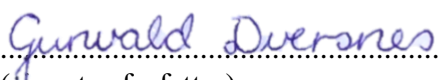




Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Studieprogram: Lektorprogrammet 8-13 Master i lesevitenskap | Vårsemesteret, 2018 Åpen |
| Forfatter: Gunvald Dversnes |  (signatur forfatter) |
| Veiledere: Jan Kristian Hognestad og Anne Håland | |
| <p>«Vi kastet elevene ut på dypet før» En undersøkelse av introduksjonen av eksempletekster på ungdomsskolen og i den videregående skolen i det reviderte Kunnskapsløftet fra 2013</p> <p>«We threw students into deep water before» An Assessment of the Introduction of Mentor Texts at Secondary and High School in the Revised Norwegian Curriculum of 2013.</p> | |
| Emneord: Eksempletekst, modelltekst, det reviderte Kunnskapsløftet (LK13), Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Hammond, Burns & Joyce, eksempletekstdidaktikk, den australske sjangerskolen, teksttypebegrepet, sjangerbegrepet, samskriving, radikal estetikk. | Sidetall: 88 (eksklusiv blanke sider, tabeller, figurer og vedlegg) Stavanger, 16. mai 2018 |

«« VI KASTET
ELEVENE UT PÅ
DYPET FØR »»

EN UNDERSØKELSE AV INTRODUKSJONEN AV EKSEMPELTEKSTER PÅ
UNGDOMSSKOLEN OG I DEN VIDeregående SKOLEN I DET REVIDERTE
KUNNSKAPSLØFTET FRA 2013

MASTEROPPGAVE AV
GUNVALD DVERSNES

Sammendrag

Da Kunnskapsløftet (K06) ble revidert i 2013, stiftet norskfaget bekjentskap med et nytt begrep: Eksempeltekster. Begrepet viste til tekster som tydeliggjorde trekk man ønsket at elevene skulle arbeide med i egen skriving (Øgreid, 2013). Dette forskningsprosjektet undersøker hvordan eksempeltekster har blitt mottatt blant norske lærere, og problemstillingen lyder som følger: Hvordan har norske lærere forstått og undervist i eksempeltekster?

For å besvare problemstillingen, danner dialogteorien til Mikhail Bakhtin (1998 [1979]), eksempeltekstdidaktikken til Hammond, Burns & Joyces (1992) og det sosiokulturelle læringssynet til Lev Vygotsky (1978) det teoretiske bakteppe i prosjektet. I tillegg blir det kognitive- og sosiokulturelle skriveperspektivet presentert, samt tre skivedidaktiske skoler som har hatt sitt utspring i disse perspektivene.

Forskningsprosjektet baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. Ved å gjennomføre dybdeintervju med fire norsklærere, to fra ungdomsskolen og to fra den videregående skolen, har prosjektet sett nærmere på hvordan lærerne forholder seg til eksempeltekster. Det ble valgt dybdeintervju for å få innsikt i informantenes refleksjoner og erfaringer. Forskningsprosjektets data baserer seg på materialet fra intervjuet. De har blitt transkribert til fullstendig tekst, og funnene i intervjuene er flettet inn i analyseteksten.

Resultatene viser at de fire lærerne underviser *induktivt* i to trinn når de tar i bruk eksempeltekster. Ikke bare tar de i bruk eksempeltekster (1. trinn), men de organiserer også undervisningen slik at elevene selv står ansvarlige for å undersøke og oppdage ulike fenomen ved tekstene (2. trinn). Lærerne ser på seg selv som stillasbyggende faktorer overfor elevene, og assisterer dem i læreprosessen. I tillegg kontekstualiserer lærerne eksempeltekstene ved å starte opp og avslutte undervisningsøktene med plenumssamtaler. De fire informantene forstår videre eksempeltekster som alt i fra *ønskede skriftlige utfall* på den ene siden til *uferdige tekstforslag* på den andre siden. Alle informantene kobler eksempeltekster videre intuitivt opp mot sjangerlære. Informantene forteller bl.a. om flere undervisningsøkter der eksempeltekster belyste ulike sjangre – ikke teksttyper. Dette forskningsprosjekt, som drøfter eksempeltekstbruk blant lærere på ungdomsskolen og i videregående, registrerer derfor at teksttypebegrepet står svakt i den norske skolen.

Forord

«Mange takk», husker jeg alltid morfar sa. Det var ordene han brukte: «Mange takk». Og han hadde helt rett. Det *er* både mye og mange som fortjener en takk.

Først og fremst ønsker jeg å takke de to veiledere mine, Jan Kristian Hognestad og Anne Håland. Dere er så forskjellige. Men så er dere så like likevel. Hjertevarme, oppofrende og kunnskapsrike. Dere har latt meg stille spørsmål, være åpen og vise frustrasjon. Mange takk for all støtte, veiledning og tankeutveksling. Dere er skuldrene til de kjempene alle refererer til.

Deretter vil jeg takke informantene mine. Mange takk for at dere stilte opp til intervju og delte av erfaringene deres. Samtidig ønsker jeg å takke Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), som var samarbeidsvillige med å finne både informanter og intervjulokaler til meg.

Videre vil jeg takke Trine. Hvor mange timer på Bokkafeen har vi ikke arbeidet sammen? Hvor ofte drøftet vi ikke de store og små utfordringene underveis i skriveprosessen? Og hvor mange ganger hentet du meg ikke i den hvite bilen din på vei til Universitetet i Stavanger? Mange takk, Trine.

Til slutt ønsker jeg takke familien og kjæresten min. Dere vet hvem dere er. Ingen nevnt – ingen glemt.

Mange takk.

Stavanger, mai 2018

Gunvald Dversnes

INNHALDSFORTEGNELSE

«Vi kastet elevene ut på dypet før»

En undersøkelse av introduksjonen av eksempeltekster på ungdomsskolen og i den videregående skolen i det reviderte kunnskapsløftet fra 2013

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| Sammendrag | 5 |
| Forord | 7 |
| Kapittel 1: Innledning | 13 |
| Problemstilling | 14 |
| Egne erfaringer | 14 |
| Det reviderte kunnskapsløftet..... | 16 |
| <i>Hva var bakgrunnen for revisjonen av Kunnskapsløftet?</i> | 16 |
| <i>Hva ble revidert i læreplanen for norskfaget?</i> | 17 |
| <i>Introduksjonen av begrepet eksempeltekst</i> | 19 |
| <i>Mulige paradokser tvinger seg fram i lyset</i> | 20 |
| <i>Ludvigsen-utvalget</i> | 21 |
| Skrijving som grunnleggende ferdighet | 22 |
| <i>Hva vil det si å skrive i norskfaget?</i> | 23 |
| <i>SKRIV-prosjektet</i> | 24 |
| <i>Nadderud-prosjektet</i> | 25 |
| <i>NORM-prosjektet</i> | 25 |
| Avgrensning av oppgaven..... | 26 |
| Oppgavens oppbygning..... | 26 |

| | |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| Kapittel 2: Teori | 29 |
| Grunnleggende begreper | 29 |
| <i>Eksempeltekst</i> | 29 |
| <i>Samskriving</i> | 29 |
| Grunnleggende skriveperspektiver | 30 |
| <i>Det kognitive skriveperspektivet</i> | 30 |
| <i>Det sosiokulturelle skriveperspektivet</i> | 32 |
| Skrivedidaktiske skoler | 33 |
| <i>Den australske sjangerskolen</i> | 33 |
| <i>Den amerikanske prosessorienterte skrivingen</i> | 34 |
| <i>Den prosessorienterte skolen i Norge</i> | 37 |
| Eksempeltekstdidaktikk | 39 |
| <i>Å gi elever tilgang til språk</i> | 39 |
| <i>Alle tekster er i dialog med hverandre</i> | 44 |
| <i>Sammenhengen mellom lesing og skriving</i> | 46 |
| <i>Å løfte elevenes språkressurser over i tekst</i> | 47 |
| Et utvalg av forskning på eksempeltekster | 48 |
| Kapittel 3: Metode..... | 53 |
| Kvalitativ metode | 53 |
| Utvalg av informanter | 54 |
| Planlegging for innsamling av data | 56 |
| Gjennomføring av datainnsamlingen | 57 |
| Personvern..... | 58 |
| Gyldighet og pålitelighet..... | 59 |
| Begrensninger ved metoden | 60 |
| Kapittel 4: Analyse | 63 |
| Presentasjon av analysekategorier | 63 |
| Informantene | 65 |
| Skjematisk oversikt over datamaterialet | 65 |
| Gjennomgang og analyse av analysekategoriene | 68 |
| <i>Første analysekategori: Definisjon og forklaring</i> | 68 |
| <i>Andre analysekategori: Valg av eksempeltekst</i> | 72 |
| <i>Tredje analysekategori: Emnehjelp</i> | 77 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Fjerde analysekategori: Dekonstruksjon</i> | 81 |
| <i>Femte analysekategori: Samskriving</i> | 91 |
| <i>Sjette analysekategori: Individuell skriving</i> | 93 |
| <i>Syvende analysekategori: Formålet ved bruk av eksempeltekster</i> | 98 |
| Kapittel 5: Diskusjon | 103 |
| Hva med teksttypene? | 103 |
| Hva med det (radikalt) estetiske i norskfaget? | 105 |
| Hvor ble samskrivingen av? | 107 |
| Hva med skjønnlitteraturen? | 108 |
| Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende refleksjoner | 111 |
| Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst? | 111 |
| Hvordan har norsklærerne implementert eksempeltekst i undervisningen? | 112 |
| Hvordan lykkes med eksempeltekster? | 114 |
| En avsluttende refleksjon over politiske styringsdokumenter i skolen | 115 |
| Videre forskning | 116 |
| Hva gjorde avislesingen med meg? | 116 |
| Kapittel 7: Litteraturliste | 119 |
| Kapittel 8: Vedlegg | 125 |

«Vi kastet elevene ut på dypet før»

Kapittel 1: Innledning

Som barn elsket jeg å lese avisen. Hver morgen – lenge før frokost – hoppet jeg opp i pappas sko, subbet bort til postkassestativet i nabolaget og plukket opp dagens nummer av *Fædrelandsvennen*. Det skjøre avisparet som møtte meg, lukten av sverte og blekk, alt dette anså jeg som noe verdifullt. Tilbake ved frokostbordet kunne jeg gjennom avisen kikke inn i en voksen verden. Med en brødkive i den ene hånden og avisen i den andre, var det ikke uvanlig at jeg tjue minutter senere dumpet andpusten ned i et bussete på vei til skolen.

Men hva gjorde avislesingen med meg som barn? I ettertid har jeg sett tydelige mønstre. For da jeg og brødrene mine lekte at vi drev butikk, var aviser naturlige salgsartikler. Og avisene laget vi selvsagt selv. Tydelig inspirert av *Fædrelandsvennens* form og innhold skrev vi saker som omhandlet den amerikanske krigføringen i Irak, den sportslige utviklingen til det lokale fotballaget og værutsiktene for de kommende dagene. Det var slik vi forstod aviser, og derfor slik vi laget dem selv. At *Fædrelandsvennen* fungerte som en eksempletekst i vår egen avisskriving, tenkte vi mindre over.

Da Kunnskapsløftet (K06) ble revidert i 2013 (LK06), stiftet norskfaget bekjentskap med et nytt begrep: Eksempletekster. Begrepet viste til tekster som tydeliggjorde trekk man ønsket at elevene skulle arbeide med i egen skriving (Øgreid, 2013). Den gode novellen, kåseriet fra radioen og debattinnlegget fra avisen kunne heretter fungere som eksempletekster for norske elever. *Fædrelandsvennen* skulle heretter ikke bare inspirere barn i lek; avisen kunne også hjelpe norske elever med å skrive bedre. For i det morderne samfunnet er det helt

nødvendig at barn og unge lærer seg å skrive godt (Graham & Perin, 2007). Borgeren som ikke klarer å orientere seg i tekstfloraen i samfunnet, mister lett samfunnskontakten (Weisser, 2012).

Problemstilling

Introduksjonen av eksempeltekster i den reviderte norske læreplanen fra 2013 har i 2018 femårsjubileum. På tross av å representere en gammel idé innenfor skriveopplæring (Skjelbred, 2010; Hertzberg, 2016, Håland, 2016), er det likevel interessant å undersøke hvordan norske lærere har mottatt eksempeltekstene. Hvordan har norsklærerne stilt seg til introduksjonen? Har den gått ubemerket hen, eller har introduksjonen vært med på å endre lærernes praksis? Forskningsoppleggets problemstilling lyder som følger: Hvordan har norske lærere forstått og undervist i eksempeltekster? For å undersøke introduksjonens bakgrunn og mulige konsekvenser, har jeg valgt å stille to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst?
2. Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning?

De to forskningsspørsmålene bidrar med ulike innfallsvinkler. Forskningsspørsmål nr. 1 markerer en interesse for lærernes begrepsforståelse av eksempeltekster, og spørsmålet går dermed *forut* for undervisningspraksis. Forskningsspørsmål nr. 2 interesserer seg derimot for lærerens faktiske *gjennomføring* av den reviderte planen.

Kverndokken (2014) påpeker at det etter introduksjonen av eksempeltekster vil «være interessant å studere hvordan undervisning ved hjelp av eksempeltekster realiseres i klasserommene, og om bruk av eksempeltekster fører til en utvikling av en konform tekstproduksjon og standardiserte elevferdigheter» (2014:39). Dette forskningsprosjektet har som mål å svare Kverndokken. Før jeg kommer så langt, ønsker jeg først å drøfte bakgrunnen for revisjonen av Kunnskapsløftet, vise til endringer i kompetansemål på ungdomsskolen og i videregående, diskutere hva det vil si å skrive i norskfaget, og kontekstualisere dette forskningsopplegget ved å kommentere SKRIV-, NORM- og Nadderud-prosjektet.

Egne erfaringer

I en hektisk skolehverdag, der norskfaget blir kritisert for å romme for mye (Firing Lunde, 2017), finnes det knappe tidsressurser. Elevene skal lære mye på kort tid. For å hjelpe elevene

på vei med skriveopplæringen, tilbød jeg mine egne elever i en praksisperiode på en videregående skole konkrete verktøy i skrivearbeidet. Jeg ønsket at elevene skulle lese eksempeltekster før de startet med egen skriving. Deretter skulle eksempeltekstene danne utgangspunkt for skriverammer, dvs. eksplisitte støttestrukturer for skriving. Da jeg mot slutten av praksisperioden gjennomførte en spørreundersøkelse i klassen, og spurte elevene om de fikk hjelp av eksempeltekstene og skriverammene vi hadde brukt, fikk jeg gode tilbakemeldinger:

Jeg synes skriverammene kom veldig godt til nytte, og flere av de arkene som du delte ut var nyttige og hjalp oss en god del, i tillegg til dine personlige kommentarer. Modellteksten har også vært til god hjelp for det vi arbeidet med (Anonym, 16).

Ja, lærte mye av hvordan en tekst kan bli satt opp og har blitt lettere å skrive tekster. (Anonym, 16)

Har fått god bruk for skriverammene, og kommer til å bruke modelltekster i fremtiden. (Anonym, 16)

Samtidig som jeg hadde praksisopphold og underviste i eksempeltekster og skriverammer, raste en offentlig debatt i norske medier om norskfaget. Litteraturkritiker i NRK P2, Knut Hoem, kritiserte norskfaget for å være «på villspor» (2016). Han mente at faget var overlesset med abstrakte begrep, og dynket ned i lese- og skrivestrategier. Hoem stilte spørsmålsteget ved fokuset i faget, og uttalte at skjønnlitteraturen var «skjøvet helt bakerst i boken». Uttalelsene skapte reaksjoner, og norske lærere og skrivepedagoger forsvarte siden de ulike praksisene norskfaget tok i bruk i undervisningen (Vågseth, 2017; Frafjord Hoem og Berge, 2017 bl.a.).

Den offentlige debatten som fant sted etter Hoems første uttalelser omkring norskfaget, markerte tydelig at faget stod i et spenningsfelt mellom å være et *redskapsfag* og et *danningsfag*. På den ene siden skulle faget ta vare på den norske kulturarven, ved at elevene skulle kjenne til Bjørnson og Ibsen, og på den andre siden skulle faget øve elevene opp i grunnleggende ferdigheter, som det å kunne lese og skrive.

Denne oppgaven skriver seg inn i debatten om hva norskfaget skal være. Ved å undersøke introduksjonen av eksempeltekster i den reviderte læreplanen fra 2013, kan jeg skaffe meg et innblikk i hvilken retning faget beveger seg. Styrkes for eksempel redskapsdelen av norskfaget gjennom bruk av eksempeltekster i undervisningen? Eller styrker eksempeltekster like så vel styrke dannelsesdelen av faget? Og skaper bruk av eksempeltekster en konform tekstproduksjon fra elevens side? (jf. Kverndokken, 2014).

Det reviderte kunnskapsløftet

Det reviderte kunnskapsløftet fra 2013 er ingen ny skolereform, men viser til revisjonen av læreplanene i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk (Skrivesenteret, 2013).

Hva var bakgrunnen for revisjonen av Kunnskapsløftet?

Kunnskapsløftet fra 2006 kjennetegnes ofte i Norge som skolereformen som løftet fram de fem grunnleggende ferdighetene: muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter. Disse fem grunnleggende ferdighetene tar opp i seg det internasjonale begrepet «literacy» (Skjelbred, 2010) som defineres som «[...] the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts» (UNESCO Education Sector, 2004:13). Å ha god literacy-kompetanse vil si at man har god kjennskap til tekstkulturen en enkeltstående tekst er en del av, samtidig som man kan skrive, lese, lytte og samtale om denne kulturen (Håland, 2016). Professor i tekstvitenskap, Kjell Lars Berge, påpekte at Kunnskapsløftet var en literacy-reform:

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket [...]. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet (Berge, 2005 i Skovholt, 2014:15).

På oppdrag fra Utdanningdirektoratet kom første del av rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* ut i 2010. Den inneholdt flere kritikker av Kunnskapsløftet, blant annet når det gjaldt gjennomføringen av de grunnleggende ferdighetene:

Samlet sett tyder vårt materiale på at læreplankravet om grunnleggende ferdigheter foreløpig ikke har ført til særlige endringer på skolenivå. I korthet kan det virke som om intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke er blitt forstått; derfor oppfattes kravet heller ikke som særlig meningsfylt (Møller, Prøitz og Aasen, 2009:14)

Intensjonene fra Kunnskapsløftet, der de fem grunnleggende ferdighetene skulle inngå i alle skolefag, hadde med andre ord ikke blitt fulgt opp. Skolene hadde rett og slett ikke klart å omsette grunntankene fra læreplanverket til praksis (Møller, Prøitz og Aasen, 2010). Rapporten viste at de grunnleggende ferdighetene ble assosiert med noe elementært, altså noe som tilhørte barneskolen. På den måten hadde lærere ikke implementert ferdighetene i hele utdanningsløpet, men sagt seg fornøyd hvis elevene viste at de behersket ferdighetene slik de tolket dem.

For nettopp å implementere de grunnleggende ferdighetene i alle fag, slik at arbeidet kunne foregå «grundig og systematisk gjennom hele opplæringsløpet», ble flere kompetansemål endret (Kunnskapsdepartementet, 2010). Målet var å synliggjøre en *progresjon* i arbeidet med ferdighetene. For å oppfylle kravet om å arbeide med alle de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag, styrket læreplanen fokuset på funksjonell tilnærming til skriving.

Dei reviderte læreplanane legg vekt på ei funksjonell tilnærming til skrivinga, altså kva vi kan bruke skriving til. Det er synleggjort mellom anna gjennom skrivehandlingane å beskrive, å fortelje, å argumentere og å undersøkje. Elevane må vite føremålet med skriveaktivitetane dei skal gjennomføre og kva tekstane skal brukast til (Skrivesenteret, 2013)

Alle fag har sin egen skrivetradisjon og tekstkultur (Smidt, 2011; Shanahan & Shanahan, 2008). Å skrive i historie er vesensforskjellig fra å skrive i naturfag (Martin, 1998 i Håland, 2006). Norskfagets skrivetradisjon skiller seg videre fra både den historie- og naturvitenskapelige, og har sin egen skrivetradisjon og tekstkultur. For å oppfylle Kunnskapsløftets krav til skriving i alle fag, lanserte planen et funksjonelt syn på skriving. Man skulle posisjonere elevene som skrivere innenfor de ulike fagtradisjonene (Håland, 2016:37; Skaftun, Wagner og Aasen, 2015:54).

Hva ble revidert i læreplanen for norskfaget?

I 2010 beskrev Utdanningdirektoratet i *Oppdragsbrev 42-10* formålet med revisjonsarbeidet i norskfaget. Et tydeligere språkutviklingsperspektiv og en klarere progresjon av kompetansemålene for skriveopplæringen stod sentralt:

Direktoratet anbefaler at læreplanen i norsk gjennomgås for hele opplæringsløpet for at den skal fremstå med et tydeligere språkutviklingsperspektiv [...] Direktoratet anbefaler at læreplanen i norsk revideres for å synliggjøre progresjon i kompetansemål i skriving i samsvar med justeringene som ble foretatt for lesing i 2008. Direktoratet peker bl.a. på at gjennomgangen av [...] skrivemålene som finnes i nåværende norskplan, har en lite presis begrepsbruk og en utydelig progresjon, samt at enkelte mål som omfatter grunnleggende ferdigheter i norskfaget, er mindre krevende enn tilsvarende mål i de andre læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Grunnskolen: 8.- 10. årstrinn

Alle læreplaner i norsk ble gjennom 2013-revisjonen redusert fra fire til tre hovedområder: Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Kunnskapsløftets opprinnelige områder – muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur – hadde et sterkere tekstfokus. Revisjonen dempet dette fokuset, og valgte heller å understreke hvordan muntlige og skriftlige kilder *kommuniserte*.

Den reviderte læreplanen i norsk har et nedtonet sjangerbegrepet i kompetansemålene (Breivega & Johansen, 2016). Der elevene tidligere skulle «lese og skrive tekster i ulike sjangre, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri», skal elevene etter 2013 «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium». Læreren skal undervise i ulike *teksttyper*. Nedtoningen av sjangerbegrepet, og særlig bortfallet av de eksplisitte sjangrene, markerer at den nye læreplanen ønsker at skrivefokuset skal ligge på tekstens formål framfor sjanger. Elevene skal lære å skrive formålstjenlige tekster, tilpasset mottaker og medium. Dermed fremmer den reviderte læreplanen et funksjonelt syn på skriving (Kringstad & Kvithyld, 2013a).

Revisjonen har videre innført et digitalt fokus i den skriftlige kommunikasjonen. Elevene skal heretter «orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir». Tidligere het det at elevene bare skulle «orientere seg i store tekstmengder». Planen er dermed bevisst all den informasjonen som internett tilbyr, og ønsker å øve elevene opp i kritisk bruk av denne informasjonen. Læreplanen i norsk har videre fått redusert antall kompetansemål. I dag teller læreplanen 27 kompetansemål, mot de opprinnelige 32. Hvorvidt norskfaget har blitt slankere eller ikke, er likevel uvisst. Enkelte kompetansemål ser ut til å ha blitt slått sammen etter revisjonen, og læreplanen er dermed like stor. Likevel ser det ut til at enkelte mål er tatt bort, særlig innenfor det tidligere hovedområdet om sammensatte tekster.

Videregående skole: Studieforberedende utdanningsprogram, vg1

Til tross for at den reviderte planen i norsk består av ett mindre hovedområde enn tidligere, har norskfaget på vg1 ikke mistet mange kompetansemål. Planen består i dag av 20 kompetansemål, ett mindre enn tidligere. Disse kompetansemålene ønsker sterkere enn tidligere å posisjonere elevene innenfor den norskfaglige disiplinen, uavhengig av om elevene arbeider med muntlig

eller skriftlig kommunikasjon. Der elevene tidligere skulle «bruke norskfaglige kunnskaper i samtaler om tekst», skal de nå også «bruke norskfaglige kunnskaper og *begreper*». Der elevene tidligere skulle «bruke fagkunnskap fra eget utdanningsprogram», skal de nå også bruke «fagkunnskap og *fagterminologi*». Denne tydeliggjøringen av norskfaget som en egen fagdisiplin er gjennomgående i den reviderte planen, og markerer planens intensjon om å fremme et mer funksjonelt syn på skriving.

Av endringer innenfor området som diskuterer språk, litteratur og kultur, er det interessant å merke seg at planen introduserer begrepet *kultur møter*. Elevene skal «drøfte kultur møter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster». I dagens flerkulturelle samfunn er slike kompetansemål viktige, særlig ettersom de utfordrer elevene og lar dem se nye perspektiver (Syversen, 2018). Ikke bare reflekterer og anerkjenner slike kompetansemål det kulturelle mangfoldet som finnes i våre samfunn, men de legger også grunnlaget for norsk som et identitetsfag (Penne, 2001).

Introduksjonen av begrepet eksempeltekst

Den reviderte læreplanen introduserer eksempeltekstbegrepet i læreplanene for norsk for elever fra 2. trinn til og med første året på videregående skole:

- 2. trinn:** Skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving
- 4. trinn:** Bruke ulike typer notater og eksempeltekster som grunnlag for egen skriving
- 7. trinn:** Skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker
- 10. trinn:** Skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilde
- Vg1:** Skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster (Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Utdanningsdirektoratets intensjon ved å revidere Kunnskapsløftet (jf. *Oppdragsbrev 42-10*) har tydelig blitt fulgt opp ved introduksjonen av eksempeltekster i de reviderte læreplanene i norsk. Det er først og fremst klar progresjon i kompetansemålene fra 2. trinn til vg1, og videre markerer introduksjonen et ønske om mer fagspesifikk skriving i norskfaget. Ettersom elevene etter revisjonen skal skrive tekster som har status innenfor norskfaget, vil eksempeltekster kunne tilby elevene en klar idé om hvordan man nettopp kan posisjonere seg som skrivere innenfor den norskfaglige disiplinen (Kringstad & Kvithyld, 2013a).

Mulige paradokser tvinger seg fram i lyset

Introduksjonen av eksempeltekster i de reviderte læreplanene i norsk harmonerer godt med nasjonal og internasjonal forskning omkring god skriveopplæring (Graham & Perin, 2007; Lewis & Wray, 2002; Kringstad & Kvithyld, 2013b; Håland, 2013; 2016). Det er derfor ikke unaturlig at eksempeltekster har blitt tatt opp i det reviderte Kunnskapsløftet. Likevel kan introduksjonen kaste lys over tre mulige paradokser.

Metodefriheten

Kunnskapsløftet er for det første en metodefri læreplan. Dette innebærer at læreplanen ikke skal fastsette hvilke læringsstrategier som skal brukes opp mot de ulike kompetansemålene. Skoleeierne er ansvarlige, og dermed skolens lærere i neste omgang, for hvordan elevene oppnår de fastsatte kompetansemålene i læreplanen. Introduksjonen av eksempeltekster i læreplanen åpner opp for spørsmål omkring denne metodefriheten. For er ikke bruk av eksempeltekster nettopp en læringsstrategi for å fremme god skriveopplæring, og som derfor utelukker andre strategier?

Teksttypebegrepet

For det andre har den reviderte læreplanen nedtonet sjangerbegrepet i norskfaget. I stedet løfter læreplanen fram ulike teksttyper: den informative, argumenterende, reflekterende og kreative. Men oppnår man ikke en motsatt effekt når man implementerer eksempeltekster i læreplanen? Det kan diskuteres om ikke eksempeltekstbegrepet ligger tetter opp til sjangerbegrepet enn teksttypebegrepet. Hvis datamaterialet mitt bekrefter en slik hypotese, markerer introduksjonen av eksempeltekster et paradoks: Eksempeltekstene svekker teksttypene.

Danningsfaget

Den reviderte læreplanen i norsk har av mange blitt omtalt som en styrking av norskfaget som et redskapsfag. Samtidig vet vi at norskfaget er skolens viktigste dannelsesfag (Penne, 2001). Sett i lys av debatten som Knut Hoem løftet fram i 2016, der skolens mange strategier ble kritisert, hvordan stiller introduksjonen av eksempeltekster seg? Vil ikke eksempeltekster, som en form for skrivestrategi, være med på å svekke norsk som dannelsesfag?

Ludvigsen-utvalget

Dagens skoledebatt handler i stor grad om framtidsskolen (Lysbakken & Helland, 2017; Smith, 2018). Den skal skape lærende mennesker som aktivt kan delta i samfunnet, bidra i arbeidslivet og samtidig leve gode liv. Debattene tar ofte utgangspunkt i Ludvigsen-utvalget, et utvalg som ble nedsatt av Stoltenberg II-regjeringen den 21. juni 2013. Utvalgets mål var å vurdere i hvilken grad skolens innhold og læreplaner dekket de kompetansene elevene ville trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7).

Ludvigsen-utvalget arbeidet i to år, og publiserte to NOU-rapporter (NOU 2014:7 & NOU, 2015:8). Utvalgets anbefalinger til Kunnskapsdepartementet kan oppsummeres i fem punkt:

1. Det er viktig å fremme dybdelæring
2. Fagene må få tydeligere prioriteringer
3. Det må være bedre sammenheng mellom fagene
4. Det er viktig å lære elevene metakognisjon
5. De fagovergrepene kompetansene må gjøres tydeligere

Ludvigsen-utvalget anbefalte å la elevene få jobbe med lærestoff over tid, for på den måten også å sikre at elevene reflekterte over egen læring. Utvalget hevdet nemlig at den norske skolen etter introduksjonen av Kunnskapsløftet hadde vært preget av stofftrengsel, dvs. mye fagstoff fordelt på knappe tidsressurser. Dermed har fagene nedprioritert sine byggesteiner, ifølge utvalget: de faglige metodene, tenkemåtene og begrepene. Et sterkere fagfokus, utelukker likevel ikke et samarbeid mellom de ulike fagene. De fagovergrepene kompetansene, som å kunne utforske og skape, kommunisere, samhandle og delta, er nettopp faguavhengige. Ludvigsen-utvalget foreslo også å dele fagene inn i nye faggrupper (Kunnskapdepartementet, 2016), for nettopp å fremme sammenhengen mellom de ulike fagene.

I forlengelsen av Ludvigsen-utvalget, og den påfølgende Meld. St. 28 (2005-2016), nedsatte Utdanningsdirektoratet i 2017 kjerneelementgrupper i alle skolefagene. Gruppene skulle utarbeide en oversikt over de viktigste elementene i skolefagene, og som undervisningen skulle fokusere på. For norskfaget ble det i høringsforslaget fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet seks kjerneelement. Uten å kommentere de konkrete elementene har høringssvarene i etterkant både bekreftet og avkreftet at norskfagets egenart har blitt ivaretatt gjennom de seks kjerneelementene (LNU, 2017; Foreningen !les, 2017; Lesesenteret, 2017)

Skrijving som grunnleggende ferdighet

I Kunnskapsløftet (LK06) er skrijving definert som én av fem grunnleggende ferdigheter:

Dette innebærer for eksempel at skrijving er et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som man gjennom skrijving viser måloppnåelse i fagene. Å lære seg et fag er å lære seg å uttrykke seg om og i faget på en måte som oppfattes som faglig relevant (Berge, 2005). Dette innebærer at alle lærere har fått et ansvar for skriveopplæringen i sitt fag (Lorentzen, 2008). (Utdanningsdirektoratet, 2014)

Den norske læreplanen vektlegger skrijving svært høyt, ettersom skolens elever trer inn i et kunnskapssamfunn etter endt skolegang. I kunnskapssamfunnet er det nemlig en forutsetning at borgerne kan skrive (Mehlum, 1994; Fladberg, 2015, Gallagher, 2011). Uten gode skrivekunnskaper svekkes mulighetene for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Slik har det likevel ikke alltid vært. Det norske bondesamfunnet på 17- og 1800-tallet krevde ikke at borgerne kunne skrive, og dermed kunne man leve gode liv selv uten den type kunnskap (Skjelbred, 2010:32).

Å kunne skrive regnes som grunnleggende ferdighet ettersom den gir deg tilgang til det demokratiske samfunnet. Den klare sammenhengen mellom skrijving, tenking og læring er så tydelig, at det i dag sees på som udemokratisk av et land å ikke gi borgerne tilgang til skriveopplæring. I dag skriver vi ikke bare for å skrive, vi skriver for å lære (Skjelbred, 2010; Eritsland, 2004; Dysthe, 1993).

Norske skolebarn mottar skriveopplæring allerede på 1. trinn, dvs. når barna er fem og seks år gamle. Forskning har vist at barns mottakelighet for skriveopplæring henger nært sammen med deres kognitive evner, særlig arbeidsminnet og den metakognitive bevisstheten (Alamargot & Fayol, 2009 i Fjørtoft, 2014:149), og at denne utviklingen skyter fart fra og med fem-års-alderen (Woolfolk, 2014). Skriveopplæringen sammenfaller dermed med barns generelle kognitive utvikling, og forskning har også vist at barns kognitive evner kan styrkes videre gjennom systematisk og institusjonalisert opplæring i språk (Kringstad & Kvithyld, 2013b). Likevel stiller man seg i dag spørsmålet om tidligst mulig skrive- og leseopplæring er utelukkende positivt. Kjønn- og aldersforskjellene er svært store i barnas første leveår, og disse forskjellene ser ut til å forplante seg videre i utdanningssystemet. (Stoltenberg, 2017a, 2017b; Hobbestad, 2017, Braanen Sterri, 2017). Men løsriver man skriveopplæringen fra den offentlige debatten om kjønn- og aldersforskjeller, bygger skolens skriveopplæring på en forståelse av at det er helt essensielt å lære barn og unge å skrive.

Hva vil det si å skrive i norskfaget?

Å skrive i norskfaget blir i Kunnskapsløftet definert slik:

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Kunnskapsløftets definisjon tar opp i seg to ulike tradisjoner innenfor skrivepedagogikken: *tenkeskrivingen* og *presentasjonsskrivingen* (Dysthe, 1993). På den ene siden formidler definisjonen at det å skrive er et redskap, der elevene skal kunne uttrykke og presentere tekst hensiktsmessig innenfor relevante teksttyper. På den andre siden formidler definisjonen et syn på skriving som refleksjon, hvor det å skrive er en måte å lære på, der elevene får muligheten til å strukturere kunnskapen og tankene sine. Denne todelingen av skriving smelter ofte sammen i skolen i dag (Håland, 2016:23), og god skriveopplæring henter elementer fra begge tradisjonene (Kringstad & Kvithyld, 2013b).

Skillet mellom tenkeskriving og presentasjonsskriving bygger på det internasjonale skillet mellom *WAC* («writing across curriculum») og *WID* («writing in the discipline») (Dysthe, 1993). Å tenkeskrive er på lik linje med *WAC* ikke knyttet opp til de særegne skolefagene, men markerer heller en interesse for elevenes generelle tilegnelse av fagstoffet. På den andre siden interesserer *WID* seg nettopp for hva det vil si å skrive innenfor en fagdisiplin. Så hva vil det si å skrive i norskfaget?

Norskfaget bygger på språk- og litteraturvitenskapen (Håland, 2016:18). Å skrive i norskfaget betyr derfor å posisjonere seg som skriver innenfor denne tekstkulturen. Språkvitenskapen er på den ene siden opptatt av språkets opprinnelse, struktur og utbredelse, og litteraturvitenskapen er på den andre siden opptatt av å tolke skjønn- og faglitterære tekster. Norskfagets tekstkultur er derfor svært mangfoldig og sammensatt, og elevene trenger god undervisning for å bli ledet inn i norskfagets konvensjoner for god skriving.

Kunnskapsløftets krav til norskfaget er tydelig med tanke på skriveopplæring: «Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Selv om de grunnleggende ferdighetene skal inkluderes i alle fag, har norskfaget et særlig ansvar. Norsklærere skal ikke bare lære elevene sine *WID*, men også *WAC*. Først da har de oppfylt læreplanens intensjon.

SKRIV-prosjektet

Kunnskapsløftet stadfestet i 2006 at det å uttrykke seg skriftlig var en grunnleggende ferdighet som skulle utvikles i *alle* fag. Dermed oppstod det et behov for å kartlegge og utvikle lærernes kompetanse om skriving innenfor egen fagdisiplin (Smidt, 2011). Høsten 2006 startet derfor forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV) opp i Trondheim, og prosjektet varte fram til 2010. Prosjektets mål var «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i skriving i flere fag» (2011:12).

For å møte behovet for skrivekompetanse innenfor de ulike fagene, lanserte SKRIV-prosjektet bl.a. generelle modeller og skriveteser som lærerne kunne ta i bruk. De skulle fungere som bærende prinsipp i skriveopplæringen. Selv om de ulike fagene bar på ulike skrivetradisjoner, forfektet forskerne et økologisk syn på skriving (Smith, 2011:18). De mente at generelle skriveprinsipp kunne bli operasjonalisert gjennom lærernes konkrete praksiser.

Skrivetrekanter har stått igjen som SKRIV-prosjektets mest kjente modell. Da forskerne observerte fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge, oppdaget de at lærerne ofte snakket om tekstens form og innhold, men heller lite om tekstens formål (Kringstad & Kvithyld, 2013b). Skrivetrekanter skulle derfor visualisere sammenhengen mellom de tre komponentene. På lik linje som at alle tekster har en form og et innhold, har den også et formål.



Figur 1 Skrivetrekanter (Smith, 2011)

SKRIV-prosjektet lanserte også «Ti teser om skriveopplæring i alle fag». I lys av introduksjonen av eksempeltekster i det reviderte Kunnskapsløftet fra 2013, kan det være interessant å merke seg tese nummer 4: «Ta opp møtet mellom andre tekster og egen tekst» (2011:13). Her oppfordres lærerne til å ta i bruk andre tekster, enten autentiske eller konstruerte, i elevenes skriveopplæring. Å arbeide med eksempeltekster kan virkeliggjøre denne tesen.

