pronombruk for eksempel? Manglende fokus på pronombruk i arbeidet med modelltekstene kan støtte denne tanken, for elever har som tidligere nevnt en tendens til å plukke opp og imitere trekk det er fokus på i undervisningen (Håland, 2013). Da er læreren den kompetente voksne som leder oppmerksomheten mot trekk som er innenfor den nærmeste utviklingssonen og som det er ønskelig at elevene skal plukke opp og bruke i egen skriving, og som deretter kan bli en

internalisert del av deres skrivekompetanse (Vyotskij, 1986). Her ligger det et klart potensial i undervisningen, at det er viktig med eksplisitt fokus på betydningen av bruk av pronomener i fagtekster.

Siden analysen av elevtekstene likevel har avdekket mange andre trekk som med rimelig grad av sannsynlighet, blant annet på grunn av mengden imitasjoner, peker på at elevene posisjonerer seg ekspressivt i tekstene sine på samme måte som modelltekstene, er det ikke grunn til å tro at forklaringen ovenfor er den eneste mulige. Innslagene av subjektivitet er mest sannsynlig heller et uttrykk for elevene sin begrensede erfaring i å skrive tekster med objektiv språkføring og akademisk stil (Berge, 2005; Smidt, 2010). Derfor blander deres personlige og mer subjektive stil og språkføring seg inn i den faglige skrivemåten, og fører til at de bryter med analysesjangeren, og avslører at de er uerfarne og nybegynnere i akademisk skriving og dermed ikke trygge nok i sjangrene de skal skrive i. Dette fører til at de posisjonerer seg ekspressivt på akkurat denne måten, både som fagpersoner og nybegynnere samtidig (Gee, 2002; Håland 2013, Smidt 2018).

Nettopp på grunn av innslagene av personlig stil, som viser frem elevene sin mer subjektive og gjerne naturlige uttrykksmåte, kan man si at alle innslagene av objektiv språkføring og akademisk stil, som tross alt er klart til stede i materialet, mest sannsynlig kommer fra modelltekstene. De personlige bruddene styrker tanken om at det er modelltekstene som inspirerer til den objektive språkføringen som tross alt er veldig tydelig til stede i materialet. Modelltekstene har altså hjulpet på relevant ekspressiv posisjonering selv om enkelte trekk avslører umodenhet. Dette viser at elevene er underveis og fremdeles ikke klarer å holde på objektiviteten i hele teksten, men det kan tenkes at modelltekstene har hjulpet et stykke på vei, for hvis ikke ville mest sannsynlig den personlige stilen vært mer dominerende. I disse tekstene er det mer innslag av personlig språkføring og stil i klart faglige og saklige tekster. Derfor er det grunn til å anta at inspirasjon fra modelltekstene har spilt en rolle, og at de har fungert som stillas og støtte for elevene (Rose & Martin, 2012) og hjulpet dem med relevant ekspressiv posisjonering i tekstene sine.

#### 5.3.4 Adressiv posisjonering – likhet med modelltekstene

Skriveren av modelltekstene posisjonerer seg adressivt i tekstene på en relevant måte i diskursen, og dette viser seg konkret i tekststrukturen, typiske sjangertrekk som konkretisering med eksempel og forklaring av virkemidlenes funksjon i selve analysen, at

selve virkemidlene ikke forklares, men brukes på en innforstått måte og i pronomenerbruk (se tabell 11, s. 67).

Alle sider ved strukturen er del av eleven sin adressive posisjonering i teksten. Analysen av tekststruktur avdekket klare og interessante mulige sammenhenger mellom modelltekster og elevtekster på både superstrukturnivå og makronivå, og disse ble systematisk drøftet ovenfor og bidrar alle til relevant adressiv posisjonering, fordi måten teksten er komponert på sier noe om hvilken mottaker skriveren ser for seg. For å unngå gjentakelser, kommer jeg bare i det følgende til å drøfte noen sider ved strukturen og i tillegg ta sammenhengen mellom elevtekster og modelltekster for gitt, fordi den er drøftet utførlig tidligere. Målet er å kaste lys over hvordan modelltekstene har hjulpet elevene i å posisjonere seg adressivt i tekstene sine (se tabell 15, s. 80).

Så å si samtlige elever følger samme superstruktur i tekstene sine som modelltekstene og posisjonere seg dermed adressivt ved å skrive til en mottaker som trenger nettopp de funksjonselementene i teksten for at kommunikasjonen skal fungere. Også på makronivå får elevene hjelp til å posisjonere seg relevant i forhold til mottaker og formål. Sporene fra modelltekstene hjelper elevene i å skrive koherente tekster som er gjenkjennelige i sjangeren og helhetlige i innhold (se 4.4.2). Det kommer tydelig frem at denne støtten fra modelltekstene gjør at elevene klarer å få en hensiktsmessig overordnet struktur på innholdet, og de skriver dermed tekster som kommuniserer bedre med en mottaker. Det er et tydelig mønster i materialet at de som inspireres mest av modelltekstene på makronivå, i tillegg til å kommunisere bedre med mottaker, også får en annen ro til å fokusere på oppgaven de skal løse og skriver tekster med klarere rød tråd og sammenheng. De elevtekstene som har minst spor av modelltekstene på makronivå, er tekster med mer assosiativ struktur, og de virker skrevet etter innfallsmetoden, noe som gjør at formålet med skrivingen blir uklart og disse elevtekstene kommuniserer dermed ikke så godt med mottaker. Konklusjonen er at det er mye å hente på å arbeide med makronivået i modelltekster, for å gi elevene tilgang til og forståelse for hvordan de kan skape sammenheng på makronivå (jmf: Rose & Martin, 2012), noe som vil ha positiv innvirkning på tekstene deres, lette skrivearbeidet og hjelpe dem med relevant adressiv posisjonering. Når elevene posisjonere seg adressivt i tekstene sine på hensiktsmessige måter, fremstår de som fagpersoner og eksperter som har forståelse for sjangeren de skriver i og har mottakerbevissthet.

Elever på vg1 har mest trening i å skrive tekster som struktureres etter prinsipp som kronologi, og er dermed uerfarne i å strukturere saktekster generelt og retoriske analyser og

diktanalyser spesielt (Berge, 2005). Dette betyr at de er nybegynnere i sjangrene og at de derfor kan ha god nytte av å arbeide med modelltekster som synliggjør andre måter å strukturere innholdet på. Arbeidet med modelltekster kan gi elevene en generell forståelse for at saktekster struktureres annerledes enn skjønnlitterære tekster. Elevene sin metaspråklige bevissthet styrkes, noe som gir forståelse for og bevissthet rundt ulike former for tekstpraksis og styrker deres literacy. Det å få forståelse for hvordan man skaper sammenheng i akademiske sjangrer er et steg på veien mot å bli studieforberedte. Modelltekstene illustrerer hvordan man skaper koherens i analyser, noe som er avgjørende for å skrive tekster som kommuniserer godt med en mottaker. Arbeidet med modelltekster kan hjelpe elevene i deres adressive posisjonering.

En annen viktig side ved adressiv posisjonering er at virkemidlene brukes på en innforstått måte, de forklares ikke. Dette er et klart trekk ved modelltekstene og er et sjangertrekk ved analyser. Hovedtendensen i materialet er at elevene gjør det samme. Dette betyr at elevene skriver til en mottaker som, i likhet med dem selv, er fagperson og ekspert på analyse, og derfor skal ikke virkemidlene forklares. Dette er mest sannsynlig spor av modelltekst, fordi det ikke er selvsagt at elever som er nye i analysesjangeren av seg selv bare bruker virkemidlene og ikke føler behov for å forklare. Unntaksvis i noen tekster gjøres begge deler, men det gjelder overraskende få.

I en analyse skal man konkretisere med eksempel og forklare hvilken funksjon virkemidlene har. Dette er også en side ved adressiv posisjonering fordi disse sidene ved teksten er innrettet mot en mottaker med klare forventninger om at tolkningene skal eksemplifiseres, forklares og utdypes. Mottaker av denne type sjanger, analyser, forventer at skriveren legitimerer tolkningene sine. Dette gjøres selvsagt gjennomført i modelltekstene og er et spor som er ganske så gjennomført til stede også i elevtekster (se tabell 15, s. 80). Når det gjelder konkretisering av virkemiddel ved å bruke sitat i tekstene, var dette noe de hadde eksplisitt fokus på i dekonstruksjonsarbeidet, og dette kan forklare den utstrakte tilstedeværelsen i elevtekstene. Flertallet av elevene forklarer også funksjon i tekstene sine, men noen gjør ikke dette gjennomført i forhold til alle poeng og avslører dermed at de er uerfarne i sjangrene de skriver i. De posisjonerer seg dermed adressivt i tekstene som både fagperson og nybegynner på en gang.

Bruken av det upersonlige pronomenet «man» er del av adressiv posisjonering, i tillegg til ekspressiv (se drøfting s. 106), fordi det henvender seg til mottaker på en inkluderende, men

upersonlig måte. Mottaker blir dermed inkludert i en faglig dialog på et generelt og allment grunnlag og i tråd med sjangeren.

### 5.3.5 Adressiv posisjonering – brudd med modelltekstene

Selv om det er mange trekk i materialet som viser at elevene forholder seg til mottaker på en relevant måte ved å skrive tekster med hensiktsmessig sammenheng og klart utdypende analytisk preg, er det også trekk i materialet som peker mot at de posisjonerer seg annerledes enn modelltekstene, og dermed bryter med sjangeren og avslører at de ikke helt ennå mestrer å skrive gjennomført relevant i diskursen. Dette kommer frem ved en rimelig utstrakt bruk av de personlige pronomenene «du» og «vi» (se tabell 16, s. 82).

Å bruke «du-form» i analyser er et klart sjangerbrudd, fordi elevene henvender seg direkte til mottaker på en veldig personlig måte og drar dermed mottaker inn i teksten på en måte som er i strid med både modelltekster og sjanger. Her kommer elevene sin personlige skrivemåte til uttrykk, og blander seg inn i en faglig diskurs og gjør at elevene avslører at de er uerfarne i sjangeren. Analysen avdekket bruken av to litt ulike «du», den ene er klart faglig og brukes istedenfor «man». Da ser vi at den personlige uttrykksmåten blander seg inn i en diskurs den ikke tilhører, selv om det er tydelig at elevene henvender seg til et mer allment «du». Den andre måten er mer personlig og blir en direkte henvendelse til mottaker, som dermed blir trukket inn i teksten på en måte som ikke er ønskelig i en akademisk sjanger som analyse. Mottaker får assosiasjoner til et annet og mer samtalepreget «du», og teksten blir mer samtalepreget, og det blir en ikke-faglig posisjonering. Selv om disse to måtene å bruke «du» på trekker i hver sin retning, en faglig og en mer samtaleorientert retning, er problemet med «du», uansett intensjon, at mottaker blir trukket inn i teksten på en måte som ikke er ønskelig i en analyse. Elevene posisjonerer seg dermed på en måte som ikke er relevant og avslører at de er uerfarne og nybegynnere i sjangeren.

Det personlige pronomenet «vi», er også del av både adressiv og ekspressiv posisjonering (se drøfting side 109) fordi det inkluderer både skriver og mottaker i teksten, på en inkluderende og personlig måte. Tendensen i materialet er at «vi» brukes som en erstatning for det upersonlige «man», selv om det også er eksempel i materialet på at det er et mer personlig «vi» som brukes, altså «oss elever». Mottaker inkluderes uansett i tolkningene og forklaringene på en for personlig måte, og blir dermed ansvarliggjort for poengene i lag med skriveren.

Et annet brudd med modelltekstene, som avslører at elevene er nybegynnere, er bruken av korte avsnitt, som er et trekk ved en del tekster. I materialet har 31 av 50 tekster innslag av korte avsnitt i tekstene (se tabell 16, s. 82), og elevene posisjonerer seg dermed adressivt på en uerfaren måte i tekstene. Korte avsnitt indikerer at poengene er lite utdypet eller at elevene er usikre på hva som hører sammen. Mottaker kan få problem med å holde tråden, eller utfordringer med å forstå resonnementene fordi poengene blir for lite utdypet. Dette virker negativt inn på kommunikasjonen med mottaker og gjør at teksten ikke fungerer så godt som ønskelig.

### 5.3.6 Oppsummering drøfting av posisjonering

Analysen og drøftingen har vist at modelltekstene hjelper elevene med å posisjonere seg på fagrelevante måter, men har også fått frem at de er uerfarne skrivere som også posisjonerer seg som nybegynnere. Dette kommer spesielt frem i enkelte sider ved ekspressiv og adressiv posisjonering.

### 5.3.7 Både ekspert og nybegynner - Simulering som støtte

Fagspesifikk skriving som analyser i norskfaget er, gir elevene forståelse for hvordan de skal skrive på fagene sine premisser (Shanahan & Shanahan, 2008) og arbeid med modelltekster kan gi elevene denne tilgangen (Gee, 2015; Håland, 2013). Det er et interessant mønster i materialet at mange elever posisjonerer seg både som nybegynnere og eksperter i samme tekst og viser dermed at de er underveis i opplæringen og forstår noen sider ved denne type fagskriving, men ikke klarer å holde det faglige ekspertfokuset gjennomført (Smidt, 2018). Innslagene av en mer personlig stil, knappe avsnitt og inkonsekvent pronomenbruk indikerer at elevene er underveis i opplæringen og at den faglige skrivemåten ikke er totalt integrert i skrivemåten deres. De simulerer eksperter (Gee, 2002) og er underveis på en simulert læringsbane (Håland, 2013) og dette forklarer innslag av både sterk faglighet og uerfarenhet, og er et naturlig steg i utviklingen mot å bli en fullstendig ekspert som posisjonerer seg som fagperson i teksten sin. Simulering kommer forut for internalisering, og er en måte å få tilgang til faget sin literacy på, og modelltekster kan hjelpe elevene i denne prosessen (Håland, 2013). Kunnskap om dette kan gi oss forståelse for hva man kan bruke modelltekster til og hva man må være ekstra oppmerksomme på i undervisningen. Poenget er at modelltekstene egner seg til å hjelpe elevene i denne prosessen og at de ved hjelp av modelltekstene får til mer enn man skulle forvente.



#### 5.4 Imitasjon og transformasjon

Både analysene i kapittel 4 og drøftingene ovenfor har avdekket at sporene fra modelltekstene viser seg på ulike nivå i elevtekstene, og kommer til uttrykk både som imitasjoner og transformasjoner.

Tendensen i materialet er krystallklar. Det er mange direkte imitasjoner fra modelltekstene i elevtekstene (se tabell 17, tabell 18 og tabell 19, s. 85, 91 og 92), og disse er sikre spor fra modelltekstene. Imitasjonene befinner seg i alle deler av tekstene, både i innledningene, hoveddelene og avslutningene, og er til stede i samtlige tekster, selvsagt i varierende grad, men hovedtendensen er at elevtekstene inneholder mange setninger som er imitasjoner av setninger i modelltekstene. Det er også et interessant trekk i materialet at imiterte setninger eller imiterte setningsfraser, kombineres på nye måter i elevene sine tekster, for eksempel brukes i andre avsnitt og knyttes til andre og selvstendige poeng på en relevant måte, noe som vitner om selvstendig og bevisst bruk, og dermed også kan forstås som del av transformasjon (Selander & Kress, 2010).

Imitasjonene er altså utvilsomt fra modelltekstene. Transformasjonene kan også komme fra modelltekstene, men det er mer problematisk å si at de må være fra modelltekstene, fordi de også kan være spor fra undervisning, analyseskjema, sjanger eller andre tekster (jmf: Bakhtin, 1998). På grunn av den utstrakte bruken av imitasjoner i materialet, er det grunn til å tro at flere av transformasjonene også kommer etter inspirasjon fra modelltekstene, fordi det indikerer at elevene har arbeidet tett med modelltekstene, noe som øker sjansen for at de også har overført noen av trekkene mer selvstendig til egne tekster, noe som også kom frem i analysen. Det er i alle fall ingen tvil om at elevene har tatt modelltekstene på dypeste alvor, og det er også det man legger opp til når man som lærer bruker modelltekster i undervisningen (Rose & Martin, 2012; Håland, 2013).

Det er også et klart trekk i materialet at de som har flest imitasjoner, altså setninger som er så å si identiske med modellteksten innimellom, også klarer å transformere informasjon fra modelltekstene på hensiktsmessige måter, noe som kan bety at imitasjonene hjelper elevene å strukturere avsnittene.

Materialet viser at setninger eller deler av setninger som hovedsakelig imiteres er standardformuleringer som passer i flere tekster i samme sjanger. Disse setningene, som ofte er emnesetninger, hjelper elevene til å få en innholdsmessig retning på teksten og gir hjelp til god struktur, og å holde den røde tråden (se tabell 19, s. 92). Det er mulig å si at elevene får

hjelp til å posisjonere seg relevant både referensielt, ekspressivt og adressivt. De får hjelp referensielt gjennom innholdet ved setninger som viser hva det skal fokuseres på og ekspressivt gjennom språktonen, stilen og språkføringen, for eksempel konstaterende setninger, bruk av passivkonstruksjoner og objektiv språkføring. Samtidig hjelper de også elevene å posisjonere seg adressivt og gir dem et godt utgangspunkt for å lage en god struktur på teksten sin og dermed oppnå god kommunikasjon med mottaker. Teksten fungerer dermed bedre i bruk (Ongstad, 2004).

Poengene ovenfor viser at mange elever imiterer en del setninger som hjelper dem å posisjonere seg relevant i tekstene sine. De tjener altså på disse imitasjonene. Når elever plukker opp språklige spor, blir dette med målform viktig. Begge modelltekstene er skrevet på bokmål, noe som vil gjøre det enklere for de elevene som skriver sine tekster på bokmål å plukke opp slike språklige spor. Noen elever i dette materialet skriver derimot tekstene sine på nynorsk, og de kan dermed ikke imitere setninger eller deler av setninger på samme måte, fordi det da vil gå negativt ut over den språklige kvaliteten på tekstene deres. Noen gjør dette likevel, helt eller delvis, og dette forvansker skriveprosessen for disse elevene og modelltekstene er språklig både til hjelp og ikke til hjelp for disse elevene. De får hjelp til å skape koherens i tekstene sine på grunn av gode emnesetninger, men taper likevel på det rent språklig og dermed kvalitetsmessig på grunn av motsatt målform.

#### 5.4.1 Mange imitasjoner: dårlige tekster?

Det er kanskje et overraskende funn at veldig gode tekster har mange imitasjoner. Det er en klar tendens i materialet at de tekstene som har flest emnesetninger likest modelltekstene er de beste tekstene. Dette er tydeligst i diktanalysen, som viser at de seks beste tekstene kvalitetsmessig, er tekster som imiterer samtlige emnesetninger fra modelltekst 2. Dette viser at elevene har hatt god nytte av modelltekstene og klart å bruke disse på en relevant måte, slik at modelltekstene ikke har tatt fra dem selvstendigheten. De har kombinert imitasjonene med vellykkede transformasjoner.