Nadderud-prosjektet

Ved Nadderud videregående skole ble det i perioden fra 2007-2010 gjennomført et omfattende arbeid for å bedre skolens skriveopplæring. Da skolen så at elevene hadde behov for trening i å uttrykke seg godt og presist i alle fag, opprettet de et samarbeid med Universitetet i Oslo (Strandmyr, 2008). Skriveprosjektet dannet en gruppe med lærere og skriveforskere, der lærerne bevisst representerte de ulike skolefagene. Med utgangspunkt i elevtekster fra alle fag, diskuterte gruppen karakteristiske kjennetegn ved tekster innenfor de ulike fagene.

Nadderud-prosjektet synliggjorde at det fantes ulike skrivekulturer i ulike skolefag. I diskusjonene mellom faglærerne ble det nemlig tydelig at alle fag hadde sine egne fagspesifikke krav og mønster. Å skrive i norsk var ikke det samme som å skrive i samfunnsfag. Dette resulterte i at lærerne ble tydeligere overfor elevene angående hva som ble forventet i deres fag:

Et viktig anliggende for Nadderudprosjektet er å utvikle kvalitetskriterier som kan synliggjøre fagspesifikke skrivetradisjoner og dermed danne grunnlaget for å gi bedre veiledning til elevene. I dette arbeidet står faglæreren sentralt [...] Det er kort sagt faglæreren som er ekspert på skriving i det spesielle faget (Hertzberg, 2008).

NORM-prosjektet

Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing - a tool for teaching and learning* – også omtalt som NORM-prosjektet – strakk seg fra 2012 til 2016. Bakgrunnen for prosjektet fant man i skolenes indre liv (Smidt, 2011). I lang tid hadde lærere opplevd at det var vanskelig å finne en felles standard for hva man kunne forvente seg at elevenes skrivekompetanse på et gitt nivå. Forskningsprosjektet gikk derfor ut på å utvikle en felles forståelse av mål og forventninger i grunnskolen, et *normfellesskap* blant lærerne i Norge (Smidt, 2011). Formålet for prosjektet var derfor «å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen» (Forsmo & Skar, 2016)

NORM-prosjektet var inndelt i to ulike faser. I prosjektets første fase ble det utviklet et sett med eksplisitte forventningsnormer for god skrivekompetanse blant lærerne som underviste på 3. og 6. trinn i grunnskolen, og i andre fase ble disse normene implementert inn i undervisningspraksisen til de samme lærerne. Forventningsnormene la grunnlag for undervisning og vurdering av skriving. Resultatene i etterkant var gode og pekte i retning av at NORM-prosjektet hadde hatt en effekt bl.a. for elevene som hadde blitt fulgt på 3. og 6. trinn (Berge & Skar, 2015).

Avgrensning av oppgaven

Det er skrevet mye om god skriveopplæring. Denne oppgaven har bevisst måttet utelate enkelte prosjekter, perspektiver og teoretiske vinklinger. I første del av oppgaven er KAL-prosjektet (1998-2001) utelatt, først og fremst fordi prosjektets hovedmål var å evaluere innføringen av læreplanen for den norske grunnskolen fra 1997 (L97). Prosjektets resultater og konklusjoner baserer seg derfor på en læreplan denne oppgaven ikke forholder seg til. Videre har oppgaven også valgt å utelate et delkapittel om eksempelteksternes historie. Enkelte historiske aspekt ved eksempeltekster blir i oppgaven likevel kommentert.

Oppgavens oppbygning

Dette forskningsprosjektet har syv kapitler. Kapittel 1 forsøker å ramme inn oppgavens tema, eksempeltekster, i en større faglig sammenheng. For å kunne drøfte introduksjonen av eksempeltekster har jeg sett det nødvendig å introdusere det reviderte kunnskapsløftet fra 2013, samt en rekke skrivepedagogiske prosjekt.

Kapittel 2 tilbyr et teoretisk bakteppe for eksempeltekster. Det kognitive- og sosiokulturelle skriveperspektivet blir beskrevet, samt skrivedidaktiske skoler som har sitt utspring i disse perspektivene. Videre forankrer oppgaven eksempeltekster i dialogteorien til Mikhail Bakhtin (1998), eksempeltekstdidaktikken til Hammond, Burns & Joyce (1992) og det sosiokulturelle læringssynet til Lev Vygotsky (1978). Kapitlet avsluttes med internasjonal forskning på området.

Kapittel 3 drøfter det metodiske arbeidet ved oppgaven. Valg av undersøkelsesdesign, metode og enheter blir presentert. I tillegg presenterer kapitlet den konkrete gjennomføringen av oppgavens forskning, der fire lærere blir intervjuet. Avslutningsvis kommenterer kapitlet personvern, oppgavens gyldighet og pålitelighet, samt metodens begrensninger.

Kapittel 4 presenterer og analyserer forskningsprosjektets datamateriale. Foruten å løfte fram informantenes svar, ser kapitlet svarene deres i lys av relevant teori. De syv analysekategoriene som blir presentert og analysert, sikter på å svare på oppgavens problemstilling: Hvordan har norske lærere forstått og undervist i eksempeltekster?

Kapittel 5 diskuterer generelle tendenser ved informantenes svar. Med utgangspunkt i svarene deres løfter kapitlet fram noen utfordringer og diskusjoner. Teksttypebegrepet blir blant annet diskutert.

Kapittel 6 konkluderer på forskningsprosjektets problemstilling, og kapittel 7 viser til oppgavens litteraturliste. Kapittel 8 presenterer relevante vedlegg, samt tabell- og figurliste.

Kapittel 2: Teori

Dette kapitlet belyser hvilke teoretiske skuldre dette forskningsprosjektet står på. Det kognitive- og sosiokulturelle skriveperspektivet vil bli presentert, og videre tre skrivedidaktiske skoler som har hatt sitt utspring i disse perspektivene. Bakhtins dialogteori (1998 [1979]), Hammond, Burns & Joyces (1992) eksempeltekstdidaktikk og Vygotskys (1978) læringssyn vil også bli presentert, samt internasjonal forskning på eksempeltekster.

Grunnleggende begreper

Før de teoretiske perspektivene blir presentert, ønsker jeg å avklare oppgavens tilnærming til en rekke begreper. I det følgende vil *eksempeltekst* og *samskriving* bli definert. Begrepene er valgt ut på bakgrunn av relevansen for oppgaven, og for å skille dem fra nærliggende begreper.

Eksempeltekst

En eksempeltekst er en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving (Håland, 2018). Eksempelteksten kan være autentisk eller konstruert, skjønn- eller faglitterær, åpen eller lukket. Øgreid (2013) definerer begrepet slik: «En modelltekst er en tekst som tydeliggjør de trekkene en ønsker at elevene skal arbeide med i egen skriving». Graham & Perin (2007) har definert eksempeltekster slik:

The study of models provides adolescents with good models for each type of writing that is the focus of instruction. Students are encouraged to analyze these examples and to emulate the critical elements, patterns, and forms embodied in the models in their own writing (2007).

Alle definisjonene framhever at eksempelteksten tilbyr elevene rammer og støtte i egen skriveprosess. Graham & Perin (2007) trekker særlig fram at eksempeltekstene kan hjelpe elevenes tekststrukturer.

Samskriving

Det norske samskrivingsbegrepet dekker to ulike internasjonale begrep: *Peer-writing* og *joint construction*. Samskrivingsbegrepet i denne oppgaven viser til joint construction, prosessen der lærer og elev forfatter en tekst i fellesskap. Oppgavens forståelse av samskriving drar dermed

veksler på begrepet samforfatterskap (Kverndokken, 2014:49) og tekstskaping (Trøite Lorentzen, 1996 i Kverndokken, 2014:49). Samskriving (*joint construction*) finner sted når elevene kommer med forslag til læreren om tekstens innhold og struktur. Læreren samtaler med elevene om deres forslag, og sammen kommer de fram til en tekstlig løsning. Samskrivingsbegrepet i denne oppgaven skiller seg videre fra samskrivingsbegrepet til Eritsland (2004), der begrepet viser til peer-writing. Samskriving viser da til prosessen der elevgrupper forfatter tekster i fellesskap.

Grunnleggende skriveperspektiver

Skrivepedagogikken har opp i gjennom historien utviklet ulike perspektiv, skoler og tradisjoner. På et overordnet plan skiller man i dag mellom det kognitive og det sosiokulturelle skriveperspektivet, som begge har gitt utgangspunkt for ulike skriveskoler. Dette skillet mellom *perspektiver* og *skoler* er sentralt, ettersom begrepene er hierarkisk forskjellige. Til slutt har skriveskolene dannet grunnlaget for ulike *skrivetradisjoner*.

Skriveforskningen som fagfelt etablerte seg relativt sent (Dysthe, 1993). Den tidligste forskningen kan spores tilbake til USA på 1950-tallet, men feltet skjøt ikke fart før på 70-tallet. Fram til da hadde skriving vært sett på som en lineær prosess, der ulike faser fulgte hverandre kronologisk. På 1970-tallet stilte man spørsmål ved dette perspektivet, og fremmet i stedet et mer organisk syn på skriving (Nilssen, 2012:54).

Det kognitive skriveperspektivet

Det kognitive skriveperspektivet springer ut av det kognitive synet på læring. Innenfor dette læringssynet forsøker mennesker å skape mening og kunnskap ut av verden gjennom sine erfaringer med objekter, mennesker og tanker (Woolfolk, 2014). Det kognitive skriveperspektivet studerer derfor hvordan enkeltmennesker bruker sine tanker og mentale evner i arbeid med å produsere tekster (Fjørtoft, 2014). Perspektivet er særlig opptatt av skribentens metakognisjon underveis i tekstproduksjonen. Ettersom gode skribenter beveger seg organisk i et skrivearbeid, der de overvåker egen skriveprosess, har det kognitive skriveperspektivet undersøkt hvilke mentale prosesser som er aktive i ethvert skrivearbeid:

Den kognitivt orienterte skriveforskningen er særlig opptatt av tre underprosesser: 1) hvordan ideer skapes i skriverens bevissthet, 2) hvordan ideer «oversettes», og 3) hvordan skriveren reviderer og redigerer den skrevne teksten (Fjørtoft, 2014)

Det var skriveforskeren Janet Emig som på slutten av 1970-tallet hevdet at den lineære forståelsen av skriveprosessen var ufullstendig (Dysthe, 1993). Emigs observasjoner av elevers bruk av skrivestrategier i skrivearbeid, pekte i retning av at skriftlig tekstproduksjon var en mer kompleks aktivitet enn tidligere antatt. Flinke elevene fulgte nemlig ingen lineær modell, men beveget seg mellom ulike skrivefaser til stadighet. De tre prosessene Fjørtoft (2014) beskriver i det foregående sitatet, er derfor prosesser flinke skribenter beveger seg mellom. De kan revidere og redigere egen tekst, samtidig som nye ideer kommer til og blir «oversatt» til ny tekst. På den måten manøvrerer de seg organisk i produksjonen. Skribenter med lav metakognisjon vil arbeide motsatt. De vil være låst til en mer lineær forståelse av tekstproduksjon, der underprosess én vil gjennomføres og avsluttes før underprosess to og tre kan påbegynnes.

Det kognitive perspektivet bygger på språkpsykologisk forskning, bl.a. på arbeidet til teoretikeren Jean Piaget (Eritsland, 2004). Han lanserte sine teorier rundt kognitiv utvikling på midten av 1900-tallet. Piaget hevdet at den grunnleggende byggesteinen for all menneskelig tenkning var mentale skjemaer. De var mentale representasjoner av erfarte objekter og hendelser, som mennesker fylte ut og tilpasset gjennom hele livet (Woolfolk, 2014). I fire ulike stadier utviklet mennesket sine mentale skjemaer, ifølge Piaget, og hans teorier om barns mentale og kognitive utvikling har senere lagt grunnlaget for metodiske synspunkter for hva elever kan prestere på ulike alderstrinn (Eritsland, 2004). Dette klare individfokus innenfor den kognitive retningen har resultert i et syn på skriving som en solohandling (Hoel, 1900). Den kognitive utviklingen som Piaget skisserer opp, går nemlig fra å være individuell til å bli sosial. Alle skriveprosesser forholder seg på lik linje innenfor det kognitive perspektivet: «Tanke først, så språk» (Hoel, 1990:34).

Når skriveforskerne knyttet Jean Piagets kognitive teorier opp mot barns utvikling av skriveferdigheter, la forskerne særlig vekt på at skriving var en prosess. For å få tilgang til barnas mentale strategier, deres mentale skjemaer, ba forskerne barna «tenke høyt» når de skrev (Dysthe, 1993:49). På den måten fikk forskerne tilgang til barnas tanker. I ettertid har denne forskningen lagt grunnlaget for den prosessorienterte skriveskolen, bl.a. gjennom arbeidene til skriveforskerne Linda Flower og John R. Hayes.

Det sosiokulturelle skriveperspektivet

Det sosiokulturelle skriveperspektivet springer ut av et sosiokulturelt syn på læring. Dette læringssynet understreker hvor viktig dialogen mellom barn og mer kunnskapsrike medlemmer av samfunnet er for barns utvikling (Woolfolk, 2014). Det sosiokulturelle skriveperspektivet ser derfor på skriving som en *sosialt situert praksis*, og som en måte å knytte seg til og kommunisere med andre på (Fjørtoft, 2014).

Dersom 1970-åra var tiåret då ein oppdaga skriveprosessen, så var 80-åra det tiåret då ein oppdaga kor viktig rolle den sosiale konteksten spela i skriveprosessen. Kort sagt, så har der vore eit perspektivskifte frå det kognitive til det sosiale (Nystrand, 1989 i Dysthe, 1993:53).

Det kognitive skriveperspektivet var for individorientert, hevdet de russiske forskerne Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin. De mente at det å skrive slett ikke var en solohandling, men en sosial handling. Bakhtin hevdet at forholdet mellom skribent og mottaker var *dialogisk* (Eritslund, 2004). Med det mente han at skribenten, når han skrev, stadig forhandlet med en imaginær mottaker om tekstens innhold. Denne imaginære mottakeren representerte de sosiale og kulturelle normene i skribentens verden. I all tekstproduksjon var derfor mottakeren en medskaper som skribenten ikke kunne frigjøre seg fra: «By the very act of narrating, the subject of narration addresses an other; narration is structured in relation to this other» (Kristeva, 1986:45).

Det sosiokulturelle skriveperspektivet ser altså på skriving som en *sosialt situert praksis* (Fjørtoft: 2014). At noe er situert betyr at noe er forankret i en konkret situasjon. Ifølge det sosiokulturelle skriveperspektivet knytter enhver skrivesituasjon seg opp mot en sosial og kulturell kontekst, og enhver skrivesituasjon kan derfor relateres opp mot et større fellesskap (Eritslund, 2004). Knytter man dette perspektivet opp mot den hverdagslige skolehverdagen, kan man hevde at norsklærere i stor grad har ansvar for å skape gode *skrivekulturer* i klasserommene. Gode skrivekulturer fremmer nemlig gode skrivere (Mehlum, 1994). På lik linje med Nadderud-prosjektet og andre prosjekt som har avdekket ulike tekstkulturer i ulike skolefag (Hertzberg, 2008; Shanahan & Shanahan, 2008), skriver elevene seg inn i disse ulike tekstkulturene, ifølge det sosiokulturelle skriveperspektivet (Dysthe, 1993).

Å skrive er en sosial situert handling, der vi skriver oss inn i et kommunikasjonsfellesskap med andre skrivere. Som lærer er det viktig å bevisstgjøre elevene på at tekstene deres til syvende og sist skal leses av andre. «Vi skriv på premissane til lesaren» (1972), har Ragnar Rommetveit påpekt. En naturlig implikasjon av det sosiokulturelle skriveperspektivet er derfor å oppøve elevene i mottakerbevissthet.

Det sosiokulturelle skriveperspektivet gir også klare retningslinjer for hvordan man som lærer skal lese elevenes tekster. Etersom alle elevene er bærere av ulike sosiale og kulturelle bakgrunner, må man nettopp lese elevenes tekster med dette i tankene. Deres bakgrunner setter nemlig premissene for hvordan de skriver, og eventuelt hvilke skriveutfordringer de har. I vårt flerkulturelle samfunn blir dette stadig viktigere. Elevens sosiale og kulturelle bakgrunn manifesterer seg i tekst (Dysthe, 1993).

Skrivedidaktiske skoler

Det kognitive og sosiokulturelle skriveperspektivet uttrykker to ulike teoretiske synspunkt på skriving. Perspektivene har stått som inspirasjonskilder for ulike skrivepedagogiske skoler, og i det følgende vil to markante skoler bli presenterte: Den australske sjangerskolen og den amerikanske prosessorienterte skrivingen. I Norge har vi fått en syntese av disse to skriveperspektivene, den norske prosessorienterte skriveskolen (Kverndokken, 2014).

Den australske sjangerskolen

Den australske sjangerskolen kan tidfestes tilbake til midten av 1980-tallet rundt den australske grammatikeren Michael Halliday (Fjørtoft, 2014). Miljøet rundt han tok til orde for en skriveundervisning som var langt mer eksplisitt enn den som var gjeldende i Australia på 80-tallet (Martin & Rothery, 1980; 1981 i Håland, 2016). På den tiden stod den prosessorienterte skrivepedagogikken sterkt i skolene, og barna fikk ikke den tilstrekkelige hjelpen i skriveopplæringen, ifølge Halliday.

Australias skolen hadde allerede fra starten av en klar sosial-politisk profil (Torvatn, 2014; Håland, 2013; Eritsland, 2004). Den ønsket å hjelpe barn fra mindre privilegerte hjem som ikke hadde tilgang til bøker hjemme. Det fantes nemlig en klar sammenheng mellom hjemmenes tekstkultur og barnas mestringsfølelse i møte med skriveopplæringen, ifølge australias skolen. For å bygge bro mellom skolens og hjemmenes tekstkulturer måtte eksplisitt opplæring i kravene til ulike tekster fremmes (Torvatn, 2014; Bernstein, 1971). En av australias skolens grunnideer var dermed lagt: Å undervise eksplisitt i literacy¹ (Maagerø, 2015)

¹ Maagerø (2015) beskriver hva literacy-opplæring innenfor den australske sjangerskolen innebærer: «[...] utvikling av tekstkompetanse der andre former for meningsskaping samspiller med verbalspråket»

Videre reagerte forskerne innenfor australiaskolen på det store fokuset som fortellingen som sjanger fikk innenfor det prosessorienterte skriveperspektivet: «[...] writing stories for example as their only genre in infant and primary school, is impossible to accept» (Martin, Christie & Rothery, 1994 i Reedy & Reedy, 1994:26). Hvor ble de andre sjangerne av? Derfor utarbeidet forskerne en sjangerliste som de hevdet skolene burde følge opp i arbeidet med skriveopplæringen². En annen viktig grunnidé innenfor australiaskolen var dermed født: At elevene skulle lese og skrive ulike typer tekster (Maagerø, 2015). Ved å la elevene utfolde seg innenfor de ulike fagenes tekstkulturer med deres tilhørende sjangre, hjalp man samtidig elevene til å møte det mangfoldet av tekster som fantes utenfor skolen. Selv om tekstperspektivet var svært normativt, der noen sjangre fikk forrang framfor andre, var sjangerpedagogikken også på dette punktet sosialt og politisk orientert.

Foruten å øve opp elevenes literacy- og sjangerkunnskaper, fremmet forskerne eksplisitt undervisning innenfor lesing og skriving. Tydelige rammer ville hjelpe elevene i møte med stadig mer kompliserte tekster, både innenfor og utenfor skolesystemet (Maagerø, 2015). Å la noen elever stå alene i møte med det moderne tekstsamfunnet var direkte usosialt, hevdet forskerne (Rose & Martin, 2012).

Eksplisitt undervisning i lesing og skriving, literacy og sjangre er den australske sjangerskolens grunnideer (Maagerø, 2015). Disse ideene har siden 1980-tallet stått støtt. James R. Martin, en av australiaskolens fremste forskere, peker på tre faser når han beskriver skolens utvikling (Rose & Martin, 2012). Første fase knytter seg opp mot forskningsprosjektet *Language and Social Power* fra 1980-tallet, andre fase rundt prosjektet *Write it Right* fra 1990-tallet og tredje fase rundt prosjektet *Reading to Learn* fra begynnelsen av 2000-tallet. Gjennom alle fasene har grunnideene fra 1980-tallet ligget fast³.

Den amerikanske prosessorienterte skrivingen

Den prosessorienterte skrivingen stammer fra USA, og deles tradisjonelt sett opp i tre generasjoner (Hoel, 1990). Den første generasjonen oppstod på 1960-tallet, og sentrerer seg rundt de amerikanske forskerne Gordon D. Rohman og Alfred O. Wlecke. De var særlig opptatt

² I dag har man forlatt tanken om en kanonisk sjangerlister innenfor den australske sjangerskolen.

Tanken om mangfoldig sjangerbruk står likevel sterkt (Torvatn, 2014)

³ Under delkapittel 2.4.1. *Å gi elever tilgang til språk* undersøker jeg hvordan sjangerskolens grunnideer ble operasjonalisert med tanke på undervisning.

av de ekspressive sidene ved skriving. I 1964 presenterte de en studie som beskrev en skriveopplæring der undervisningen skulle følge tre bestemte steg: idéfase, nedskrivning og omskriving. Rohman & Wlecke ønsket å redusere fokuset på skribentens ferdige tekst, og fokuserte heller på prosessen som førte fram til det ferdige produktet. Denne prosessen var lineær og hadde en ressurssterk og idérik skribent som utgangspunkt. For å frigjøre dette potensialet løftet Rohman & Wlecke frem *ekspressiv friskrivning*.

Den andre generasjonen innenfor den amerikanske prosessorienterte skrivingen plasserer seg på slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 70-tallet. Janet Emig stilte spørsmålsteget ved Rohman & Wlecks lineære forståelse av tekstproduksjon, og vendte heller blikket mot de *kognitive prosessene* ved skriving. Sammen med forskere som Linda Flowers og John R. Hayes la Emig det teoretiske grunnlaget for den prosessorienterte skrivingen. Hoel (1990) forteller at forskerne innenfor den andre generasjonen aktivt brukte tenke-høyt-protokoller i samarbeid med observasjoner, intervjuer og tekstanalyse.

Den tredje generasjonen markerer seg fra midten av 1980-tallet. Inspirert av den sosiokulturelle trenden innenfor skriveforskningen, blir tankene til Vygotsky og Bakhtin inkorporert i den prosessorienterte skolen (Hoel, 1990). Ettersom den prosessorienterte skolen nettopp vektlegger skribentenes skriveprosess, blir særlig Vygotskys tanker om språket som et medierende verktøy løftet fram. Den tredje generasjonens idealtipe er skribenten som forstår at hans tekst ikke realiseres før den blir lest av en mottaker, ettersom språket ikke kan skilles fra sammenhengen det inngår i. Ettersom den *sosiale sammenhengen* påvirker skriveprosessen, blir også klasserommet den ideelle arenaen for forskning. Klasseromskonteksten innbød til holistisk forskning. I tillegg blir bruk av autentiske eksempeltekster inkorporert i undervisningen, nettopp fordi disse representerte reelle teksttyper (Hoel, 1990).

Filolog James Britton kontrasterer den prosessorienterte skolen og den australske sjangerskolen særlig når det kommer til skrivesyn. Der australias skolen har et *formidlende* skrivesyn, fremmer den prosessorienterte skolen et *ekspressivt* skrivesyn. Begrepene kan gjerne bli satt opp som en dikotomi, der det ene skrivesynet utelukker det andre. Likevel behøver ikke dette stemme. I dag er nemlig den prosessorienterte skrivepedagogikken både ekspressiv og formidlende i sin natur, fordi den fokuserer både på skriveprosessen og på det ferdige resultatet. Hoel plasserer dagens prosessorienterte skrivepedagogikk innenfor enda en ny generasjon, som hun omtaler som *nyretorikere*:

Tilhengerne av nyretorikken legg vekt på planlegging og organisering av skriveprosessen. I dette planleggings- og organiseringsarbeidet inngår også arbeidet med form og struktur. Med

større vekt på det ferdige produktet kjem óg modelltekstar som mønster for elevane si eiga skrivning inn att (1990:33)

Kelly Gallagher, morsmåslærer og skriveforsker ved Magnolia High School i California, representerer den fjerde generasjonen innenfor prosessorientert skrivepedagogikk. I boken *Write Like This* (2011) skisserer Gallagher opp hvordan han gjennomfører sin skriveundervisning. Her guider han leseren gjennom ulike undervisningsopplegg han har gjennomført, og viser hvordan oppleggene forsøker å fremme elevenes skriveferdigheter. Felles for alle de presenterte undervisningsoppleggene er utgangspunktet i virkelighetsnære sammenhenger. Gallagher ønsker nemlig at elevene skal skrive tekster med utgangspunkt i egne erfaringer, og i skriveprosessen skal de bli støttet av relevante eksempeltekster:

Teach students real-world purposes, add a teacher who models his or her struggles with the writing process, throw in lots of real-world mentor texts for students to emulate, and give our kids the time necessary to enable them to stretch as writers (2011:21)

Gallagher (2011) stimulerer elevene innenfor idéfasen, modellerer hvordan han som lærer «struggles with the writing process», og støtter elevene i omskrivingsarbeidet (jf. første generasjon) Han fremmer videre virkelighetsnære skrivefellesskap for elevene sine, og tar i bruk autentiske eksempeltekster (jf. tredje generasjon) Gallagher vender seg dermed bort fra den *skolske* skrivingen (Pytash & Morgan, 2014). Han ser videre på skrivning som en sosial prosess, der elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn er selve springbrettet for deres skrivning: «Let's not forget that writing has become much more than a school activity; it has become a cornerstone to living a literate life» (2011:21).

Gallagher (2011) ser på skrivning som en generativ prosess. Elevene er ressurspersoner i egen skrivning, og tekstene hjelper elevene med å uttrykke hva de tenker og føler. Gallagher har dermed et ekspressivt skrivesyn (jf. første generasjon):

Sometimes you have to think before you can think, and writing is a tool that helps you do so. Writing requires a degree of focus and commitment to an idea that does not simply occur between our ears, and it is this level of focus and commitment that drives the writer to deeper learning (2011:117)

Den prosessorienterte skrivepedagogikken kjennetegnes av dette utforskende blikket på tekstproduksjon. Skribenten forklarer og oppdager, gjennom det medierende språket, noe ved egen tekstproduksjon (Eritsland, 2004). Elevsynet er dermed svært positivt.

Den prosessorienterte skolen i Norge

Siden 1980-årene har prosessorientert skriving vært kjennetegnet på skrivepedagogikken i den norske skolen (Evensen, 1993; Eritslund, 2004; Skjelbred, 2010). Denne formen for skrivepedagogikk ble for alvor introdusert for Norge i 1985 og 1986, da den amerikanske skrivepedagogen Mary Healy holdt kurs for norske lærere (Dysthe, 1993). Hun understreket at det å skrive var en prosess, og at lærerne måtte veilede og rettlede elevene i alle fasene av skrivearbeidet. Gjennom hele 80-tallet fortsatte kursene i prosessorientert skriving (Kverndokken, 2014), og i L97 innføres prosessorientert skriving offisielt i planverket:

Skriving får òg ut på omarbeiding og omskriving. Tekster blir til i prosess og samspel. Elevane må få nytte godt av individuelle tilbakemeldingar i skrivinga. Dei må oppmuntrast til å reagere på prestasjonane til kvarandre og gjere seg nytte av råd frå andre i si eiga skriving. Å samtale om eigne tekster og om tekstane til andre er med på å utvikle eit språk om språket (L97:114 i Skjelbred, 2010:123)

Da den prosessorienterte skrivinga ble introdusert i Norge, markerte retningen et tydelig skifte med hvilken rolle læreren skulle innta (Kverndokken, 2014). Tidligere hadde lærerne drevet med tidskrevende rettepraksiser, der de var fasitleverandører for hvordan gode tekster så ut. Den prosessorienterte skrivepedagogikken fremmet heller lærerne som gode teksthjelpere for elevene underveis i skrivingen. De skulle veilede elevene, komme med respons og skape flyt i deres skriveprosesser. Den nye pedagogikken skapte derfor et helhetlig og systematisk syn på skriveopplæringen (Dysthe, 1993).

Den prosessorienterte skrivingen var også en reaksjon på den norske «stiltradisjonen» (Fjørtoft, 2014). Den klassiske «stilen» var en fortelling som tok utgangspunkt i elevenes egne erfaringer. Sjangeren eksisterte bare i skolen, og Mehlum (1994) proklamerte derfor at «stilen» ble tatt i bruk for å «øve språk», ikke «bruke språk» (1994:28). Den prosessorienterte skrivingen understreket heller at elevene skulle automatisere visse ferdigheter i norsk, samtidig som de skulle utvikle et bevisst forhold til skrivestrategier og metakognisjon (Fjørtoft, 2014). Den norske formen for prosessorientert skriving to derfor opp tanker fra både det kognitive og det sosiokulturelle skriveperspektivet.

Da den prosessorienterte skrivepedagogikken fikk vind i seilende på slutten av 1900-tallet, markerte det seg internasjonalt et tydelig skille mellom to fagmiljø: Den lærerstyrte australske sjangerskolen og den amerikanske frihetspedagogikken (Kverndokken, 2014). I Norge unngikk vi denne polariseringen, blant annet takket være fremstillingene av prosessorientert skriveopplæring hos Olga Dysthe i *Ord på nye spor* (1993) og Laila Aase i

Skriveopplæring og sjanger (1991) (Kverndokken, 2014). De ønsket å finne balansen mellom den amerikanske elevfriheten og den australske lærerkontrollen. Den norske målsettingen var å finne en balanse mellom «styring og fridom» (Kverndokken, 2014:16). På den ene siden skulle man oppmuntre elevene til å eksperimentere i tekst, samtidig som man ønsket å tilby dem rammer, kunnskap og retningslinjer for skrivearbeidet. Så hvordan fungerte dette?

Dysthe (1993) viser hvordan norske lærere på midten av 1980-tallet praktiserte prosessorientert skriving. Hun beskriver undervisning der elevene får hjelp til å tenke gjennom, samle og ordne stoffet sitt, lese gjennom det de har skrevet og videre omarbeide teksten. I denne praksisen er lesing og skriving knyttet tett sammen, og elevene blir dermed presentert for «gode førebilete for eiga skriving» (1993:19). I tillegg beskriver Dysthe en praksis der elevene ofte arbeider i grupper, de får både muntlig og skriftlig tilbakemelding på tekstene sine underveis og de loggfører skriveprosessen. Arbeidsgangen fra idé til ferdig tekst følger gjerne en struktur på sju steg: Førskrivingsfasen, skrivefasen, respons, omskriving, retting, evaluering og publisering (1993:88). Eritslund (1994) opererer med ni steg: Idéfasen, idéutforming, respons, første bearbeiding, andre bearbeiding, finpuss og klargjøring, slutføring, publisering og vurdering og evaluering (1994:92).

Grøtan mfl. (2000) undersøkte bruken av prosessorientert skriving blant lærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen like før L97 kom ut. Tallene fra undersøkelsen viste at 2/3 av de spurte lærerne tok i bruk én eller annen form for prosessorientert skriving. Disse tallene ble bekreftet i en oppfølgingsstudie utført i grunnskolen et par år senere (Roe, 2003) En siste oppfølgingsstudie ble utført i 2013, og også denne gangen viste tallene samme resultat (Roe, 2013 i Kverndokken, 2014).

I dag har den prosessorienterte skrivepedagogikken et trygt fotfeste i den norske skolen (Kverndokken, 2014; Håland, 2016). Selv om pedagogikken er vel etablert, viser deg seg ofte at lærerne er mindre bevisste på egen metodebruk (Roe, 2013 i Kverndokken, 2014). Biter fra den prosessorienterte skrivepedagogikken har likevel satt sitt fotavtrykk i skriveopplæringen. Kritikken som tidlig rammet skriveretningen (se bl.a. Hillocks, 1984) har i stor grad blitt tatt til følge. Dagens prosessorienterte skriveundervisning tar derfor i bruk eksempeltekster og skriverammer, for på den måten å støtte elevene i skriveprosessen underveis (Håland, 2013, 2016).

Eksempeltekstdidaktikk

Eksempeltekstdidaktikken har sitt opphav i antikken, men fikk fornyet interesse i Australia på 1980-tallet (Håland, 2018). Bruken av eksempeltekster bygger på ulike teoretiske perspektiv. Basil Bernstein, James Paul Gee, Lev Vygotsky, Jerome Bruner og Mikhail Bakhtin har alle blitt tatt i bruk for å skape en helhetlig eksempeltekstdidaktikk. I tillegg kan didaktikken suppleres med de teoretiske perspektivene fra bl.a. Stephan Krashen og Noam Chomsky.

Å gi elever tilgang til språk

Bruken av eksempeltekster bygger på Basil Bernsteins forskning på språk og sosial kontekst (1971). Bernstein hevdet at barn som vokser opp i miljø med få sjangrer kun får tilgang til en snever språkkode (*restricted*), mens barn som møter ulike typer tekster får tilgang til langt flere språkkoder (*elaborated*)⁴. Bernsteins kodeteorier, at ulike sosiale lag har tilgang til ulike typer språk, fikk gjennom australiaskolen et sosial-politisk siktemål. Ved å eksponere elevene for ulike typer sjangre i klasserommet, ville elevene få bedre tilgang til verden (Cope & Kalantzis, 1993).

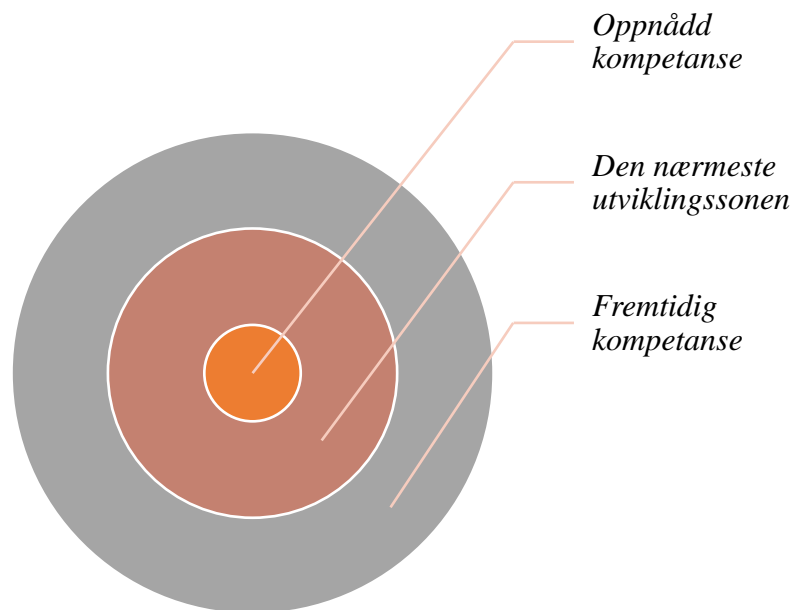
Som vi tidligere har sett, ønsket australiaskolen å bygge bro mellom hjemmenes og skolens tekstkultur (Maagerø, 2015). Dette er ikke utelukkende enkelt. Gee (2002) trekker opp et skille mellom elevenes primære diskurser hjemme, og de sekundære diskursene de møter i skolen. Elevene kommer nemlig med sine primærdiskurser til skolen, som samtalen rundt middagsbordet og tekstmeldingene de sender til venner. Disse primærdiskursene krever et godt utviklet hverdagsspråk, slik at barnet kan klare å gjøre seg forstått. I skolen møter elevene en sekundærdiskurs, og denne krever mer enn hverdagsspråket. Sekundærdiskursen krever kjennskap til et fagspråk (Håland, 2018). Elevene må kunne argumentere og begrunne svarene sine, og de må videre ha kjennskap til fagspesifikke begreper for å kunne gjøre seg forstått. Samtidig er elevene helt avhengige av å forstå disse fagbegrepene for å utvikle seg faglig (Shanahan & Shanahan, 2008). Skolen opererer derfor innenfor et annet semiotisk domene enn elevenes hjem (Gee, 2002)⁵. Dette legger grunnlaget for to ulike språkkoder, *hverdagsspråket* og *skolespråket* (Eritsland, 2004), og det er her eksempeltekstene kommer inn i bildet.

⁴ Bernsteins språkkoder har blitt kritisert, bl.a. gjennom arbeidet til Harold Rosen (1981). Rosen kritiserte klassebegrepet til Bernstein, og hevdet at han favoriserte språket til middelklassen.

⁵ Gee (2002) ser på semiotiske domener som menneskeskapte. De er sosiale gruppes enighet om hva som kjennetegner et gitt område i samfunnet, og domene har alle et gitt grammatisk design.

Eksempeltekstene skal bygge broer mellom elevenes primær- og sekundærdiskurs (jf. Gee, 2002), og gi elevene tilgang til nye språkkoder (jf. Bernstein). Gjennom å dekonstruere eksempeltekstene med elevene, i norsk skrivepedagogikk ofte omtalt som tekstsamtaler (Håland, 2018), skal elevene få tilgang til et språk de kan benytte seg av når de skal diskutere teksters språkbruk. Dermed blir elevene i besittelse av et metaspråk, et språk om språket. Håland (2018) eksemplifiserer slikt metaspråk ved at elevene klarer å ta i bruk begreper som *setning*, *forfelt*, *nominalisering* og *argument* når de skal samtale om tekster. Ved å ha tilgang til et metaspråk kan elevene oppdage hvordan tekstene er strukturert og språklig formulert. Begrepene gjør det også mulig for elevene å avdekke eksempeltekstens mønstre.