Samtidig er det slik i dette materialet at noen tekster har veldig mange imitasjoner, men det skinner likevel gjennom at elevene har strevd med tekstene. Det er dermed et viktig poeng at de tekstene som har flest imitasjoner, kan deles i to grupper kvalitetsmessig. Det er de som har fått de aller beste karakterene, og de som ikke har fått det så godt til. Dette kan tyde på at det er to typer imitasjoner, bevisste og selvstendige imitasjoner og kopierende og uselvstendige imitasjoner. Hva kan dette komme av?

De bevisste og selvstendige imitasjonene kan tyde på at modelltekstene er innenfor elevene sin nærmeste utviklingszone, og at de imiterer setninger som er for vanskelige å få til av seg selv, men som de nettopp ved å se i bruk i modelltekstene klarer å nyttiggjøre seg og bruke i egne tekster (Vygotskij, 1978, 1986). Samtidig hjelper disse imitasjonene elevene til å få tilgang til fagets spesifikke skrivemåter (Shanahan & Shanahan, 2008) og dermed å posisjonere seg relevant i teksten sin, både referensielt, ekspressivt og adressivt (Ongstad, 2004). Denne støtten, eller stillaset, som disse setningene gir elevene, gir dem rom til å fokusere på andre sider ved tekstarbeidet, og de får dermed kanskje mer ro til å frigjøre kompetanse som allerede er internalisert. Dermed er imitasjonene til stor hjelp for disse elevene.

De mer uselvstendige imitasjonene viser seg i tekster med mange imitasjoner, men som kvalitetsmessig vitner om at elevene har strevd med tekstene sine. Her kan det virke som om bruken av modelltekstene og imitasjoner fra disse, har vært mer til hinder enn til hjelp for elevene. Det kan tenkes at imitasjonene er utenfor den nærmeste utviklingssonen deres, og dermed vil de heller ikke ha noen særs nytte av dem (Vygotskij, 1978). Det er da legitimt å spørre om det for disse elevene ville vært bedre å ikke hatt modelltekstene, kanskje de hadde fått det bedre til da, bare med utgangspunkt i undervisning og analyseskjema? Det er selvsagt en mulighet, men materialet viser en annen interessant tendens som kan motsi at det er slik. For blant de elevene som har strevd mest med tekstene sine, er det enten, som sagt, veldig mange imitasjoner, eller veldig få. Det er en klar tendens at de som har færrest imitasjoner, er de som har strevd aller mest med tekstene sine. Det er også disse tekstene som har færrest spor av modelltekst. Dette støtter poenget om at det ikke nødvendigvis er bedre å ikke ha tilgang til modelltekst for disse elevene. Det som derimot preger de tekstene som har færrest imitasjoner og spor av modelltekst, er at de mangler sammenheng, klar struktur og virker skrevet etter innfallsmetoden.

Oppsummert er det slik at veldig gode og gode tekster har mange imitasjoner, tekster skrevet av elever som har strevd med skrivingen, har enten veldig mange eller veldig få imitasjoner. Dette betyr at det ikke går an å konkludere med dess flere imitasjoner, dess bedre tekst, eller omvendt, dess flere imitasjoner dess svakere tekst. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er en klar sammenheng mellom antall spor eller antall imitasjoner og kvalitet. Det er i dette materialet generelt mange spor og imitasjoner i tekster på alle kvalitetsnivå, og dette peker mot at elevene er nye i sjangrene og bruker modelltekstene som støtte for å få tilgang til fagets skrivemåter (Shanahan & Shanahan, 2008). Men det er et klart mønster at de med færrest

spor, også er de tekstene som ikke fungerer så godt. Samtidig er det et klart funn at de beste tekstene har mange imitasjoner.

## 6.0 Konklusjon: Nytte av modelltekster?

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var å undersøke sammenhengen mellom modelltekster og elevtekster ved å kartlegge hvilke spor fra to modelltekster som viser seg i 50 elevtekster og undersøke hvilken nytte elevene har av å arbeide med modelltekster.

Analysen (kapittel 4) peker på mange ulike kvaliteter knyttet til tekststruktur, faglighet, analyse, innhold, språkføring og stil ved modelltekstene, som viser seg som konkrete spor i elevtekstene. I kapittel 5 ble modelltekstenes rolle i elevtekstene drøftet, både for å få frem sammenhengen mellom tekstene, og utdype hvilken nytte elevene har hatt av modelltekstene.

Tendensen i materialet er tydelig. Modelltekstene setter mange spor i elevtekstene, og sporene viser seg som både imitasjoner og transformasjoner. Selv om mange elever imiterer setninger fra modelltekstene, beholder de stort sett selvstendigheten. Modelltekstene hjelper også elevene, som er nybegynnere i sjangrene de skal skrive i, å få tilgang til viktige sider ved fagspesifikk skriving som analyser i norskfaget er, og hjelper elevene langt på vei i å posisjonere seg referensielt, ekspressivt og adressivt i tekstene sine på en måte som er i tråd med både sjanger og diskurs. Modelltekstene kan hjelpe elevene på veien mot å bli studieforbredte.

Har elevene hatt nytte av arbeidet med modelltekstene? Det er grunn til å konkludere med et rungende: Ja!

### 6.1 Problematiske sider ved bruk av modelltekst

Selv om elevene utvilsomt har hatt god nytte av arbeidet med modelltekstene, viste det seg i dette prosjektet også noen problematiske sider ved bruk av modelltekst.

Det store antallet spor som kom frem i analysen viser at elevene tar modelltekstene på dypeste alvor, lar seg inspirere av disse og bruker modelltekstene aktivt når de selv skriver. Dette betyr at det er viktig at faglærer har et bevisst siktemål med modelltekstarbeidet og velger modelltekster som er gode. Gode modelltekster er tekster som er tilpasset elevene, og dermed inneholder trekk de kan imitere eller transformere til egne tekster og som er relevante eksempel på de sjangrene elevene skal skrive i, og derfor utformet på en måte som er i tråd med de konvensjonene man ønsker at elevene skal få tilgang til.

Elevene i dette prosjektet er posisjonert som elever som skal lære å skrive tekster i saktekstsjangeren analyse. Elevene er vant med at det de blir presentert for i undervisningen og det de bruker tid på der, er det som er viktig og rett, og kan dermed lett oppfatte

modelltekstene som fasiter som det er om å gjøre å bruke mest mulig i egne tekster (jmf: 2.3.1). Dette gjør at elevene fort forholder seg til modelltekstene på en ukritisk måte, fordi de er pliktoppfyllende og gjør det de oppfatter som forventet av dem, og dermed for eksempel imiterer mer enn de bør. Eksempelvis bør modelltekstene derfor være skrevet på samme målform som den elevene skal skrive på, slik at de er til hjelp mer enn til hinder for elevene, som viser stor vilje til å la seg inspirere, og dermed også imiterer det som bryter (se 5.4).

Et annet konkret eksempel er at det på dette nybegynnerstadiet bør være stor overføringsverdi fra modellteksten til den type tekst elevene skal skrive. I dette prosjektet var det slik overføringsverdi i de retoriske analysene, der hovedvirkemiddelet i begge tekstene som skulle analyseres var ironi (se vedlegg 3 og 6). Diktene, derimot, var mer forskjellige, spesielt når det gjaldt pronomenbruk (se vedlegg 4 og 8). Dette førte til at noen elever muligens ikke fikk så god nytte av modellteksten som de kunne fått. Diktet elevene skulle analysere var krevende, og en del elever støttet seg dermed veldig på modellteksten. Dette førte til at noen elever nok imiterte setninger som ikke var til så stor hjelp som de kunne vært om det hadde vært større samsvar og flere likheter mellom diktene (se 5.4.1). Modelltekstene elevene får presentert må derfor være i samsvar med det man ønsker elevene skal formidle. Dette viser noe av kompleksiteten i arbeidet med modelltekst.

## 6.2 Veien videre

Det er en viktig oppgave for skolen å hjelpe elevene i deres kompetanseutvikling, slik at de skal kunne ta del i samfunnet på best mulig måte. Ifølge David Barton skal skolen: «...support children in their developing literacies.» (2007, s. 185). Bruk av modelltekster, som gir elevene tilgang til ulike sjangrer og fagspesifikk literacy, vil være en måte å støtte elevene i deres literacy-utvikling på. Resultatet av dette forskningsprosjektet avdekker at modelltekster setter spor i elevtekster og hjelper elevene å posisjonere seg i tekstene sine på relevante måter. Elevene er nybegynnere i sjangrene og tendensen i materialet er at modelltekstene hjelper dem til å ta på seg den nødvendige faglige autoriteten og gir dem trygghet i tekstskapingen slik at de skriver tekster som er klart faglige, gjenkjennelige i sjangeren, har hensiktsmessig språkføring, god sammenheng og er orientert mot en mottaker på en stort sett hensiktsmessig måte.

Prosjektet synliggjør også at selve arbeidet med modelltekstene i undervisningen spiller en stor rolle for hvilke spor som plukkes opp og for hvordan elevene klarer å nyttiggjøre seg

disse sporene. Det at faglærer er den kompetente voksne, både som produsent av gode modelltekster og som tilrettelegger og veileder som gjennom samtaler hjelper elevene å sette fokus på viktige sider ved modelltekstene, har innvirkning på utbyttet for elevene. Faglærer legger til rette for at elevene på en hensiktsmessig måte kan gå i dialog med modelltekstene slik at de kan se typiske trekk ved tekstene, for så å anvende dem i egen skriving.

Det er også mulig å arbeide med modelltekster på andre måter enn slik det ble gjort i dette prosjektet. Når elevene er mer erfarne skrivere, er det mulig å bruke modelltekster som er gode, men som også har noen forbedringspotensial og forholde seg kritisk til dem. Dette vil også øke elevene sin metaspråklige bevissthet, og i tillegg sette fokus på at modelltekster ikke nødvendigvis er fasiter som bør følges slavisk. Man kan også sammenligne ulike modelltekster som er svar på samme oppgave, og dermed få frem at det er flere måter å skrive en funksjonell tekst på. Slike samtaler om modellteksters begrensninger og muligheter kan motvirke at elevene bare imiterer blindt og ukritisk. Den metaspråklige bevisstheten elevene øver opp når de arbeider med modelltekster vil være til hjelp når de ved en senere anledning står overfor en lignende oppgave, eller skal skrive en lignende tekst.

Målet må selvsagt alltid være at elevene gradvis skal frigjøre seg fra modelltekstene og stillasene og blir trygge nok til å skrive uten denne støtten. Ved at de ulike sjangrenes kjennetegn blir internalisert, kan de i neste omgang skrive mer selvstendig og modelltekster som spesifikk skrivestøtte vil dermed være unødvendig, og behovet for å imitere vil være borte. Når kompetansen er blitt internalisert er elevene i stand til å gå i dialog med de ulike tekstene de møter på en tryggere og mer selvstendig måte. Dette er målet med all skriveopplæring.

Avslutningsvis ønsker jeg å gi ordet til elevene som er grunnen til at det både er viktig og motiverende å drive med skriveforskning:

*«Teksten er egentlig bare en opplysning om ulikheter og forutsetninger elever har. Forfatteren får godt fram meninga si, og leserne sitter igjen med en forståelse om hvor vanskelig det kan være å legge til rette for alle i undervisning.» (tekst 3) «Som leser sitter man igjen med en klar forståelse av ungdommers liv i dag. (tekst 14) «Det sier seg selv at lærer har en stor innflytelse på eleven og har mye av ansvaret for hvordan personligheten og kunnskapene til eleven blir. Det er jo tross alt lærere som bringer fram den neste generasjonen.» (tekst 7)*





## 7.0 Litteraturliste

Aristoteles. (2008). *Poetikk*. Oversatt av Øivind Andersen. Oslo: Vidarforlaget.

Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003). *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av R. T. Slaatelid. Bergen: Ariadne Forlag.

Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to Ecology of Written Language*. (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishing.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. *Informasjonsserien 2005*. (Volum 26), (s.9-24). Hentet fra: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>

Bjorvand, A. M. & Tønnessen, E. S. (Red.), (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39(1), (s.47-51).

Breivega, K. & Selås, M. (Red.), (2018). *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget

Christensen, H. & Stokke, R.S. (Red.), (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Routledge.

Dysthe, O. (red.), (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. (s.13-35). Bergen: Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. London: Routledge

Graham, S. & Perin, P. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: a focus on teaching and learning in literacy education*. (s.1-15). Newton: Primary English Teaching Association.

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.

Hertzberg, F. (2013, 2-4. april). Modelltekster – en bro mellom lesing og skriving? (Powerpointpresentasjon). Hentet fra:  
[http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/UiO\\_Frøydis\\_Hertzberg\\_Modellering\\_pptx.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/UiO_Frøydis_Hertzberg_Modellering_pptx.pdf)

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtts elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.

Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 5, 19, sider. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.5617/adno.4820>

Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kress, G (1993). Genre as Social Process. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. (s.22-37). London: Routledge.

Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue and Novel. I Kristeva, J. & Moi, T. (1986). *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press.

Kverndokken, K. (Red.). (2014). *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping – øve eller skape selv? – Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping*. (s.36-55). Bergen: Fagbokforlaget.

Lorentzen, R. T. & Smidt, J. (Red.), (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (Red.). (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Myklebust, H. (2017). Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekster. *Nordic Journal of Literacy Research*, 17, sider. Hentet fra:

<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2491631/589-1-5130-2-10-20170404.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (2. utg.). (s.35-51) Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter*. (s.35-50). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* (Doktoravhandling). Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet: Trondheim.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & Solheim, R. (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. (s.33-47). Oslo: Universitetsforlaget.

Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *Reading Teacher*, 64 (1), (s.47-52).

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox Publishing.

Rønning, M. & Breivega, K. M. R. (2018). Samanheng i tekst. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. (s.199-216) Oslo: Det Norske Samlaget.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur AB.

Shanahan, T & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1), (s.40-59).

Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.), (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Skjelten, S. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktoravhandling). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Skrivesenteret. (2013). Rammer for skriving. Hentet fra:  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/>

Skrivesenteret. (2015). Skriverammer. Hentet fra:  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>

Smidt, J. (2007). Hva skriving brukes til. Ett års skriving på 4. trinn. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole.* (s.234-248). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J. (Red.), (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill.* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (Red.), (2011). *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag.* Bergen: Fagbokforlaget.

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s.9-41). Bergen: Fagbokforlaget.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. *Viden om læsning.* (15), (s.76-89).

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse.* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Torvatn, A. C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen. I R. T Lorentzen & J. Smidt, *Å skrive i alle fag.* (s.147-158). Oslo: Universitetsforlaget.

Torvatn, A. C. (2011). Ulike tilnæringer til undervisning i sakpreget skriving. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s.241-250). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hovedområder. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Kompetansemål vg1. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-%E2%80%93-studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2-%E2%80%93-yrkesfaglige-utdanningsprogram>

Vagle, W. & Evensen, L. (2005) Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. (s. 161-204). Oslo: Universitetsforlaget.

Van Dijk, T. A., (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotskij, L. S., Kozulin, A., Bielenberg, T. -J., & Roster, M. T. (2001). *Tenkning og tale*. Redigert av Alex Kozulin. Oversatt av Thore-Jarl Bilenberg og Margareth Toften Roster. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, (s.89-100).

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaiping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 3, 19, sider. Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2608/2369>

## 8.0 Liste over tabeller

Tabell 1: Superstruktur: Samlet oversikt over hvordan modelltekstene setter spor .....	41
Tabell 2: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i innledningene .....	43
Tabell 3: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i hoveddelen (retorisk analyse).....	46
Tabell 4: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i hoveddelen (diktanalyse) .....	50
Tabell 5: Makrostruktur: Samlet oversikt over innholdsmessige spor i avslutningene .....	52
Tabell 6: Makrostruktur: Samlet oversikt over sjangertrekk .....	54
Tabell 7: Makrostruktur: Samlet oversikt over organiseringen av innholdet i avsnittene med emnesetning, utdypende kommentarsetninger og en avrundende setning .....	56
Tabell 8: Makrostruktur: Samlet oversikt over bruk av pekere .....	57
Tabell 9: Makrostruktur: Samlet oversikt over informasjonsutviklingen i de retoriske analysene – tema/rema .....	58
Tabell 10: Makrostruktur: Samlet oversikt over informasjonsutviklingen i diktanalysene – tema/rema .....	59
Tabell 11: Ulike tekstposisjoneringer i modelltekstene .....	67
Tabell 12: Referensiell posisjonering: Samlet oversikt over faglig innhold (analyse – virkemiddel) og bruk av fagspråk .....	70
Tabell 13: Ekspressiv posisjonering: Samlet oversikt over trekk ved språkføring og stil .....	74
Tabell 14: Ekspressiv posisjonering: Samlet oversikt over brudd med modelltekstene .....	77
Tabell 15: Adressiv posisjonering: Samlet oversikt over trekk ved tekststruktur, analyse og upersonlig pronomer .....	80
Tabell 16: Adressiv posisjonering: Samlet oversikt over brudd med modelltekstene.....	82
Tabell 17: Samlet oversikt over imitasjoner i retoriske analyser .....	85
Tabell 18: Samlet oversikt over imitasjoner i diktanalyser .....	91
Tabell 19: Samlet oversikt over imitasjoner av emnesetninger .....	92

## 9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Modelltekst 1: «Ironisk om treningssyklister»

Vedlegg 2: Modelltekst 2: «Analyse av sangen «Nede for telling»»

Vedlegg 3: Leserbrevet «Hensynsløse turgåere»

Vedlegg 4: Sangen «Nede for telling»

Vedlegg 5: Oppgave saktekstanalyse/retorisk analyse

Vedlegg 6: Sakteksten «Det er så lett å være lærer»

Vedlegg 7: Oppgave diktanalyse

Vedlegg 8: Sangen «Hun er fri»

Vedlegg 9: Analyseskjema saktekstanalyse/retorisk analyse

Vedlegg 10: Analyseskjema fra læreboken *Grip teksten norsk vgl*

Vedlegg 11: Analyseskjema diktanalyse

Vedlegg 12: Intervjuguide

Vedlegg 13: Mail til foresatte og elever om deltakelse i prosjektet

Vedlegg 14: Godkjenning fra NSD



## **Vedlegg 1: Modelltekst 1: «Ironisk om treningssyklister»**

### **IRONISK OM TRENINGSSYKLISTER**

Teksten «Hensynsløse turgåere» er skrevet av Kjetil Arnøy. Dette er et leserbrev som ble publisert i lokalavisen Jærbladet 22. november 2011. Leserbrevet er skrevet som en reaksjon på et tidligere oppslag i avisen om en dame som ble påkjørt og skadet av en treningssyklister i turområdet Sandtangen på Bryne, og denne situasjonen utgjør dermed tekstens kairos.

Hovedsynspunktet i teksten er at treningssyklister må ta hensyn i større grad enn de gjør og helst unngå å bruke dette turområdet når de trener.

Senderen av teksten er bosatt på Bryne, og det kommer fram at han er en familiefar som tidligere gjerne benyttet seg av Sandtangen sammen med barna sine. Han er tydeligvis også en fast leser av Jærbladet ettersom han refererer til tidligere oppslag i avisen. Dersom man som leser ikke tilfeldigvis kjenner Kjetil Arnøy personlig, vil de færreste leserne ha kjennskap til ham ifra før. Hans etos bygges derfor opp gjennom argumentasjonen i teksten. Det at en som leser kan gjenkjenne det han skriver, enten ved å ha opplevd det selv, eller gjennom å ha lest de avisoppslagene han refererer til, gjør at forfatteren i dette tilfellet framstår som troverdig.