Bruken av eksempeltekster bunner i et grunnsyn på læring som innebærer imitasjon og transformasjon av tekster (Håland, 2016). Et slikt læringssyn finner vi hos den russiske språkforskeren Lev Vygotsky (1978). Han så på imitasjon som en måte å lære på. Overfører vi dette synet til skriveopplæring, kan det bety at imitasjon av skrevne tekster er en måte å lære skriving på. Vygotsky hevdet at barn bare kunne imitere det som fantes innenfor *den nærmeste utviklingssonen* deres. Dette er området der barn mestrer en oppgave hvis de får tilpasset hjelp og støtte av en voksen eller en dyktig jevnaldrende (Wertsch, 1991 i Woolfolk, 2014). I skriveopplæringen er det derfor viktig å la elevene imitere tekster som er innenfor deres utviklingsnivå, det vil si innenfor den nærmeste utviklingssonen (Håland, 2016). Da klarer elevene å transformere, eller forme, eksempelteksters kvaliteter over i egen tekst. Elevene «re-designer» teksten, slik at den lar seg bruke innenfor en lik eller ulik modalitet (Håland, 2016).



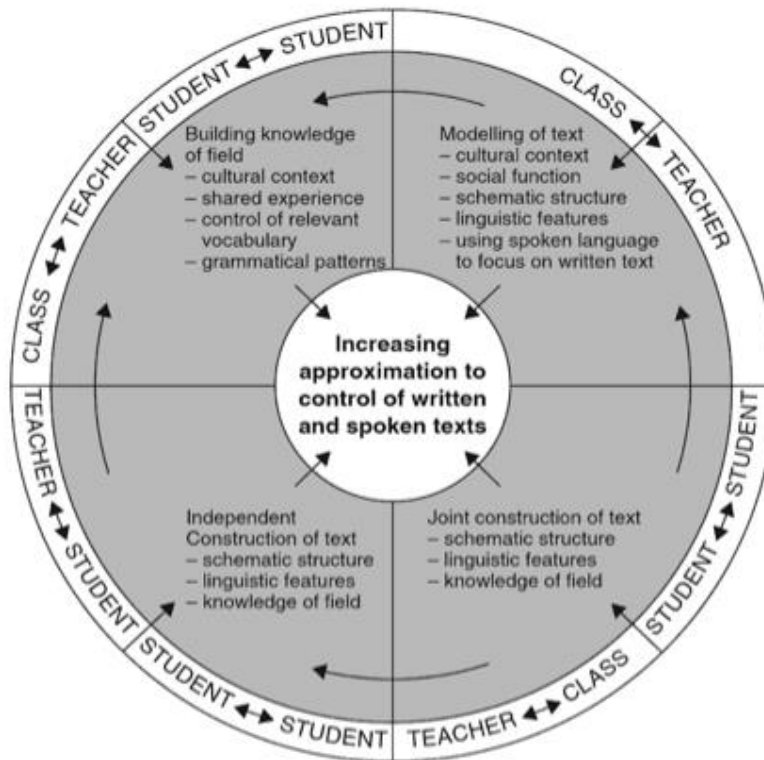
Figur 2 Den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978)

Vygotsky hevdet at barnets kognitive utvikling fant sted når det samhandlet og kommuniserte med dyktige medlemmer av kulturen rundt seg, voksne eller flinke jevnaldrende (Woolfolk, 2014). På den måten var ikke barnet overlatt til seg selv, men kunne motta støtte fra familiemedlemmer, venner eller lærere. Jerome Bruner kalte denne assistansen for *scaffolding*, ofte omtalt som stillasbygging innenfor norsk pedagogikk (Wood, Bruner & Ross, 1976). Bruner tok i bruk stillasbegrepet metaforisk. Han viste til stillasene som bygningsarbeiderne plasserte rundt utsiden av nye bygninger, slik at de lette kunne få tilgang til bygningen mens den ble reist. Når bygningen var i stand til å støtte seg selv, ble stillasene fjernet (Hammond & Gibbons, 2001). På lik linje var lærerens oppgave i møte med elevene å gi midlertidige støttestrukturer som kunne hjelpe dem til å utvikle nye kunnskaper og egenskaper. Etter hvert som elevene lærte seg disse, kunne læreren gradvis fjerne stillasene. Bruner (1960) ønsket videre at stillasbyggingen skulle forgå *induktivt*, der læreren i samarbeid med elevene fattet spesielle prinsipper forankret i en generell og åpen tilnærming til et tema. Cope & Kalantzis (1993) trekker fram eksempeltekster som en stillasbyggende funksjon for elevene. Hammond & Gibbons (2001) deler eksempeltekstens stillasbyggende funksjon inn i to: på mikro- og makronivå. Tekstene er stillaser på makronivå ettersom eksempeltekstdidaktikken organiserer en helhetlig undervisning, og de har en stillasbyggende funksjon på mikronivå ved at didaktikken inviterer elevene til å samtale om tekstene med både medelever og lærer.

De tidligere omtalte grunnideene innenfor den australske sjangerskolen ble satt ut i livet gjennom en rekke stillasbyggende funksjoner (jf. Cope & Kalantzis og Hammond & Gibbons). Ulike undervisningsmodeller har hatt som mål å operasjonalisere grunnideene. En av de meste kjente modellene kalles for «The Curriculum Circle», og er en planleggingsmodell for bruk av eksempeltekster i undervisningen (Håland, 2016). Modellen har blitt utviklet flere ganger, og den finnes derfor i ulike varianter (Torvatn, 2014). Den første utgaven av «The Curriculum Circle» ble utviklet av Michael Callaghan og Joan Rothery, og var delt inn i tre deler: dekonstruksjon, samskriving og individuell skriving (Callaghan & Rothery, 1988). Hensikten ved modellen var å tilby elevene stillasbyggende faktorer gjennom hele undervisningsløpet. Lærerens oppgave var å lede elevene under dekonstruksjonsarbeidet, gjennom samskrivingen og over i den selvstendige skrivingen. Elevene fikk dermed assistert læring (jf. Vygotsky).

I dag bruker australiaskolen i stor grad Hammond, Burns & Joyces (1992) utgave av «The Curriculum Circle» (Håland, 2013:21). Modellen bærer også navnet «Teaching Learning Cycle» (Håland, 2016). Hammond, Burns & Joyce utvidet Callaghan & Rotherys modell til også å inneholde en del om emnehjelp. «Teaching Learning Cycle» består derfor av disse delene: emnehjelp, dekonstruksjon, samskriving og individuell skriving. Modellen baserer seg

på en antakelse om at barn trenger støtte i undervisningen, i tråd med hva Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976) og Vygotsky (1978) hevdet. Undervisningsmodellen til Hammond, Burns & Joyce (1992) er illustrert i *Figur 2*.



Figur 3 Teaching Learning Cycle (Hammond, Burns & Joyce, 1992)

Det første trinnet i «Teaching Learning Cycle» omfatter å bygge opp kunnskaper om emnet elevene skal arbeide med. I norsk skrivepedagogikk omtales dette som emnehjelp (Mehlum, 1994). Før elevene går i gang med å skrive tekster, skal man som lærer sette i gang ulike aktiviteter for å stimulere elevenes kunnskaper og ideer. Kverndokken (2014) nevner fem ulike former for emnehjelp:

- Idémyldring, munnleg og/eller skriftleg, individuelt og i plenum
- Tenkeskriving/friskrivning
- Deling av idear og tenketekster i plenum og/eller gruppe
- Samtalar i plenum, gruppe eller par om emnet
- Tankekart eller disposisjonspunkt for å planlegge og organisere stoffet (2014:23)

Den amerikanske skrivepedagogen Mary Healy har hevdet, ifølge Eritsland (2004:136), at «skriveproblem svært ofte viser seg å vere viteproblem». Elevene kjenner rett og slett ikke til det emnet de skal skrive om. Hun presiserer derfor at elever må få opplæring i hvordan de systematisk innhenter kunnskap om et emne. Dette legger nemlig grunnlaget for faglige tekster, og dermed også faglige skribenter, ifølge Healy (Eritsland, 2004).

Etter at elevene har innhentet kunnskap om temaene deres, skal læreren levere ut én eller flere eksempeltekster. Tekstene skal deretter dekonstrueres av læreren, og han skal samtidig modellere hvordan et dekonstruksjonsarbeid kan se ut. Sammen med klassen skal læreren se på tekstens form og innhold, og videre avdekke språklige trekk ved den. Teksten skal også plasseres innenfor en sosial og kulturell kontekst.

Det tredje trinnet i «Teaching Learning Cycle» er samskriving (Håland, 2016). Læreren forfatter da en tekst i fellesskap med elevene sine (*joint construction*)⁶. Det fjerde trinnet viser til at elevene skal skrive tekster selvstendig. De tre foregående stegene i modellen, emnehjelp, dekonstruksjon og samskriving, skal nå fungere som stillasbyggende faktorer for elevene (Håland, 2016). Emnehjelpen fremmer tekster med godt innhold, dekonstruksjonen ivaretar det strukturelle aspektet, og formålet ved samskrivingen er å redusere elevenes skrivebarrierer.

Maagerø (2015) har beskrevet hvordan sjangerundervisning kan se ut i Australia. Høsten 2013 observerte hun en engelsklærers undervisning i argumenterende tekster. Læreren baserte sin undervisning på Brian Dares modell «Literacy for Learning», en undervisningsmodell i sjangerpedagogikk som ligger svært tett opp til Hammond, Burns & Joyce sin «Teaching Learning Cycle». Til grunn for undervisningen lå en eksempeltekst:

I den undervisningsøkten som vi fikk være med på, presenterte læreren teksten for elevene [...], og sammen kom klassen fram til at en politisk tale var en overbevisende tale. Så leste læreren teksten for klassen. Deretter fulgte *detailed reading* med tekstsamtale (Maagerø, 2015:41).

Læreren gjennomførte et undervisningsopplegg der bestemte steg ble fulgt. Elevene fikk først presentert teksten, deretter fulgte strukturert nærlesing (*detailed reading*) av den der læreren var ute etter bestemte svar fra elevene. Mot slutten av økten forsøkte klassen å trekke ut noen generelle slutninger om tekstens nivåinndeling (innledning, hoveddel og avslutning). I kommende økter skulle elevene, sammen med læreren, forfatte en tekst som lå tett opp til den leste eksempelteksten. På den måten modellerte læreren den kommende skriveprosessen som elevene skulle gjennomføre. For målet var at elevene, etter at hele undervisningsopplegget var

⁶ Samskriving har tidligere blitt definert i oppgaven (grunnleggende begreper, side 22).

gjennomført, skulle skrive en tilsvarende tekst som eksempelteksten med et noe annet innhold, men kanskje til samme målgruppe, i samme sjanger og i samme medium (Maagerø, 2015).

Alle tekster er i dialog med hverandre

Så langt har vi sett at bruken av eksempeltekster i klasserommet bygger på en forståelse av at de kan redusere gapet mellom elevenes primærdiskurser og skolens sekundærdiskurser (Gee, 2002; 2008), samt to ulike språkkoder (Bernstein, 1971; Eritsland, 2004). Videre er eksempeltekster stillasbyggende faktorer (Wood, Bruner & Ross, 1976) innenfor den nærmeste utviklingssonen hos barnet (Vygotsky, 1978 i Woolfolk, 2014), og dette har dannet utgangspunkt for en rekke undervisningsmodeller (jf. «The Curriculum Circle», «Teaching Learning Cycle» og «Literacy for Learning»). Men bruken av eksempeltekster bygger også på en forståelse av at alle tekster er i dialog med hverandre.

Bakhtin tar i *Spørsmålet om talegenrane* (1998 [1979]) utgangspunkt i hverdagsspråket, og forsøker å studere denne språkbruken vitenskapelig. Utgangspunktet for dette studiet, er Bakhtins påstand om at alle typer «menneskeleg verksemd er knytt til bruken av språk, og språkbruken er rimeleg nok like mangfaldig med omsyn til karakter og former som menneskeleg verksemd generelt» (Bakhtin, 1998:1). Menneskets liv og arbeid er dermed knyttet opp til bruk av språket, slår Bakhtin fast. Språkbruken kan plasseres innenfor den *primære* og/eller den *sekundære* talesjangeren.

Der sekundære ytringer inngår i en kompleks kommunikasjonssituasjon, vil primære ytringer finne sted i kommunikasjonssituasjoner med liten grad av kompleksitet (jf. Gee). En vennlig bemerkning til en venn på en kafé vil representere en primær ytring. Poenget til Bakhtin er likevel at disse enkle og uformelle primære ytringene siden kan bli plukket opp av de sekundære. Den vennlige kommentaren på kaféen kan i etterkant bli omgjort til en ytring i en større dialog innenfor romansjangeren. Dermed har en primær ytring blitt omgjort til en sekundær ytring, ettersom den nå er plassert innenfor en kompleks kommunikasjonssituasjon.

Skillet mellom primære og sekundære ytringer kobler Bakhtin (1998) videre opp mot skriving. Ettersom primære ytringer er grunnlaget for all kommunikasjon, vil alle litterære sjangre i så måte være statiske refleksjoner av plastiske talesjangre fra hverdagen. De litterære sjangrene setter «dei primære talegenrane *i scene*, og herav oppstår alle dei litterære konvensjonane» (1998:43). Bakhtin tegner dermed et bilde av enhver skriveprosess som en del av noe større. Ingen ytringer – enten skriftlige eller muntlige – er isolerte ytringer. Alle ytringer er til syvende og sist i dialog med hverandre, der er «fulle av gjenklangar og gjenlydar av andre

ytringar» (1998:35). På den måten plasserer Bakhtin alle ytringer inn i et større kulturelt og sosialt fellesskap. Han kobler dem til både fortid og fremtid, og han viser hvordan våre ytringer er uløselig knyttet til andre ytringer. Det er nettopp denne uløselige sammenhengen mellom ytringer, uavhengige av om de er muntlige eller skriftlige, som representerer Bakhtins dialogteori. Etersom alle ytringer er «ledd i ei kjede av talekommunikasjon» (1998:35), er alle ytringer svar på andre ytringer og dermed også i dialog med hverandre.

Bakhtins dialogteori lar seg overføre til skrivepedagogikk (Eritslund, 2004; Håland, 2013, 2016, 2018). Etersom alle ytringer er i dialog med hverandre, er det også naturlig å hevde at det elevene skriver innenfor skolekonteksten kommer som et resultat av hva de har hørt, lest og selv sagt. Jeg velger å kalle dette for elevenes *ytringsbanker*⁷. Hvor omfattende hver enkelt elevs ytringsbank er, vil korrelere med deres kulturelle og sosiale bakgrunn (jf. Gee). Tekstene som elevene forfatter vil, uavhengig av hvor stor ytringsbanken er, være i kontinuerlig samspill med kulturen rundt barnet (Eritslund, 2004). Å tilby elevene eksempeltekster som stillaser i skriveopplæringen vil derfor tilføre elevenes ytringsbanker relevant kunnskap. Med Bakhtin kan vi si at eksempeltekstene er «fulle av gjenklanger»; Kristeva (1986) kaller det for intertekstualitet, dvs. tekstlige lån fra andre tekster inn i egen tekst. Hun plasserer alle tekster innenfor en horisontal (avsender – leser) og en vertikal (tekst – kontekst) akse, der den konkrete teksten står i et uløselig forhold til begge aksene. Innenfor den vertikale aksene kommuniserer derfor enhver tekst med andre tekster, og kan umulig frigjøre seg fra dette. Kristeva (1986) ser derfor på tekster som «constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another» (Kristeva, 1986:37). Eksempeltekstdidaktikken går derfor ut på at elevene går i dialog med eksempeltekstene de møter i klasserommet, dekonstruerer dem og trekker ut viktige trekk ved dem. På den måten kan de siden overføre eksempeltekstens mønstre til egen tekst (Håland, 2018).

Culham (2014) beskriver hvordan hun som lærer er bevisst den bakhtinske sammenhengen mellom ulike ytringer eller tekster i sin daglige lærerpraksis. I boken *The Writing Thief* ønsker hun nettopp at elevene skal se overgangen mellom andres og egne tekster (jf. Kristeva). På den måten kan de bli «lesetyver», og nyttiggjøre seg av eksempelteksters kvaliteter i egne tekster: «Learning to use reading to teach writing means looking at readily available texts differently – like a writing thief» (1998:31).

⁷ Jeg velger her å bruke termen «ytringsbank» for å presisere at elever sitter inne med kunnskaper som de operasjonaliserer når de skriver. Banken viser ikke bare til hva elevene har lest og hørt, men også til hva de har uttalt selv. Dette har sin bakgrunn i Bakhtins tese om at alle ytringer, også barnets egne uttalelser, er svar. Svarene er derfor også i dialog med andre ytringer (1998:35).

Sammenhengen mellom lesing og skriving

«Reading is like breathing in and writing is like breathing out» har den amerikanske skriveforskeren Pam Allyn uttalt (Culham, 2014:34). Og nettopp denne forbindelsen mellom lesing og skriving har eksempeltekstdidaktikken løftet fram. Den bunner nemlig i en forståelse av at elevene utvikler seg som skrivere ved at de leser. Mehlum (1994) viser til at Krashen (1984) påpeker denne forbindelsen, og han viser gjennom egne undersøkelser at det finnes en korrelasjon mellom barns skrivekompetanse og hvor mye de leser: «[...] good writers reported more pleasure reading at all ages» (Krashen, 1984:4 i Mehlum, 1994). Barns lesehyppighet tillegges derfor som den viktigste faktoren i barns skriveopplæring av Krashen. Mehlum (1994) kommenterer dette funnet, og presiserer at Krashens forklaring er reliabel når man undersøker den andre inngangsporten til skriveopplæring: *Skriving*.

Forklaringen på at å lese er den mest absolutte forutsetningen for at den enkelte eleven skal nå sitt skriftspråklige maksimum, er at skriftspråket er så komplisert. Det ville ta minst 100 år å undervise direkte om alle dets trekk på alle nivåer. Storparten av skriftspråkets komplekse mangfold må altså barn internalisere gjennom ved å lese tekster (Mehlum, 1994:27)

Kamberelis (1998) studerte også sammenhengen mellom lesing og skriving. Utgangspunktet for hans studie var en hypotese om at skolen overeksponerte barn for fortellende sjangre, og at dette virket negativt inn på barns skrivekompetanse innenfor ikke-fortellende sjangre. I sin studie eksponerte Kamberelis barn for fortellinger, informasjonsrapporter og dikt, og målte i etterkant barnas kunnskaper innenfor de sjangrene. Analysen av resultatene viste at barna bekreftet Kamberelis' hypotese: Høy eksponering av narrative sjangre korrelerte med god kunnskap innenfor disse. Kamberelis konkluderte derfor med at barns «literacy diet» påvirket deres skrivekompetane. Funnet til Kamberelis bekrefter viktigheten av emnehjelp, slik som eksempeltekstdidaktikken også har løftet fram (jf. «Teaching Learning Cycle»).

Hertzberg (2016) peker også på den klare forbindelsen det er mellom lesing og skriving. Med et utgangspunkt om at det er produktivt å ta i bruk eksempeltekster i undervisningen, viser Hertzberg hvordan tekstmalers⁸ og tekstsamtaler kan bedre elevenes tekststrukturer. Hertzberg påpeker at elevene, gjennom bruk av eksempeltekster, kan imitere stiltrekk ved tekstene. Dermed plasserer hun seg godt innenfor eksempeltekstdidaktikken (jf. Vygotsky og Kristeva).

⁸ IMRaD-strukturen og femavsnittsartikkelen blir presentert av Hertzberg. Disse to tekstmalene ligger tettere opp mot begrepet skriverammer, og vil derfor ikke bli diskutert i denne oppgaven.

Å løfte elevenes språkressurser over i tekst

Eksempeltekstdidaktikken tar naturlig opp i seg de teoretiske perspektivene til Bernstein, Vygotsky, Bruner og Bakhtin. I det følgende vil jeg også trekke inn språkteorien til Noam Chomsky (2017 [2009]), selv om denne teorien ikke står i en naturlig forlengelse av eksempeltekstdidaktikken. Chomsky (2017) argumenterer for at menneskets språkevne er medfødt, og at språket vårt har en overflate- og en dypstruktur. Der dypstrukturen er universell, hevder Chomsky at overflaten er kulturell:

For å bruke nyere terminologi kan vi skille «dypstrukturen» til en setning fra dens «overflatestruktur». Førstnevnte er den underliggende abstrakte strukturen som bestemmer den semantiske tolkningen; sistnevnte er enhetens overflatiske organisering, som bestemmer den fonetiske tolkningen, og som gjelder den faktiske ytringens fysiske form, dens oppfattelse eller tiltenkte form (Chomsky, 2017:69).

Chomsky (2017) tegner altså en dikotomi mellom det *universelle* og det *kulturelle*. Vår språkevne er universell, mens språkbruken vår er kulturell. I overgangen mellom den universelle dypstrukturen og den kulturelle overflatestrukturen tar mennesker i bruk ulike regler: «(sagt med moderne terminologi: grammatiske transformasjoner)» (2017:72). Chomsky påpeker dermed at alle barn er bærere av en medfødt språkevne, og at det i overgangen mellom dyp- og overflatestruktur foregår ulike transformasjonsprosesser hos barnet. Hvilke transformasjonsprosesser som foregår er avhengig av hvilket språk barnet vokser opp til å lære⁹.

Det er ikke mulig å operasjonalisere Chomskys språksyn i en språkdiraktisk kontekst. Men jeg lar meg inspirere av hvordan Chomsky tenker språk i to stadier. Metaforisk kan vi nemlig også innenfor en didaktisk sammenheng tenke oss at alle elever, uavhengig av faglig kompetanse, har med seg et sett med ressurser inn i skriveopplæringen. De er bærere av noen forutsetninger, noen metaforiske dypstrukturer. I skriveopplæringen er det lærerens oppgave å assistere elevene, slik at disse ressursene kommer opp og fram i lyset. Tekstene som elevene til syvende og sist derfor skriver, representerer i vår metaforiske lesing av Chomsky hans begrep om overflatestrukturer. På lik linje som at barn vokser opp til å ha ulike språklige overflatestrukturer i tale, produserer de også ulike tekstlige overflater i skrift.

I overgangen mellom den metaforiske dyp- og overflatestrukturen kan eksempeltekstene støtte elevenes skrivning. Eksempeltekster tilbyr nemlig elevene en retning i skriveprosessen (jf. Håland, 2018; Hertzberg, 2016), og den viser én av mange mulig

⁹ Chomsky (2017 [2009]:77-78) viser for eksempel hvordan fransk og latin kan ha like dypstrukturer, men at språkene transformeres ulikt i overgangen til overflatestruktur.

overflatestrukturer elevene kan strekke seg etter. På den måten kan eksempeltekstene hjelpe elevene med å finne fram til deres egne metaforiske overflater. Men ettersom jeg nettopp leser Chomsky metaforisk, vil ikke hans språk teori bli operasjonalisert i analysen. Chomsky (2017) fungerer som en kilde til refleksjon og inspirasjon i dette forskningsprosjektet.

Et utvalg av forskning på eksempeltekster

Knudson (1989) undersøker effekten av fire ulike strategier opp mot informerende og argumenterende skrijving for barn i fjerde, sjette og åttende klasse¹⁰. Effekten ble målt gjennom en case-studie, der elevenes tekster før prosjektets oppstart ble sammenliknet med elevenes tekster etter prosjekts slutt. Av de fire strategiene som ble testet ut, viste det seg mest hensiktsmessig å tilby elevene eksempeltekster som fokuserte på sluttproduktet ved skrivearbeidet, for deretter å la dem skrive fritt. Knudson antar at elevene overfører kvaliteter ved eksempelteksten til egen tekst, men at friskrivingen i etterkant frigjør dem fra eksempeltekstens rammer. Knudson (1989) påpeker at det er viktig at elevene ikke blir tilbudt for mye informasjon i arbeid med argumenterende og informerende tekster. Case-studien viser nemlig at elever som ble tilbudt både eksempeltekster og prosessorienterte skriveskjemaer, hadde ingen eller liten framgang.

Stolarek (1994) sammenlikner ulike former for skrivestøtte blant studenter, og utforsker om det finnes en korrelasjon mellom hvilke skrivestøtter de mottar og hvilken kvalitet tekstarbeidet deres har i etterkant. I alt ble fem ulike grupper sammenliknet. Én av gruppene fikk tildelt eksempeltekster uten noen annen form for støtte. En annen gruppe fikk tilbudt det samme, samtidig som de ble veiledet og forklart. Stolarek konkluderer med at eksempeltekster ikke gir nok læringsutbytte i seg selv, ettersom gruppen som fikk eksempeltekster og veiledning skrev langt bedre enn dem som *bare* fikk eksempeltekster.

Hoel (1995) studerer bruk av responsgrupper i den videregående skolen, og kommer bl.a. inn på elevenes utbytte av eksempeltekster. Studien hevder at eksempeltekster i skolen er best egnet dersom de er forfattet av elevene selv. Dette fordi elevene i større grad identifiserer seg med andre elever enn med forfattere eller andre som arbeider med skrijving. Elevtekstene ligner på elevenes egne tekster, og er derfor innenfor deres utviklingszone (jf. Vygotsky).

¹⁰ De fire strategiene var: a) presentasjon av eksempeltekst som fokuserte på *sluttproduktet*, b) presentasjon av skjema som inneholdt spørsmål og kriterier eleven burde oppfylle *undervis* i skriveprosessen, c) presentasjon av både en eksempeltekst og et skjema og d) friskriving ut i fra bilder.

Charney & Carlson (1985) tar i bruk eksempeltekster for å lære psykologistudenter å skrive metodedel i et psykologisk eksperiment. Eksempeltekstene er skrevet av tidligere studenter, og Charney & Carson velger bevisst å gi ut tekster som varierer i kvalitet. På den måten blir studentene bevisste på hva som fungerte godt og hva som fungerte mindre godt. Studien konkluderer med at eksempeltekster gir læringsutbytte særlig innenfor to felt: Tekstorganisering og språkbruk. Charney & Carlson viser også at studentene ikke *bare* blir bevisst på metodeteksters struktur; de forstår også hvordan de kan videreutvikle og tilpasse eksempelteksten opp mot egen tekst.

Graham & Perin (2007) presenterer i metastudien *Writing Next* elleve former for skriveundervisning som har vist seg særlig effektfulle. Studien baserer seg på amerikansk forskning, og den har undersøkt effekten av skriveundervisning i alderen 9 til 18 år. Undervisningsformene ble målt i en effektskala fra 0 til 1, der økende grad av undervisningseffekt korresponderte med økt tallverdi. Av de elleve formene for skriveundervisning, skåret skrivestrategier best med en effekt på 0,82. Slike opplegg lærer elevene prosedyrer og teknikker for å lette gjennomføringen av skriveoppgaver. Å lære elevene å oppsummere tekster på en systematisk måte, skåret også til effektverdien 0,80. Slike opplegg lærer elevene å trekke ut viktige element ved tekster, og samtidig overføre dem til egne oppgaver. Det er interessant å merke seg at Graham & Perin (2007) fremmer studier av eksempeltekster som en egen form for undervisning. Undervisningsformen skårer alene til 0,25 på effektskalaen, uten å bli satt i sammenheng med å undervise i skrivestrategier. Potensialet ved bruk av eksempeltekster er dermed stort, ettersom man også kan kombinere et arbeid med eksempeltekster med andre skrivestrategier¹¹.

Håland (2010) viser hvordan sakpregede eksempeltekster hentet fra et autentisk arbeidsliv kan hjelpe elevene til å posisjonere seg som faglige skrivere. Undersøkelsen tar bl.a. utgangspunkt i påstanden til Hoel (1995) om at elevtekster er de beste eksempeltekstene. Håland (2010) finner klare spor fra de autentiske eksempeltekstene i elevenes egne tekster. Ved

¹¹ I lys av Graham & Perins (2007) metastudie *Writing Next*, der elleve former for god skriveundervisning blir presentert som særlig effektfulle, har Torvatn (2014) undersøkt den australske sjangerpedagogikken opp mot disse undervisningsformene. Hun konkluderer med at skolen kommer svært godt ut, ettersom den anvender «de fleste momentene som *Writing Next* trekker frem som effektfulle innflytelser på elevenes skriving» Torvatn etterlyser mer bruk av samskriving og eksempeltekster i den skandinaviske skolen, og hevder at vi har mye å lære av sjangerpedagogikken.

å la eksempeltekstene danne utgangspunkt for skriverammer, klarer elevene å posisjonere seg som faglige skrivere, og samtidig skrive faglig relevant. Undervisningsopplegget løfter også fram svakere elever, og utjevner dermed de faglige forskjellene mellom elevene.

Håland (2013) undersøker hvordan eksempeltekster og læreres undervisning setter spor i elevenes tekster, samt hvordan elevene posisjonerer seg som skrivere. Studien bestod av to klasser på 5. trinn med til sammen 44 elever. Studien konkluderte med at elevene brukte mønstre fra eksempeltekstene de hadde blitt presentert for i undervisning, og at dette kom til uttrykk i elevens tekststrukturer og språklige valg i etterkant. Elevene imiterte bl.a. eksempelteksternes bruk av informasjonsbokser, alliterasjon og språklige vendinger. I tillegg fant Håland ut at elevene klarte å posisjonere seg innenfor en natur- og samfunnsvitenskapelig kontekst. Gjennom eksponering av eksempeltekster, klarte elevene bl.a. å overføre eksempelteksternes sjangerkonversjoner og bruk av tempus (passiv vs. aktiv). Håland konkluderer med at forskningsfunnene må sees i sammenheng med eksempelteksternes positive ringvirkninger for elev- og lærerengasjement, et økt fokus på språk, og en økt bevissthet rundt teksters kommunikasjonssituasjoner.

Kapittel 3: Metode

Hvordan har norske lærere forstått og undervist i eksempeltekster? For å finne svar på oppgavens problemstilling, valgte jeg å stille to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst?
2. Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning? Markerer introduksjonen et skille i praksis?

I det følgende vil jeg gjøre rede for oppgavens metodiske rammeverk. For å finne svar på de to forskningsspørsmålene oppgaven stiller, valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Denne metoden vil det innledningsvis bli gjort rede for. Videre følger en diskusjon av oppgavens informantutvalg, før jeg mer konkret vil behandle oppgavens planlegging- og gjennomføringsfase. Til slutt følger en diskusjon omkring metodens validitet og reliabilitet.

Kvalitativ metode

Siden forskningsprosjektet mitt interesserer seg for norsklæreres forståelse og implementering av eksempeltekster i undervisning, valgte jeg en kvalitativ tilnærming til problemstillingen min. På den måten kunne jeg få eksempeltekster grundig forklart av informanter som hadde god kjennskap til det, og som kjente konteksten rundt fenomenet (Cresswell, 2013:65). I tillegg kunne jeg samtidig oppnå stor nyanserikdom i mine data.

Vi bør velge denne [kvalitativ tilnærming] når vi ønsker nyanserte beskrivelser av hvordan mennesker forstår og fortolker en situasjon, og/eller når vi har en uklar problemstilling og har behov for eksponering. Eksponering vil ofte kreve åpenhet og fleksibilitet, noe kvalitative tilnærminger gir (Jacobsen, 2000:110)

Jacobsen (2000) presiserer at den kvalitative metoden egner seg godt når man ønsker å oppnå stor grad av nyanserikdom, og samtidig står overfor en problemstilling som krever høy grad av åpenhet fra informantenes side. I mitt tilfelle, der jeg undersøker hvordan norsklærere har tolket en introduksjon av et nytt begrep i en læreplan, er dette særlig relevant. Problemstillingen min er beskrivende, og krever dermed at jeg som forsker lytter til informantene mine med stor respekt for å få innsyn i deres undervisningspraksis.

For å sikre meg god innsikt i hvordan norsklærere har forstått, og deretter undervist i eksempeltekster, valgte jeg dybdeintervjuet som datainnsamlingsmetode. Et dybdeintervju er en kvalitativ metode som har til hensikt å få tak i intervjuobjektets refleksjoner og erfaringer. Metoden egner seg godt når man ønsker å komme i kontakt med relativt få informanter, når man er interessert i hva den enkelte informant mener og når man er interessert i hvordan den enkelte informant fortolker og legger mening i et spesielt fenomen (Jacobsen, 2000). Siden forskningsopplegget mitt nettopp ønsker å belyse den enkeltes læreres tolkning av introduksjonen av eksempeltekster i læreplanen fra 2013, passer dybdeintervjuet godt.

Innenfor kvalitativ forskning er det viktig at forskeren er åpen for informantens meninger og tanker, og lar dette danne utgangspunkt for datainnsamlingen (Cresswell, 2013:47). Ettersom dybdeintervjuer foregår ansikt til ansikt, er dette særlig relevant å ta med seg. Hvis jeg som forsker tillegger informantene meninger og tanker som de i utgangspunktet ikke besitter, har jeg brutt kravet om forskerobjektivitet. Samtidig er det viktig at denne objektiviteten ikke resulterer i passivitet fra forskerens side (Jacobsen, 2000).

Et dybdeintervju kan inneha ulike grader av åpenhet, alt etter hva forskeren ser på som formålstjenlig for å belyse problemstillingen. Jeg valgte å pre-strukturere intervjuene gjennom å utarbeide en intervjuguide. Guiden var inndelt i tre kategorier, og disse var skapt på bakgrunn av forskningsspørsmålene. På den måten forsikret jeg meg at intervjuet belyste forskningsspørsmålene grundig. Dybdeintervjuet bar dermed preg av å være en styrt samtale, som likevel gav informanten rom til å fortelle og reflektere over det vedkommende måtte ønske. Informantens tanker og meninger var i sentrum hele tiden, og det var disse som gav utgangspunktet for oppfølgingsspørsmål og spontane refleksjoner underveis. Dybdeintervjuene kan derfor karakteriseres som semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne formen for dybdeintervjuer mente jeg var særlig formålstjenlig for min oppgave. Jacobsen kommenterer: «Den gode undersøkeren behersker begge metodene [kvalitativ og kvantitativ] og anvender den som er best egnet til å belyse en spesifikk problemstilling» (2000:125)

Utvalg av informanter

Informantene i denne masteroppgaven er fire norsklærere, der to av lærerne underviser på ungdomstrinnet og to i første klasse på videregående skole. Lærerne underviser i henholdsvis Rogaland og Vest-Agder. Tre av fire informanter er kvinner, og totalt sett representerer utvalget mitt et alderspenn på 35 år. De ulike bakgrunnene til informantene er en bevisst metodisk strategi. På den måten sikrer jeg at flere stemmer og alderstrinn er representert i oppgaven.

Utvalget av informanter ble drøftet og vedtatt i samarbeid med begge veilederne mine. Anne Håland var høsten 2017 én av flere forelesere ved *Kompetanse for kvalitet*, et tilbud til lærere som ønsker videreutdanning. Utdanningen ble gjennomført i regi av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), og Håland hadde tilgang til informanter fra ulike deler av landet. Samtidig som vi sikret oss geografisk mangfold, sikret vi oss også informanter som hadde et ønske om å videreutvikle og reflektere over sin egen undervisningspraksis. Dette var svært viktig. Oppgaven min søkte nemlig ikke å kritisere ulike læreres praksis, men heller finne gode svar på forskningsspørsmålene mine. Ved å treffe lærere som hadde meldt seg opp til videreutdanning, sikret jeg meg engasjerte og nysgjerrige lærere. Foruten å åpne opp for mange gode svar, skjermet jeg også informantene etisk ved å ikke plassere dem i en ubehagelig situasjon.

Tre av fire informanter ble intervjuet da de deltok på samling i regi av Lesesenteret. Disse var alle kvinner i alderen 29 til 39 år. Den siste informanten deltok ikke på *Kompetanse for kvalitet*, men ble kontaktet eksternt samme høst. Han ble valgt ut på bakgrunn av to enkle kriterier: Han burde være eldre enn 39 år og mann. På den måten ville jeg oppnå et bredere spenn blant informantene mine. Gjennom mailkorrespondanse med ulike skoler i Rogaland, kom jeg etterhvert i kontakt med den siste informanten. Intervjuet fant sted på arbeidsplassen hans.

Tre av informantene ble intervjuet da de var på samling. Som forsker stilte jeg meg dette spørsmålet i forkant av intervjuene: Oppnår jeg en *konteksteffekt*, dvs. at selve stedet eller situasjonen intervjuet gjennomføres i, skaper spesielle resultater? Informantene kunne få inntrykk av at temaet mitt var særlig viktig å ha kjennskap til, kun basert på at intervjuet fant sted i Lesesenterets lokaler. Informantene var samtidig på samling, og ønsket kanskje å videreformidle ny kunnskap de nylig hadde lært. For to av informantene var dette særlig aktuelt, ettersom de like før intervjuet hadde hatt undervisning om hvordan man kunne iscenesette en skrivesituasjon i klassen der en eller annen form for støtte var tatt i bruk. Likevel visste jeg at undersøkelsen min var interessert å høre hva lærerne *hadde* gjennomført av undervisning knyttet til eksempeltekster, og ikke hvordan de i *framtiden* ville ta dem i bruk, som Anne Håland bl.a. foreleste over på kurset. Dermed overlappet forskningsspørsmålene mine i liten grad undervisningens innhold.

For å avkrefte en mulig konteksteffekt, vil dataene fra informanten som ikke var på samling fungere som et sammenlikningsgrunnlag. Dette intervjuet foregikk nemlig på informantens arbeidssted, og konteksten kan derfor beskrives som naturlig for han. Hvis det

finnes signifikante forskjeller mellom denne informantens svar og de tre andre informantenes, må analysen av datamaterialet ta dette med i beregningen.

Planlegging for innsamling av data

For å komme i kontakt med mulige informanter fra Lesesenterets kursdeltakere, tok jeg kontakt med kurssets leder før kursdagene startet. Gjennom mailutvekslinger stilte kurslederen seg positiv til at jeg kunne utarbeide et kort spørreskjema på fire spørsmål, som hun sendte ut til kursdeltakerne. Håpet var at svarene som deltakerne gav, ville sette meg på sporet av norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen. *Tabell 1* viser hvilke spørsmål som ble oversendt.

Tabell 1 Spørsmål til kursdeltakerne

| SPØRSMÅL | SVARALTERNATIV | |
|------------------------------------------------------|----------------|-----|
| I hvilke fag og klasser underviser du? | [Åpent felt] | |
| Hva legger du i begrepet eksempeltekst? | [Åpent felt] | |
| Bruker du eksempeltekster i egen undervisning? | Ja | Nei |
| Hvis ja, på hvilken måten bruker du eksempeltekster? | [Åpent felt] | |

På bakgrunn av kursdeltakernes svar, pekte det seg ut tre klare informanter som var norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen. Disse ble derfor kontaktet via mail (se vedlegg 5), og forespurt om stille til et intervju. De ble samtidig informert om bakgrunnen for intervjuet, samt formålet ved det. Informantene fikk også vite hvem jeg var, at intervjuet i etterkant ville bli anonymisert, samt de praktiske forholdene rundt tidspunktet for intervjuet.

Deretter gikk jeg i gang med å utarbeide intervjuguiden. Den var delt inn i tre kategorier, der første og andre kategori var direkte utledet av mine to forskningsspørsmål. På den måten sikret jeg at intervjuet hadde en logisk oppbygning, og at det dekket mine forskningsområder. Siste kategori løftet fram spørsmål på siden av forskningsspørsmålene mine, og interesserte seg heller for temaer som lå i skjæringspunktet mellom oppgavens tema og en større diskusjon om norskfaget.

Den første kategorien var svært kort, og inneholdt bare ett spørsmål: Hvordan forstår du begrepet eksempeltekst? Dette var et åpent spørsmål, ettersom jeg ikke ønsket å legge noen føringer gjennom spørsmålsstillingen. På den måten fikk lærerne snakke fritt. Jacobsen sier det slik: «Hvis vi åpner med for snevre spørsmål, vil det være fare for at vi kun får svar på det vi

mener er viktig. Da er et åpent intervju overflødig, og vi kunne like gjerne ha benyttet oss av et spørreskjema» (2000:137).

Den andre kategorien var langt større, og spurte bl.a. annet informantene om de kunne gjennomgå en time eller et undervisningsopplegg der eksempeltekster hadde blitt tatt i bruk. Som forsker ønsket jeg å finne ut av hvordan læreren hadde lagt opp timen, dekonstruert eksempelteksten, og deretter forsøkt å overføre kvaliteter ved eksempelteksten til elevens egne skrivearbeider. På den måten ønsket jeg å kartlegge store deler av undervisningsprosessen. Formålet ved intervjuguidens andre kategori var også å kartlegge hyppighet i bruk av eksempeltekster, samt å avdekke hvor mange eksempeltekster lærerne introduserte for klassen når de valgte å ta i bruk dette verktøyet. Ettersom kategorien var svært omfangsrik, styrte jeg samtalen i stor grad. Informantene snakket likevel fritt, men jeg så til at det var progresjon i samtalen.

Den siste kategorien var mindre omfangsrik enn den foregående, og forsøkte heller å åpne opp for en refleksjon rundt bruk av eksempeltekster. Jeg ønsket å få lærernes syn på den metodefrie læreplanen, og om introduksjonen av eksempeltekster i den nasjonale læreplanen for norsk hadde vært med på å endre deres tilnærming til eksempeltekster. Avslutningsvis åpnet jeg opp for at informanten kunne kommentere eller legge til noe ved intervjuet. Slik kunne eventuelle misforståelser tas opp og eventuelt korrigeres.

Jeg ønsket bevisst at intervjuguiden min skulle inneholde rubrikker der jeg som forsker kunne notere underveis i intervjuet. På den måten kunne jeg lettere holde tråden i samtalen, og samtidig spore tilbake hva informantene hadde snakket om underveis i samtalen. Men jeg ønsket også å sende et signal til informantene om at det de fortalte ble tatt på alvor. Selv om intervjuet ble tatt opp, ønsket jeg også i selve intervjusituasjon å vise at jeg interesserte meg for det informantene hadde å si. Jacobsen kommenterer: «En intervjuer som bare sitter og lytter, kan få enkelte intervjuobjekter til å begynne å lure: «Bryr hun/han seg i det hele tatt om det jeg sier?»» (2000:139).

Gjennomføring av datainnsamlingen

Formålet ved intervjuene var å oppnå en åpen og reflektert samtale om eksempeltekster. For å sikre at intervjuobjektene følte seg trygge og inkluderte i situasjonen, håndhilste jeg på alle informantene da de ankom intervjuet, og takket for at de stilte opp. Jeg startet intervjuene med å introdusere selve undersøkelsen, og hvordan dataene i etterkant ville bli tatt vare på og siden anonymiserte. På den måten forsikret jeg at informantene var klar over at deres personvern var

ivaretatt. Gjennom åpenhet som innfallsvinkel til intervjuet, håpet jeg at informantene ville være åpen og rause i samtale om eksempeltekster.

De fire intervjuene forløp alle ganske likt. Informantene var rause og villige til å dele sine erfaringer fra klasserommet. Jeg forsøkte å innta en lyttende posisjon underveis, samtidig som jeg ønsket å skape en levende samtale mellom oss. Selv om intervjuguiden min hadde tre klare kategorier, og noen faste svaralternativ, følte jeg likevel at jeg klarte å oppnå en åpen samtale. Informanten snakket og reflekterte over sin egen bruk av eksempeltekster, og jeg stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å lede samtalen videre. Intervjuguiden fungerte svært godt, og jeg opplevde at den ble oppfattet som relevant og lite diffus fra informantens side. Bare ved enkelte anledninger måtte jeg utdype og forklare spørsmålene mine.

Intervjuene ble transkribert, dvs. overført fra tale til skrift (Jacobsen, 2000), kort tid etter at de var gjennomført. Overgangen fra tale til skrift var ikke uten problemer, ettersom informantens mimikk, tonefall og gester i uttaleøyeblikket kan gå tapt (Nilssen, 2012). Slike kroppslige uttrykk kan nemlig endre tolkningsgrunnlaget for et utsagt. På tross av dette sammenfatter den transkriberte teksten nesten ordrett det informantene uttalte i intervjusituasjonen. Jeg er derfor trygg på at det skal være mulig å basere en analyse av deres uttalelser basert på den skiftelige teksten. Arbeidet med å transkribere lydopptakene har også gitt meg som forsker et godt innblikk i hva de enkelte informantene har tenkt og ment. På den måten har jeg, gjennom transkriberingen, naturlig investert mye tid i å tolke deres utsagn slik de var tilsiktet. Intervjuguidens åpne rubrikker har også fungert som en støtte i transkriberingsarbeidet. Et troverdig hovedinntrykk av hver informant er derfor forsøkt sikret.

Personvern

Forskningsprosjektet var meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), fordi det ville bli innsamlet bakgrunnsopplysninger om informantene (alder, fagkombinasjon, mailadresse etc.). Lydopptakene som ble tatt under intervjuet, skulle også i etterkant bli behandlet på datamaskin. For å unngå å bryte personvernloven, ble prosjektet derfor meldt inn til NSD. De godkjente det hele høsten 2017.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt en beskrivelse av intervjuet, og hvordan materialet ville bli tatt i bruk av meg som forsker. Her poengteres det bl.a. at informantens «[...] svar vil også bli anonymiserte i etterkant, slik at du som informant ikke kan bli gjenkjent» (Vedlegg 6). En slik forpliktelse impliserer at jeg som forsker sletter mailadresser, lydopptak og andre bakgrunnsopplysninger etter forskningsprosjektets slutt.

Gyldighet og pålitelighet

Et forskningsoppleggs gyldighet har to sider, nemlig den *interne* og den *eksterne* (Jacobsen, 2000:341). Der den interne gyldigheten interesserer seg for om forskningsopplegget måler det den sier at den måler, interesserer den eksterne seg for om man kan stole på undersøkelsens funn og videre generalisere dem. Et forskningsoppleggs metode vil derfor virke inn på resultatenes gyldighet.

Dette forskningsopplegget har tatt i bruk dybdeintervjuet som metode. Gjennom et intervju måler man individuelle og personlige synspunkter på et forhold (Jacobsen, 2000:154). Dermed er det svært viktig at jeg som forsker transkriberer informantene mine korrekt. På den måten kan jeg styrke den interne gyldigheten til oppgaven. Videre er det særlig viktig at analysen min sentrerer seg rundt forskningsspørsmålene mine. Ved å besvare dem kan jeg besvare problemstillingen min. Dermed måler oppgaven det den sier den skal måle. For å oppnå god ekstern gyldighet er det viktig at jeg i oppgaven er åpen om forskningsprosessen og legger ved de transkriberte intervjuene som vedlegg. Da vil det være mulig å overføre funn i dette forskningsprosjektet til prosjekter i andre sammenhenger.

Et forskningsoppleggs pålitelighet viser til troverdigheten ved undersøkelsens empiri (Jacobsen, 2000:19). Ulike datainnsamlingsmetoder kan nemlig framprovosere ulike undersøkelseeffekter. Gjennom et dybdeintervju er det særlig to effekter som kan oppstå: *Intervjueffekten* og *konteksteffekten*. Intervjueffekten oppstår når intervjuerens tilstedeværelse skaper spesielle resultater, og konteksteffekten oppstår når stedet der intervjuet finner sted er med på å skape spesielle resultater. I dette forskningsopplegget kan man problematisere om begge effektene gjør seg gjeldende. Først og fremst kan konteksteffekten ha virket inn på de tre informantene som ble intervjuet på samling, i lokalene til Lesesenteret. At intervjuet foregikk hos Lesesenteret, et eksternt lokale for lærerne, kan ha gjort dem mer åpne for å reflektere over egen undervisning. Gjennom å tenke gjennom egen undervisning utenfor klasserommet, får man god mulighet til å «kikke inn» på egen undervisning. Dette eksterne blikket på egen praksis kan gjøre dem særlig kritiske til egen undervisning. Intervjueffekten kan også ha spilt inn overfor disse tre informantene. Ved at jeg som forsker nettopp intervjuet dem på Lesesenteret, indikerte dette at jeg hadde kontakter i det faglige miljøet. Dermed var min troverdighet styrket. Spørsmålene jeg stilte kunne derfor lettere bli oppfattet som viktige og særlig relevante, og som informantene følte de burde ha kjennskap til. Dermed kan man oppnå overrapportering av et fenomen, kun basert på en antakelse om at spørsmålene er viktige.

Den siste informanten, som ble intervjuet lokalt på egen arbeidsplass, har i mindre grad opplevd intervju- og konteksteffekten. Først og fremst gjør det naturlige miljøet for intervjuet informanten mer trygg i situasjonen. Dermed er det større sannsynlighet for at han avgir naturlige og troverdige svar (Jacobsen, 2000:134). Konteksten gir heller ikke meg som forsker mer makt i situasjonen, og dermed er det mindre sannsynlighet at informanten overrapporterer et fenomen basert på en antakelse om at jeg som forsker har makt i situasjonen og derfor stiller tungtveiende spørsmål. Overrapportering kan likevel fremkomme, men ikke på bakgrunn av konteksten, men på bakgrunn av at jeg som forsker er tilstede. For eksempel kan mitt utvalg av spørsmål ansees som særlig viktig av informanten, og kroppsspråket mitt kan være med på å påvirke informantens svar. Om det kommer fram signifikante forskjeller mellom svarene til siste informant versus informantene fra Lesesenterets samling, må dette tas med i analysen. For å ytterligere styrke forskningsoppleggets pålitelighet, vil intervjuguide og transkriberte intervjuer følge med som vedlegg. På den måten kan oppgavens resultater bli kontrollert gjennom nye undersøkelser.

Begrensninger ved metoden

Dette forskningsopplegget har lagt fire dybdeintervjuer til grunn som utgangspunkt for en analyse av norsklæreres forståelse og implementering av eksempeltekster i undervisning. Dette er et begrenset antall informanter. Det vil derfor være vanskelig å generalisere oppgavens funn. Oppgaven kan derfor ikke påberope seg hva norsklærere som gruppe mener om introduksjonen av eksempeltekster i det reviderte Kunnskapsløftet fra 2013. Om oppgaven gjør det, setter den gyldigheten på spill.

Samtidig åpner dybdeintervjuet opp for hvordan den enkelte informant fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. På den måten kan man løfte fram enkelte stemmer i en gruppe, i denne oppgaven hvordan den enkelte lærer har forstått og implementert eksempeltekster i undervisningen etter 2013. Da er vi samtidig ved forskningsoppleggets kjerne. Å dra paralleller mellom de ulike intervjuene, for så å se dem i lys av en større gruppe, vil derfor ikke sette oppgavens gyldighet på prøve.

Tre av fire informanter har blitt intervjuet på Lesesenterets lokaler i Stavanger. Man kan problematisere dette, og spørre om det medfører et problem ved utvalget mitt. Spørsmålet aktualiseres ikke minst ved at den siste informanten ikke ble intervjuet på Lesesenteret.

Kapittel 4: Analyse

Dette kapittelet analyserer og drøfter de fire dybdeintervjuene. Informantene er blitt anonymisert ved hjelp av pseudonymer. De to norsklærerne fra *ungdomsskolen* har fått navn som starter på *U*, og norsklærerne fra den *videregående* skolen har fått navn på *V*. På den måten blir det lettere å skille de ulike informantene fra hverandre, og samtidig enklere å se tankene og refleksjonene deres i lys av hvor de kommer fra (Nilssen, 2012:50).

Presentasjon av analysekategorier

Analysen er delt inn i syv kategorier: *Definisjon og forklaring, valg av eksempeltekst, emnehjelp, dekonstruksjon, samskriving, individuell skriving og formålet ved bruk av eksempeltekst*. Kategoriene tar utgangspunkt Hammond, Burns & Joyces «Teaching Learning Cycle» (1992), samt intervjuguidens to første forskningsspørsmål. Intervjuguidens siste forsknings-spørsmålet danner ikke grunnlag for noen analysekategorier. Forklaringen til dette er sammensatt, men har delvis med datamaterialet å gjøre og delvis med spørsmålsstillingen. Kategorien tas likevel ikke ut, men vil supplere svarene innenfor de andre analysekategoriene. Analysekategoriene forsøker å besvare oppgavens forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst?
2. Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning? Markerer introduksjonen et skille i praksis?

Tabell 2 Intervjuguiden som utgangspunkt for analysens kategorier

| OVERGANGEN MELLOM METODE OG ANALYSE | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| KATEGORIER: INTERVJUGUIDE | KATEGORIER: ANALYSE |
| 1. Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst? | 1. Definisjon og forklaring |
| 2. Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning? Markerer introduksjonen et skille i praksis? | 2. Valg av eksempeltekst |
| | 3. Emnehjelp |
| | 4. Dekonstruksjon |
| | 5. Samskriving |
| | 6. Individuell skriving |
| 3. På hvilken måte endres norskfaget gjennom en introduksjon av eksempeltekster? | 7. Formålet ved bruk av eksempeltekst |
| | <i>Utgår</i> |

De syv analysekategoriene tar opp i seg ulike teoretiske perspektiv. Blant de viktigste finner vi Hammond, Burns & Joyce (1992), Vygotsky (1978), Bakhtin (1998 [1979]) og Bruner (1976). En større oversikt over analysekategoriernes teoretiske bakgrunn blir presentert i *Tabell 3*.

Tabell 3 Analysekategorier med tilhørende teori og relevante begrep

| KATEGORIER | TEORI | RELEVANTE BEGREPER |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definisjon og forklaring | Bruner (1960), Charney & Carlson (1985) | Begrepsforståelse Mangelfulle eksempeltekster |
| Valg av eksempeltekst | Bakhtin (1998), Eritslund (2004), Hoel (1995), Håland (2010; 2016), Gee (2002) | Dialogteori Autentisitet Elevtekster Spesialist-tekster Primær- og sekundærdiskurs |
| Emnehjelp | Bruner (1976), Hammond, Burns & Joyce (1992), Kamberelis (1998), Krashen (1984), Mehlum (1994) | Stillasbygging «Teaching Learning Cycle» «Literacy diets» Lesing Emnehjelp |
| Dekonstruksjon | Bruner (1960), Dysthe (1993; 2001), Eritslund (2004), Hammond, Burns & Joyce (1992), Hammond & Gibbons (2001), Håland (2016; 2018), Maagerø (2015), Vagle, Sandvik & Svennevig (1993), Vygotsky (1978). | Assistert læring Proessorientert skriving Sosial mediering «Teaching Learning Cycle» Mikro- og makronivå Mikro- og makroproposisjoner Tekstsamtale Den australske sjangerskolen |
| Samskriving | Hammond, Burns & Joyce (1992), Graham & Perin (2007), Kverndokken (2014) | «Teaching Learning Cycle» Samskrivingsformer Effektstudier Modellering |
| Individuell skriving | Bakhtin (1998), Chomsky (2017), Hammond, Burns & Joyce (1992), Håland (2010, 2016), Kristeva (1986), Lewis & Wray (1997) | Dialogteori Overflatestrukturer «Teaching Learning Cycle» Skriverammer Intertekstualitet |
| Formålet ved bruk av eksempeltekster | Bernstein (1971), Dysthe (1993), Gee (2002). | Språkkoder WIC og WAC God skriveopplæring Primær- og sekundærdiskurser |

Analysekategorien *Definisjon og forklaring* interesser seg for hvordan norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen definerer, forstår og forklarer begrepet eksempeltekst. Kategorien *Valg av eksempeltekst* undersøker lærernes begrunnelser for utvalg av tekster, og de ulike mulighetene og utfordringene de står overfor. *Emnehjelp* undersøker om lærerne tilbyr elevene stillasbyggende aktiviteter i forkant av skrivearbeidet. Analysekategorien *Dekonstruksjon* ser på hvordan lærerne bryter ned teksten i klasserommet, og kategorien studerer vektlegging mellom tekstens mikro- og makronivå. *Samskriving* undersøker om

læreren i fellesskap med elevene skriver tekster, og om modellering finner sted i klasserommet. Kategorien *Individuell skriving* studerer overgangen mellom eksempeltekst og elevtekst, og hvordan læreren forholder seg til den. Til slutt ser analysekategorien *Formålet ved bruk av eksempeltekster* på lærerens intensjoner ved bruk av eksempeltekst.

Informantene

Analysen bygger på fire dybdeintervjuer. To av lærerne underviser i den videregående skolen; to i ungdomsskolen. Informantene representerer et aldersspenn på 31 år. Informantene har også ulik arbeidserfaring, alt fra fem til 27 år. Informantene er presentert i *Tabell 3* på neste side.

Tabell 4 Presentasjon av oppgavens informanter

| | ULRIKKE | UNA | VIDAR | VIVIAN |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALDER | 35 år | 39 år | 60 år | 29 år |
| BAKGRUNN | Allmennlærer- utdanning i bl.a. norsk, KRL og matematikk, samt utdannelse i statsvitenskap, spansk og pedagogikk. | Mellomfag i historie, nordisk og kristendom. 15 studiepoeng i norsk som andrespråk, veiledning og pedagogikk. | Mellomfag i geografi og nordisk. Grunnfag i kristendom. Praktisk- pedagogisk utdanning utenom. | 5-årig lektor- utdanning med master i nordisk. 90 studiepoeng i religion og etikk, og årsstudium i norsk som andre- språk. |
| ERFARING | 12 års erfaring fra ungdomsskolen. | 12 års erfaring. 6 år i både ungdomsskole og videregående. | 21 års erfaring fra videregående, 6 år i ungdoms- skole og et år i barnevern. | 5 års erfaring fra videregående skole |

Skjematisk oversikt over datamaterialet

Før datamaterialet blir gjennomgått på bakgrunn av de syv analysekategoriene, vil *Tabell 5* i korte trekk gjengi svarene til forskningsoppleggets informanter. Tabellens hensikt er å gi leseren en ryddig oversikt over datamaterialet. Til venstre i tabellen vises intervjuguidens tre forskningskategorier, og under hver enkelt kategori gjengis spørsmålene mine fra intervjuet. Informantenes svar på hvert enkelt spørsmål kan deretter leses vannrett ut fra det enkelte spørsmål. På tross av å ikke danne utgangspunkt for noen analysekategori, tas også intervjuguidens tredje kategori med i *Tabell 5*.

Tabell 5 Skjematisk oversikt over datamaterialet

| | ULRIKKE | UNA | VIDAR | VIVIAN |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BEGREPS-FORSTÅELSE | | | | |
| <i>Hva er en eksempeltekst?</i> | En modelltekst Peker på et ønsket eller ikke ønsket utfall. | Et av mange forslag til løsning som elevene får før de selv skriver. | En tekst som viser et svar på en oppgave. Klar sjanger-tilknytning. | Skal fungere som modell innenfor ulike sjangre. Elevtekster kan fungere godt. |
| <i>Kjente du til begrepet før 2013?</i> | Kjente ikke direkte til begrepet før 2013. | Hadde hørt om begrepet før 2013. | Hadde ikke hørt om begrepet før 2013 | Underviste ikke før 2013. |
| GJENNOM-FØRING | | | | |
| <i>Antall, hyppighet.</i> | Tar i bruk 2-3 eksempeltekster, 7-10 ganger i året. | Tar i bruk 1-2 eksempeltekster, 5-7 ganger i året | Tar i bruk 2-3 eksempeltekster, 5-7 ganger i året. | Tar i bruk 2-3 eksempeltekster, 5-7 ganger i året. |
| <i>Hvor finner du eksempeltekster?</i> | Mest på nett. Elevtekster. | Læreboken og deres nett-ressurser. Eget arkiv med avistekster og elevtekster. | Starter med sjanger. Finner i læreboken, NDLA, aviser, tidsskrifter og på nett. | Ser først i tidligere elevtekster. Skrivsesenteret, Udir. |
| <i>Hvordan legger du opp en time med eksempeltekster?</i> | Introduserer først én eksempeltekst knyttet til sjanger. Den blir lest i klasserommet av lærer. Mange lesestopp. Virkemidler blir drøftet, bl.a. frampek. Kan også ta klassen ut av klasserommet og lese andre steder. Introduserer deretter to korte eksempeltekster. Knytter dem opp til den første teksten. Deretter skriver klassen tekst, med utgangspunkt i lærers tekst. | Introduserer tema og fagbegreper tydelig først. Introduserer så eksempeltekst på papir. Lærer leser. Etterpå markerer elevene, i grupper på to, virkemidler på mikronivå i teksten. Plenum-samtale etterpå. Etterpå skriver elevene deler av en tekst innenfor samme sjanger, men med et ulikt tema. Mikronivå-markeringen kommer nå til nytte. Kan også la elevene klipp i teksten fysisk, for at | Introduserer sjanger og tema, deretter to til tre eksempeltekster. De er knyttet opp til en bestemt sjanger. De blir lest/hørt gjennom. Hvis de blir lest, er det lærer som leser. Få lesestopp. Deretter spør lærer hva elevene har lest/hørt, og sammen dykker de ned i teksten (mikronivå). Lærerstyrt samtale. I etterkant «bestiller» lærer en liknende tekst som eksempel-teksten fra elevene. | Introduserer tema og fagbegreper først. Deretter får hver enkelt elev én eksempel-tekst. Den besvarer ofte en tidligere prøve- eller eksamens-oppgave. Lærer gir instruksjoner på tavlen ang. hva eleven skal lete etter i teksten (makro- og mikroplan). Så samles elevene i grupper. Oppsummering i plenum på slutten. Deretter en ny eksempel-tekst, med samme arbeidsstruktur. Sammenlikning i plenumsamtalen |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | mikronivået skal komme fram. | Skriverammer blir brukt. | etterpå. En prøve følger i etterkant av opplegget. |
| <i>Kontekstualiser du alltid eksempelteksten?</i> | Nei. Ofte kan det være interessant å lese en tekst, for så å snakke om avsenderen. | Det avhenger av teksttype. Men som oftest kontekstualiseres eksempelteksten. | Som oftest. Skal elevene finne karakternivået til teksten, gjør jeg det ikke. | Stort sett. |
| REFLEKSJON AV PRAKSIS | | | | |
| <i>Fungerte opplegget?</i> | Ser klare spor av eksempeltekstene i elevenes arbeid. Dette vitner om læring. | Ser trekk av eksempelteksten i elevens tekster. | Lærer oppfatter økten som god. En klar sjanger-tilnærming til eksempeltekster. | Elevene har god nytte av eksempeltekstene. |
| <i>Finnes noen utfordringer ved bruk av eksempeltekster?</i> | Ønsker enda mer tid i skriveprosessen for elevene. Bruker også skrive-rammer for å overføre kvaliteter ved eksempelteksten til elevenes tekster. | Ønsker i framtiden å samle språklige ord og vendinger i «banker» for elevene, for på den måten å lettere overføre kvaliteter fra eksempeltekst til elevtekst. | Han ønsker aktuelle tema og artikler, men innser at det er vanskelig å finne. Bruker derfor mange av de samme eksempel-tekstene om og om igjen. | Noen elever klarer likevel ikke å overføre «riktige» trekk fra eksempeltekstene til egen tekst. Ønsker å bevisstgjøre elevene på dette. |
| <i>Er eksempel-tekster «tvangstrøyer» for faglig sterke elever?</i> | Brukt uklokt, ja. Man må la sterke elever få lov til å bryte en klar struktur. | «Flinke jenter» oppfatter det slik: Eksempelteksten er som en tidstyv. Men etter å ha bruk dem, endrer de oppfatning. | Nei. Men skriverammer kan i større grad gjøre det. | Nei, det behøver de ikke være. |
| <i>Er målet ved eksempeltekster at elevene skal skrive en tilsvarende tekst?</i> | Som oftest vil det være målet | Ja, det er målet. Men man bør be elevene skrive tekster med nye tema. | Ja. Men tekstene har også et langsiktig mål: Å gjøre elevene til bedre skribenter. | Ja. |
| ENDRES NORSKFAGET? | | | | |
| <i>Hva tenker du om introduksjonen av eksempeltekster?</i> | Positiv til at eksempeltekster er introdusert i den reviderte læreplanen. Har tro på eksplisitt skriveopplæring. | Positiv til eksempeltekster. Skeptisk til om eksempeltekster, hjelper elevene på eksamen. Teksttype vs. sjanger. | Introduksjon er ikke ny, ettersom mye av den «nye» undervisningen også ble gjennomført før 2013. | Positivt at det har blitt konkretisert i læreplanen. Elever lærer mye av det. |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Hva tenker du om den metodefrie læreplanen?</i> | Ambivalent til den metodefrie læreplanen. Ser på eksempeltekstbruk i et større perspektiv; de inkorporerer mange metoder i én og samme metode. | Eksempeltekster begrenser metodefriheten noe. Men ønsker likevel eksempeltekster i skolen. | Eksempeltekster bryter ikke med den metodefrie læreplanen. En eller annen metode må uansett tas i bruk i undervisning. Hva er metodefrihet egentlig? | Eksempeltekster er en metode i en metodefri læreplan. Ser på dette som to motsetninger. Stiller spørsmål om det derfor bør tas med. |
| <i>Finnes det for mange strategier i norsk skole?</i> | Aktivitetssyke finnes. Men eksempelteksten er ikke synderen. | Eksempeltekster er en hensiktsmessig strategi for elevene. Den visualiserer. | Nei. Utfordringen i norsk skole er tidsmangel, samt at elevene leser mindre og mindre. | Nei. Elever har godt av et metaspråk. Da kan de overvåke egen læring. |
| <i>Går vi i en retning av å være et redskapsfag</i> | Ønsker ikke å dele faget i en slik dikotomi. De jobber alltid sammen. | Intuitivt svar; ja. Men redskapsdelen og dannelsesdelen virker sammen. | Det er ingen motsetning her. Man lærer elevene redskaper som fører til danning. | Nei. Man kan gjøre begge deler samtidig. Man må gi elever redskaper for å komme inn i dannelsesfaget. |

Gjennomgang og analyse av analysekategoriene

I det følgende vil de syv analysekategoriene danne utgangspunkt for en gjennomgang av datamaterialet. Informantenes svar vil bli presentert side og side, slik at man lettere kan se likheter og ulikheter mellom svarene deres. Etter at informantens svar er presentert, følger analysen. Den er inkorporert i gjennomgangen av informantenes svar. På den måten vil analysen følge naturlig etter gjennomgangen av svarene, og man oppnår en rød tråd mellom informantenes svar og min analyse av dem.

Første analysekategori: Definisjon og forklaring

De fire informantene har en relativt lik forståelse av *begrepet* eksempeltekst. De tolker begrepet utelukkende i en positiv retning. De presiserer også alle, nærmest innlysende, at eksempeltekster eksemplifiserer noe for elevene. Videre kobler lærerne begrepet opp mot et produkt eller en oppgave i etterkant.

En tekst som viser, som oftest, en god modell. En tekst som eksemplifiserer et ønska skriftlig produkt (Ulrikke, 2017:126)

En eksempeltekst er noe som jeg som lærer deler med elevene før de skal utføre en oppgave selv; der det på en måte blir eksemplifisert hvordan de kan løse den oppgaven de skal skrive. Men det er et forslag, det er ikke en komplett løsning (Una, 2017:136)

En eksempeltekst er en tekst med et svar på en oppgave som gir et eksempel på hvordan man kan svare på en oppgave. Det kan også være et eksempel på en sjanger eller på et litterært [verk], for eksempel ei novelle (Vidar, 2017:165)

En eksempeltekst er en tekst som skal fungere som en modelltekst for eleven. Den kan ha ulike hensikter. Det kan være at du har tenkt å vise ulike sjangertrekk for eksempel. Hvis vi jobber med kåseri som sjanger, så kan det være greit å vise ulike tekster som viser ulike måter å løse denne oppgaven på (Vivian, 2017:150)

De fire definisjonene har klare likhetstrekk. Likevel viser de konturer av ulike inngangsporter til begrepet. Der Ulrikke og Una intuitivt trekker fram at eksempeltekster kan fungere som stillaser i elevenes skriveopplæring, velger Vidar og Vivian å koble begrepet opp mot sjangerlære. Etter å ha forsøkt seg på en kort definisjon, velger de å koble begrepet opp mot de respektive sjangrene *novelle* og *kåseri*. Dette tydelige fokuset på sjangere finner man ikke igjen i definisjonene til Ulrikke og Una. Likevel: I beskrivelser av hvordan ungdomsskolelærerne operasjonaliserer begrepet i undervisningen, kommer det klart fram at også de kobler begrepet opp mot sjangerlære. Ulrikke beskriver undervisningsopplegg knyttet opp mot sjangrene *novelle* og *roman* (2017:128); Una til *intervjusjangeren* (2017:137).

Det reviderte kunnskapsløftet nedtonet sjangerbegrepet til fordel for teksttypebegrepet (Breivega & Johansen, 2016). Planen løftet dermed fram et fokus på hvordan ulike tekster kommuniserer, snarere enn hvilke sjangertrekk de representerer. Likevel assosierer informantene eksempeltekstbegrepet med sjangerbegrepet. Med dette demonstrerer de at sjangerbegrepet står fjellstøtt i skole-Norge. Hvordan kan det ha seg?

For det første falt ikke sjangerbegrepet ut av læreplanen. Begrepet nevnes hele 14 ganger i den reviderte planen, i motsetning til teksttypebegrepet som bare nevnes *én* gang (Breivega & Johansen, 2016). Det er derfor mulig å diskutere i hvor stor grad man kan snakke om et nedtonet sjangerbegrep. At de fire informantene trekker linjer mellom eksempeltekstbegrepet og sjangerlære, er kanskje ikke overraskende. Sjangrene blir forstått som operasjonaliseringene av teksttypene, noe Una bekrefter: «Og det står jo i eksamensoppgavene at de skal [...] *informere* om noe, eller at du skal *underholde*, ikke sant? Vi skjønner jo, på en måte, hvilke slags *sjangre* de egentlig er på jakt etter» (Una, 2017:147).

Sitatet oppsummerer på mange måter informantenes syn på teksttypebegrepet: Det er langt mer abstrakt og utydelig enn sjangerbegrepet. Derfor undervises og snakkes det fortsatt om sjangre og ikke teksttyper i skolen (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Eksempeltekstdidaktikken til informantene operasjonaliseres dermed innenfor rammen av sjangerlære.

For det andre kan det videre diskuteres i hvor stor grad informantene er bevisste forskjellen mellom teksttype- og sjangerbegrepet. Gjentatte ganger tar jeg utgangspunkt i teksttypebegrepet når jeg samtaler med informantene, men de velger likevel ofte å forholde seg til sjangerbegrepet i svarene sine. Enkelte ganger sidestiller de faktisk ulike teksttyper med ulike sjangre (Una, 2017:145; Vivian, 2017:62). Dette bærer bud om lav begrepsbevissthet. Samtidig vet vi at det også internasjonalt har vært en diskusjon knyttet opp til forståelsen av sjanger- og teksttypebegrepet (Heesters, 1999; Meeistringa, 2014; Hoeven & Evers-Vermeul, 2015). Det må presiseres at teksttyper og sjangre er vesensforskjellige: Teksttyper er konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer *uavhengig* av en konkret yringskontekst; sjangre oppstår i interaksjon med *spesifikke* kontekster i tid og rom (Breivega & Johansen, 2016).

For det tredje er det interessant å spørre seg om bruk av eksempeltekster styrker sjangerbegrepet i norsk skole. Ifølge Eritsland (2004) poengterer Dysthe mfl. (2003) at sjangerbevissthet øves opp gjennom «tett kobling mellom tekstlesing, samtale og eiga skriving» (2004:60). Eksempeltekstdidaktikken løfter nettopp fram en slik tett kobling mellom tekstlesing, dekonstruksjonsarbeid og selvstendig skriving. Denne koblingen finner vi også igjen i undervisningen til alle informantene i dette forskningsopplegget. Eksempeltekstene inviterer til nærlesing og samtale rundt tekstene på både mikro- og makronivå (Hammond & Gibbons, 2001). Bruk av eksempeltekster kan derfor forsterke sjangerbegrepets posisjon i norsk skole, slik at begrepet også i framtiden vil stå fjellstøtt.

Videre har informantene en felles forståelse av spennet innenfor eksempeltekstbegrepet. De påpeker alle at eksempeltekster ikke nødvendigvis trenger å være perfekte representasjoner av en teksttype. For Una er det viktigste at eksempeltekstene oppfyller undervisningsøktens formål, og at svakere tekster også kan gjøre dette: «Da kan jeg av og til velge en tekst som jeg kanskje ser noen svakheter med» (2017:140). Slik ser også Vivian på eksempeltekster: «Av og til er det òg forbedringspotensial i de ulike tekstene» (2017:153). Dette forbedringspotensialet ønsker Vivian at elevene skal oppdage, for på den måten å motvirke forestillingen om at eksempeltekstene nettopp er perfekte. Til slutt forteller Ulrikke at hun også kan ta i bruk eksempeltekster som viser svakheter – ikke bare på struktursiden – men også på innholdssiden. Ved undervisningsopplegg knyttet til spenningslitteratur, valgte

hun å ta i bruk en roman som hadde ei svært aggressiv jente i hovedrollen: «Og det er jo som et *eksempel*, men selvfølgelig ikke et eksempel til etterfølgelse» (2017:128). På tross av den voldelige hovedpersonen, utviste romanen god bruk av virkemidler. Derfor ble den brukt, forteller Ulrikke.

På den måten tar Ulrikke, Una og Vivian i bruk *mangelfulle eksempeltekster*¹². Slike eksempeltekster utviser svakheter, eller kan rett og slett eksemplifisere hvordan en tekst ikke bør skrives. Charney & Carlson (1985) presiserer at slike mangelfulle eksempeltekster likevel har en funksjon, ettersom de bevisstgjør skriverne på kvalitetsforskjellen mellom en sterk og svak tekst. Det er dette Vivian ønsker at elevene hennes skal bli bevisste på. Ifølge Woolfolk (2014) hevder også Bruner (1960) at elever har godt av å bli vist eksempler av ulik kvalitet. Tekstene kan kontrastere hverandre, og forskjellene og likhetene i mellom tekstene bevisstgjør elevene i skriveopplæringen. Dette var et viktig pedagogisk prinsipp for Bruner. I det brede synet på hva som kan brukes som eksempeltekster, er det likevel Vidar som går lengst:

Det som på en måte har vært litt for meg da, det har vært ... Vi snakker om at vi må finne et essay eller et kåseri eller et debattinnlegg og så videre, eller ei novelle som er god, som vi kan bruke i undervisningen. Så sier jeg at «det må vi slutte med, vi skal kunne bruke alle!». Vi må ikke, på en måte, lete etter de som passer til oss da. Vi må ta de tekstene som er, og så gjøre noe med de (Vidar, 2017:172)

Vidar har et tydelig *økologisk* syn på tekster, der autentiske tekster hentet fra «virkeligheten» ikke skal adskilles fra skolens undervisningspraksis. Han løfter heller fram samspillet og dialogen mellom tekster (jf. Bakhtin), uavhengig av hvilket semiotisk domene tekstene kommer fra (jf. Gee), og hvilket faglig nivå de holder. Vidars økologiske syn på tekster forfektes også av Smidt (2011). Han løfter fram et klasserom der læreren er bevisst sin egen undervisningspraksis, og lar elevene speile egne tekster i andres tekster. På den måten kommer tekstene i dialog med hverandre.

Informantene forstår eksempeltekster også som støtteverktøy for elevene, i lys av stillasmetaforen til Wood, Bruner & Ross (1976). Tekstene skal hjelpe elevene med å komme i gang med skriveingen, slik at de opplever mestring. Eksempeltekstene sees også på som inngangsporter til sjangerundervisning fra lærernes side. Dysthe (2003) bekrefter at eksempeltekster kan tas i bruk innenfor sjangerundervisning. Koblingen mellom eksempeltekstbegrepet og sjangerlære er dermed en naturlig kobling, også for Dysthe.

¹² Jeg har her valgt å ta i bruk betegnelsen *mangelfulle eksempeltekster* på tekster som utviser enkelte svakheter. Komplette eksempeltekster vil da vise til den klassiske forståelsen av eksempeltekster som solide tekster med god struktur og god språkføring.