Mottakerne av teksten er naturlig nok lesere av Jærbladet. Jærbladet er en lokalavis med høy dekningsprosent i kommunene Time, Klepp og Hå. Generelt vet man at det store flertallet av de som abonnerer på og leser aviser, er voksne personer. Man kan derfor generelt si at teksten hovedsakelig er rettet mot voksne jærbuer. Samtidig har teksten en åpenbar appellativ funksjon. Denne appellen er rettet mot treningssyklister som blir oppfordret til å ta mer hensyn til andre brukere av Sandtangen. Derfor kan man i dette tilfellet si at målgruppen er treningssyklister spesielt.

Teksten åpner med å referere til et avisoppslag i Jærbladet fra uken før: «Denne gangen var det Ruth Gåsland som var årsaken til at en idrettsutøver falt av sykkelen i stor fart.» Videre viser forfatteren til et tidligere oppslag om en 4-åring som også ble påkjørt i det samme turområdet: «Jærbladet omtalte 16.07.2010 en episode der en gutt på 4 år ble påkjørt, da tre syklister kom i stor fart over bakketoppen like ved lekeplassen.» Disse konkrete eksemplene er episoder leserne kanskje vil erindre at de har lest om i avisen. Eksemplene er gjenkjennelige og kontrollerbare, og de har derfor en klar logosappell. Dette høres fornuftig og troverdig ut, og man kan eventuelt gå tilbake til disse avisoppslagene og sjekke om denne informasjonen stemmer.

Gjennom disse konkrete eksemplene får forfatteren fram at syklistene utgjør en fare for flere aldersgrupper, særlig for barn og pensjonister, som i denne sammenhengen utgjør de mest sårbare gruppene. Senere i teksten bruker han personlige erfaringer som eksempel; han beskriver seg selv som en vanlig familiefar som etter hvert sluttet å ta med seg barna sine til Sandtangen på grunn av faren for å bli påkjørt: «Jeg brukte selv Sandtangen ofte når barna var små og hadde stor glede av det, men etter at «alle» skulle bli den nye Hushovd (.....), ble det å gå tur med hund og barn en risikosport av dimensjoner.» Dette er med andre ord et problem som ifølge forfatteren rammer folk flest, og mange lesere vil trolig nikke gjenkjennende til og være enige i det de leser.

Mens den første og største delen av teksten beskriver problemet og de som blir rammet av det, er det i avslutningen man finner appellen: «Ærlig talt, det er ikke lett å forstå at det kan være nødvendig for fotgjengere å valse rundt i Sandtangen når vi har fått så mange flotte sykkelstier i distriktet.» Av sammenhengen går det tydelig fram at denne handlingsfremmende avslutningen er ironisk formulert, og at forfatteren egentlig mener det motsatte av det han her skriver. Hele teksten, ikke bare avslutningen, er gjennomsyret av ironi, som må sies å være det dominerende virkemiddelet i teksten. Gjennom ironien, som utgjør en slags skjult form for argumentasjon, spiller forfatteren på humor ved å latterliggjøre treningssyklistene. Leseren blir indirekte oppfordret til å le med: «Det kom ikke fram hvordan det gikk med syklisten, men det er jo fortvila å få hele treningsøkta ødelagt av en 4-åring. Men en kan jo lure på hva kommunen tenkte på når de har lagt en lekeplass midt i en av fartsetappene.» Denne ironien har altså en klar patosappell. Sympatien ligger selvsagt her hos 4-åringen og ikke hos syklistene.

Patosappellen blir også understreket gjennom ordvalget i teksten, og det er ordvalget som avslører ironien i teksten: «Dette ble jo nesten som en solskinnshistorie som viser denne idrettsutøverens storsinn, for da Gåsland hadde kommet til bevissthet og karret seg opp av grøfta, nøyde syklisten seg med å gi henne en muntlig reprimande mens hun tørket blodet av ansiktet.» Ord og uttrykk som «solskinnshistorie», «idrettsutøverens storsinn», «karret seg opp av grøfta», «muntlig reprimande» og «tørket blodet av ansiktet» er overdrivelser som får fram ironien i teksten. Teksten inneholder mange tilsvarende formuleringer. Dette gjør at leseren fort oppdager at teksten ironiserer over treningssyklistene selv om tittelen på leserbrevet, «Hensynsløse turgåere», i utgangspunktet signaliserer det motsatte.

Budskapet i teksten kommer tydelig fram til tross for den hovedsakelig indirekte argumentasjonsmåten. Kontrasten mellom sårbare turgåere på den ene siden og

treningssyklistene i sine «kroppskondomer med reklame» på den andre siden er åpenbar. Denne kontrasten bidrar til å understreke hovedsynspunktet i teksten. Som leser sitter man igjen med en klar forståelse av at det er syklistene som er hensynsløse mens de skadelidende er vanlige turgåere. Man kan derfor si at forfatteren på mange måter har lykket med sin argumentasjon.

**Kilder:**

Arnøy, Kjetil: «Hensynsløse turgåere», leserbrev i Jærbladet 22.nov.2010

Garthus m.fl.: Intertekst vg1, Fagbokforlaget, 2013

Jomisko m.fl.: Spenn vg1, Cappelen 2006

## Vedlegg 2: Modelltekst 2: «Analyse av sangen «Nede for telling»»

### Analyse av sangen "Nede for telling"

I 2010 skrev lyrikeren Helge Torvund diktet "Nede for telling". Bjørn Eidsvåg har satt melodi til teksten og gav denne ut som singel fra albumet *Rundt neste sving* samme år. Vanligvis skriver Bjørn Eidsvåg tekstene sine selv, men via det sosiale nettstedet Twitter oppdaget han Helge Torvund. Kontakt ble opprettet, og samarbeidet resulterte i dette diktet som Bjørn Eidsvåg satte melodi til. Albumet ble det mestselgende albumet i Norge i 2010, og i noen uker lå det som nummer én på VG-lista. Sangen "Nede for telling" ble i denne perioden mye spilt på radio.

Det tematiske utgangspunktet for diktet er en beskrivelse av en relasjon mellom to personer, kanskje et parforhold, der partene i sosiale sammenhenger blir beskrevet som svært ulike, i hvert fall er de ikke like på samme tid. Motivet i diktet er et "jeg" og et "du". "Jeget" beskriver i begynnelsen seg selv som en utadvendt, impulsiv og aktiv person – en som er der det skjer, og som aktivt tar del i de situasjonene som oppstår: "Eg svarte ja før eg tenkte/Gjekk inn kvar open dør". "Duet" holder seg derimot i bakgrunnen, vurderer og tenker seg om og blir stående som en passiv tilskuer: "Du venta med det meste/ og ville sjå det an". Mot slutten av diktet snur dette, og plutselig er det den motsatte situasjonen som er tilfellet: "Nå er eg mett og sliten/Har fått meir enn eg vil ha/Du kom med i siste liten/Nå er det du som seier ja." Forholdet mellom partene er altså ikke statisk, det varierer hvem av dem som er "oppe" og hvem som er "nede". Kanskje er det ikke så negativt at partene er ulike, kanskje er det nettopp i disse ulikhetene at dynamikken i forholdet ligger. Den ene drar den andre opp når denne er nede og omvendt.

Når det gjelder ytre oppbygning, har diktet et tradisjonelt preg. Som lyriker skriver Helge Torvund både dikt med tradisjonell form og mer modernistiske dikt. Med tanke på at dette diktet skal være sangbart, er det naturlig at han her har valgt en tradisjonell form. Diktet består av tolv strofer, og hver strofe har fire verselinjer med fast rytme og systematisk bruk av enderim. Første linje rimer på tredje, og andre linje rimer på fjerde, det er altså kryssrim i diktet (abab). Dette rimmønsteret er med på å understreke rytmen i diktet. Man kan ellers si at diktet består av to deler: Først kommer to strofer som beskriver de to personene. Deretter kommer en strofe som fungerer som refreng. Denne blir gjentatt to ganger før det kommer to nye strofer som beskriver personene før refrenget på nytt blir gjentatt to ganger. Den siste delen av diktet består av to strofer som beskriver de samme personene, men nå med omvendt fortegn. De to siste strofene

er to nye versjoner av refrenget som harmonerer med at situasjonen mellom de to personene i diktet endrer seg.

I diktet finnes mange eksempler på kontrastbruk, noe som bidrar til å tydeliggjøre det tematiske i diktet. Gjennom hele diktet står "jeg" og "du" i kontrast til hverandre, man kan si at innholdet i diktet er konstruert rundt denne kontrasten. Ordvalget ellers er også med på å understreke dette motsetningsfylte forholdet; "ja/nei", "oppe/nede", "heiv meg på"/"stod tafatt", "dansa heile kvelden"/"pryden i ei krå". Fram til siste del av diktet får man inntrykk av at dette må være et forhold som er helt ute av balanse, et forhold der den ene personen dominerer totalt og krever det meste av plassen. Mot slutten av diktet blir balansen gjenopprettet. Rollene blir byttet om. Kontrasten mellom personene er imidlertid like tydelig.