Til slutt ser det ut til at alle lærerne anser eksempeltekster som inspirasjonskilder. Lærerne håper og tror at tekstene kan være med på å sette i gang noen tankeprosesser hos elevene, både med hensyn til elevteksternes mikro- og makrostrukturer. Vidar vektlegger tydelig at elevene kan finne *formuleringer* i eksempeltekstene de kan imitere (2017:169), men at også eksempelteksternes makrostrukturer kan være med på å gi elevene et bilde av hvordan tekstene deres bør se ut. Una berømmer eksempeltekster for å visualisere et ferdig produkt, og at dette kan gi elevene inspirasjon: «Det gir jo, på en måte, elevene et bilde på hvor de skal, hva de kan gjøre, de får noe konkret å forholde seg til» (2017:148). Det er usikkert hva Una legger i hennes inspirasjonsbegrep, men det kan se ut til eksempeltekstens makronivå står i fokus hos henne. Elevene får *et bilde* å forholde seg til, forteller hun. Ulrikke og Vivian likestiller på sin side inspirasjonsbegrepet med variasjonsbegrepet. For dem vil det å gi elevene tilgang til flere eksempeltekster sammenfalle med å gi elevene et større inspirasjonsgrunnlag: «Jeg vil ha mer enn én, sånn at de har ulike eksempler å basere seg på», forteller Ulrikke (2017:151). Men igjen presiseres det ikke *hva* de ønsker at elevene skal la seg inspirere av.

Andre analysekategori: Valg av eksempeltekst

Alle informantene svarer at de velger å inkludere bruk av eksempeltekster i deres undervisning mer enn fem ganger i løpet av et skoleår. Una, Vidar og Vivian svarer at de bruker eksempeltekster 5-7 ganger i året; Ulrikke svarer 7-10 ganger i året. Dermed ser vi at *hyppigheten* i bruken av eksempeltekster er relativt lik for alle informantene.

Når eksempeltekster tas i bruk i undervisningen, er informantene videre relativt enige om *antallet* tekster som bør introduseres for elevene. Tre av fire informanter svarer at de tar i bruk 2-3 eksempeltekster ved hver anledning. Det er bare Una som svarer at hun introduserer 1-2 tekster for elevene. Hun forteller at hun som oftest bare dekonstruerer én tekst, men at hun også kan vise fram flere for elevene: «Ja, altså i forhold til intervju, så brukte vi jo flere. Vi kan godt vise for å vise at det er ulike måter å gjøre det på. Men oftest så går jeg jo inn i én av de» (2017:137). Selv om Una ikke dekonstruerer mer enn én av tekstene hun viser fram for klassen sin, presenter hun likevel flere tekster: «Det er jo litt for å hindre at de låser seg og tenker at det kun er én måte å gjøre dette her på» (2017:137). Unas metodiske valg ved bare å ta i bruk én enkelt tekst, begrunnes derfor i en forståelse for at elevene tross alt har blitt presentert for flere ulike eksempeltekster i forkant. Dermed klarer det seg med å dekonstruere én tekst. Men hun legger også til: «Men det handler jo òg mye om tid. Og litt òg om at det er vanskelig for de [9. trinn] å ha ... Ja, hadde de vært eldre så hadde vi kanskje kunne hatt to tekster å jobbe med de

parallelt» (2017:138). Tids- og aldersaspektet spiller inn på Unas valg om å kun ta i bruk én eksempeltekst.

I valg av eksempeltekst legger Håland (2016) to klare kriterier til grunn: Ta i bruk mer enn én eksempeltekst, og velg tekster som er i tråd med den typen skriving du ønsker at elevene skal produsere. Bruner (1960) framhever også at elevene bør bli eksponert for ulike eksempler i undervisningen. På den måten kan elevene se sammenhenger mellom de ulike eksemplene, og videre kontrastere dem. Ser man de fire informantene i lys av Hålands (2016) første kriterium, er det bare Una som ikke oppfyller dette kriteriet. Alle de andre informantene forteller at de tar i bruk mer enn én eksempeltekst. De ønsker ikke at eksempeltekstene skal «låse» elevene i skrivearbeidet, og framhever variasjon i eksempeltekster som et utelukkende gode.

Vivian uttaler: «Jeg vil ha mer enn én [eksempeltekst], sånn at de har ulike eksempler å basere seg på. Hvis du bare tar én, så blir det ofte en sånn, mer en mal som de bare følger» (2017:151). Vivian introduserer og gjennomgår derfor flere tekster med elevene sine. Men Vivian opplever også, som Una, at dette kan ta mye tid. Derfor har ikke undervisningsoppleggene som Vivian refererer til i intervjuet mer enn to eksempeltekster. Hun forteller at *for* mange eksempeltekster kan gå på bekostning av elevenes tid til å undersøke og arbeide med tekstene, samt elevens skriveprosesser i etterkant. Etter et arbeid med eksempeltekster skriver Vivians elever tekster som ligger tett opptil eksempeltekstene. Dermed oppfyller Vivian også Hålands (2016) andre kriterium for god eksempeltekstdidaktikk: Velg ut eksempeltekster som er i tråd med den typen skriving du ønsker at elevene skal produsere.

«De kan få noen alternativer, men hvis det blir for mye så blir det litt kaos», forteller Vivian (2017:151). Slik tenker også Ulrikke. Hun introduserer derfor elevene for én og én tekst om gangen, for nettopp å motvirke en følelse av kaos fra elevenes side. Ulrikkes mål er at elevene alltid skal klare å se sammenhengen mellom de ulike eksempeltekstene på den ene siden, og hva elevene skal skrive i etterkant på den andre siden. Dermed oppfyller også Ulrikke det andre kriteriet til Håland (2016). Ved undervisningsopplegg der *flere* eksempeltekster blir brukt, forteller Ulrikke at det er svært viktig at det finnes en innbyrdes sammenheng mellom tekstene: «Men det skal jo ikke være så mye [antall tekster] at de [eleven] ikke ser de her sammenhengene som en vil at de skal se mellom tekstene». (2017:127)

Vidar forteller at han ønsker «å vise variasjoner» (2017:165) overfor elevene sine. Derfor tar han alltid i bruk mer enn én eksempeltekst. Ved å ta i bruk flere tekster, klargjør han overfor elevene at det finnes «ulike måter å gjøre det på» (2017:165). Han har få innvendinger mot mange eksempeltekster, men påpeker – på lik linje som Una og Vivian – at tidsperspektivet setter naturlige stoppere for mange tekster (2017:171). Eksempeltekstene som faktisk velges ut

må derfor være relevante for elevenes kommende skrivearbeider. Dette viser Vidar at han er klar over gjennom de undervisningsoppleggene han beskriver (jf. Hålands andre kriterium).

Una avviker fra informantutvalget ved å bare ta i bruk én til to eksempeltekster i undervisningen. Den ene teksten hun introduserer skal derfor være relevant elevene, i følge Una. Den skal være relevant både med tanke på tekstene elevene skal skrive i etterkant (jf. Hålands andre kriterium), men også med hensyn til tekstens innhold. Dette understreker Una svært tydelig.

Noen ganger så velger jeg jo å bruke de [tekstene] i fra avisene, og fordelene med det er jo at du kan finne noe som interesserer elevene. Lærebøkene, altså i læreboka vår, så er det vel en artikkel i forhold til argumenterende tekster som handler om oppdrettslaks. Og det er jo ganske få ungdommer på 15 år som er opptatt av det - ja! Så det er jo litt ... og så prøve og så finne noe som fenger elevene (Una, 2017:140)

Samtlige informanter ønsker å finne eksempeltekster som elevene kan ha nytte av i etterkant (jf. Håland, 2016). De aksepterer dermed premisset om at eksempeltekster er formålstjenlige, og at de i en bakhtinsk tradisjon står i en dialog med elevenes kommende tekster (Bakhtin, 1998). For Una og Vivian ser det også ut til å være særlig viktig at eksempeltekstene bygger bro mellom elevens primærdiskurs og skolens sekundærdiskurs (Gee, 2002). På lik linje som at Una styrer unna lærebokens tekst om oppdrettslaks, er også Vivian opptatt av å møte elevene gjennom temaer og modaliteter de har et «nærmere forhold til» (2017:155). Derfor introduserer hun først stand-up for elevene ved et undervisningsopplegg om kåseri. På den måten kommer hun elevens primærdiskurser i møte (jf. Gee). Deretter tar hun med elevene over i skolens sekundærdiskurs. Una og Vivians bevisste forhold til elevenes primærdiskurser og skolens sekundærdiskurser, har direkte innvirkning på deres valg av eksempeltekster.

Det viktigste kriteriet for valg eksempeltekster blant informantene er likevel sjangerlære. Uavhengig av om informanten underviser på ungdomsskolen eller i videregående, danner sjangrene utgangspunktet for valg av eksempeltekst. Vivian oppsummerer godt saksgangen når hun skal finne eksempeltekster: «Så jeg begynner ofte med tema, eller at ... Med den sjangeren vi holder på med kanskje» (2017:155). Selv om Vivian er på god vei til å hevde at eksempeltekstene bør ha samme tema – det være seg miljøvern, retorikk eller helse – trekker hun seg halvveis. Etter en liten tenkepause forteller hun at sjangrene likevel har førsteprioritet. Deretter kommer tema. Sitatet er interessant, ettersom det gjenspeiler alle informantenes forhold til eksempeltekster. De ender alltid opp med å plassere dem innenfor en sjangerramme:

Vi har jobbet mye med spenningslitteratur i høst på 9. trinn. Få elevene til ... [...] ja, hvilke virkemidler som bør brukes, og [...] hvordan få bygget opp den spenningen på en troverdig måte [...] Vi begynte med å lese høyt **romanen** *Svarte-Mathilda* (Ulrikke, 2017:128).

I: Når du bestemmer deg for å inkludere eksempeltekster i undervisningen din, hvor starter du? [...] F: Hvis en tenker ... Vi tenker kanskje **sjanger** (Vidar, 2018:166)¹³

Vi repeterte **intervjusjangeren**. Ja, og da brukte vi et intervju. Da hadde vi både et saksintervju og et portrettintervju som eksempel (Una, 2017:137).

At sjangrene står som den naturlige inngangsporten til valg av eksempeltekst for informantene, vil i mange sammenhenger likevel ikke være en unaturlig tankemåte. Ulrikke ønsker å lære elevene sine opp til å skrive gode spenningstekster, og finner derfor fram en roman som oppfyller dette kravet. At hun likevel henter fram, og lander på en eksempeltekst fra romansjangeren, er det som her blir poengtert. På spørsmål om eksempeltekstbegrepet ligger tett opp til sjangerbegrepet, svarer Una slik: «Ofte tenker jeg jo at den [eksempelteksten] gjør det» (2017:147). At sjangerne danner utgangspunktet for valg av eksempeltekster, kan også leses inn i lærernes intuitive kobling mellom eksempeltekstbegrepet og sjangerbegrepet (jf. første analysekategori). Ettersom oppgaven allerede har diskutert koblingen mellom sjangerlære og eksempeltekster, velger jeg under denne analysekategorien derfor ikke å drøfte dette funnet. I stedet konstaterer vi på nytt at sjangrene står fjellstøtt i den norske skolehverdagen, til tross for det reviderte Kunnskapsløftets nedtoning av begrepet (Breivega & Johansen, 2016).

Elevtekster blir av alle informantene, foruten Vidar, brukt i undervisningen. Ulrikke, Una og Vivian har alle banker med elevtekster som de ofte tar i bruk i undervisningen. Det kan se ut til at Vivian anser elevtekstene som de beste eksempeltekstene: «Når de skal skrive egne fagtekster, så liker jeg å bruke elevtekster. For det ligger nærmere de. Det nytter ikke å ta liksom en artikkel fra universitetet, eller fra noen som, på en måte, skriver på et helt annet nivå enn det elevene er på» (2017:150). Dette synet deler Vivian med Ulrikke: «[...] så lenge de elevtekstene er gode, så synes jeg ofte de er bedre enn en god kronikk fra *Aftenposten*» (2017:130). Fra tidligere har vi også sett hvordan Una velger bort lærebokteksten om oppdrettslaks, til fordel for en tekst som i større grad fenger elevene. Una forteller samtidig at hun, over flere år, har tatt var på gode elevtekster. Disse tekstene anser Una som mer fengende og relevante for elevene.

¹³ I. = Intervjuer. F. = Forskningsdeltaker

Det er interessant å merke seg informantenes begrunnelser for hvorfor de tar i bruk elevtekster i undervisningen. Det er tydelig at de ønsker å finne tekster som plasserer seg innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner (jf. Vygotsky, 1978). Dette resulterer i at Vivian og Ulrikke ekskluder tekster skrevet av spesialister, med den begrunnelse at slike tekster ikke «er oppnåelige likevel» (2017:130). Elevtekstene er derimot oppnåelige, og den implisitte konklusjonen er derfor at elevene har størst læringsutbytte av elevtekster. Hoel (1995) kommer fram til samme konklusjon. Hun poengterer at elever identifiserer seg i større grad med andre elever enn med forfattere eller andre som arbeider med skriving. Håland (2010) konkluderer derimot motsatt, og hevder at autentiske tekster skrevet av spesialister også lar seg bruke i undervisningsøyemed. Håland (2010) presiserer at det essensielle ved bruk av eksempeltekster er å stille overføringsspørsmål til klassen, slik at elevene kan trenge inn i eksempeltekstens form og innhold. Gjør de det, kan de i etterkant ta i bruk disse teksttrekkene selv. På den måten kan man også gjøre en tekst utenfor elevenes nærmeste utviklingszone relevant for elevene, presiserer Håland (2010). Ulrikke og Vivian ser likevel ut til å la det faglige innholdet ved spesialistenes tekster overskygge for tekstenes komposisjon. Den strukturelle siden ved teksten kunne elevene nemlig ha latt seg inspirere av.

I motsetning til Hoel (1995) og Håland (2010) er Eritsland (2004) skeptisk til *for* stor bruk av elevtekster som eksempeltekster i undervisning. Han poengterer at elevtekstene er forfattet innenfor skolekonteksten, og at de derfor må karakteriseres som *inautentiske*. Elevene er klar over hvordan tekstene deres blir lest og vurdert av læreren i etterkant, og dermed reduseres elevenes formidlingssyn til å gjelde det dialogiske forholdet mellom den aktuelle teksten og læreren som mottaker. Formidlingssituasjonen er ikke realistisk, konstaterer Eritsland. Den er *skolsk* og preget av skolens sekundærdiskurs (Pytash & Morgan, 2014; Gee, 2002). Ved å ta i bruk elevtekster, reproducerer man dermed inautentiske og skolske formidlingssituasjoner. Eritsland (2004) frykter da at skriveopplæringen ikke gjør elevene bevisste på forholdet mellom skrivesituasjon og den språklige formen. I tråd med hva Eritsland (2004) proklamerer, forteller Vidar: «Vi snakker om at vi må finne et essay [...] eller ei novelle som er god, som vi kan bruke i undervisningen. Så sier jeg at «det må vi slutte med, vi skal kunne bruke alle!» (2017:172). Som lærer må man kunne inkorporere *alle slags tekster* i undervisningen, poengterer Vidar. Han bruker ikke elevtekster som eksempeltekster, men drømmer heller om «å finne helt nye tekster» (2017:166). Disse henter han fra autentiske formidlingssituasjoner, slik som fra aviser og magasiner (2017:167).

«Mest på nett», svarer Ulrikke når jeg spør henne om hvor hun finner eksempeltekstene sine (2017:129). Svaret oppsummerer på mange måter de fire informantens viktigste kilde til

tekster. Alle informantene trekker fram at de finner eksempeltekster på internett. Una trekker fram nettressursene til læreboken deres (2017:139), Vidar viser til NDLA (Nasjonal digital læringsarena) (2017:166) og Vivian refererer til nettsidene fra Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning) og Udir (Utdanningsdirektoratet) (2017:155). Informantene trekker også frem at de finner tekster i lærebøkene, i magasiner og i aviser. I tillegg har vi allerede sett at Ulrikke tar i bruk hele verk, romanen *Svarte-Mathilda*, i undervisningen. I forlengelsen av diskusjonen knyttet til *autentiske* og *inautentiske* formidlingssituasjoner, kan man spørre seg om tekster fra NDLA, Skrivesenteret og lærebøkene netressurser oppfyller Eritslund (2004) appell om bruk av autentiske tekster i undervisningen. Tekstene fra slike nettportaler inngår nemlig i skolens sekundærdiskurs (jf. Gee). Tekstene er ikke tilfeldig valgt ut fra en stor tekstflora, men er nøye plukket ut på bakgrunn av visse kriterier som oppfyller skolens sekundærdiskurs. Derfor har tekstene fått knyttet undervisningsopplegg til seg, slik at lærere lettere kan gjennomføre undervisning i tekstene. Hvor autentisk novellen (jf. Vivians undervisning) og kåseriet (jf. Vidars undervisning) dermed er, kan man undre seg over. Selv om tekstene i høyeste grad er autentiske – de er forfattet utenfor skolediskursen – er de likevel valgt ut av nettplattformene på bakgrunn av deres relevans innenfor skolekonteksten.

Tredje analysekategori: Emnehjelp

Det bør være hevet over enhver tvil hvor viktig det er å drive med emnehjelp (Bruner, 1976; Tedick, 1990 i Askeland & Aamotsbakken, 2013; Dysthe, 1993; Håland, 2016). Den kjente forfatteren Gro Dahle forteller i Eritslund (2004) hvor vanskelig det kan være å komme i gang med skrivingen. I møte med skrivesperren driver Dahle med emnehjelp: «Jeg går i bokhyllene, jeg går på biblioteket. Ringer og bestiller en bok, en artikkel. Jeg slår opp, fikler med sidene, blar. Jeg leser» (2004:204). Gro Dahle leser seg gjennom utfordringene, for på den måten å få ny inspirasjon, kunnskap og energi. Lesingen legger grunnlaget for skrivingen (Krashen, 1984).

I møte med skriveoppgaven, er det mange elever som opplever det som vanskelig å skrive. Å drive med emnehjelp bør være lærerens motgift. Dette er de fire informantene seg bevisst, og de velger derfor å bygge forhåndskunnskaper hos elevene sine før de begynner å skrive. Oppsummert forteller de fire informantene at de tar i bruk tre former for emnehjelp. *Tabell 6* viser hvilke former, samt hvem som bruker dem.

Tabell 6 Informantenes bruk av emnehjelp med utgangspunkt i Kverndokken (2014)

| Former for emnehjelp | Informanter som tar i bruk den aktuelle formen |
|--------------------------|------------------------------------------------|
| Arbeid med eksempeltekst | Ulrikke, Una, Vivian, Vidar |
| Samtaler i plenum | Ulrikke, Una, Vivian, Vidar |
| Samtaler i grupper | Vivian, Vidar |

Alle informantene har valgt å ta i bruk *eksempeltekster*, noe Kverndokken (2014) omtaler som en form for emnehjelp. Eksempelteksten setter nemlig elevene på sporet av den kommende skriveprosessen. Ved bruk av eksempeltekster kommer det videre fram at Una, Ulrikke og Vivian ønsker å introdusere og kontekstualisere tekstene for elevene sine. I fasen før de får utlevert eksempelteksten, fokuserer lærerne særlig på å samtale med klassen om tekstens tema og faglige uttrykk. «Hva vil det si å argumentere? Hva vil det si å være objektiv? Hva vil det si å være subjektiv?», forteller Una at hun spør klassen sin (2017:138). Dermed danner eksempelteksten utgangspunktet for en samtale om teksten i plenum. Una krysser på den måten to former for emnehjelp, nemlig bruk av eksempeltekst og *plenumssamtale* (Kverndokken, 2014). Samtalen skal løfte fram tanker og idéer hos elevene, slik at de får temaer og emner å skrive om. Slik tenker Vivian også:

Altså, jeg introduserer jo ikke en eksempeltekst før vi har jobbet med tema for eksempel. Og de må jo ha en del begreper knyttet til en enten novelletolkning eller til retorikk eller til det vi skal holde på med. Så eksempelteksten kommer jo litt senere ut i undervisningsløpet (Vivian, 2017:155).

Videre velger Vivian, i etterkant av å ha introdusert eksempeltekst, å plassere elevene i *grupper*. De samtaler om eksempelteksten, og trekker ut kvaliteter ved teksten som de selv kan utnytte i deres skriveprosess. Elevene kan dermed dra nytte av hverandres kunnskaper, og dialogen kan åpen opp for ny kunnskap (Eritsland, 2004; Askeland & Aamotsbakken, 2013). Gruppearbeidet åpner også opp selve skriveprosessen, slik at den går fra å være monologisk til å bli dialogisk (Bakhtin, 1998). Elevene er dermed ikke alene i skriveprosessen.

Ulrikke forteller også at hun introduserer elevene for «alt i fra at fagbegrepene de trenger for å skjønne [...] i teksten – at de er på plass, at de har stillasene» (2017:130). Også Vidar introduserer elevene for viktige sider ved eksempelteksten før den tas i bruk. Han forteller at han tar en gjennomgang på tekstens tema, medium og sjanger (2017:170). Det ser ut til at Vidar selv gjør dette selv, og lar elevene være passive mottakere av emnehjelpen. På den måten skiller

Vidars emnehjelp seg ut i fra de tre andre informantenes praksis. Vidar kan videre, i kontrast til tanken bak emnehjelp, dele ut eksempeltekster uten å introdusere dem: «Men andre ganger får de bare utdelt tekst, og sier at: Den lesere dere og jobber med selv» (2017:167). Dermed blir emnehjelpen tatt ut av undervisningen.

Det finnes en korrelasjon mellom barns skrivekompetanse og hvor mye de leser (jf. Krashen, 1984). «Og vårt hovedproblem, nesten sagt, er at elever til alle tider – og særlig i dag – de leser for lite uansett», sukker Vidar (2017:171). Å eksponere elevene for tekster de skal lese bør derfor bli prioritert av lærere som ønsker å fremme gode skribenter. De fire informantene viser alle at de har tatt Krashens (1984) forskning til etterretning ved å inkorporere eksempeltekster som en form for emnehjelp. Likevel er det interessant å se hvordan disse eksempeltekstene *leses*. Med Immanuel Kant sin brilleanalogi kan vi hevde at læreren (og elevene) leser dem med *analysebrillene* på, og ikke *opplevelsesbrillene*. Tekstene skal analyseres og dekonstrueres, ikke oppleves og reflekteres over. Eksempeltekstene som leses under emnehjelpfasen ser ut til å ha som formål å gi elevene noen redskaper til egen skriving, ikke å utjevne elevenes «literacy diets» (jf. Kamberelis, 1998).

Lærerne tar altså i bruk eksempeltekster, plenum- og gruppesamtaler som former for emnehjelp. Kverndokken (2014) nevner langt flere metoder å jobbe med emnehjelp på, som arbeid med tenkeskriving, tankekart, internett og disposisjonsark. Et naturlig spørsmål blir derfor: Hvorfor tar ikke lærerne i bruk flere metoder? Svaret er nok sammensatt. Den viktigste faktoren er nok at de ikke har tid nok (Askeland & Aamotsbakken, 2013). «Du kan liksom ikke bare holde på med eksempeltekster. De må òg få tid til liksom å øve seg selv», forteller Vivian og trekker dermed opp en dikotomi mellom emnehjelp og individuell skriving (2017:151). Det ene stjeler *tid* fra det andre. Førskrivingsfasen er tidskrevende, og derfor reduseres den til en standardprosedyre der man tar i bruk plenum- og gruppesamtalen. Det ser ut til at eksempeltekstene naturlig faller inn i denne undervisningsformen når de blir brukt.

Emnehjelpen til Ulrikke, Una og Vivian dreier seg i stor grad om å drøfte eksempeltekstens fagbegreper og temaer. Gjør man dette gir man elevene «stillaser» (2017:130) inn mot egen skriving, forteller Ulrikke (jf. Bruner, 1976). Men hvor viktig er det egentlig å drøfte eksempeltekstens tema og fagbegreper før den blir utlevert? Svaret avhenger selvsagt av temaets- og begrepenes relevans for elevenes kommende skriveprosjekt. Mehlum (1994) presiserer at det særlig innenfor fagtekster kan være lurt å la elevene bli kjente med tema og tilknyttede begreper. Kverndokken (2014) legger til at elever med manglende faglige kunnskaper ofte ender opp med en «kritikklaus klipping og liming» (2014:23). Slike strategier er vanlige i vår teologiske tidsalder. Derfor må de tre informantenes strategi sies å være god.

Ved å gi rammer som støtter elevene sine skriveprosesser, legger man også grunnlaget for en god skriveopplæring (Kringstad & Kvithyld, 2013b). Samtidig kan man kritisere denne formen for emnehjelp for å være *for* sentrert rundt eksempelteksten i seg selv. Elevene blir nemlig ikke gitt muligheten til å finne informasjon eller stoff til *egne* tekster. Dermed kan man undre seg om elevene klarer å overføre emnehjelpen gitt til eksempelteksten til egen tekst. Om dette ikke skjer, bryter informantene med god eksempeltekstdidaktikk. Håland (2016) løfter nettopp fram slike overføringsspørsmål mellom eksempeltekstene og elevenes tekster som essensielle ved bruk av eksempeltekster i klasserommet.

Kverndokken (2014) legger opp til aktive elever i arbeidet med emnehjelp. Elevene oppfordres til å samtale i plenum eller grupper, dele tankekart, skrive tekster, hente inn informasjon alene eller sammen med klassekamerater og så videre. Elevene skal være *aktive*. I møte med de fire informantene i dette forskningsopplegget, ser det ut til at dette i mindre grad tas hensyn til. Ved 60% av oppleggene der emnehjelp var inkludert, kan det se ut til at læreren var den aktive parten. Eleven reduseres dermed til en passiv mottaker.

Tabell 7 Hvem var den aktive parten under emnehjelp?

| Former for emnehjelp | Hvem var aktiv part i klasserommet? |
|--------------------------|----------------------------------------------|
| Arbeid med eksempeltekst | Lærer (Ulrikke, Vidar). Elever (Vivian, Una) |
| Samtaler i plenum | Lærer (Ulrikke, Una, Vivian, Vidar) |
| Samtaler i grupper | Elever (Vivian, Vidar) |

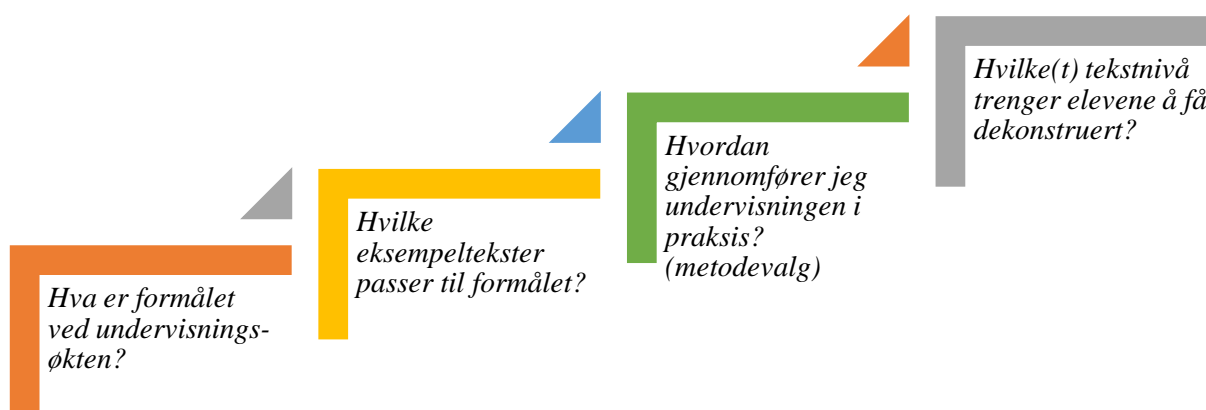
Den systematiske oversikten som *Tabell 7* gir videreformidler, om enn noe kategorisk, informantenes beskrivelser av emnehjelp i klasserommet. Informantene styrer plenumssamtalene (jf. introduksjon av fagbegreper og tema), og enkelte av informantene styrer også gruppearbeidene (gruppearbeidet har allerede fått et tildelt formål, f.eks. gjennom lærerens oppgaveformulering).

Skiller den norske bruken av emnehjelp (her representert ved fire lærere) seg fra den australske emnehjelpen? For å svare på dette spørsmålet må vi tilbake til «Teaching Learning Cycle» fra Hammond, Burns & Joyce (1992). Undervisningsmodellens emnehjelp bygger på en forståelse av at elever trenger assistert læring (*shared experience*), at elevene trenger kunnskap om teksters kulturelle bakgrunn, samt forståelse for tekstens relevante fagbegreper og grammatiske strukturer. Gjennomgangen av de fire informantenes bruk av emnehjelp viser dermed at de nærmer seg den australske sjangerskolens eksempeltekstdidaktikk på mange områder. Alle informantene introduserer eksempeltekstenes tema, og tilnærmet alle lærerne

introduserer relevante fagbegreper. Lærerne styrer plenumssamtalene, og assisterer dermed elevenes læringsprosesser (jf. Vygotsky, 1978). Elevene får også mulighet til å assistere hverandre, for eksempel gjennom gruppearbeid (jf. Vivian og Vidar) og eksempeltekstsamtaler (jf. Vivian og Una). Til forskjell fra den australske emnehjelpen ser det ut til at de norske lærerne i større grad enn sine australske kollegaer lar elevene forbli passive. I tillegg finnes det et hav av ulike former for emnehjelp som de norske lærerne ikke tar i bruk.

Fjerde analysekategori: Dekonstruksjon

De fire informantene må treffe ulike beslutninger før de dekonstruerer eksempeltekstene. *Figur 4* viser hvordan formålet til en undervisningsøkt legger grunnlaget for det tekstutvalget læreren gjør. Deretter må læreren finne ut av hvordan dekonstruksjonen skal gjennomføres i praksis, og hvilket eller hvilke tekstnivå elevene trenger å få dekonstruert.



Figur 4 Lærernes dekonstruksjonstrapp

Lærernes dekonstruksjonstrapp viser hvordan dekonstruksjonsarbeidet av en eksempeltekst alltid er et resultat av undervisningens formål og tekstutvalget til læreren. Hvis formålet ved en undervisningsøkt er å repetere kåserisjangeren, velger læreren ut tekster som eksemplifiserer denne sjangeren. Deretter må læreren ta stilling til hvilken undervisningsmetode som egner seg best for arbeidet, og om klassen trenger å få tydeliggjort sjangertrekk ut i fra tekstens mikro- og/eller makronivå. I det følgende vil det tredje og fjerde trinnet i dekonstruksjonstrappen bli undersøkt. Det er her det konkrete dekonstruksjonsarbeidet med eksempeltekstene finner sted.

Hvordan gjennomfører lærerne dekonstruksjonsarbeidet?

Når det kommer til den konkrete gjennomføringen av eksempeltekstbruk, ser det ut til at de to lærerne fra *ungdomsskolen* har nokså lik praksis. Begge informantene svarer at de velger å introdusere eksempeltekstene i plenum, før de deretter leser tekstene selv foran klassen. Una forteller: «Da leste jeg teksten. Og jeg guidet de gjennom teksten i plenum i klasserommet» (2017:138). Ulrikke forteller det samme: «Med en eksempeltekst vil jeg ofte lese den høyt» (2017:130). Una og Ulrikke tar dermed kontroll over dekonstruksjonsarbeidet fra første stund.

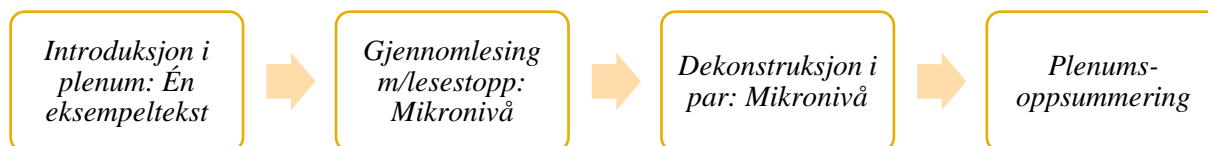
Videre tar de to ungdomsskolelærerne i bruk lesestopp i undervisningen: «[...] vi hadde veldig mange lesestopp hvor vi snakket om akkurat disse eksplisitte spenningsmomentene [...] «Hva er det som gjør at vi nå tror at det kommer til å skje noe spennende?»» (Ulrikke, 2017:128). Ulrikke aktiviserer dermed elevene sine i undervisningen. Spørsmålene hun stiller er åpne og inviterende. På samme måte ser det ut til at Una tenker: «I: Du velger å stoppe opp mens du leser? F: Ja» (2017:142). Una utdyper ikke svaret sitt, men det er grunn til å tro at Una bruker disse stoppene til å forklare og reflektere over teksten sammen med elevene.

I fortsettelsen av dekonstruksjonsarbeidet skiller praksisene til Una og Ulrikke seg delvis fra hverandre. Ulrikke introduserer nemlig raskt flere eksempeltekster for klassen i etterkant av første tekst: «[...] en elevtekst, så var det en novelle [...]» (2017:128). På nytt leser Ulrikke tekstene høyt for klassen, og samtaler med klassen når hun tar lesestopp: «Hva er gjort her? Hvordan spenningen ... Jeg hentet fram de samme tingene som vi da hadde lett etter i romanen» (2017:128). På den måten komplementerer de ulike tekstene hverandre. Og alt av dekonstruksjonsarbeidet foregår i plenum.

Una deler klassen inn i par etter at den første eksempelteksten er gjennomgått: «Men jeg opplever at når de sitter to og to, så er det tryggere for de» (2017:139). Nå er elevenes oppgave å streke under og markere virkemidler i teksten: «Nå vil jeg at dere skal finne disse typiske ord og vendingene, uttrykkene som vi bruker» (2017:141). Etter at elevene har arbeidet parvis, følger en plenumsdiskusjon. Una løfter da fram en samtale knyttet til de virkemidlene elevene har funnet på mikronivå. *Figur 5* og *6* viser hvordan undervisningen til Una og Ulrikke ser ut.



Figur 5 Ulrikkes undervisning



Figur 6 Unas undervisning

De to informantene fra den *videregående* skolen har svært ulike praksis knyttet til bruk av eksempeltekster. Der Vivian har én tydelig struktur for hvordan hun legger opp undervisning med eksempeltekster, veksler Vidar mellom to ulike opplegg. Felles for dem begge er at de i etterkant av oppleggene gjennomfører en plenumsdiskusjon.

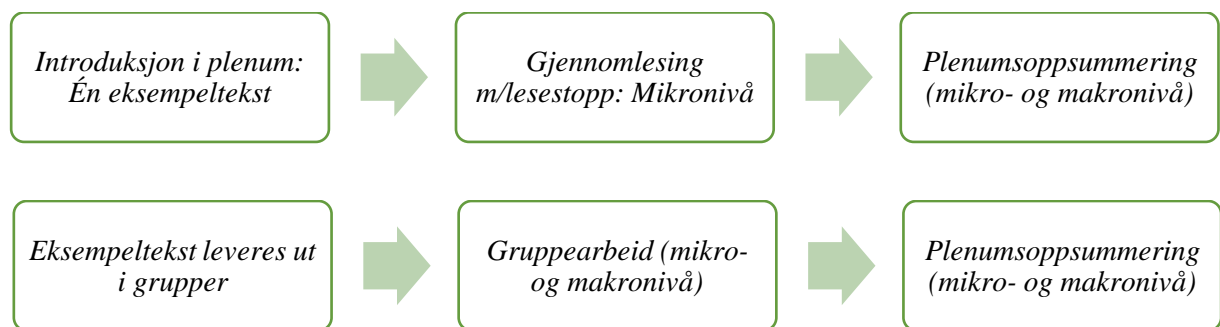
Det første undervisningsopplegget som Vidar beskriver, foregår i plenum. Etter å ha introdusert eksempelteksten for elevene, leser han teksten høyt foran klassen sin. Han tar lesestopp underveis «for å forklare rett og slett helt sånt ord som blir brukt i teksten, som jeg kan tenke meg at de ikke forstår, eller har greid å ta inn refleksjon på» (2017:167). I etterkant av at teksten er lest, forsøker han å samtale med klassen om hva de har lest: «Hva er et kåseri? Og så får vi opp hovedkjennetegn på, generelt, hva et kåseri er» (2017:166). Samtalen ser ut til å kontekstualisere eksempelteksten, samtidig som kjennetegn ved tekstens sjanger står i fokus. Vidar forteller at han også, om klassen ikke påpeker viktige trekk ved teksten, kan komme til å påpeke dem selv. Opplegget har med andre ord en aktiv lærer i sentrum. Det andre undervisningsopplegget som Vidar tar i bruk, baserer seg på gruppearbeid: «Men andre ganger får de bare utdelt tekst, og sier at: Den leser dere og jobber med selv» (2017:167). Vidar inntar da en mer tilbaketrukket rolle som lærer, og observerer og hjelper gruppene om nødvendig. De leser og dekonstruerer eksempeltekstene på bakgrunn av instruksjoner fra Vidar. I etterkant følger en plenumsoppsummering.

Vivian ser ut til å ha én tydelig struktur for hvordan hun legger opp undervisning med eksempeltekster. Hun forteller at hun tar i bruk eksempeltekster når elevene skal lære å analysere ulike former for tekst: «[...] novelle eller roman eller dikt eller retorikk» (2017:162).

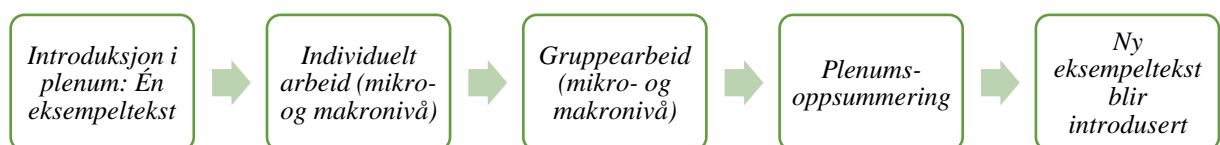
Formålet ved disse timene er dermed å oppøve elevene til å skrive tekster som følger en spesiell struktur, samtidig som elevene skal lære seg å trenge inn i tekstenes mikronivå. Vivian forteller at hun, etter å ha introdusert første eksempeltekst, skriver stikkord på tavlen som forteller elevene hva de skal se etter i den konkrete eksempelteksten. Deretter lar hun elevene arbeide individuelt:

Da fikk alle utdelt den ene eksempelteksten først. Sånn at de jobber med én og én eksempeltekst om gangen. Der de da satt først hver for seg og jobbet med disse stikkordene som jeg hadde satt opp på tavlen: De skulle se på struktur, de skulle se på faguttrykk som var brukt, de skulle se på eksemplene som var brukt i teksten, og de skulle se om eksempelteksten brukte eller forklarte funksjonen til de virkemidlene (Vivian, 2017:153)

Etter det individuelle arbeidet ber Vivian elevene gå sammen i grupper. På den måten kan elevene sammen diskutere teksten, og se om «de hadde funnet de samme eksemplene, og hvordan ... hva som fungerte i teksten og hva som eventuelt kunne gjøres bedre» (2017:153). I etterkant av gruppearbeidet følger en plenumsoppsummering der Vivian ser på «struktur [...] ser på at det er en tredeling med innledning, og tydelig hoveddel og avslutning. Men òg at det er tydelige temasetninger som da blir fulgt opp videre. Så ser vi på faguttrykkene som er brukt» (2017:153). Etter plenumsoppsummeringen, introduserer Vivian en ny eksempeltekst. Arbeidet med den nye teksten følger samme struktur som ved foregående tekst.



Figur 7 Vidars undervisning



Figur 8 Vivians undervisning

Eksempeltekstdidaktikken er induktiv i sin natur (Håland, 2016). Den tar utgangspunkt i et tekstmateriale, og dette materialet operasjonaliserer undervisning for eksempel knyttet til tekster mikro- og makronivå. Motsatt vil deduktiv undervisning ikke la et slikt tekstmateriale legge grunnlaget for undervisningen, men heller la læreren forklare den teoretiske overbygningen i undervisningen. Å sammenfatte informantenes undervisning i dette forskningsopplegget som induktiv – all den tid lærerne lar eksempeltekstene eksemplifisere ulike fenomen – vil derfor være å sparke inn åpne dører. Likevel viser gjennomgangen av datamaterialet at lærerne underviser induktivt i to trinn. Ikke bare tar de i bruk eksempeltekster (1. trinn), men måten de blir tatt i bruk på i undervisningen vitner om at det er elevene selv som står ansvarlige for å undersøke og oppdage ulike fenomen ved tekstene (2. trinn). Lærernes undervisningsmetode er dermed *induktiv*, ettersom elevenes funn i tekstene danner grunnlaget for formuleringer av generelle prinsipper ved tekstene (Woolfolk, 2014).

Ulrikke demonstrerer denne induktive bruken av eksempeltekster ved å samtale med elevene: «Hva er gjort her?» (2017:128). Spørsmålet bærer bud om at elevene selv som må sammenlikne de ulike tekstene, og at det er de som må komme fram til noen fellestrekk ved dem. De må «oppdage grunnleggende prinsipper», slik Bruner (1960) forfektet at god læring skulle gjøre (Woolfolk, 2014:207). Dette læringssynet har også Una. Hun ber elevene om å «gå på jakt» i eksempeltekstene, slik at elevene kan avdekke deres strukturer og mønstre. I etterkant av jakten, spør Una elevene sine: «Ok, hva har vi funnet for noe nå?» (2017:138).

Vivian praktiserer samme form for undervisning som Ulrikke og Una. I undervisningen hennes deler hun ut eksempeltekster innenfor sammen sjangertype, og disse skal belyse karakteristiske trekk ved sjangeren klassen arbeider med. Men sjangertrekkene må elevene selv finne. I etterkant av et individuelt arbeid og et gruppearbeid, spør Vivian klassen sin: «Hvordan fungerer det?» (2017:153). Elevene må da lete etter forbindelsene mellom eksempeltekstene. Vidar oppfordrer også elevene sine også til å «oppdage grunnleggende prinsipper» (jf. Bruner, 1960). Da han tok i bruk et kåseri som en eksempeltekst for å komme fram til trekk ved sjangeren, spurte han klassen i etterkant av gjennomlesingen: «Hva er et kåseri?» (2017:166). Elevene måtte da trekke ut de karakteristiske trekkene ved sjangeren. Vidar gav ikke svarene til elevene på forhånd, men lot de selv oppdage disse. Alle informantene fremmer med andre ord læringssamtaler i klasserommene. Ved å løfte fram det sosiale og kulturelle fellesskapet i klasserommet, fremmer lærerne refleksjonsprosesser hos elevene. De fungerer som *sosiale mediatorer* i klasserommet, ifølge Dysthe (2001) i Helstad & Hertzberg (2013:228).

Videre finner vi at alle lærerne, utenom Vivian, tar i bruk lesestopp som et pedagogisk virkemiddel i undervisningen. Disse lesestoppene fokuserer ofte på forholdet mellom innhold

og språk, i tråd med hva Håland (2016) anbefaler: «Om modellteksten skal vera ei inspirasjonskjelde for skrivning og skrivemåtar, er det viktig at modellteksten blir følgd av diskusjonar om språk» (2016:94). Informantene bruker lesestopp, fordi de ønsker å oppklare ord og uttrykk eller fagspesifikke begrep sammen med klassen. Kverndokken (2014) framhever slike tekstsamtaler mellom lærer og elev som svært viktige. Også Dysthe (1993) løfter fram det dialogiske klasserommet som et ideal. Når lærer og elev sammen «går på besøk» i eksempeltekstene for å studere og analysere dem, blir også tekstene samtidig mer mottakelige for elevene. Ved at læreren assisterer elevene i møtet med teksten (jf. Vygotsky), kommer elevene lettere i dialog med teksten (jf. Bakhtin). Når Vidar forteller at han tar lesestopp og spør elevene: «Hva betyr egentlig disse ordene?» (2017:168) fungerer han som en stillasbyggende faktor for elevene. Han er klar over at noen fagbegreper kan være vanskelige for elevene, og at de ligger utenfor deres kunnskapsområder. Ved å assistere elevene i deres nærmeste utviklingssoner, kan de likevel tilegne seg disse fagbegrepene (Vygotsky, 1998 i Woolfolk, 2014). Lesestoppene som Vidar, Ulrikke og Una tar, er derfor veldig viktige. I sjangerpedagogikken betraktes stillasbygging som vesentlig for å utvikle språkkunnskaper (Maagerø, 2015).

Eksempeltekstdidaktikken fra Australia tar i bruk lesestopp i stor stil. Maagerø (2015) beskriver svært strukturerte IRE-samtaler (*inquiry, response, evaluation*) i møte med den australske sjangerskolen: «Læreren *spør*, elevene *svarer*, og læreren *vurderer* svaret og gir respons ut fra om svaret er tilfredsstillende eller ikke». I motsetning til det foregående eksempelet med Vidar, der han er åpen og utforskende i spørsmålsstillingen sin, beskriver Maagerø en motsatt undervisningspraksis fra Australia. Der finnes det et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev, der læreren er i besittelse av all kunnskap. Gjennom lesestopp kan læreren derfor spør: «I den neste setningen er det en metafor. Hvilken? Hva betyr den? Hvilken funksjon har den i teksten?» (Maagerø, 2015). Denne strenge samtaleformen (Håland, 2018) finner jeg ikke igjen blant mine informanter. Nærmest kommer Ulrikke, som bekrefter at hun kan ta lesestopp med den hensikt å stille spørsmål som dette: «Hva er det som gjør at vi nå tror at det *kommer* [min utheving] til å skje noe spennende?» (2017:128). Ulrikke er med andre ord på jakt etter teksttrekk som elevene kommer til å møte, med en baktanke om at elevene bevisstgjøres på bruken av virkemidler. Hun stiller et *åpent* spørsmål, i motsetning til hva Maagerø (2015) beskriver at de australske morsmålslærerne gjør.

Undervisningen til de fire informantene er tradisjonell. Den er på mange områder i tråd med den australske sjangerskolen, der det blir understreket at lærerne «må våge å undervise i lesing og skrivning og ikke bare være veiledere i elevenes tekstarbeid (Maagerø, 2015:37). Alle

informantene i dette forskningsopplegget våger å undervise. De foreleser alle ved undervisningsøktenes begynnelse og slutt, de styrer og assisterer elevene under samtalene ved lesestopp (jf. Ulrikke, Una og Vidar), de styrer formålene ved gruppearbeid (jf. Vivian og Vidar) og de organiserer alle undervisningen rundt eksempeltekster – et stillasbyggende verktøy på makronivå (Hammond & Gibbons, 2001). På lik linje med Hammond, Burns & Joyce (1992) sin undervisningsmodell, dekonstruerer også alle lærerne eksempeltekstene som et naturlig steg på veien fram mot elevenes egne tekster. De norske lærerne dekonstruerer likevel ikke gjennom en streng samtaleform (jf. Håland og Maagerø), men stiller åpne og utforskende spørsmål. Og fra tidligere har vi konstatert at informantene har en naturlig link mellom eksempeltekster og sjangerlære, noe den australske sjangerskolen fremmer (Martin & Rothery, 1980 i Håland, 2016).

Hvilke(t) tekstnivå vektlegger lærerne når de dekonstruerer?

Dette forskningsprosjektet har hittil funnet ut at informantene knytter eksempeltekst- og sjangerbegrepet opp mot hverandre. Denne koblingen mellom et globalt tekstnivå og eksempeltekster, skal bli interessant å følge videre inn i lærernes dekonstruksjonsarbeid. Får denne koblingen konsekvenser får hvordan lærerne dekonstruerer tekstene? For å undersøke dette, tar vi på oss tekstlingvistikkens briller. Den skiller nemlig mellom tekster mikro- og makronivå:

Den semantiske mikrostrukturen er betydningen til ord, fraser, setninger og enkle språkhandlinger. Det er den *lokale* semantiske informasjonen i en tekst, mens makrostruktur er den *globale* semantiske informasjonen i en tekst. Det som skiller de to begrepene fra hverandre, er *nivå* [...] Ved å tilegne oss den mikrostrukturelle informasjonen lineært, fra ord til ord og fra setning til setning, danner vi oss hypoteser og trekker ut det semantiske innholdet fra det mindre viktige (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993:176-177)

Vagle, Sandvik & Svenning (1993) trekker altså opp et skille mellom to ulike *tekstnivå*. Ord, kommentarsetninger og fraser tilhører bl.a. det tekstlingvistiske mikronivået, mens tekstens temasetninger og grafiske markerte struktur, samt leserens skjema- og sjangerbaserte koherens tilhører det tekstlingvistiske makronivået¹⁴. De to tekstnivåene tar opp i seg ulike *proposisjoner*, det vil si påstander eller ytringer i teksten (1993:82).

¹⁴ *Skjemabasert koherens* viser til om teksten aktiviserer mentale skjemaer hos leseren (thrillerskjemaet, dramaskjemaet osv.), mens *sjangerbasert koherens* viser til om teksten har klare sjangertrekk som hjelper leseren med å finne mening og sammenheng i teksten.

I samtale med informantene om hvordan de dekonstruerer eksempeltekstene, trer det tekstlingvistiske mikronivået tydelig fram. Denne informasjonen står i sterk kontrast til informantenes tidligere koblinger mellom eksempeltekster og sjangerlære, som nettopp viser til det tekstlingvistiske makronivået. Med Håland (2016) kan vi derfor innledningsvis konstatere at lærerne dekonstruerer eksempeltekstene i lys av de enkelte delene, og ikke delene i lys av eksempeltekstens helhet (2016:18).

Ulrikke, som leser romanen *Svarte-Mathilda* med elevene sine, ønsker at elevene oppdage hvordan denne teksten tar i bruk språklige virkemidler for å løfte fram spenning (2017:128). Alle mikroproposisjoner som viser til spenning i teksten blir lagt merke til (gjentakelser, frampek, metaforbruk), slik at elevene får et innblikk i «hvilke virkemidler som bør brukes, og hvordan og ... hvordan få bygget opp den spenningen på en troverdig måte» (2017:128). Ulrikke forteller at *Svarte-Mathilda* fungerer som en god eksempeltekst for å lære elevene om spenningslitteratur, ettersom teksten nettopp har mange mikroproposisjoner som bygger opp om denne spenningen.

Ved et undervisningsopplegg knyttet til kåseri, velger også Vidar i stor grad å fokusere på eksempeltekstenes mikronivå i arbeidet med å dekonstruere tekstene: «[...] gjennomgang på både virkemidler og innhold, og språklige virkemidler og dette her med tekstbinding også» (2017:166). Selv om undervisningsøktens formål ser ut til å være sjangerlære (kåseri), velger Vidar likevel å dekonstruere tekstens mikronivå. Dette står i kontrast til hva Vagle, Sandvik & Svennevig poengterer, nemlig at det er «hele teksten som aktiviserer sjangerskjemaene» (1993:177) hos elevene. «Hele teksten» sikter her til tekstens mikro- og makronivå.

Også Unas undervisning retter søkelyset mot eksempelteksters mikronivå. Når Unas klasse arbeider med argumenterende tekster, ønsker Una at elevene skal legge merke til hvordan avsenderen bygger opp argumentene sine for å få fram hovedbudskapet sitt:

Og så brukte vi eksempeltekst, hvor vi da jobbet med tekstene og der de skulle på en måte inn i de ... inn i den eksempelteksten som vi jobbet nøye med og så se på måten å ordlegge seg på. Måten forfatteren av den teksten ordla seg. Hva slags på en måte ord og uttrykk, ord og vendinger. Brukte de for eksempel «på den ene siden», «forskere mener at ...». Og det gjorde vi jo for at de skulle få noen verktøy når de selv skulle begynne å skrive. For det jeg erfarer med elever, er jo ofte at hvis de ... De kan godt ha en masse med argument. Men så skriver de de argumentene ut i én setning. (Una, 2017:138).

Undervisningsopplegget til Una retter i første omgang søkelyset mot eksempeltekstens mikroproposisjoner (ord, uttrykk, fraser). Ved å oppdage og undersøke disse, er formålet igjen

at elevene skal oppdage tekstens makroproposisjon (hovedbudskapet). Dekonstruksjonsarbeidet til Una vektlegger derfor samspillet og dialogen mellom de to nivåene.

Det gjør også dekonstruksjonsarbeidet til Vivian. Ved ett av oppleggene hennes, der elevene skulle øves opp i å skrive korte analysetekster, fikk de utlevert tidligere elevtekster innenfor samme sjanger. Vivian ba elevene «se på struktur, de skal se på fagbegreper» (2017:153), samt tekstens språklige virkemidler. Dermed ble tekstens mikro- og makronivå studert under ett. Vivians fokus var dermed ikke utelukkende rettet mot tekstens mikronivå. I tillegg forteller Vivian at hun er opptatt av at elevene «sier noe om funksjon» (2017:153). På den måten ber hun elevene se på teksten i et større perspektiv.

Man kan undre seg over hvorfor informantene i stor grad dekonstruerer det tekstlingvistiske mikronivået, men glemmer makronivået. En mulig hypotese kan være lærernes forståelse av eksempeltekster. Ettersom de alle gir elevene tilgang til *hele* tekster, ser det ut til at lærerne tenker at det tekstlige makronivået er dekket – elevene har fått tilgang til en implisitt struktur på makronivå. Dermed kan de se hvordan forfatteren har strukturert teksten grafisk, og ikke minst hvordan tekstens budskap er kommunisert. Graham & Perin (2007) påpeker likevel at lærerne bør oppmuntre elevene til å «analyze [min kursivering] these examples and to emulate the critical elements, patterns, and forms embodied in the models in their own writing». Om lærerne ikke gjør dette, mister man noe av effekten ved eksempeltekstene.

Håland (2016) anbefaler også at lærere som tar i bruk eksempeltekster i undervisningen stiller *overføringsspørsmål* mellom eksempeltekstene og elevenes kommende tekster. Et overføringsspørsmål kan høres ut slik: «Når de [elevene] skal laga logg, når de skal observera ein biotop, viss de skal finne nokre hovudoverskrifter i loggen dykkar, kva skulle det ha vore?» (Håland, 2016:94). Foruten disse overføringsspørsmålene, påpeker Håland (2013) at det også er svært viktig å oppmuntre elevene til å undersøke eksempeltekstenes språklige side. Ofte vil elever nemlig plukke opp eksempeltekstenes innholdsside, men ha større problemer med å studere språket. Håland (2013) påpeker at det er først ved å studere språket til eksempeltekstene at tekstene kan bli til inspirasjon for elevenes tekster. I fortsettelsen vil jeg derfor undersøke om lærerne oppfordrer elevene til å analysere både eksempeltekstenes språkstrukturer (jf. Håland, 2013) og tekstmønstre (jf. Graham & Perin, 2007).

Ungdomsskolelærerne Ulrikke og Una har begge en «inn i teksten»-metodikk (Lillevangstu, Tønnessen & Dahll-Larssøn, 2007). De ønsker at elevene skal forstå *hva* tekstene kommuniserer, og ikke minst *hvordan* de kommuniserer. Begge lærerne ønsker sterkt å engasjere elevene sine, og dette har ulike didaktiske utslag. Ulrikke tar elevene med seg ned i en jordkjeller for å framheve hvordan språklige virkemidler fungerer, og Una er på konstant

jakt etter eksempeltekster som «fenger elevene». Ettersom Ulrikke forstår eksempeltekster som «et ønska skriftlig produkt» og Una som et eksempel på «hvordan de kan løse den oppgaven de skal skrive», ser det ut til at deres fokus på tekstenes mikronivå henger sammen med en forståelse av at eksempeltekstene implisitt dekker makronivået allerede. Elevene har sett en *hel* eksempeltekst. Derfor stiller ikke Una og Ulrikke tydelige overførings spørsmål mellom eksempeltekstens makronivå og elevteksternes kommende makronivåer. De løfter dermed heller ikke fram språklige spørsmål på det tekstlingvistiske makronivået (jf. Håland, 2013).

Ungdomsskolelærerne reflekterer likevel rundt eksempelteksternes mikronivåer med elevene, for eksempel når de tar lesestopp. Men Ulrikke og Una oppfordrer ikke elevene til å analysere eksempelteksternes strukturer og mønstre (jf. Graham & Perin, 2007). Selv om Una er klar over at elevene hennes trenger hjelp med tekstene sine («For det jeg erfarer med elever, er jo ofte at hvis de ... de kan godt ha en masse med argument. Men så skriver de argumentene ut i én setning»), dekonstruerer hun ikke eksempeltekstene inn i avsnitt med tilhørende argument – slik at tekststrukturen ble synlig for elevene. Undervisningsoppleggene til Ulrikke viser at heller ikke hun bekymrer seg over elevenes forhold til tekstens makronivå. Samtidig forteller hun at hun alltid velger ut eksempeltekster som på en god måte reflekterer det elevene skal arbeide med. Datamaterialet i seg selv kan likevel ikke bekrefte om Ulrikke oppmuntrer elevene til å se etter eksempelteksternes strukturer.

De to lærerne fra den videregående skolen, Vidar og Vivian, er mer samstemte når det kommer til *viktigheten* av å fokusere på eksempelteksternes makronivå. Samtidig er det bare Vivian som lar dette få konkrete følger for dekonstruksjonsarbeidet i klassen: «De skulle se på struktur [...]» forteller hun likefram (2017:153). Dette fokuset overskygger likevel ikke for tekstens mikronivå: «[...] de skulle se på eksemplene som var brukt i teksten, og de skulle se om eksempelteksten brukte eller forklarte funksjonen til de virkemidlene» (2017:153). Elevene skal dermed dekonstruere teksten ned til form, innhold og funksjon (Smith, 2010). Dette er Vivian, overraskende nok, alene om å presisere. Ingen av de andre informantene forteller at de ber elevene finne ut hvilke *funksjoner* de ulike virkemidlene har i teksten. Ungdomsskolelærerne fokuserte på *hva* teksten kommuniserte og *hvordan* den kommuniserte, men ikke *hvorfor* den gjorde nettopp det. Knyttet opp mot Bakhtins (1998) dialogteori, er det naturlig å hevde at dette hvorfor-spørsmålet er essensielt i dekonstruksjonen. Det er viktig å gjøre elevene bevisste på at ulike tekster er nedfelt i ulike skrivekontekster, og at den funksjonelle siden til teksten derfor ikke er realisert før leseren har lest teksten. Elevene er i dialoger med tekstene de leser, og hvordan eleven mottar teksten avgjør dermed hvilken funksjon teksten får (Eritslund, 2004).

Der Vivian ber elevene se etter eksempelteksternes språkstrukturer og tekstmønstre (jf. Håland, 2013 og Graham & Perin, 2007), gjør ikke Vidar dette. Selv om håper at elevene etter et dekonstruksjonsarbeid har «sett en struktur» ved eksempeltekstene (2017:168), stiller han ikke tydelige overføringsspørsmål til klassen opp mot dette temaet. Dermed operasjonaliserer han ikke egen visjon om å få «grunnstrukturen [ved elevenes tekster] på plass» (2017:169).

At informantene har et overveldende fokus på tekstenes mikronivåer, har to klare implikasjoner: For det første oppøves ikke elevene til å se teksters makronivå. Ettersom elevene bevisstgjøres på tekstbindinger, språklige virkemidler og fagbegreper, går dette på bekostning av et fokus på struktur, hovedidé og funksjon. For det andre kan lav bevissthet knyttet til teksters makronivå føre til at elevene skriver tekster som ikke naturlig binder de to tekstnivåene sammen. Da har ikke dekonstruksjonsarbeidet vært vellykket.

Sammenligner vi de fire informantenes praksis med eksempeltekstdidaktikken som gjennomføres i Australia, finner vi likhetstrekk. De norske lærerne avdekker eksempelteksternes mikronivå, på lik linje med sine australske kollegaer (Maagerø, 2015). Likevel går den australske sjangerskolen enda lengre i dekonstruksjonen, og Maagerø (2015) og Håland (2018) beskriver det hele som en streng tekstsamtale som finner sted mellom lærer og elev for å komme fram til eksempeltekstens mikronivå. Denne type samtaler finner man ikke igjen hos de fire informantene. Likevel skal vi snart se at Ulrikke nærmer seg den «strengte tekstsamtalen» når hun tar i bruk lesestopp. Knytter vi de fire informantens undervisning opp mot undervisningsmodellen til Hammond, Burns & Joyces (1992), kan vi konkludere med at bare Vivian oppfyller alle kravene innenfor «Modelling of Text»-fasen av modellen. Hun er nemlig den eneste som løfter fram eksempelteksternes funksjon (jf. kategorien *social function*).

Femte analysekategori: Samskriving

Eksempeltekstdidaktikken bygger på et pedagogisk grunnsyn der imitasjon står sentralt (Håland, 2016). Inge Moslet påpeker i Kverndokken (2014) hvor viktig det er at også lærerne er eksempler for elevene sine. Moslet ønsker seg en dynamisk lærer som kan være et forbilde for elevene: «I en slik rolle må læreren kunne *være* en eksempeltekst, *anvende* eksempeltekster i meningsforhandlinger med elevene og selv *produsere* eksempeltekster i de rette øyeblikk, når elevene trenger konkret skrivehjelp» (2014:46-47). Den dynamiske læreren er altså et forbilde for elevene som de kan imitere (jf. Vygotsky).

Å samskrive er en form for modellering. Ved at lærer og elever forfatter en tekst i fellesskap, blir selve skriveprosessen eksemplifisert for elevene. I tillegg får elevene

muligheten til å delta i en tekstproduksjon der det skriftlige produktet kommuniserer på et høyere nivå enn de selv er i stand til (Kverndokken, 2014). I denne skriveprosessen fungerer læreren som en kunnskapsrik voksen, og kan assistere elevene innenfor deres nærmeste utviklingssoner (jf. Vygotsky). Ved å samskrive kan læreren også velge å løfte fram enkelte element ved skriveopplæringen, som for eksempel tekstbinding. Eritslund (2004) poengterer hvordan samskriving er en ypperlig metode for å bevisstgjøre elevene på tekstbindinger.

Ingen av informantene i dette forskningsopplegget samskriver med elevene sine. På mange måter er dette overraskende. Samskriving blir ofte blitt løftet fram som en god form for skriveopplæring av mange norske skriveforskere (Dysthe, 1993; Eritslund, 2004, 2008; Kverndokken, 2014; Håland, 2016). Arbeidsformen lar seg lett adaptere til både prosessorienterte skriveundervisninger (Eritslund, 2004), og mer sjangerbaserte (Håland, 2016; Maagerø, 2015). Blant informantene er det bare Vidar som har en erfaring knyttet til samskriving:

Men vi hadde et eksperiment i fjor, hvor vi gjorde nettopp det. At vi skrev, vi tre lærerne som hadde ... Klassen skrev et avsnitt, og da skulle vi på en måte vise hvordan vi som lærere gjorde det med temasetning og begrunnelse for dette her [...] Det var jo litt utfordrende for oss også på en måte. Og kjenne litt på: Hvor trykker skoen, liksom? (Vidar, 2017:169)

Vidar poengterer noe viktig i forrige sitat. Ved å samskrive opplevde han som lærer hvordan det var å være i elevenes situasjon: «Hvor trykker skoen, liksom?». Men Vidar forteller likevel at han ikke har fortsatt å samskrive, kanskje fordi det nettopp var et eksperiment. På spørsmål om Ulrikke modellerer skiving for elevene, svarer hun bekreftende. Men Ulrikke gjør ikke dette. Hun ber dem i stedet om å skrive fortsettelsen på en tekst Ulrikke har skrevet *på forhånd*:

Sant, så jeg fortalte en teit historie om en frosk som fikk nyss i at han kunne kysse ei prinsesse og litt sånn ... den slags spenning. Men så måtte de skrive; først måtte de skrive innledningen i fem setninger. Men før det skjedde noe – før han visste om prinsessa – men de måtte ha et frampek (Ulrikke, 2017:129)

Siden Ulrikke har forfattet deler av teksten på forhånd, oppfyller undervisning hennes ikke kriteriene for hva samskriving er. Undervisningen hennes har likevel noen likhetstrekk med samskriveingspedagogikken, ettersom lærer og elev i dette tilfellet samarbeider om en felles tekst. Vi kan karakterisere hennes froske-fortelling som en *skjeletthistorie*, dvs. en «mager historie uten «kjøtt» på kroppen» (Kverndokken, 2014:51). Denne historien trenger å bli bygget ut til noe bedre av elevene. Historien fungerer som en ramme for elevenes skiving. Ulrikke har

produsert historien selv (jf. Moslet), men den er ikke produsert direkte i klasserommet. Dermed får heller ikke elevene modellert skriveprosessen hos Ulrikke.

Chappell (2014) anbefaler lærere å skrive sammen med elevene i begynnelsen hvis de ikke brukt arbeidsmetoden før. Deretter kan man la elevene samskrive i grupper eller par. Denne samskrivingsformen er det heller ingen lærere som tar i bruk. Å la elevene skrive sammen i grupper eller par har vist seg å ha god effekt (Graham & Perin, 2007). Man kan stille spørsmål ved hvorfor lærerne ikke samskriver selv med elevene, eller lar dem skrive sammen. Jeg velger å lansere tre hypoteser: For det første tar det mye tid å gjennomføre samskriving. Alle informantene forteller at de ønsker seg mer tid med klassen sin. Å gjennomføre samskriving kan dermed *oppleves* som lite effektivt, på tross påvist effekt (jf. Graham & Perin). For det andre kan det være vanskelig som lærer å samskrive med en hel klasse. Det finnes praktiske utfordringer når klassestørrelsene er store: «Ja, det er litt vanskelig å håndtere da, når du har nesten 30 stykker i klassen, og alle de skal komme med innspill» (Vivian, 2017:162). Derfor unngår man arbeidsformen. Likevel, lærerne viser ikke interesse for samskriving på gruppe- eller parnivå. Den siste hypotesen går derfor ut på at lærerne ikke er trygge når de samskriver: «Det var jo litt utfordrende for oss», uttalte Vidar (2017:169).

Ettersom lærerne ikke tar i bruk samskriving som metode, oppfyller de ikke Hammond, Burns & Joyce (1992) sin tredje fase ved bruk av eksempeltekst: Joint construction of text. Dette er den første fasen i undervisningsmodellen «Teaching Learning Cycle» som de norske lærerne ikke oppfyller.

Sjette analysekategori: Individuell skriving

Etter at eksempeltekstene er gjennomgått og dekonstruert, er målet at elevene skal klare å overføre kvaliteter ved eksempelteksten til egen tekst. Denne overgangen kan ofte være vanskelig for mange elever, og informantene i denne oppgaven møter denne utfordringen på ulikt vis. Samtidig tar alle informantene i bruk ett felles verktøy: Skriverammer.

Skriverammer kan bli definert som «[...] støttestrukturer som synliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten kan se ut» (Skripesenteret, 2015). Den kan tilby setningsstartere til hvert avsnitt, bindeord og eventuelle avslutningssetninger. Ettersom tekstens form dermed blir konkretisert og strukturert for eleven, kan eleven fullt og helt bruke energien sin på å produsere tekst. De fire informantene forteller om bruken av skriverammer slik:

Men hvis de skal skrive en hel tekst, så får de gjerne noen sånne rammer – får litt starthjelp. [...] Det kan være så enkelt som at det står «innledning:», «hoveddel:», «avslutning:» (Una, 2017:143)

Da kan en jo bruke en skriveramme, som på en måte passer til den eksempelteksten. Så for eksempel igjen med temasetninger, som er en veldig sånn, da må du ha eksempeltekst - for det er lett å gripe til. Så kan det være god hjelp å lære de å på en måte gule ut første setning i avsnittene mens de skriver, til de har fått det litt under huden. For da vil de se den hele tiden, og hjelpe de med sånne praktiske grep da. (Ulrikke, 2017:131).

Det er jo ulike typer skriverammer. Men for eksempel hvis de skal skrive en retorisk analyse da, eller en novelletolkning, så er det jo ofte et forslag til mal hvert fall som de på en måte kan følge (Vivian, 2017:159)

For vi snakker nå om et «fem punkts oppsett» med innledning, tre påstander, og begrunnelser [...] Og prøver å dra nytte av det, sånn at vi har på en måte den strukturen på de fagtekstene i bunn (Vidar, 2017:169)

Alle informantene løfter fram det strukturelle aspektet ved skriverammene. Una og Vidar ser ut til å tilby elevene sine skriverammer med en tredelt struktur (innledning, hoveddel og avslutning), mens Vivian ser på skriverammer som maler elevene kan følge. Men hun presiserer: «Så må de jo da gjøre et utvalg ut i fra den malen» (2017:159). Ulrikke på sin side ser ut til å la elevene danne sine egne skriverammer. Det ser ut til at elevene markerer temasetninger, setningsstartere, fraser, ord og uttrykk i eksempeltekstene som blir brukt. Disse kan senere danne utgangspunktet for en skriveramme. Ved å danne skriverammer med utgangspunkt i eksempeltekstene, skiller Ulrikkes bruk av skriverammer seg noe fra de andre informantenes bruk.

Skriverammer blir ofte omtalt og brukte på to ulike måter i skriveopplæringen, både som *setningsstartere* og *grafiske rammer* (Håland, 2016). I dette forskningsopplegget er det tydelig at Ulrikke ønsker å tilby elevene sine setningsstartere, mens de resterende informantene velger å gi elevene grafiske rammer. Der Ulrikke ønsker at elevene skal få tilgang til gode temasetninger, ønsker de andre informantene at elevene skal få en oversikt over teksten. Derfor gir de ut skriverammer som strukturer teksten på et makronivå (innledning, hoveddel, avslutning).

Lewis & Wray (1997) viser hvordan skriverammer kan være med å støtte elevene i skriveprosessen. De påpeker at skriverammene i seg selv ikke er nok, og at læreren må operasjonalisere skriverammene innenfor en meningsfull undervisningskontekst. Ved å samtale om skriverammene i forkant av skriveprosessen, og støtte elevene underveis i den, kan skriverammene fungere som stillaser i skriveopplæringen (jf. Buner). Skriverammene til Lewis

& Wray er sterkt knyttet opp mot den australske sjangerskolen, og de bygger derfor på Vygotsky (1978) sin forståelse av læring. Eleven trenger assistanse. Dette er de fire informantene i dette forskningsopplegget klar over. De forteller at de tilbyr skriverammer nettopp for å gi elevene stillaser i skriveprosessen. Hvorvidt lærerne samtaler om skriverammene i forkant av skriveprosessen eller ikke, er likevel uvisst. Selv om ingen av lærerne forteller dette eksplisitt, kan vi tenke oss til at Ulrikke nærmer seg dette idealet. Ettersom hennes skriverammer tar utgangspunkt i eksempeltekstene selv, er det naturlig at Ulrikke arbeider sammen med elevene om å finne setningsstartene. Hun vil oppfylle Lewis & Wrays (1997) skriverammedidaktikk. De tre andre informantene ser ut til å tilby skriverammer som er tilpasset hvilket formål elevens tekst skal ha, og dette gjøres uten noen større form for samtale om skriverammene i seg selv.

Kritikere av skriveidaktiske verktøy, slik som skriverammer, vil ofte framheve at disse leder til *sjangerformalisme* (Helstad & Hertzberg, 2013). Sjangerformalise oppstår når elevene skriver tekster innenfor en spesifikk sjanger, og er mer opptatt av å la teksten oppfylle *sjangertrekk* enn å *kommunisere* (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Frykten er at skriverammene, på tross av gode intensjoner om å ikke være tvangstrøyer i elevenes skriveprosesser (Lewis & Wray, 1997), likevel er dette. Men Håland (2010) viser hvordan skriverammer kan stimulere elevenes faglige skriving og tenking. Ved å skape skriverammer med utgangspunkt i eksempeltekster, nettopp slik Ulrikke forteller at hun gjorde, kan man løfte de svakeste elevene opp på et høyere nivå, og samtidig hjelpe elevene til å posisjonere seg som faglige skrivere i teksten. Helstad & Hertzberg (2013) forteller også hvordan elever ved Fagerbakken videregående skole skrev gode tekster ved hjelp av ulike skriveidaktiske verktøy¹⁵. Skriverammer kan løfte svakere elever opp på et høyere nivå (Håland, 2010). Derfor er det godt å se at alle lærerne ved ulike anledninger tar i bruk dette verktøyet.

I overgangen mellom eksempeltekst og elevtekst kan Una og Vivian gi elevene i oppgave å forfatte kortere tekstelementer. Dette gjør de bevisst. Ved å skrive kortere tekster, ser det ut til at Una og Vivian tenker at man lettere kan oppnå undervisningsøktens formål: «Da har vi kanskje sett på ulike måter å starte ei novelle på. Og så skal de konsentrere seg bare om, bare om starten» (Una, 2017:142). Vivian ønsker også å oppnå en rød tråd fra formål til tekstproduksjon: «At vi har fokus på ulike virkemidler. At det er det de skal jobbe for eksempel med – å skrive noen setninger der de overdriver eller at de bruker ja ...» (2017:160).

¹⁵ Elevene tok i bruk IMRad-strukturen, femavsnittsmetoden og felles kildemal.

Una og Vivian er også enige om at elevene må få lov til å kopiere ord og uttrykk fra eksempelteksten inn i egen tekst. Men elevene må da skrive med utgangspunkt i et nytt tema. Hvis ikke kan det oppstå problemer, forteller Vivian: «Jeg tenker at ofte så legger vi opp til at det skal være et annet type tema gjerne enn det eksempelteksten har tatt utgangspunkt i. Sånn at du får ... Slipper den der helt nødvendigvis blåkopien» (2017:160). Una bekrefter at hun bytter tema om hun lar elevene kopiere eksempeltekstens mikronivå: «Da har jeg kanskje gått enda lengre vekk i fra det emnet, det temaet, når de skal skrive selv. Nettopp for at de ikke skal kopiere» (2017:145).

Det viktigste er at elevene opplever mestring når de skriver. Dette er en gjennomgangsmelodi hos alle informantene. Ved å ta utgangspunkt i hver enkelt elev, gjør det ikke noe om svake elever ligger tett opp til eksempelteksten: «[...] se på det positive, ved å si at: Her er strukturen ok. Her har vedkommende liksom skjønt poengene med både det ene og det andre, og følger på en måte oppsettet for det som var vår eksempeltekst» (Vidar, 2017:168). Una har samme syn på saken: «For svake elever så er det jo flott hvis de kan kopiere, for da skriver de sammenhengen. Og da har de noe, og da opplever de mestring» (2017:142). Dette optimistiske perspektivet på skriveopplæring ser enkeltindividet og elevens prestasjoner i lys av faglig kunnskap. Informantene ser på elevene som ressurser i deres egen skriving, der de som lærere skal støtte dem (jf. Vygotsky). Eksempeltekstene og skriverammene som lærerne tilbyr, er med på å hjelpe elevene fram til tekstlige «overflatestrukturer» (jf. Chomsky). De gir skriveprosessen en retning (Håland, 2018; Hertzberg, 2016). Men hvilke tekster skriver elevene i etterkant av et opplegg med eksempeltekster?

Det ser det ut til at *ungdomsskolelærerne* ber elevene skrive tekster innenfor den argumenterende, informative og kreative teksttypen. Ulrikke (9. trinn) ber elevene skrive fiksjonstekster, og Una (10. trinn) ber elevene skriver portrettintervjuer og argumenterende tekster. Lærerne på første trinn i den *videregående* skolen ser ut til å be elevene skrive resonnerende og argumenterende tekster. Vivian forteller at hun tar i bruk eksempeltekster utelukkende opp mot «tolknings- og analyseoppgaver» (novelle-, dikt- og romantolkninger) (2017:163), og Vidar ber elevene skrive «debattinnlegg og artikler» etter et arbeid med eksempeltekster (2017:169).