Ordvalget i diktet er enkelt og hverdagslig. Setningene er korte og stort sett fullstendige, for eksempel: "Du venta med det mesta og ville sjå det an". Både ordvalg og setninger bidrar til å gi språket i diktet et muntlig preg. I refrenget brukes to engelske ord, nemlig "show" og "go". Disse engelske innslagene må kunne karakteriseres som slang, og er dermed også med på å understreke det muntlige og folkelige preget språket har. Det at de er en del av refrenget gjør at de blir gjentatt flere ganger. Særlig gjelder dette ordet "go": "Eg seier Go! Go! Go!" Ordet "go" er det som i første del av diktet beskriver «jeget». Til slutt derimot, når situasjonen har snudd, er det «duet» som blir koblet til ordet "go".

Selv om diktet inneholder en del språklige bilder, er disse på samme måte som språket i diktet ellers; lettfattelige og hverdagslige. I beskrivelsen av personene brukes for eksempel en del metaforer. "Duet" har alltid ute "ein følar" og står i valgsituasjoner og "ellar ei elling". Disse uttrykkene blir brukt for å få fram at vedkommende tenker seg om og ikke blir med på noe uten å vurdere dette grundig. "Jeget" blir derimot beskrevet som en person som går inn "kvar open dør" og hiver seg "på karusellen", han benytter seg altså av enhver mulighet til å være der det som skjer. Han lar seg ikke stoppe selv "når det røda lyset blenkte". Det røde lyset blir et bilde på at det enkelte ganger var fare på ferde, han burde sannsynligvis i noen situasjoner sett tegna og kanskje ombestemt seg på veien.

Det mest karakteristiske ved diktet er altså kontrasten mellom de to personene. Ved hjelp av et forholdsvis enkelt innhold, en tradisjonell diktform og en enkel billedbruk klarer forfatteren å skildre en situasjon som trolig mange kan kjenne seg igjen i. Det handler om relasjoner mellom mennesker enten det dreier seg om vennskap eller et kjærlighetsforhold. Poenget er at mennesker er forskjellige, og at livet går opp og ned.

Innholdet poengterer også at dynamikken mellom to personer ikke nødvendigvis er statisk. Den kan endre seg. Temaet er i så måte alltid like aktuelt og relevant.

**Kilder:**

Berge, Anne Lise m.fl. (2006): *Spenn. Norsk for studieforbereende utdanningsprogram vg1*. Oslo: Cappelen.

«Om Nede for telling» (2010). Lokalisert på World Wide Web 25.10.10:

[https://www.youtube.com/watch?v=I\\_jrS\\_vtH04](https://www.youtube.com/watch?v=I_jrS_vtH04)

Torvund, Helge (2010): «Nede for telling», sang gitt ut på CD-en «Rundt neste sving» av Bjørn Eidsvåg.

## Vedlegg 3: Leserbrevet «Hensynsløse turgåere»

# Hensynsløse turgåere

■ BREV TIL JÆRBLADET  
KJETIL ARNØY, BRYNE

Så skjedd det igjen, turgåere forårsaka uhell etter å ha forvillet seg inn i Sandtangen som er en av treningsbanene til konkurranse syklistene på Jæren.

**DENNE GANGEN VAR** det Ruth Gåsland som var årsaken til at en idrettsutøver falt av sykkel i stor fart. Nå endte det heldigvis bra, og syklisten kom fra det uten store skader som i verste fall kunne forhindre en videre satsing på sykkelporten.

Dette ble jo nesten en solskinnshistorie som viser denne idrettsutøvers storsinn, for da Gåsland hadde kommet til bevissthet og karret seg opp av grøfta, nøyde syklisten seg med å gi henne en muntlig reprimande

mens hun tørket blodet av ansiktet.

**MÅ VISTE DET SEG** at når Gåsland kom til legevakten for å få sydd et kutt over øyet, kunne denne fortelle at det ikke var første gang hun hadde hatt pasienter som var skada av syklisters ved Froylandsvatnet.

En ting er det at voksne ikke tar nok hensyn til syklistene, men når man ser foreldre som drar med små barn inn i Sandtangen, forstå de fleste at dette må gå galt. Senest nå i sommer så gjorde det også det.

Jærbladet omtalte 16.07.2010 en episode der en gutt på 4 år ble påkjørt, da tre syklisters kom i stor fart over bakketoppen like ved lekeplassen. Gutten kom fra det uten større skader, og etter en natt på sykehuset var han så god som ny. Det kom ikke fram

hvordan det gikk med syklisten, men det er jo forvilt å få hele treningsolika ødelagt av en 4-åring. Men en kan jo lure på hva kommunen har tenkt på når de har lagt en lekeplass midt i en av fartsetappene.

**DET SOM KANSKJE** er mest overraskende er at de mest hensynsløse er eldre mennesker som vaser rundt på stiene i Sandtangen og nyter en fin høstdag helt uten tanke for syklistene. Med sin litt nedsatte hørsel har de nemlig ingen mulighet å høre det svake, men karakteristiske «suset» av en gruppe på 5-6 og av og til flere syklisters som kommer rundt svingen bakfra i en fart de eldre aldri ville ha drømt om å kjøre bil i engang.

Alle sljønner jo at i en sånn fart med så tyne hjul på en grussti blir det fort noen meter

bremsetreking, og de fleste kan vel også tenke seg hvor stor skade et eldre menneske kan gjøre på en dyr flott sykkel til mangfoldige tusen kroner.

**JEG BRUKTE SELV** Sandtangen ofte når barna var små og hadde stor glede av det, men etter at «alle» skulle bli den nye Hushovd og gikk til innkjøp av sykler til en månedslønn eller to, kroppskondomer med reklame og en etappesier i Tour de France som mål og begynte å bruke Sandtangen som treningsbane, ble det å gå tur med hund og barn en risikosport av dimensjoner. Så det sluttet vi med.

Men det var nok like greit, for når noen tar idretten sin så alvorlig at de uten å blunke risikerer ikke bare sitt liv og helse, men også andres, det være seg voksne eller barn som forviller seg inn

i Sandtangen, da er det vel forferdelig egoistisk å truske rundt å nytte naturen når du vet at det kanskje kan ødelegge sjansene til en ny Hushovd å nå sine mål.

**NEI, DET MÅ NOK** bedre skilting til. Jeg synes det er mer enn nok forbud, så det burde klare seg med et skilt ved inngangen som henstiller fotgjengere til helst å gå utenom stiene dersom de på død og liv skal inn å forstyrre syklistene.

Jørlig talt, det er ikke lett å forstå at det kan være nødvendig for fotgjengere å valse rundt i Sandtangen når vi har fått så mange flotte sykkelstier i distriktet. Her kan en gå så mye enlyster uten å gå i veien for de «seriøse» syklistene, de skyr nemlig sykkelstier som pesten.

Jærbladet, 22.11.2010

## Vedlegg 4: Sangen «Nede for telling»

### Nede for telling

Tekst: **Helge Torvund**

Du har alltid vore ein nølar  
Stod stille mellom ja og nei  
Hadde alltid ute ein følar  
Kom deg aldri i vei

Eg svarte ja før eg tenkte  
Gjekk inn kvar open dør  
Når det røda lyse blenkte  
Gjekk eg raskare enn før

Du er nede for telling  
Eg er oppe for show  
Du ellar ei elling  
Eg seier Go! Go! Go!

Du er nede for telling  
Eg er oppe for show  
Du ellar ei elling  
Eg seier Go!

Du venta med det mesta  
og ville sjå det an  
Du ville ha det besta  
Du brukte din forstand

Eg visste godt kva eg ville  
Og tok det eg kunne få  
Du var alltid så merkeleg stille  
Men sjå på oss nå

Du er nede for telling  
Eg er oppe for show  
Du ellar ei elling  
Eg seier Go! Go! Go!

Du er nede for telling  
Eg er oppe for show  
Du ellar ei elling  
Eg seier Go!

Eg heiv meg på karusellen  
Du stod tafatt å kikka på  
Eg dansa heile kvelden  
Du var pryden i ei krå

Nå er eg mett og eg er sliten  
Har fått meir enn eg vil ha  
Du kom med i siste liten  
Nå er det du som seier ja



Eg er nede for telling  
Du er oppe for show  
Eg ellar ei elling  
Du seier Go! Go! Go!

Eg er nede for telling  
Du er oppe for show  
Tid for di fortelling  
Du seier Go!

## Vedlegg 5: Oppgave saktekstanalyse/retorisk analyse



NORSK VG1, 7.DESEMBER 2018

# TOØKTSSKRIVING I NORSK SIDEMÅL

### **NYNORSK**

**Hjelpemiddel:** Alle unntatt internett, oversettingsprogram og kommunikasjon med andre.

### **Oppgåve**

Vedlegg: «Det er så lett å være lærer», skrive av Christina Bjørnsdatter Langballe, publisert i Bergens Tidende (nettutgave), 26. nov. 2018

Analyser sakteksten, det vil seie:

- Presenter teksten i innleiinga
- Formuler hovudsynspunktet i teksten (kan inngå i innleiinga)
  
- Kva kan du seie om avsendaren sitt etos?
- Kven er mottakarane av teksten?
  
- Peik på konkrete verkemiddel i teksten som har ein patos-appell?
- Peik på konkrete verkemiddel i teksten som har ein logos-appell?
  
- I avslutninga kan du samle trådane, sjå på heilskapen og vurdere om argumentasjonen er vellukka

### **HUGS:**

- Skrifttype Times New Roman, pkt 12, linjeavstand 1,5
- Lag overskrift og kjeldeliste

NORSK VG1, 7.DESEMBER 2018

# TOØKTSSKRIVING I NORSK SIDEMÅL

## BOKMÅL

**Hjelpemiddel:** Alle unntatt internett, oversettingsprogram og kommunikasjon med andre.

### Oppgave

Vedlegg: «Det er så lett å være lærer», skrevet av Christina Bjørnsdatter Langballe, publisert i Bergens Tidende (nettutgave), 26. nov. 2018

Analysér sakteksten, det vil si:

- Presenter teksten i innledningen
- Formuler hovedsynspunktet i teksten (kan inngå i innledningen)
  
- Hva kan du si om avsenders etos?
- Hvem er mottakerne av teksten?
  