Datamaterialet avslører dermed konturene av to ulike skrivekulturer på ungdomsskolen og i den videregående skolen. Dersom vi lar Ulrikke representere ungdomsskolen, ser vi at hun ber elevene skrive tekster med utgangspunkt i fantasien og/eller erfaringene til elevene. Tekstene skal være identitetsbyggende for *elevene*. Dersom vi lar Vivian representere den videregående skolen, ser vi at hun ber elevene skrive tekster der de analyserer hva *andre* har

forfattet. Elevene skal lære seg til å være objektive og nøytrale i teksten. Dette skriveskillet er tidligere kommentert. Ifølge Askeland & Aamotsbakken (2013) kommenter Smidt (2009) skrivekulturen på ungdomsskolen og i den videregående skolen slik: «Det er forskjell både på hva de får skrive om, og hvordan de skal skrive – kort sagt hva slags skrevne og uskrevne regler som gjelder: to ulike «skrivekulturer» innenfor samme fag» (2013:251). De to skrivekulturene, her representert ved Ulrikke og Vivian, viser seg i avsenderens forhold til egen tekst. Der elevene til Ulrikke skriver tekster med utgangspunkt i *eg* uttrykksbehov og egen identitet, skriver elevene til Vivian tekster der de analyserer og tolker *andres* resonnement og argument.

Uavhengig av skrivekultur, er formålet ved bruk av eksempeltekster blant annet at elevene skal klare å overføre teksttrekk ved eksempeltekstene til egne tekster. Dette klarer elevene, i følge Ulrikke:

F: [...] i *Svarte-Mathilda* så er det veldig mye «det blir kaldt når noe spennende skal skje». Så det er veldig mye gjentakelser av kulde i historiene deres [elevenes tekster]. Og en ser jo at de tar grepene med seg, selv om de er litt bokstavelige fremdeles.

I: Ja, for de refererer veldig tydelig til den første eksempelteksten du har vist.

F: Ja, for det er en sånn tydelig ting de har bitt seg merke i. Så veldig mange fryser veldig når det skjer noe spennende. (Ulrikke, 2017:129).

Med utgangspunkt i Bakhtins dialogteori kan vi si at elevene til Ulrikke har vært i dialog med *Svarte-Mathilda*. Tekstene deres er «fulle av gjenklanger» (Bakhtin, 1998). Med Kristeva (1986) kan vi si at Ulrikkes elever har utført tekstlige lån fra *Svarte-Mathilda*, og at elevenes tekster har høy intertekstualitet. På lik linje som at hovedpersonen i *Svarte-Mathilde* fryser når noe spennende skjer, gjør også elevenes hovedpersoner det i tekstene deres. Elevene har dermed gjort tekstlige lån fra eksempelteksten.

I et kontrastivt perspektiv gjennomfører de norske lærerne en tilnærmet lik undervisning som sine australske kollegaer når det kommer til gjennomføring av selvstendig skriving. Informantene i dette forskingsopplegget lar elevene skrive selvstendig og individuelt mot slutten av et opplegg med eksempeltekster, og lærerne vurderer tekstene i lys av hva foregående undervisning har tatt opp. Alt i alt oppfyller de dermed det siste steget i undervisningsmodellen til Hammond, Burns & Joyce (1992).

Syvende analysekategori: Formålet ved bruk av eksempeltekster

Bruken av eksempeltekster ser ut til å to ulike formål for alle informantene: Eksempeltekstene skal på den ene siden *øke elevenes skriveferdigheter*, og på den andre siden legge grunnlaget for elevtekster som i etterkant skal fungere som lærerens *vurderingsgrunnlag* for karakterer. De to formålene er dermed vesensforskjellige, noe informantene selv erfarer.

Øke skriveferdigheter

Alle informantene har en forståelse av at eksempeltekster kan gjøre elevene til bedre skrivere. På ulikt vis forteller de om hvordan de tar i bruk eksempeltekster for å engasjere elevene (Una, 2017:140), skape mer forutsigbarhet (Ulrikke, 2017:134), bevisstgjøre dem (Vivian, 2017:162), og for å fremme mestring hos den enkelte (Vidar, 2017:168). Formålet er alltid det samme: Å gjøre elevene til bedre skrivere.

«Vi kastet elevene ut på dypet før», forteller Ulrikke (2017:134). Hun erkjenner at hun tidligere gav elevene skriveoppgaver de ikke var i stand til å mestre. Men etter at hun tok i bruk eksempeltekster i skriveopplæringen opplever hun at elevene har en større trygghet med seg inn i skrivningen. De opplever forutsigbarhet, forteller Ulrikke. Derfor blir hun svært glad når elevene klarer å overføre eksempeltekstens teksttrekk til egen tekst: «[...] det er jo et tegn på læring» (2017:129). Det er også et tegn på at elevene har vært i dialog med teksten (jf. Bakhtin, 1998). Elevenes tekster er blitt polyfone (jf. Kristeva, 1986). Ulrikke forteller også at eksempeltekstene skaper rammer for elevene, og at de dermed «får de en opplæring i akkurat hvordan de skal mestre den typen tekst» (2017:134).

For Vidar er det viktig at hver enkelt elev opplever mestring. Han mener at eksempeltekstene kan være med på å løfte mestringsfølelsen hos elevene:

[...] noen ganger kan det virke sånn at svake elever får den støtten, rammen, som kan være nyttig for de. Men en kan jo òg se på de som er flinke – får dette her med strukturen på plass, og så da, på en måte, det blir som en sånn frigjørelse for de! (Vidar, 2017:170)

Vidar tar utgangspunkt i hver enkelt elev, og bedømmer elevenes tekster ut i fra deres forutsetninger. «Å rose det elevene gjer godt har betre effekt enn å rette det dei gjer feil», skriver Dysthe (1993:95). Derfor er det godt å se at Vidar er opptatt av å se den enkelte eleven. Han er opptatt av skriveprosessen, ikke skriveresultatet. Derfor aksepterer han at faglig svake elever naturlig nok imiterer og kopierer eksempeltekstene i større grad enn de faglig sterke. For dem

blir eksempeltekstene heller «som en sånn frigjørelse» (2017:170), forteller han og sikter til at de med utgangspunkt i en eksempeltekst kan briljere innenfor en teksttype. Eksempeltekstene kan også gi de faglig sterke elevene en retning ved skrivearbeidet, og på den måten være et alternativ til det tomme «hvite arket» (Lewis & Wray, 1995 i Håland, 2016).

For Una er det viktig at eksempeltekstene har en overføringsverdi til andre vurderingssituasjoner. Hun håper at elevene klarer å ta med seg eksempelteksternes kvaliteter inn i en eksamenssituasjon: «Men da håper jeg jo at de kan bruke noen av disse rammene, stillasene, disposisjonene» (2017:143). Også for Ulrikke er dette overføringsperspektivet viktig: «Ja, de lærer jo generelt forhåpentligvis å skrive bedre. At det ikke bare nødvendigvis er kun den teksttypen, men at de òg kan ha en overføringsverdi til andre skriveprosesser. På sikt hvert fall» (2017:163). Klarer elevene å gjøre dette på sikt, vil de også bli bedre skrivere.

For å oppnå målet om økte skriveferdigheter, forsøker Vivian å treffe elevene sine. Hun velger bevisst ut eksempeltekster som er relevante for elevene, og går også omveien via stand-up-sjangeren når hun skal lære elevene å skrive kåseri: «For det [stand-up] ligger nærmere de». (2017:150). Vivian er dermed klar over at stand-up-sjangeren i større grad enn kåseriet ligger innenfor elevenes nærmeste utviklingszone (jf. Vygotsky, 1978). Samtidig er Vivian bevisst på at sjangeren tilhører elevenes primærdiskurser, og at den derfor er gjenkjennbar for elevene (jf. Gee, 2002). Ved å møte elevene der de er, fremmer Vivian en skriveundervisning som gir elevene gode muligheter for å bli bedre skrivere.

Dysthe (1993) presiserer at den gode skriveundervisningen har et positivt læringsmiljø, der læreren skriver selv, vektlegger motivasjon og motvirker skrivesperrer. Ut i fra de fire foregående eksemplene er det tydelig at alle lærerne forsøker å fremme «den gode skriveundervisningen» (jf. Dysthe). Samtidig oppfyller informantene ikke alle kravene. Ingen av lærerne samskriver med elevene sine for eksempel. Dysthe (1993) konstaterer at dette er tilfellet blant mange norsklærere: «Det er utenkjeleg at ein musikk lærar aldri spelar for elevane sine. Men kor mange elevar har lese det norsklæraren skreiv? (1993:96). Budskapet til Dysthe er tydelig: Det er meningsfullt å samskrive med elevene. Gjør man det, bygger man samtidig opp et klasserom basert på tillit.

De fire informantene fremmer positive læringsmiljø (jf. Dysthe). På ulikt vis har de alltid elevene i tankene når de planlegger undervisningen. Alle informantene forsøker også å engasjere elevene sine. For Una og Vivians del gir dette utslag i at de velger ut tekster som elevene har et forhold til. På den måten forsøker de å brygge bro mellom elevenes primærdiskurser og skolens sekundærdiskurser (jf. Gee, 2002). Men også innenfor skolens sekundærdiskurs forsøker Vidar å bygge broer mellom de ulike fagene. Han samarbeider med

engelsklæreren om å ta i bruk *femavsnittsmetoden*. Skriverammen tilbyr elevene en tekstskisse som strukturerer elevenes tekster steg for steg (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Ved å se norskfaget og skriveopplæringen i et større perspektiv, løfter Vidar fram en WAC-tankegang i sin skriveopplæring. Elevene møter dermed samme skriveramme i to ulike fag, og Vidar forteller at elevene er svært positive til dette. På den måten løftes et godt læringsmiljø fram.

Det vil også være korrekt å hevde at informantene fremmer motivasjon i undervisningen. Tre av fire informanter tar for eksempel i bruk elevtekster i undervisningen, nettopp med den baktanke at elevene kjenner seg igjen i disse tekstene. Disse tekstene befinner seg innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner, og vil derfor gi et godt grunnlag for motivasjon (jf. Vygotsky, 1978). Hvis elevtekstene samtidig kan motvirke skrivesperrer, motvirker man samtidig demotiverte elever i klasserommet.

Ser man de fire informantenes undervisning i et større lys, er det tydelig å se at eksempeltekstene de tar i bruk styrker elevenes skrivekompetanse. Ved at elevene kommer i dialog med eksempeltekstene (jf. Bakhtin, 1998), får de tilgang til nye språkkoder (jf. Bernstein, 1971) innenfor nye semiotiske diskurser (jf. Gee, 2002). Samtidig knytter man som lærer lese- og skriveopplæringen sammen (jf. Krashen, 1994; Kamberelis, 1998). Eksempeltekstdidaktikken vil derfor i seg selv indikere at lærerne i dette forskningsprosjektet er opptatt av å utvikle elevenes skriveferdigheter. Samtidig vet vi at eksempeltekster alene ikke er nok (Stolarek, 1994). Informantene beskriver derfor på ulikt vis hvordan de fungerer som stillasbyggende faktorer for elevene (jf. Bruner, 1960). Denne oppgaven tar lærerne på alvor. Ved å lese eksempeltekster gir de elevene sine språklige forbilder, språklige overflatestrukturer (jf. Chomsky, 2017). Ved å snakke om dem på forhånd, enten i plenum eller gruppevis, skaper lærerne et grunnlag for refleksjon i etterkant. Dermed er lærerne på linje med hva elevene selv mener god skriveopplæring innebærer: De ønsker å *lese* for å få inspirasjon og ha *tekstforbilder* og *emnekunnskap* om det de skal skrive (Askeland & Aamotsbakken, 2013).

Vurderingsgrunnlag

Alle elever har rett til å bli vurdert (Opplæringsloven, 2015). Vurderingen skal bidra til læring og gi informasjon om elevens kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen. Det er derfor naturlig at undervisningsøktene med eksempeltekster ender opp i vurderingssituasjoner. Samtidig gir flere av informantene uttrykk for at de ikke alltid har like god tid til å gjøre elevene kjent med vurderingssituasjonen. Ved å kalle vurderingssituasjonen

for en «salderingspost» (2017:129) markerer Ulrikke tydelig hennes følelser overfor å karaktersette elevenes tekster. Når man salderer noe, gjør man noe opp og balanserer det. Å saldere en bankkonto indikerer at man gjør debet- og kreditsiden like store. At elevtekstene til Ulrikke derfor salderes, betyr i denne sammenhengen å bli karaktersatt. Det er tid for gjør opp regnskapet. Hvordan klarte elevene seg?

Også de andre informantene forteller at en vurderingssituasjon kommer etter et opplegg med eksempeltekster. Una så spor av eksempeltekstene da elevene «skulle skrive to uker senere» (2017:139), Vivian forteller det samme da elevene «hadde vurderingen etterpå» (2017:154), og Vidar legger inn «bestillinger» i etterkant av arbeid med eksempeltekster: «Du skal ha en ordentlig introduksjon, og du skal ha en god temasetning, og så sier vi at: Det var det som vi testet på å i dag liksom» (2017:168).

Dette forskningsprosjektet har tidligere avdekket at informantene har en naturlig link mellom eksempeltekster og sjangerlære. Kverndokken (2014) hevder også at eksempeltekster styrker elevenes sjangerbevissthet. I den sammenheng er det naturlig å spørre om eksempeltekster først tas i bruk når elevene skal testes innenfor sjangerlære? Ingen av informantene bekrefter en slik link. Men deres intuitive kobling mellom sjangerlære og eksempeltekster, muliggjør en hypotese om at lærerne indirekte tar i bruk eksempeltekster når de vet at vurderingssituasjonene krever eksplisitt sjangerkunnskap.

Kapittel 5: Diskusjon

Med utgangspunkt i de syv analysekategoriene, presenterte og analyserte forrige kapittel datamaterialet knyttet til de fire informantene. Kapitlet analyserte *lokale* funn knyttet til hver enkelt informant, og svarene de gav ble bl.a. sett i lys av teori. Gjennomgangen av datamaterialet avdekket noen *generelle* tendenser som jeg i dette kapitlet ønsker å diskutere. Kapitlet løfter frem noen utfordringer og diskusjoner som det kan være interessant å se på.

Hva med teksttypene?

Alle informantene knytter bruk av eksempeltekster intuitivt opp mot sjangerlære. Dette er ingen unaturlig link (Kverndokken, 2014). Samtidig aktualiserer det diskusjonen om hvordan norske lærere skal forholde seg til sjangerbegrepet og teksttypebegrepet i framtiden. Skal man undervise i sjangre eller teksttyper? Una bemerker: «Og jeg tenker at fordi om eksamen ikke er tett opp til sjanger alltid, så må vi jo likevel, på en måte, forholde oss til disse sjangrene» (2017:147). Sjangrene er tekstnormene elevene møter i hverdagen; i avisene, magasinene og det kommende arbeidslivet (Eritsland, 2004). Å løsrive skolens skriveopplæring fra disse konkrete kontekstene, oppleves derfor som unaturlig for mange lærere (Breivega & Johansen, 2016).

Det er likevel et tankekors å konstatere at teksttypebegrepet ikke blir tatt i bruk blant mine informanter. Selv fem år etter at den reviderte læreplanen introduserte begrepet, har ikke informantene det tydelig for seg hva begrepet viser til. Ved flere anledninger blandes også begrepene. I det følgende sitatet, hentet fra intervjuet med Una, blandes sjanger- og teksttypebegrepet sammen:

I: Vil du si den argumenterende teksttypen, eller de argumenterende eksemplene du har vist, at de har fungert best for deg? Det er mest hensiktsmessig for deg å bruke eksempeltekster innenfor den argumenterende ...

F: ... innenfor den **argumenterende**, men òg innenfor **novellesjangeren**. [...] Altså når vi skal vekk i fra **fortellingen** og over i **novellen**, ja, så synes jeg òg ... Ja, men det er jo vanskelig å få til. Jeg opplever jo - eller for mange - jeg opplever at det er flere som klarer dra nytte av en eksempeltekst når det gjelder **argumenterende tekster**, enn det er i forhold til **novellesjangeren** (Una, 2017:145).

Spørsmålsformuleringen som Una blir stilt overfor tar utelukkende i bruk teksttypebegrepet. Likevel velger Una – bevisst eller ubevisst – å drøfte spørsmålet opp mot sjangre. Om man ønsker å være litt spekulativ, kan det faktisk se ut til at hun sidestiller sjanger- og teksttypebegrepet. Una tar nemlig i bruk sammenlikningsadverbet /øg/ [/også/]. På den måten sammenlikner Una den argumenterende teksttypen og novellesjangeren i hennes resonnement.

Jon Smidt, professor emeritus i norskdidaktikk ved NTNU, løfter i *Norskfaget mellom fortid og framtid* (2018) fram seks grunndimensjoner i norskfaget «som er umistelige dersom arbeid med språk og tekster skal være meningsfylt» (2018:19). Blant rekken av umistelige dimensjoner, finner vi sjangrene:

Er vi opptatt av språk og tekst, som jo norskfagfolk er, må vi nødvendigvis være opptatt av sjangrer, siden det er i sjangrer vi møter språk og tekst, hver dag, hele tida. Iallfall om vi tenker på sjanger slik Mikhail Bakhtin gjør. Han snakker om «talesjangrene» vi går inn og ut av dagen lang og livet gjennom [...] Den verden elevene beger seg i, er full av slike sjangerbestemte situasjoner, enten det er studier eller i fritid, i klasserommet, på internett [...] (Smidt, 2018:80)

Elevene har en naturlig sjangerforståelse hjemmefra, og den tar de med seg inn i skolehverdagen. Sjangerforståelsen deres er knyttet opp mot tekstenes form, forteller Smidt (2018:81). Skolens oppgave er derfor å plassere sjangrene inn i et samspill mellom innhold, form og formål. Et slikt *triadisk* syn på sjangerlære hadde også SKRIV-prosjektet (Smidt, 2009). Med utgangspunkt i hvor dypt sjangrene går i kulturen vår, argumenterer Smidt (2018) for et sterkt sjangerbegrep i skolen. Men hva da med teksttypene? Har norskfaget virkelig plass til to begreper som oppfattes svært likt?

Dette forskningsprosjektet kan altså ikke annet enn å framføre en elegi til teksttypebegrepet. Datamaterialet avslører at begrepet har liten forankring hos informantene, det blandes med sjangerbegrepet, og det oppfattes som abstrakt. I det hele tatt framstår begrepet som lite levedyktig og robust, i sterk kontrast til det «umistelige» sjangerbegrepet (jf. Smidt, 2018). Urdal (2016) beskriver også hvordan teksttypebegrepet trøbler i møte med skolehverdagen:

Begge lærerne er stort sett positive til innføringen av teksttypene i LK13. De syns likevel at sjanger er lettere å forholde seg til. De ser fremdeles verdien av å undervise om sjangere, slik at elevene vet hvilke sjangere som kan realiseres innenfor teksttypene. Det er tydelig at eksamen preger undervisningen [...] (Urdal, 2016:III).

Budskapet fra Urdal (2016) kunne vært lagt i munnen på alle informantene mine. De er generelt sett positive til endringene i læreplanen, men velger likevel å vende ryggen til den i møte med

hverdagen: «Vi skjønner jo, på en måte, hvilke slags sjangre de egentlig er på jakt etter», forteller Una (2017:147), og sikter til at eksamensoppgavene i norsk ber elevene skrive teksttyper og ikke sjangre. «Jeg kan jo være litt dristig å si at man tar seg jo sine friheter uansett» (2017:171) forteller Vidar, og demonstrerer med all tydelighet at alle læreplaner strekker seg så langt læreren selv ønsker det. I et slikt klima er det vanskelig å etablere et nytt begrep raskt. Men selv fem år etter introduksjonen av teksttypebegrepet har det ikke fått skikkelig fotfeste blant norske lærere. De sliter med å se nytten av begrepet, og de blander det sammen med sjangerbegrepet – i likhet med sine nederlandske kollegaer (Heesters, 1999; Meeistringa, 2014; Hoeven & Evers-Vermeul, 2015). Det gjenstår å se om elegien til teksttypene kan komponeres allerede ved neste korsvei, eller om klagesangen må bli lagt på hyllen for enda en ny læreplanperiode. Det som likevel er helt sikkert er at teksttypebegrepet ikke er etablert i den norsk skolehverdagen, på tross av Utdanningsdirektoratets uttalelse om at «teksttyper har kommet inn i skolen for å bli» (Urdal, 2016:III).

Hva med det (radikalt) estetiske i norskfaget?

Jeg velger å tro at alle mennesker kan gå inn i og oppleve kulturelle uttrykk. I møte med et maleri, en bok eller en film kan man bli engasjert, begeistret og kanskje til og med provosert. Med *opplevelsesbrillene* på lar du deg rive med, og du erfarer det estetiske ved det kulturelle uttrykket du har foran deg. Motsatt velger jeg også å tro at mennesker ved ulike anledninger dekonstruerer og undersøker det kulturelle uttrykket de har foran seg, slik at de bedre kan forstå det. Med *analysebrillene* på forsøker de å trenge inn i uttrykket, for på den måten å forstå det bedre.

Denne kantianske brilleanalogien har tidligere i forskningsprosjektet kastet lys over hvordan informantene leser eksempeltekster i emnehjelpfasen¹⁶. Analogien løftes nå fram igjen, og denne gangen velger jeg å ta den i bruk i et større perspektiv. Forskningsprosjektet avdekker nemlig at de fire lærerne – langt utover emnehjelpfasen – alltid er i nærheten av analysebrillene sine, men at de ikke i det hele tatt har et like nært forhold til opplevelsesbrillene. De forteller alle at de ikke bare har analysebrillene på seg når de er på jobb, men at de også tar dem med seg hjem: «Ja, det har vært norsklæreren og samfunnsfaglæreren sin tragedie. At alt de leser handler om: Kan jeg bruke det til noe?» (Vidar, 2017:172). Lærerens tragedie, forteller Vidar, viser til det faktum at de alltid forsøker å ta i bruk det de til enhver tid leser (i aviser, i magasinet

¹⁶ Se «Tredje analysekategori: Emnehjelp» side 79.

eller i bøker) i egen undervisning. Dermed har lærerne alltid analysebrillene på seg, uavhengig av om de befinner seg innenfor egen primærdiskurs eller skolen som sekundærdiskurs (jf. Gee, 2002). Ingen av lærerne tar med seg opplevelsesbrillene inn i skolehverdagen. Når de leser eksempeltekster sammen med klassen, leses de utelukkende med analysebrillene på. De ber elevene undersøke og dekonstruere tekstenes strukturer, temasetninger, ord og uttrykk osv. Er dette et problem?

Ved førte øyekast er det ikke et problem at lærerne leser eksempeltekster med analysebriller på. Forskning viser med rette at eksempeltekster i seg selv ikke gir elevene et godt nok læringsutbytte, og at lærerne derfor må veilede og assistere elevene (Stolarek, 1994; Håland, 2013). Men ved nærmere ettersyn kan man spørre seg om ikke analysebrillene ekskluderer andre lese måter enn den analytiske. Hvis vi spekulativt antar at informantenes analytiske lese måte av eksempeltekster representerer deres generelle tilnærming til tekst, er det grunn til å slå alarm. Vi vet at den reviderte læreplanen i norsk har fått kritikk for å styrke redskapsdelen av faget (Hove, 2015). Samtidig vet vi også at norskfaget regnes for å være skolens viktigste dannelsesfag (Penne, 2001; Syversen, 2018). Om lærerne derfor anlegger en analytisk lese måte overfor alle tekster de møter i norskfaget, vil deres leseforståelse til syvende og sist være med på å fremme norskfaget som et utelukkende instrumentelt fag. Det er ingen tjent med, all den tid det estetiske fortsatt er relevant i skolen (Hove, 2015)

Smidt (2018) tar til orde for en *radikal estetikk* i norskfaget, der tekster av ulikt slag ikke bare dekonstrueres og oppklares, men også danner grunnlag for nye spørsmål hos elevene. På den måten kan elevene, på bakhtinsk vis, gå i reell dialog med tekstene:

Skolen burde, som kunsten, være et frirom for å prøve ut nye tanker og uttrykksformer i dialog både med tidligere tiders tanker og former og samtidens. I den radikale estetikken ligger et dannelsesideal med vekt på det aktive, spørrende, svarende og skapende: møtet med andres tanker og ytringer og mulighetene for elever til aktivt å svare på nye måter og i nye former (Smidt, 2016)

I den radikale estetikken er det brukt for et stort mangfold av eksempeltekster. Men det krever også at lærerne er i stand til å ta på seg opplevelsesbrillene for en stund. Analysebrillene til de fire informantene står i fare nemlig i fare for å overforklare og dekonstruere tekstpassasjer elevene i stor grad har behov for å bryne seg på. Det er nemlig i møte med det ukjente at elevene utfordres. Det er da de virkelig utvikler seg, går i dialog med teksten og utvikler egen forståelseshorisont.

Hvor ble samskrivingen av?

Eksempeltekstdidaktikken gir lærerne en glimrende mulighet til å modellere skrijving for elevene sine (jf. Hammond, Burns & Joyce, 1992; Håland, 2016). Likevel er det ingen av informantene i dette forskningsprosjektet som griper denne muligheten. Dette står i sterk kontrast til hva Smidt (2014) beskriver: «[...] samarbeidsskriving har lenge vært en kjent praksis i norsk skole, iallfall siden prosessorientert skrijving og samarbeidslæring begynte å gjøre seg gjeldende» (2014:271). Mine informanter hevder at samskriving er *altfor* tidskrevende, og styrer derfor unna arbeidsmetoden. Det er uvisst om informantene er klar over effekten samskriving har på elevers skriveferdigheter, uavhengig av hvilken form samskrivingen har (*joint construction og/eller peer-writing*) (Graham & Perin, 2007; Eritslund, 2004).

Det er kritikkverdig at ingen av lærerne tar i bruk samskriving som arbeidsmetode. Først og fremst gir metoden læreren muligheten til å være en *kunnskapsrik voksen* overfor elevene (jf. Vygotsky, 1978). Dermed står døren åpen for imitasjonslæring fra elevenes side. For det andre gir arbeidsmetoden læreren mulighet til å modellere de mentale prosessene som finner sted når man skriver. Læreren kan «tenke høyt» foran klassen, og vise hvordan enhver skriveprosess er organisk (jf. Fjørtoft, 2014). Dermed kan elevene få modellert at det er naturlig å endre, skrive om og slette tekstelementer underveis i enhver skriveprosess. Til sist kan samskriving fremme elevenes følelse av eierskap til norskfaget (Torvatn, 2008). Ved at lærer og elever skriver tekst sammen, er begge med på å skape et produkt. Når teksten er ferdig, er det derfor viktig at alle elevene får en kopi av teksten. På den måten får elevene en følelse av eierskap til den.

«Det er utenkjeleg at ein musikk lærar aldri spelar for elevane sine. Men kor mange elevar har lese det norsklæraren skreiv?», spør Olga Dysthe (1993:96). Elevene til informantene mine får iallfall ikke lest tekster av egen norsklærer. Hun står nemlig aldri fram som en skrivende. Det er bekymringsverdig. Håland (2013) linker bruk av eksempeltekster opp mot læreren som en modell i klasserommet: «Nokre gonger greier ikkje elevane å overføra kunnskapane frå modelltekstlesinga til eigen skrivesituasjon, då må læraren gi hjelp ved t.d. å modellera» (2013:42). Mange elever har behov for å se læreren sin skrive – modellere skriveprosessen. Forskningsprosjektet til Håland (2013) viste at eksempeltekstene ble best utnyttet da dette skjedde (2016:94). På bakgrunn av dette kan vi derfor konkludere med at informantene mine fortsatt kan utnytte eksempeltekstene bedre. Det er på tide at de børster støvet av samskrivingen som metode.

Hva med skjønnlitteraturen?

Alle informantene knytter eksempeltekster opp mot bruk av sakpregede tekster. Denne undervisningspraksisen støttes av internasjonal forskning: «Klasseromsempiri tilsier at elevene trenger større skrive støtte i «non-fiction»-sjangre» (Lewis & Wray, 1997 i Kverndokken, 2014:41). Men også nasjonalt har KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*) avdekket at norske elever vegrer seg for å skrive sakpregede tekster på den avsluttende skriftlige eksamen i norsk på videregående skole (Hertzberg, 2011; Håland, 2016; Øgreid, 2008). At de fire informantene tilbyr elevene støtte innenfor sakpregede tekster, kan derfor sees på som en naturlig konsekvens av tidligere forskningsresultater.

Samtidig kan den klare linken mellom eksempeltekster og de sakpregede tekstene skygge for skjønnlitteraturen. Det er særlig på den videregående skolen at linken er svak mellom eksempeltekster og skjønnlitteratur. Her tas eksempeltekster i bruk «mest på tolknings- og analyseoppgaver» (Vivian, 2017:163). Man finner nok et sammensatt svar til hvorfor denne linken eksisterer i videregående, men den kan også bunne lærernes usikkerhet om hva målet med litteraturarbeid i skolen er (Kjelden 2013 i Smidt, 2018:44). For mister man ikke en dimensjon ved eksempeltekstene (og norskfaget) om tekstene utelukkende kobles opp mot sakpregede tekster? Håland (2016:73) viser nettopp hvordan eksempeltekster kan utnyttes når elevene arbeider med skjønnlitteratur. De kan utvide elevenes perspektiv på skjønnlitteratur, hjelpe elevene til å finne deres stemme i faget, og skape en dialog mellom overleverte tekster og nye mottakere. Alt i tråd med hva Smidt (2018) tillegger en radikal estetikk i norskfaget.

Avslutningsvis vil jeg imøtegå min egen påstand om at det finnes et overdrevent fokus på sakpregede tekster ved bruk av eksempeltekster. Det er nemlig også disse tekstene som lettest lar seg imitere, all den tid de ofte følger en bestemt struktur. Tekstene står i en naturlig forlengelse av den antikke retorikktradisjonen, der tekstene nettopp skulle følge en allerede utarbeidet struktur (Skjelbred, 2010). Den argumenterende teksttypen har derfor gitt skriveforskere inspirasjon til å skape skriverammer, slik at arbeidet med teksttypen blir lettere¹⁷. Eksempeltekstdidaktikken står i denne antikke tradisjonen, og undervisningsmodellen til Hammond, Burns & Joyce (1992) viser med all tydelighet at didaktikken er som skapt for undervisningsøkter med fokus på sakpregede tekster.

¹⁷ Lewis & Wray (1997) har en rekke skriverammer for argumenterende tekster, Monte-Sano, De La Paz & Felton (2014) i Håland (2016) har skapt *H2W-rammen* («how to write»), og *femavsnittsmetoden* (omtalt i Helstad & Hertzberg, 2013) lar seg også lett adaptere til skrivning av argumenterende tekster.

Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Dette forskningsopplegget har undersøkt introduksjonen av begrepet eksempeltekst i den reviderte norske læreplanen fra 2013. Målet har vært å avdekke hvordan lærerne har forstått begrepet og implementert det i egen undervisning. Ved å intervju fire norsklærere, to fra ungdomsskolen og to fra den videregående skolen, har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: Hvordan har norske lærere forstått og undervist i eksempeltekster? Problemstillingen ble videre operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst?
2. Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i undervisningen?

I det følgende vil jeg presentere forskningsoppleggets konklusjon. Jeg lar derfor de to forskningsspørsmålene danne rammen for dette kapittelet.

Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst?

De fire informantene i dette forskningsopplegget forstår eksempeltekster som alt i fra *ønskede skriftlige utfall* på den ene siden til *uferdige tekstforslag* på den andre. Spennvidden er stor innenfor eksempeltekstbegrepet. Likevel har alle informantene en felles assosiasjon mellom eksempeltekster og sjangerlære. Denne konklusjonen trekkes i lys av informantenes definisjoner av eksempeltekstbegrepet, og den undervisningen informantene refererer til når de tar i bruk eksempeltekster. De kobler eksempeltekster intuitivt opp mot ulike sjangre.

Spennvidden innenfor eksempeltekstbegrepet resulterer i et stort tekstmangfold av eksempeltekster. De fire informantene tar i bruk både *autentiske* og *konstruerte* tekster i undervisningen. Videre tar de i bruk tekster forfattet av både spesialister og elever. Flere av informantene tar også i bruk eksempeltekster de ser svakheter ved, omtalt som *mangelfulle eksempeltekster* i dette prosjektet. Informantene starter, som oftest, med sjangerlære når de skal velge ut eksempeltekster for undervisningen. Deretter bør eksempeltekstene oppfylle undervisningsøktens formål.

De fire informantene viser forståelse for at elever med ulik faglig kompetanse vil trekke ut ulike fenomen fra eksempeltekstene de blir eksponert for. Informantene forstår det likevel ikke slik at eksempeltekstene styrker dikotomien *faglig svake* og *faglig sterke* elever. Eksempeltekstene kan derimot utjevne denne forskjellen, ifølge informantene. De motsier seg

også forestillingen om at eksempeltekstene er tvangstrøyer for de sterke elevene. I stedet løfter informantene fram at eksempeltekstene kan gi elevene et metaperspektiv på ulike tekster. Dette kan være faglig nyttig både for den faglig sterke og den faglig svake.

Hvordan har norsklærerne implementert eksempeltekst i undervisningen?

De fire informantene i dette forskningsopplegget har implementert eksempeltekster på ulikt vis i undervisningen. De forskjellige praksisene skiller seg fra hverandre når det kommer til *antall* eksempeltekster som implementeres, og hvilke *undervisningsmetoder* som tas i bruk. Samtidig forenes praksisene i forståelsen av *emnehjelp*, *samskriving* og behovet for en *aktiv lærer*. En *induktiv* form for undervisning i to trinn innrammer informantenes eksempeltekstdidaktikk.

Tre av fire informanter forteller at de introduserer to til tre eksempeltekster ved hver anledning eksempeltekster tas i bruk. Overfor elevene ønsker de å vise *variasjon*, slik at elevene ikke låser seg til en bestemt oppfatning av en teksttype. Informantene forteller også at det bør være en *sammenheng* mellom de ulike eksempeltekstene, slik at elevene ser noen tendenser i tekstmaterialet. I tillegg bemerker informantene at mangelen på *tid* i norskfaget setter naturlige begrensning for hvor mange eksempeltekster det er fornuftig å introdusere. Til slutt påpeker de at *for* mange eksempeltekster potensielt sett kan skape mer *kaos* enn *kosmos* for elevene. På bakgrunn av de to foregående argumentene introduserer derfor én av informantene nettopp bare én eksempeltekst ved hver anledning. Informanten påpeker også at *alderen* til elevene hennes (10. trinn) gjør det vanskelig for dem å sjonglere mellom ulike eksempeltekster.

Alle informantene begynner og avslutter undervisningensøktene i *plenum*. Disse samtalerne bruker informantene til å kontekstualisere øktenes *tema* og *formål*. Etter en innledende plenumssamtale velger tre av fire lærere videre å introdusere første eksempeltekst, også den i plenum. Den leses opp, ofte av læreren selv. Informantene forteller at de pleier å ta *lesestopp* underveis i lesingen. Da samtaler klassen om vanskelige ord og uttrykk. Lesesekvensen avsluttes gjerne med en felles samtale, der klassen og læreren reflekterer over teksten. Deretter dekonstrueres den, og det tekstlingvistiske *mikronivået* står i fokus. Undervisningen til den siste av informantene skiller seg ut ved bruken av *gruppearbeid*. Hun forteller at hun etter plenumsintroduksjonen gir elevene klare instruksjoner for hva de skal se etter i eksempeltekstene. Deretter deles elevene inn i grupper, og det er gruppenes oppgaver å *lese*

og *dekonstruere* tekstene. De skal dekonstrueres ned til det tekstlingvistiske *mikro- og makronivået*.

Ingen av lærerne driver med utstrakt bruk av *emnehjelp*. Plenumssamtalene har som formål å kontekstualisere eksempeltekstene, og dette ansees som en form for emnehjelp av informantene. Dette oppfyller likevel ikke betingelsene for reell emnehjelp, der elevene selv skal være aktive deltakere. Ingen av lærerne *samskriver* med elevene heller. De anser dette som en altfor *tidskrevende* undervisningsmetode, som *vanskelig* lar seg gjennomføre i større grupper. Bare én av informantene forteller at han ved en tidligere anledning har gjennomført reell samskriving, men at han i dag har sluttet med dette.

De fire informantene i dette forskningsprosjektet kan karakteriseres som *aktive lærere*. Undervisningsoppleggene de refererer til under intervjuene, forteller om engasjerte lærere i sentrum av undervisningen. Informantene forsøker hele tiden å finne relevante og engasjerende eksempeltekster, selv utenfor arbeidstiden. Ved dekonstruksjonsarbeidet av eksempeltekstene *assisterer* lærerne videre elevene sine, slik at de kan finne fram til relevante teksttrekk. Likevel kan denne aktive læreren også overskygge for elevenes deltakelse i undervisningen. Enkelte av informantene kunne med fordel ha aktivisert elevene i større grad i forkant av dekonstruksjonsarbeidet, for eksempel gjennom bruk av emnehjelp og samskriving. Elevene arbeider bare selvstendig og individuelt når de skriver egne tekster i etterkant av dekonstruksjonsarbeidet.

De fire informantene innrammer eksempeltekstene ved å undervise *induktivt* i to trinn. Ikke bare tar de i bruk eksempeltekster (1. trinn), men de organiserer også undervisningen slik at elevene selv står ansvarlige for å undersøke og oppdage ulike fenomen ved tekstene (2. trinn). Informantene forteller bl.a. at ber elevene gå «på jakt» eller «på besøk» i eksempeltekstene. En slik form for undervisning, gir elevene ansvar for egen læring. Samtidig er informantene tilstede og assisterer elevene om det trengs.