- Pek på konkrete virkemiddel i teksten som har en patos-appell?
  
- Pek på konkrete virkemiddel i teksten som har en logos-appell?
  
- I avslutningen kan du samle trådene, se på helheten og vurdere om argumentasjonen er vellykket

## HUSK:

- Skrifttype Times New Roman, pkt 12, linjeavstand 1,5
- Lag overskrift og kildeliste

## Vedlegg 6: Sakteksten «Det er så lett å være lærer»

# Det er så lett å være lærer

**DEBATT: Ingen elever er slemme, har kjærlighetssorg eller føler seg for tjukk. Alle er gode i både gym og matte, og særlig nynorsk.**

**CHRISTINA BJØRNSDATTER LANGBALLE**

Ungdomsskolelærer og sosiallærer  
26. nov. 2018 18:00, oppdatert 13:56

**Elevene.** I alle klasserommene. På alle skolene. Enkle, forutsigbare, og maskinaktige. Klin like.

Alle elever er positive til skolen. Alle har samme interesser og ambisjoner. De kommer fra ryddige, rause, ressurssterke A4-hjem og vil gjerne lære. Matematikk og naturfag, grammatikk og historie, musikk og gymnastikk, seksualitet og samfunn, religion og matlaging. Og jeg glemmer ikke at de skal lære om nettvett og livsmestring, mangfold og miljø også. Og så videre. Og så videre.

**Heldigvis er de positive** og åpne og klare. Slik at de alltid er tidsnok, sitter ved pulten, uten jakke på, uten caps, uten mobil og med sekken, pennalet og iPaden åpne, og boken på pulten. Med spiss blyant og viskelæret klart. Lekser er gjort, og de har blikket festet på læreren og tavlen. De er åpne for faglig påfyll, selv kl 08 på morgenen føler de det slik. Klare. De lengter etter faglig påfyll. Hver dag.

De har spist frokost og sovet godt og lenge nok. Ingen har sittet våkne og spilt dataspill til kl 04 eller hørt på foreldrenes krangler, eller måttet våke over full mor eller syk lillebror. Ingen har ligget våkne og kjent på egen angst eller lest de ekle snap'ene fra «venner». Alle har sitt eget soverom og en raus, varm forelder som smører frokost og vinker smilende, eller følger helt inn og gir klem.

**Ingen har problemer** med reglement eller tid eller orden eller adferd eller anmerkninger eller tyggiser eller slåssing eller selvmordstanker. Ingen er ekle med andre. Eller med læreren. Og læreren er ikke ekkel mot noen heller. Aldri. Alle er blide og fornøyde og klare for læring.

Alle har gode, sunne matpakker. Alle har gymtøy, votter på utedagen, ryggsekk, skidress, drikkeflaske. Alle har oppladet iPad/pc. Alle har vannkokerting. Alle har alt.

**Ingen sender** stygge blikk eller meldinger. Ingen har kjærlighetssorg eller mensen eller føler seg for tjukk eller kvisete eller utafør. Alle er gode i både gym og matte og engelsk, og særlig nynorsk. Alle liker å dusje etter gym og ha felles svømming. For ingen blikker eller filmer eller kommenterer eller baksnakker. Aldri.

Alle elever er jo like. Og de er vellykket og fornøyde og kommer fra helt like hjem med foreldre som hjelper dem med lekser, klapper dem på skulderen og spør hvordan dagen har vært, og ser litt ekstra godt etter for å fange opp humørsvingningene eller de vonde tankene, som jo ingen har.

**Alle har foreldre** med tid og kapasitet og lyst og evner til å høre dem før prøven og se over teksten, sjekke matteleksen og sende med noe ekstra godt til heldagsprøven. Kanskje kakao.

Ingen gruer seg til noe. Ingen kjenner på kulden og den vonde knuten i magen på skolebussen. Ingen forsover seg, alle er skoleflinke og liker å lese bøker og skal bli lege når de blir store. Eller lærer. Eller advokat. Eller ingeniør. Eller politiker.

Det er heller ingen som har dysleksi eller Tourettes eller ADHD, tvangstanker, psykiske lidelser, depresjon, spiseforstyrrelse eller sliter med selvskading, eller går til BUP, PPT eller BV eller har omfattende IOP eller trenger å sove på din sofa i natt fordi lyset er helt av hjemme. Såpass mørkt der hjemme at du som lærer ikke tør annet enn å ta med elev hjem selv.

Og ingen elever er spesielt gode, evnerike, og trenger mer av læreren faglig. For alle er heldigvis helt like og på samme nivå.

**Det er så enkelt** å være lærer da. Når alle er helt like og helt klare og stiller med de samme forutsetningene og den samme ambisjonen og har sovet og spist og gjort - og forstått - lekser og er friske. Da kan man jo lett kjøre sitt planlagte engelskopplegg i 90 minutter og påse at alle 31 har fått lært akkurat det de skal. Hver time. Hver dag.

Det er jammen bra de er helt like.

Eller vent...

## Vedlegg 7: Oppgave diktanalyse



NORSK VG1, 22 februar 2019

# TOØKTSSKRIVING I NORSK SIDEMÅL

### **NYNORSK**

**Hjelpemiddel:** Alle unntatt internett, omsettingsprogram og kommunikasjon med andre.

### **Oppgave**

Vedlegg: «Hun er fri», skrive av Michael Krohn frå albumet til Raga Rockers *Forbudte Følelser* i 1988.

Tolk diktet

### **HUGS:**

- Skriftype Times New Roman, pkt 12, linjeavstand 1,5
- Lag overskrift og kjeldeliste

NORSK VG1, 22 februar 2019

# TOØKTSSKRIVING I NORSK SIDEMÅL

## BOKMÅL

**Hjelpemiddel:** Alle unntatt internett, oversettelsesprogram og kommunikasjon med andre.

### Oppgave

Vedlegg: «Hun er fri», skrevet av Michael Krohn frå albumet til Raga Rockers *Forbudte Følelser* i 1988.

Tolk diktet

## HUSK:

- Skrifttype Times New Roman, pkt 12, linjeavstand 1,5
- Lag overskrift og kildeliste

## Vedlegg 8: Sangen «Hun er fri»

# «Hun er fri» - Raga Rockers (1988)

Hun er en båt uten anker  
Hun har hue fullt av tanker  
og et hjerte som banker  
for ting som hun tror på  
Hun har ikke sko på  
Hva er det du glør på  
din straitte dust  
Hun ække inntressert i penger  
eller gull og grønne enger  
eller tull i myke senger  
med en pappagutt som deg  
Så du kommer ingen vei  
med å leke helt for henne  
for det som får a' til å tenne er en gjennomført frik  
Slik som han som er på vei bort hit  
Han kan snakke hele natta  
om ting hun blir betatt av  
Så elsker de på matta  
som ville dyr  
Helt til dagen gryr  
Det er et herlig eventyr  
for vakre unge mennsker  
Tyske, danske, norske, svensker  
fra gode trygge hjem  
med lomma full av spenn  
På jakt etter en venn  
de kanskje aldri ser igjen  
Ja, det er romantikk  
som grenser opp til poesi  
Det er slike ting  
som vil få minnene på gli  
når sommeren er forbi

Låtskrivere: Michael Krohn

Teksten for Hun er fri © Sony/ATV Music Publishing (Scandinavia) Kb, Waterfall Music A/S



## Vedlegg 9: Analyseskjema saktekstanalyse/retorisk analyse

### **SKRIVE SAKTEKSTANALYSE/RETORISK ANALYSE**

I ein saktekstanalyse skal du vise kva verkemiddel forfattaren har brukt for å få fram budskapet sin. Det er ikkje nok berre å peike på verkemidla, du skal også vise den funksjonen dei har i teksten.

#### **1. Innleiing : presentasjon av forfattar og tekst**

- Presenter tekst og forfattar. Set gjerne teksten inn i ein samanheng
  - Kva for eit emne tek forfattaren opp?
  - Kva for ein sjanger er teksten skriven i?
  - Kva for eit medium er teksten presentert i, og når vart han skriven? Ein spesiell samanheng? (kairos)
  - Kva er hovudsynspunktet? Kva er siktemålet med teksten?

#### **2. Hovuddel: argumentasjonsmåte og verkemiddel**

- Kven er sendaren av teksten? Her er det naturleg å vurdere sendaren sin etos: Kor stor tillit har vi til sendaren? Kva er det som skaper tillit? Kva er det eventuelt som ikkje skaper tillit?
- Kven er mottakarane av teksten? (må sjåast i samanheng med publiseringsstaden).
- Komposisjon: Korleis er teksten bygd opp?
  - Dersom det er ein samansett tekst. Kva slags delar består teksten av? (t.d. overskrift, tekst, bilete, logo)
  - Sjølve teksten: er teksten delt inn i ulike delar?
- Logosargumentasjon i teksten: direkte/open argumentasjon:
  - Innheld teksten faktaopplysningar, dvs etterprøvbar informasjon?
  - Viser sendaren til statistikk, forskning eller liknande?
  - Nyttar avsendaren mange faglege omgrep?
  - Nyttar teksten eit sakleg og informativt språk?
  - Dersom teksten inneheld bilete/illustrasjonar: Bygger desse opp under det saklege innhaldet i teksten?
- Patosargumentasjon i teksten: indirekte/skjult argumentasjon:
  - Ønsker avsendaren å skape bestemte følelsar i oss for å få oss til å gjere eller meine noko? Vert ein t.d. glad, sint, provosert, redd, nasjonalromantisk av innhaldet i teksten?

- Inneheld teksten ironi/sarkasme? Eventuelt kvifor?
- Nyttar avsendaren retoriske spørsmål for å få mottakaren til å tenke i ei bestemt retning?
- Har teksten eit ordval som speler på følelsar eller gjev visse assosiasjonar? Finn du døme på plussord og minusord? Nyttar teksten pronomen på ein bestemt måte? (t.d. «me» og «dei»)
- Inneheld teksten døme på allusjonar eller språklege bilete?
- Dersom teksten inneheld bilete/illustrasjonar: Bygger desse opp under den indirekte og følelsesorienterte argumentasjonen i teksten?

### **3. Avslutning/konklusjon; her kan du vere meir subjektiv**

- Tener verkemidla det som har vore siktemålet med teksten?
- Treff teksten målgruppa? Er argumentasjonen vellukka
- Set gjerne temaet inn i ein større samanheng.

## Vedlegg 10: Analyseeskjema fra læreboken *Grip teksten norsk vg1*

SKJEMA FOR VURDERING AV SAKTEKSTER	
Gjør rede for kommunikasjonssituasjonen og konteksten.	Beskriv den konkrete situasjonen rundt teksten. Si også noe om kulturkonteksten der det er relevant (verdier, holdninger og tenkemåter). Hvem er sender? Hvem er mottaker? Hvilket medium formidles teksten gjennom?
Hva er tekstens innhold?	Gi et kort referat eller en kort omtale av innholdet i teksten. Hvilken sak tar teksten opp? Hva vil senderen si om denne saken? Hva er hovedsynspunktet i teksten?
Hva kjennetegner tekstens form?	Hvilken sjanger? Er teksten skriftlig, muntlig eller sammensatt? Hvilke virkemidler benyttes?
Hvilke(n) appellform(er) dominerer teksten?	Hva finner du av <i>etos</i> , <i>patos</i> eller <i>logos</i> i teksten? Hvilke(n) dominerer?
Hvordan er teksten bygd opp?	Har teksten f.eks. artikkelsjangerens tredeling i innledning, hoveddel og avslutning? Eller følger teksten mer innfallsprinsippet som i et kåseri? Hvordan er argumentasjonen bygd opp i en argumenterende tekst? Hvordan er teksten bygd opp i avsnitt? Har teksten variasjon i skrivemåte (se punktet nedenfor) som en del av oppbygningen? Bryter noen avsnitt med skrivemåten ellers?
Hvordan er språket og bruken av språklige virkemidler?	Hva karakteriserer språk og skrivemåte generelt (ordbruk og setningsbygning)? Brukes virkemidler som metaforer, gjentakelser, kontraster, ordspill, ironi eller retoriske spørsmål? Hvilken virkning har bruk av slike virkemidler?
Hva er journalistens/forfatterens hovedformål med teksten?	Er teksten informerende – og i så fall om hva? Er tekstens formål å si noe om senderens følelser, holdninger?
Ved sammensatte tekster: Studer samspillet mellom tekstelementene.	Hvordan er forholdet mellom f.eks. verbaltekst og andre tekstelementer (bilder, lyd o.l.)? På hvilken måte spiller de sammen – sier de det samme (forklaring, forankring), eller sier de noe annet eller noe mer enn den andre tekstdelen (avløsning)? Motsier de hverandre (ironi)?
Helhetsvurdering av teksten sett i sammenheng med situasjon og hensikt.	Vurder tekstens saklighetsgrad. Er den f.eks. så objektiv som den gir seg ut for å være? Fins det avslørende subjektive trekk i teksten. Er argumentene saklige eller usaklige? I hvilken grad har senderen gjennom valg av innhold, oppbygning, språk og virkemidler oppnådd hensikten i den aktuelle situasjonen?

## Vedlegg 11: Analysekjema diktanalyse

### Tolkning av lyriske tekster (dikt)

#### Innledning

- Navn på forfatter
- Tittel på diktet
- Årstall for utgivelse/noe om tida diktet ble utgitt i
- Navn på diktsamling
- Undersjanger (eks salme, prosadikt)
- Eventuelt noe om bakgrunnen for diktet.

#### Hoveddel

- Konkret innhold (motiv)
- Antyde tema/budskap (må utdypes til slutt i analysen)
- Komposisjon: Vis hvordan komposisjonen er med på å understreke tema/budskap i diktet, f.eks:
  - tradisjonelt/modernistisk
  - grafikk
  - strofer – vers
  - rim (enderim, bokstavrim, assonans)
  - rytme (musikalitet i diktet)
  - kronologi
  - gjentakelser
  - paralleller
  - kontraster
- Språk: Vis hvordan språket er med på å understreke tema/budskap, f.eks:
  - Hva karakteriserer språket generelt?
  - Ordvalg: plussord, minusord
  - Setningsbygning
- Språklige bilder: Vis hvordan billedbruken er med på å understreke tema/budskap i diktet
  - metaforer
  - sammenligninger
  - symboler
  - besjeling
  - personifisering
- Tema
  - Hva er det diktet dypest sett handler om?
  - Temaet gjelder som regel noe allmennmenneskelig og abstrakt; en følelse, en erkjennelse, en stemning.

#### Avslutning

Kan for eksempel være noe om

- Sammenheng mellom virkemidler og tema
- Det karakteristiske ved diktet
- Diktets aktualitet i dag

## Vedlegg 12: Intervjuguide

### Spørsmål til semi-strukturert intervju!

Om bruk av modelltekst generelt:

1. Hvilke tanker har du om bruk av modelltekst sånn generelt?
2. Hvilke erfaringer har du med bruk av modelltekst?
3. Hva er en god modelltekst? Hva er dine utvalgskriterier?

Om bruken av denne modellteksten spesielt:

4. Hvorfor er akkurat denne modellteksten valgt?
5. Hvor mye tid ble brukt til arbeidet med modellteksten?
6. Hvordan dekonstruerte du modellteksten? Hvilket søkelys hadde du denne gangen? Hvorfor?
7. Hvordan arbeidet elevene med modellteksten? Lærergjennomgang først, så eget arbeid? Eller selvstendig elevarbeid først – deretter gjennomgang? Arbeidet elevene individuelt, eller i grupper? – eller begge deler? Arbeidet de med oppgaver? Skriftlig? Muntlig – diskusjon?
8. Hvordan reagerte elevene på dette?
9. Brukte elevene modellteksten aktivt under skrivingen?
10. Hvordan er samsvaret mellom fokus i undervisningen/arbeidet i forkant, og oppgaveformuleringen/bestillingen?



## Vedlegg 13: Mail til foresatte og elever om deltakelse i prosjektet

Til foresatte og elever i 1■■■■

Jeg heter Marianne Mjølunes Wetteland og jobber som lærer på Bryne vgs, i tillegg til at jeg tar en Master i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal nå i gang med å skrive en masteroppgave om skriving, og trenger elevtekster som forskningsmaterieil til denne oppgaven. Jeg ønsker å bruke to av tekstene elevene i 1■■■■ skriver i norskfaget dette skoleåret som materiale i forskningsarbeidet. Bryne vgs har gitt klarsignal om at dette er ok, og faglærer ■■■■ har også samtykket.

Målet med masteroppgaven er å finne ut hvilken nytte elever på vg1 har av å bruke modelltekster i læringsarbeidet, før de skal skrive fagtekster selv. Modelltekstene gir elevene mønster å skrive etter som de kan bruke når de skriver egne fagtekster. Jeg skal lete etter konkrete spor av modellteksten i elevene sine tekster, for å kunne si noe om hvilken støtte bruk av modelltekst i opplæringen har gitt elevene i deres fagskriving. På denne måten kan forskningen gi oss mer kunnskap om hvordan vi kan hjelpe elever til å bli mest mulig kompetente fagskrivere.

Det å bli med i dette prosjektet vil ikke føre til noe merarbeid for elevene. Tekstene jeg ønsker å bruke som forskningsmaterieil er tekster de skal skrive uansett. Jeg skal ikke blande meg inn i vurderingsarbeidet, eller diktere undervisningen i en bestemt retning. ■■■■ bruker modelltekster i læringsarbeidet uavhengig av min forskning. Elevtekstene blir anonymiserte, og dette betyr at ingen skal kunne spore de tilbake til deres ungdom. Fokuset i forskningen er ikke hver enkelt tekst for seg, men trekk som går igjen eller ikke går igjen i flere tekster.

For å kunne bruke tekstene må jeg ha samtykke om at det er i orden. Siden elevene er under 18 år, må jeg også ha samtykke av dere foresatte. Dersom dere synes det er i orden at jeg bruker to av tekstene din datter eller sønn skriver på vg1 som materieil i oppgaven, trenger dere ikke foreta dere noe. Da blir alt dette bare til informasjon. Dersom dere ønsker å reservere dere mot dette, svarer dere på denne mailen innen 12. desember 2018. Dersom dere har ytterligere spørsmål, kan dere også ta kontakt med meg på telefon: 975 82 005.

Håper det er i orden.

Mvh Marianne M. Wetteland  
Lærer ved Bryne vgs

## Vedlegg 14: Godkjenning fra NSD

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Spør av modelltekst i elevtekster på vg1 studieforberedende utdaningsprogram.

**Referansenummer**

786248

**Registrert**

17.09.2019 av Marianne Mjølshes Wetteland - mm.wetteland@stud.uis.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jan Kristian Hognestad, jan.k.hognestad@uis.no, tlf: 51831015

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Marianne Mjølshes Wetteland, marianne.wetteland@lyse.net, tlf: 97582005

**Prosjektperiode**

08.11.2018 - 20.12.2020

**Status**

03.10.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 03.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.10.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.20.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)