Informantene har et todelt syn på skriving. Ettersom lærerne ikke driver med samskriving, men samtidig ber elevene skrive individuelle tekster, skinner *det kognitive skriveperspektivet* klart igjennom. Elevenes skriveprosesser framstår som solohandlinger. Men informantene er også opptatt av å løfte fram et klasserom der elevene kan samtale med dem eller medelevene sine. Dette konkretiserer seg tydeligst når eksempeltekstene skal leses, og lærerne velger å ta i bruk lesestopp for å fremme et dialogisk klasserom. Dette er et klassisk kjennetegn fra *det sosiokulturelle skriveperspektivet*. Siden begge perspektivene overlapper hverandre i informantenes undervisning, og ved første innskytelse er det derfor nærliggende å konkludere med at informantenes undervisning plasserer seg innenfor den prosessorienterte skolen. Den norske formen for prosessorientert skriving inkorporer nemlig trekk fra både det

kognitive og sosiokulturelle skrivesynet. Men ved nærmere ettersyn underviser ikke de fire informantene prosessorientert. Deres undervisning likner heller den australske sjangerskolens syn på undervisning. I samtale med informantene forteller de om en intuitiv kobling mellom eksempeltekster og sjangerlære, og de ønsker videre å finne tekster som bygger bro både mellom skolens- og hjemmenes *tekstkulturer* (jf. Gee), men også *språkkoder* (jf. Bernstein). I tillegg vier informantene mye tid til dekonstruksjon ettersom formålet er at elevene skal overføre eksempelteksternes teksttrekk til egne tekster (jf. Bakhtin og Kristeva). I sentrum av det hele finner jeg en lærer som assisterer elevene (jf. Vygotsky), og som våger å undervise (jf. Martin). Klare kjennetegn fra den australske sjangerskolen blir operasjonalisert gjennom undervisningen til de fire informantene.

Hvordan lykkes med eksempeltekster?

Alle tekster har et innhold, en form og et formål (Smidt, 2011). Ved aktiv bruk av eksempeltekster læres elevene opp til å bli bevisste på hvilken form en tekst kan ha. Men form er ikke nok, den må også ha et innhold og et formål. Mæhlum (1994) poengterer dette, og hevder at det i enhver skriveprosess er særlig viktig at elevene har kunnskap om emnet de skal skrive om. Det er nemlig en «klar sammenheng mellom stoffnød og infosvikt og språklige svakheter i tekster» (1994:83). For å motarbeide tekster uten innhold, bør derfor ethvert arbeid med eksempeltekster starte med emnehjelp.

For å lykkes med bruk av eksempeltekster bør elevene videre tilbys mer enn bare én eksempeltekst (Håland, 2016). Hvis elevene opplever eksempeltekstene som «tvangstrøyer» har det pedagogiske arbeidet mislyktes. Som lærer er det viktig å være bevisst på at elevgruppen ikke er homogen, og at ulike eksempeltekster kan fange opp ulike elever. Å vise fram ulike tekster kan også fremme en faglig diskusjon i klasserommet, der man kan se på ulikheter og likheter mellom de aktuelle tekstene (jf. Bruner, 1960).

Videre trenger elevene støtte fra læreren gjennom hele skriveprosessen (Håland, 2016). Elevene trenger råd og veiledning underveis. Læreren bør fungere som en stillasbyggende faktor i klasserommet (jf. Bruner, 1976). Han bør også vise interesse for elevenes tekster, og på alle måter motivere dem i skriveprosessen.

Til sist er det viktig at læreren komplementerer bruken av eksempeltekster med andre former for pedagogisk arbeid. Eksempeltekster gir ikke nok støtte i seg selv (Stolarek, 1994). Læreren bør derfor dekonstruere eksempeltekstene sammen med klassen. I tillegg bør han ta i bruk samskriving som arbeidsmetode, slik at skriveprosessen blir modellert for elevene.

En avsluttende refleksjon over politiske styringsdokumenter i skolen

Det er i 2018 fem år siden eksempeltekster ble introdusert i den reviderte læreplanen i norsk (LK13). Et helt «nytt» begrep, en helt alminnelig introduksjon. Informantene i dette forskningsopplegget viser alle at de har tatt introduksjonen på alvor, og flere av dem forteller at de har blitt bevisst på eksempeltekstdidaktikkens store fordeler. Det å ta i bruk eksempeltekster i undervisningen oppfattes som større enn bare en enkelt strategi, og derfor reduserer heller ikke eksempeltekstene lærernes følelse av metodefrihet.

En ny læreplan er på trappene, og i den sammenhengen er det interessant å reflektere over posisjonen politiske styringsdokumenter har i skolen. Erfaringene fra Kunnskapsløftet (K06) viste oss at det ikke alltid var like lett å overføre *generelle* styringsdokumenter til *konkrete* hverdagspraksiser (Karseth & Engelsen, 2013). Intensjonene om lokale handlingsrom, ble raskt erstattet av statlige forskrifter, rundskriv og handlingsplaner. Samtidig vet vi at det tar omtrent tre til fem år før en læreplan blir implementert i skolen, og at det derfor nødvendigvis tar litt til før en læreplan blir institusjonalisert (Engelsen, 2010). Samtidig avdekker dette forskningsprosjektet at teksttypebegrepet ikke er godt nok implementert blant norske lærere. Begrepet blandes med sjangerbegrepet, og oppleves som en abstrakt størrelse å forholde seg til i undervisningen. Hva den kommende læreplanen velger å gjøre med teksttypebegrepet, er derfor svært interessant. Velger man å beholde et begrep mange lærere misforstår, eller stikker man fingeren i jorden og innser at sjangerbegrepet er langt mer levedyktig?

Kverndokken (2014) undret seg over hvordan den reviderte læreplanen i norsk ville bli implementert i de konkrete undervisningspraksisene: «Med nåværende plan i mente vil det være interessant å studere hvordan undervisning ved hjelp av eksempeltekster realiseres i klasserommene, og om bruk av eksempeltekster fører til en utvikling av en konform tekstproduksjon og standardiserte elevferdigheter (2014:39). Dette forskningsopplegget kan konkludere med at eksempeltekstbegrepet, etter fem år i læreplanen, har opparbeidet seg et trygt fotfeste i lærernes undervisningspraksiser. Eksempeltekstene løfter fram en mer konform tekstproduksjon fra elevenes side, men lærerne er svært bevisste på å ikke la elevene bli buktalere av eksempeltekstene. Kverndokkens (2014) frykt for «standardiserte elevferdigheter» er uberettiget i lys av dette forskningsopplegget.

Videre forskning

Dette forskningsprosjektet har avdekket at teksttypebegrepet står svakt i den norske skolen. Det ville derfor være interessant å forske videre på hvordan norske lærere forstår begrepet, og hvordan de operasjonaliserer begrepet i egen undervisningsplanlegging. Er teksttypebegrepet levedyktig? Eller bør pendelen dreies tilbake til større sjangerfokus i norsk skole?

Det ville også vært interessant å undersøke hvordan norsk lærere plasserer eksempeltekster innenfor et større tekstmangfold. Forholder de seg til eksempeltekster ulikt alle andre typer tekster i norskfaget? Blir eksempeltekster først og fremst tatt i bruk opp mot sakpregede tekster? Leses eksempeltekstene forskjellig alle andre typer tekster i norskfaget?

Hva gjorde avislesingen med meg?

Jeg avslutter som jeg begynte. Som barn elsket jeg å lese avisen. Hver morgen – lenge før frokost – hoppet jeg opp i pappas sko, subbet bort til postkassestativet i nabolaget, og plukket opp dagens nummer av *Fædrelandsvennen*. Avislesingen gav meg lyst til å lese. Og lesingen gav meg tilgang til en verden full av tekster. De viser seg igjen i alt av hva jeg skriver, til den dag i dag. De finnes i notatlistene, taler og masteroppgaver. Takket være *Fædrelandsvennen* har tekstene mine blitt «fulle av gjenklanger», for å si det med Bakhtin.

Kapittel 7: Litteraturliste

- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013) Hvordan bli en god skriver? Elevrefleksjoner fra norsk-klasserommet. I Skjelbred, D. & Veum, A. (red.) (2013) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Theoretical Studies towards a Sociology of language. Volume 1*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalise til sjangeranarki? *Norsklæreren* 1/2015, s. 47-51
- Braanen Sterri, A. (2017, 16. februar). De umodne guttene bør starte seinere på skolen. *Dagbladet*. Hentet den 10.10.17 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/de-umodne-gutta-bor-starte-seinere-pa-skolen/67039755>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching factual writing: A genre-based approach: The report of the DSP literacy project, Metropolitan East region*. Erskineville, Australia: Department of School Education
- Chappell, P. (2014). *Group Work in the English Language Curriculum Sociocultural and Ecological Perspectives on Second Language Classroom Learning*. London: Palgrave Macmillan UK
- Charney, D., H. & Carlson, R., A. (1985). Learning to Write in a Genre: What Student Writers Take from Model Texts. I *Research in the Teaching of English*, Vol. 29, No. 1, s. 88-125
- Chomsky, N. (2017). *Det medfødte språket. Et kapittel i den rasjonelle tenkningens historie*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Power of literacy*. Pittsbutgh, Pa.: University of Pittsburgh Press
- Cresswell, J., W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (3. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc
- Culham, R. (2014). *The Writing Thief. Using Mentor Texts to Teach the Craft of Writing*. Portland: Stenhouse Publisher
- Dirgeyasa, I. W. (2016). Genre-Based Approach: What and How to Teach and to Learn Writing, *English Language Teaching*; vol. 9, nr. 9. Toronto: Canadian Center of Science and Education
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor* (s. 13-98). Oslo: Det Norske Samlaget
- Engelsen, B., U. (2010). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I Dale, E., L., (red.) (2010). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eritslund, A., G. (1994). *Skrivepedagogikk. Teori og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Evensen, L., S. (1993). Skrivepedagogikk i relieff. I Evensen, L., S. (red.) & Moslet, I. (1993). *Skrivepedagogisk fornying* (s. 9-21). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Fladberg, K. L. (2015, 8. april) Elever må skrive mer! *Dagsavisen*. Hentet den 21.09.17 fra <http://www.dagsavisen.no/innenriks/elevene-ma-skrive-mer-1.349238>
- Firing Lunde, A. (2017, 3. mars). Krise? Kanskje. *Morgenbladet*, s. 36-37
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Foreningen lles (2017). Høring: Kjerneelementer i norsk. Hentet den 10.10.17 fra <http://foreningenles.no/horing-kjerneelementer-i-norsk>
- Forsmo, M., H. & Skar, G., B. (2016). Med skiving som felles aktivitet. *Norsklæreren* 3/2016, s. 10-13
- Frafjord Hoem, T. & Berge, I., M. (2017). Lesestrategienes mål. *Morgenbladet*. Hentet den 14.05.18 fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/03/lesestrategienes-mal>
- Gallagher, K. (2011). *Write Like This*. Portland: Stenhouse Publishers, s. 1-203

- Gee, J. P. (2002). Learning in Semiotic Domain: A Social and Situated Account. I Schallert, D. L., Hoffman, J. V., Maloch, B. E., Worthy, J. E., & Fairbanks, C. M. (n.d.). *51st Yearbook of the National Reading Conference* (San Antonio, Texas, December 5-8, 2001), s. 23-32
- 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
- Grøtan, A., Helstad, K., Hertzberg, F. & Roe, A. (2000). Innovasjon i klasserommet: Tilfellet prosessorientert skrivepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2-3, s. 171-183
- Gürgens Gjørum, R. & Gran, A. B. (2016, 27. september). Norsk grunnskole dreper kreativiteten. *Harstad Tidende*. Hentet den 10.10.17 fra <http://www.ht.no/meninger/2016/09/27/Norsk-grunnskole-dreper-kreativiteten-13542135.ece>
- Hammond, J., Burns, A., Joyce, H., Brosnan, D., Gerot, L., Solomon, N., & Hood, S. (1992). *English for social purposes: A handbook for teachers of adult literacy*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney, Australia, s. 17
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I Hammond, J. (red.) (2001). *Scaffolding: a focus on teaching and learning in literacy education*. Newtown: 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 Skjelbred, D. & Veum, A. (red.) (2013) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hertzberg, F. (2008). Faglig skriving – hvorfor og hvordan. I Magelssen, K., Løiten, T., M. & Breder, K. (red.) (2008). *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo*. Hentet den 25.04.18 fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/0806-skriving-i-alle-fag.pdf>
- Hertzberg, F. (2011). Skriving i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I Flyum, K., H. & Hertzberg, F. (red.) (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 9-20
- Hertzberg, F. (2016). Skriveundervisning ved hjelp av modelltekster – er det noe å hente? *Stemmer* 1/2016, 2628
- Hertzberg, F. (2. – 4. april 2017). Modelltekster – en bro mellom lesing og skriving? [Powerpoint-presentasjon]. Hentet den 06.04.17 fra http://www.skriresenteret.no/uploads/files/UiO_Fr%C3%B8ydis_Hertzberg_Modellering_pptx.pdf
- Hobbelstad, I. M. (2017, 28. august). Gir skolen for lite rom til guttene? *Dagbladet*. Hentet den 10.10.17 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/gir-skolen-for-lite-rom-til-guttene/68636653>
- Hoel, T., L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag
- Hoel, T., L. (1995). *Elevsamtaler om skriving. Responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling for graden dr.art. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Trondheim.
- Hove, J., O. (2015). Eit sterkt forsvar for danninga. *Norsklæreren* 2/2015, s. 78-79
- Håland, A (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. Skriving av biotoploggar på femte trinn med autentiske loggar frå arbeidslivet. I Smidt, J., Folkevold, I. Og Aasen, A.J. (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 107-124
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger nr. 210. Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk – korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. Oslo: *Acta Didactica Norge* Vol. 12, Nr. 1. Art. 5
- Indregard, S. (2017, 24. mars). La oss synge rekviem for en læreplan. *Morgenbladet*, s. 6-7
- Jacobsen, D., I., (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (1utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Kamberelis, G. (1998). Relation Between Children's Literacy Diets and Genre Development: You Write What You Read. *Literacy Teaching and Learning*, 3 (1), 7-53
- Karseth, B. & Engelsen, B., U. (2013) Læreplanen for Kunnskapsløftet: Velkjente tråkk og nye spor. I Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (red.) (2013) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Knudson, R. E. (1989). Effects of Instructional Strategies on Children's Informational-Writing. I *Journal of Educational Research* Volume 83/2. London: Taylor & Francis Ltd, s. 141-152
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013a). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæreren* 4/2013, s. 31-36
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013b). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole* 2/2013, s. 71-79
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue and Novel. I Kristeva, J. & Moi, T. (1986) *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Midlertidig utgave*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Oppdragsbrev 42-10*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet den 25.09.17 fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St 28 2015-2016). Hentet den 18.10.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20162017/id2524407/>
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kverndokken, K. (red.) (2014). *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lesesenteret (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning) (2017). Høring: Kjerneelementer i norsk. Hentet den 24.04.18 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/22a9ac04-b52c-4291-9895-0ec07356f85e?disableTutorialOverlay=True>
- Lewis, M. & Wray, D. (2002), *Writing frames. Scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres*. Reading: The University of Reading.
- Lillevangstu, M., Tønnessen, E., S. & Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lysbakken, A. & Helland, T. (2017). *Framtidsskolen: en mer praktisk, variert og litt lengre skoledag*. Oslo: Forlag Manifest
- LNU (2017), Høringssvar fra Landslaget for norskundervisning (LNU) til første utkast til kjerneelementer i norskfaget, september 2017
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I Christensen, H. & Stokke, R. S. (Red.) *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 35-50). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Møller, J., Prøitz, T. S., Aasen, P. (red.) (2010). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Rapport 42/2009). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Oslo: Tano
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU (2015:8). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. (2015). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Hentet den 10.04.18 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 7-89
- Pytash, K., E. & Morgan, D., N. (2014). Using Mentor Texts To Teach Writing in Science and Social Studies. I *The Reading Teacher* Vol. 62/2, s. 93-102
- Ramnefjell, E. (2001, 5. desember). Norge er skoletaper! *Dagbladet*. Hentet den 06.09.17 fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- Riley, J. & Reedy, D. (2000). *Developing Writing for Different Purposes. Teaching about Genre in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, s. 16-31

- Reindal, S. M. (2015, 27. april). Hva trenger vi i fremtidens skole?, *Dagen*. Hentet den 10.10.17 fra <http://www.dagen.no/Meninger/kronikk/Hva-trenger-vi-i-fremtidens-skole-193809>
- Roe, A. (2003). *Proessorientert skrivepedagogikk før og etter L97. Rapport fra ne spørreundersøkelse om bruk av proessorientert skrivepedagogikk blant norsklærere på ungdomstrinnet i 1996 og 2002*. Utarbeidet for Læringscenteret.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke, kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rose, D. & Martin, J., R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox
- Røe Isaksen, T. (2015, 15. oktober). Dette bekymrer meg mest i skolen. *Aftenposten*. Hentet den 10.10.17 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/BjdQ/Dette-bekymrer-meg-mest-i-skolen--Torbjorn-Roe-Isaksen>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics and Chemistry. *Journal of literacy Research*, 43 (4), s. 393-429.
- Skaftun, A., Wagner, Å. K. H., Aasen, A. J. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*, 2/2015, s. 50-60
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I Skovholt, K. (red.) (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 13-19
- Skrivesenteret (2013). Kva er nytt i dei reviderte læreplanane? Hentet den 24.04.18 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hva-er-nytt-i-de-reviderte-laereplanene/>
- Skrivesenteret (2015). Skriverammer. Hentet den 14.05.18 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. *På sporet av god skriveopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 9-41
- Smidt, J. (2016, 29. januar). For en radikal estetikk i norskfaget. *Morgenbladet*. Hentet den 08.05.18 fra <https://morgenbladet.no/ideer/2016/01/en-radikal-estetikk-i-norskfaget>
- Smidt, J. (2014). Veiledda skrijving på Bakke skole – utfordringer og erfaringer. I Skaftun, A., Uppstad, P., H. & Aasen, A., J. (red.) (2014). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stoltenberg, C. (2017a, 10. februar). Vi har skapt et nytt kjønns gap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle. *Morgenbladet*, s. 56
- Stoltenberg, C. (2017b, 24. mars). Her kommer det mer om gutta, jentene og modenhet. *Morgenbladet*, s. 56
- Stolarek, E., A. (1994). Prose Modeling and Metacognition: The Effect of Modeling on Developing a Metacognitive Stance toward Writing. *Research in the Teaching of English*, Vol. 28, No. 2, May, 154-174
- Strandmyr, L., T. (2008). Hvorfor har Nadderud videregående skole et samarbeidsprosjekt med Universitetet i Oslo om skrijving i alle fag? I Magelssen, K., Løiten, T., M. & Breder, K. (red.) (2008). *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo*. Hentet den 25.04.18 fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/0806-skriving-i-alle-fag.pdf>
- Syversen, T., G. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren* 1/2018, s. 48-57
- Torvatn, A., C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen. I Lorentzen, R., T. & Smidt, J. (2009). *Skriv i alle fag!* Oslo: Universitetsforlaget
- Torvatn, A., C. (2014). Den australske sjangerskolen i et skalndinavisk perspektiv. I Skaftun, A., Uppstad, P., H. & Aasen, A., J. (red.) (2014). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget
- UNESCO Education Sector (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Position Paper*. Paris, s. 13
- Urdal, L. (2016). «Jeg føler at teksttype kan hoppe mellom sjangerne, kan brukes overalt». *Elevstemmen og lærerytringer knyttet til teksttyper i revidert læreplan (LK13)*. (Masteroppgave). Bergen: Høgskolen i Bergen

- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Temaene i Elevundersøkelsen. Hentet den 14.06.18 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i norsk. Hentet den 14.06.18 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Skrivning som grunnleggende ferdighet. Hentet den 14.06.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/>
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vågsæther, I. (2017, 10. mars). Klasseblind kritikk. *Morgenbladet*, s. 32
- Weisser, A. (2012, 16. januar). Lesevansker skaper unge trygdemottakere. *Adresseavisen*, s. 8
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 46-86 og 206-208
- Øgreid, A., K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skrivning på ungdomstrinnet. I Nergård, M., E. & Tonne, I. (2008). *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen. mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 67-82
- Øgreid, A., K. (2013). Rammer for skrivning – støtte i tekstarbeidet. [Powerpoint-presentasjon]. Hentet den 27.08.17 fra <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/NyGIV/pdf/-Rammer%20for%20skrivning%20v%C3%A5ren%202013%20NyGiv%20-%20Kopi.pdf>

Kapittel 8: Vedlegg

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vedlegg 1 Transkribert intervju med Ulrikke | 126 |
| Vedlegg 2 Transkribert intervju med Una | 136 |
| Vedlegg 3 Transkribert intervju med Vivian | 150 |
| Vedlegg 4 Transkribert intervju med Vidar | 165 |
| Vedlegg 5 Spørsmål til kursdeltakerne | 173 |
| Vedlegg 6 Informasjonsskriv til informantene | 174 |
| Vedlegg 7 Intervjuguide | 175 |
| Vedlegg 8 Godkjenning fra NSD | 182 |
| | |
| Figur 1 Skrivetrekanten (Smith, 2011)..... | 24 |
| Figur 2 Den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978)..... | 40 |
| Figur 3 Teaching Learning Cycle (Hammond, Burns & Joyce, 1992) | 42 |
| Figur 4 Lærernes dekonstruksjonstrapp | 81 |
| Figur 5 Ulrikkes undervisning..... | 83 |
| Figur 6 Unas undervisning | 83 |
| Figur 7 Vidars undervisning..... | 84 |
| Figur 8 Vivians undervisning | 84 |
| | |
| Tabell 1 Spørsmål til kursdeltakerne..... | 56 |
| Tabell 2 Intervjuguiden som utgangspunkt for analysens kategorier | 63 |
| Tabell 3 Analyse kategorier med tilhørende teori og relevante begrep | 64 |
| Tabell 4 Presentasjon av oppgavens informanter..... | 65 |
| Tabell 5 Skjematisk oversikt over datamaterialet | 66 |
| Tabell 6 Informantenes bruk av emnehjelp med utgangspunkt i Kverndokken (2014)..... | 78 |
| Tabell 7 Hvem var den aktive parten under emnehjelp?..... | 80 |

VEDLEGG 1: TRANSKRIBERT INTERVJU MED ULRIKKE

Dato: 24.10.17
Varighet: 40 minutter
Forskningsdeltaker: Kvinne i 30-årsalderen, Vest-Agder
Trinn: 9. trinn

I. = Intervjuer. F. = Forskningsdeltaker

1. I: Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst. Og da er spørsmålet: Hvordan forstår du begrepet eksempeltekst. Du kan gjerne forsøke deg og si en definisjon.
2. F: Ja, en definisjon vet jeg ikke om jeg har. Men jeg bruker mer begrepet modelltekst. Men jeg vil si at en eksempeltekst er det samme som en modelltekst, og det er en tekst som viser, som oftest, en forventet, en god modell. En tekst som eksemplifiserer et ønska skriftlig produkt på en måte. Men det kan selvfølgelig være et eksempel på en måte en ikke vil ha det, eller et høyere nivå for eksempel enn det en forventer av elevene.
3. I: Og som sagt – eller – begrepet modelltekst det samsvarer jo med begrepet eksempeltekst. Kunnskapsløftet bruker eksempeltekster, så du har helt rett. Da går vi kjapt over på forskningsspørsmål 2, og det heter som så: Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning - det er første del; det er den vi skal snakke om først – og del 2: Markerer introduksjonen et skille i praksis? For det har jo seg nemlig sånn at eksempeltekster ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2013. Så før 2013 så var eksempeltekster ikke tatt med i Kunnskapsløftet som sådan. Og da blir spørsmålet mitt: Hadde du hørt om eksempeltekst før 2013?
4. F: Jeg vet ikke om jeg hadde hørt begrepet, men vi brukte jo eksempeltekster. Men kanskje ikke like bevisst...
5. I: Ja, vil du si at du hadde hørt begrepet egentlig indirekte kanskje?
6. F: Ja, og om jeg kjente begrepet før det, det vet jeg ikke – det husker jeg ikke. Men det er jo nå, etter det at vi har begynt å bruke begrepet mer aktivt, på en måte.
7. I: Så hvis du skal avgjøre på et såkalt ”ja” eller ”nei”-spørsmål. Vil du kunne si at du går utenfor den kategorien kanskje? Du visste om det indirekte, men du hadde ikke...
8. F: Jeg visste om det indirekte.
9. I: Ja. Da, skriver vi ja, indirekte. Og siden du har svart ja, indirekte, så kan jeg kanskje spør om du hadde et forhold til det. Og da var nettopp oppfølgingsspørsmålet om din bevissthet var høy i forhold til hva en eksempeltekst var før 2013, hvis du underviste før 2013?
10. F: Ja, og det var den nok ikke.
11. I: Nei...
12. F: Altså, som sagt, jeg brukte det. Men jeg tror ikke at jeg tenkte over verdien av – at det var en veldig bevisst handling.
13. I: Ja. Brukte du det ofte?
14. F: Ikke så mye i norskfaget. Men jeg underviser jo spansk, og der bruker en jo eksempeltekster veldig jevnt. Og der brukte jeg mye eksempeltekst, uten å tenke over det.
15. I: Å ja!
16. F: Men i norskfaget tror jeg... Men det er klart at hvis en skal jobbe med å skrive noveller, så har vi jo alltid – det er jo naturlig å begynne å lese noveller før. Og det er jo bruk av en eksempeltekst, men det blir ikke så eksplisitt vist og forklart elevene, og satt i sammenheng.

17. I: Ok. Da går vi videre til spørsmål nummer 3. Og da går vi tilbake til din undervisningspraksis nå fortiden – bare for å gjøre det tydelig. Og da blir første spørsmålet: Hvor ofte bruker du eksempeltekster i undervisninga i løpet av et år? Og her får du seks muligheter. 1: Jeg bruker ikke eksempeltekster i undervisningen. 2 1-3 ganger i året. 3: 3-5 ganger i året. (4.): 5-7. (5.): 7-10, eller (6.) mer enn 10 ganger i løpet av et år.
18. F: I norskfaget så bruker jeg det sikkert...enten 7-10 eller mer. Det er jeg litt sånn usikker på men, i der...
19. I: Ja, kan du huske for eksempel når tid du brukte eksempeltekst sist i undervisning?
20. F: Ja, nå må jeg bare spole litt i....
21. I: Det skal du få lov til.
22. F: Forrige uke, faktisk.
23. I: Ja, i forrige uke.
24. F: Ja.
25. I: Det neste spørsmålet er også veldig ”straight forward”, det handler om hvor mange eksempeltekster du pleier å introdusere for elevene dine. Pleier du å introdusere én eksempeltekst, to til tre, tre til fem eller mer enn fem når du bruker eksempeltekster?
26. F: Det varierer litt på type, men...men, holdt på å si: Fra én til tre. Med enkle tekster så hender det at jeg bare bruker én. Men det er jo to til tre som sikkert er normen, tenker jeg.
27. I: Ja, det finnes faktisk veldig varierende normer.
28. F: Ja, men min norm på en måte.
29. I: Ja.
30. F: Men ja...
31. I: Og oppfølgingsspørsmålet her blir da: Kan du kommentere dette med antall eksempeltekster. Fordi du sier at det varierer kanskje litt fra ja... si at du underviser spansk til norsk da...Hvis vi snakker om norskfaget: Og du sier at du bruker et antall til én til tre. Kan du kommentere hvorfor?
32. F: Altså, hvis det er en kjent sjanger, en kjent. Altså hvis det ikke er så mye nytt for elevene, men vi skal kanskje videreutvikle en type tekst som de har jobbet med tidligere, så kan det være at vi kanskje bare henter fram én eksempeltekst. Fordi at det får de på det sporet igjen når det er...det handler jo om å vekke det de egentlig har fra før, og kanskje legge på noe nytt. Se, her er det et nytt element som vi kan se på i denne som vi ikke har snakket om sist vi hadde argumenterende tekster. For eksempel, ikke sant? Og da bruker jeg gjerne bare én. Men hvis vi skal jobbe med litt nyere sjangre, eller se på mange sider ved tekstene, så...så vil jeg bruke flere. Og da tenker jeg ofte at det...ja at... tre – uten at jeg nå vet, for det er ikke noe likt hver gang – men jeg tipper at det er tre, at det er et ganske normalt antall for meg å bruke.
33. I: Ja, føler du at det i din praksis finnes et øvre antall...at du gjør mer skade enn du... at det å bruke for mange eksempeltekster...?
34. F: Ja, men kanskje ikke alltid da. For det kan sikkert være situasjoner hvor det er fint for de å ha et stort tekstmateriale å se. Men det skal jo ikke være så mye at de ikke ser de her sammenhengene som en vil at de skal se mellom tekstene.
35. I: Og så har vi kommet fram til spørsmål 7 [sic: 5]. Og dette er et spørsmål hvor jeg tenker at du kan snakke ganske fritt. For her skriver jeg: Før vi snakker om ulike aspekt ved eksempeltekster – som jeg kommer til å spør deg om – så ønsker jeg å høre litt om hvilke erfaringer du har med bruk av eksempeltekster. For oppgaven min interesserer seg nettopp for hvordan eksempeltekster har blitt brukt i undervisning. Så derfor, kan du ta meg gjennom en... en undervisningsøkt eller, hvis du vil, et opplegg, der eksempeltekster har vært inkludert, og som du tenkte at ”dette var... eller dette fungerte

godt”, og som du var godt fornøyd med. Og her kan du tenke litt før du svarer. Men planen min er bare at jeg må høre... du skal fortelle fritt der du skal dra meg gjennom litt sånn...hva du har tenkt før du valgte ut tekster for eksempel, igjennom opplegget og kanskje litt resultater i etterkant.

36. F: Ja...hmm. Si det. Ja, det er jo ikke akkurat et opplegg. Vi har jobbet mye med spenningslitteratur i høst på 9. trinn. Få elevene til... altså de har jo skrevet mye fiksjonstekster oppover. Men det å klare å... ja, hvilke virkemidler som bør brukes, og hvordan og... hvordan få bygget opp den spenningen på en troverdig måte, og... For å komme dit, så har vi jobbet med en god del forskjellige eksempeltekster. Og da over den grensen på tre, men da... Da er det jo ikke alle som har vært satt opp som sånn ”dette er en modell for hva du skal skrive”, men... men for at de skal se de forskjellige... de forskjellige måtene ulike forfattere gjør ting på. Så der har vi... Vi begynte med å lese høyt romanen *Svarte-Mathilda*.
37. I: Ja, ok.
38. F: Bare som sånn... det er liksom første. Og det er jo som et eksempel, men selvfølgelig ikke et eksempel til etterfølgelse, men. For at de skal kjenne igjen disse tegnene i teksten som gjør at det er en spenningsfortelling. Og når vi jobbet med den, så utvida...altså vi hadde veldig mange lesestopp hvor vi snakket om akkurat disse eksplisitte, sånne... spenningsmomentene. Det var der vi tok alle lesestoppene.
39. I: Så du stoppet helt bevisst ved forskjellige deler av teksten.
40. F: Ja, og så lot elevene... ”Hva er det som gjør at vi nå tror at det kommer til å skje noe spennende?” for eksempel. Og lot de identifisere de tingene...
41. I: ... at det kommer til å skje noe spennende?
42. F: Ja, gjerne på vei opp mot at et eller annet skal skje. For i en sånn roman så vil det jo være mange sånne ”på veien”-ting. Og kjenne igjen virkemidlene, og så utvida vi de og med å... fra å lese de i klasserommene – visste at en klasse skulle bare holde på med noe utenfor, så det var bråkete, og veldig sånn sterilt og kjedelig – til å gå ned i jordkjelleren og lese høyt der. Sånn at de ser at... ser det med virkemidlene litt mer sånn... da legger vi på noen ekstra virkemidler som er fysiske og ikke i teksten. Men... For da får de kjent litt på det med virkemidler. Ikke bare at det er noe vi streker under i teksten, sant? Så vi begynte med det, og så gikk vi inn og så på – nå må jeg bare huske hvilke tekster vi brukte – hmm...
43. I: Du behøver for så vidt ikke å huske igjen de spesielle tekstene.
44. F: Nei, men noen mindre på en måte... Vi leste de... en elevtekst, så var det en novelle – men jeg husker ikke hvilken – som vi så på da: Hva er gjort her? Hvordan spenningen... Jeg hentet fram de samme tingene som vi da hadde lett etter i romanen. Og sett det skriftlig. Og når vi hadde identifisert det i disse tekstene, så konstruerte vi deler av en tekst sammen.
45. I: Kan du fortelle hvorfor du gjorde sånt?
46. F: Det var liksom for å trekke den der ”bare å se modelleringen” i tekst til å faktisk modellere det for elevene, gjøre det sammen med de. For å på en måte hjelpe de det steget videre til at de til slutt skrev selv en spenningsfortelling. Og da, sant, gikk vi ut fra en spenningskurve og så fortalte jeg en grunnhistorie - men uten avslutning – og så måtte de... fikk de noen sånne spesifikke oppdrag for å bygge opp spenning på steder i teksten, og så dele de... bare sånn fem setn... ”nå skal alle skrive fem setninger”... ”Når jeg har fortalt dette, så skal alle skrive fem setninger og dele det med læringsparter, og så delte vi i plenum, og så tok vi et nytt steg i teksten. Og så bare la de inn spenning på noen steder i teksten”.
47. I: Ok. Så de fylte inn teksten du hadde skrevet?
48. F: Ja, som jeg fortalte de egentlig.

49. I: Ja, ok.
50. F: Sant, så jeg fortalte en teit historie om en frosk som fikk nyss i at han kunne kysse ei prinsesse og litt sånn... den slags spenning. Men så måtte de skrive; først måtte de skrive innledningen i fem setninger. Men før det skjedde noe – før han visste om prinsessa – men de måtte ha et frampek.
51. I: Ok. Så du hadde lagt inn et bevisst...
52. F: Ja, og det måtte være et frampek. Og de måtte identifisere det for de andre når de leste, sant. Så de måtte bevisstgjøre sånne ting underveis. Og da tok de det liksom steget videre fra... sånn som i *Svarte-Mathilda* så er det veldig mye ”det blir kaldt når noe spennende skal skje”. Så det er veldig mye gjentakelser av kulde i historiene deres. Og en ser jo at de tar grepene med seg, selv om de er litt bokstavelige fremdeles.
53. I: Ja, for de refererer veldig tydelig til den første eksempelteksten du har vist.
54. F: Ja, for det er en sånn tydelig ting de har bitt seg merke i. Så veldig mange fryser veldig når det skjer noe spennende. Men det er jo... da ser du óg at de benytter seg av det.
55. I: Ja.
56. F: Så det er jo et tegn på læring.
57. I: Når du ser tilbake igjen på det opplegget du nå har fortalt meg, tenker du at du kunne ha gjort noe annerledes? Det er et sånt hypotetisk spørsmål, selvfølgelig.
58. F: Ja, egentlig ikke nødvendigvis med bruk av eksempeltekster. Men, men... Men det å ha mer tid i skriveprosessen etterpå. Gi de mer tid til å utvikle sin egen tekst etter at de har skrevet den da, som ofte blir salderingsposten på en måte. Og det ble det nå også. Men akkurat med bruk av eksempeltekster her synes jeg fungerte til det det skulle.
59. I: Så bra! Da går vi videre. Du har fortalt veldig bra hvordan du har gjennomført et opplegg. Og da kommer mine litt mer sånn, kall det fagdidaktiske spørsmål i etterkant. Og da vil vi... da vil jeg at vi sammen nå skal løfte blikket litt opp, og så skal vi se på din erfaring med eksempeltekster fra et tredjepersons perspektiv. Så du ser liksom inn på din egen undervisning. Og det første spørsmålet som jeg lurer på... Når du bestemmer deg for å inkludere en eksempeltekst i et opplegg, eller i en undervisningsøkt, hvor starter du? Hvor finner du tekst?
60. F: Hvor jeg finner tekst? Det varierer veldig. Mest på nett.
61. I: Mest på nett!
62. F: Ja! Men det spørs selvfølgelig.
63. I: Hvilke vurderinger gjør du når du, som lærer, skal finne en tekst. Hva er det du ser etter?
64. F: Det spørs jo óg igjen. Men ofte er det liksom... det er jo noen spesielle ting i den prosessen til elevene som skal ha fokus. Om det er å ha gode temasetninger, eller å bruke noen spesielle virkemidler... og da er det jo å finne en tekst som er gode på akkurat den biten.
65. I: Ja, sånn at eksempelteksten kanskje speiler undervisningens tema eller tema for undervisningen?
66. F: Ja, så det er på en måte ikke... det beste er jo å ha en tekst som generelt sett har god kvalitet, men ikke for vanskelig språk – det må jo være passe for eleven. Men du finner sjelden den perfekte teksten, men han bør i hvert fall være... Altså: Er det gode temasetninger de skal se eksempler på, så bør teksten ha gode temasetninger, på en måte at... det er den en jakter på sånn i hovedsak. Og så liker jeg elevtekster i de fleste tilfeller.
67. I: Ja, elevtekster...
68. F: Så gode elevtekster, fordi at det ofte blir skrevet sånn som de er i stand til å tenke og skrive. Så, så lenge de elevtekstene er gode, så synes jeg ofte det er bedre enn en god

kronikk fra *Aftenposten*, som en eller annen voksen har skrevet, fordi at det ikke er oppnåelig likevel. Det er ikke der de vil havne.

69. I: Ja, jeg forstår, jeg forstår. Ok, og da er det neste spørsmål – spørsmål nummer 9 [sic: 7]: Du er på vei inn til en time. Du har en eksempeltekst i hånda. Og da er spørsmålet mitt: Er det noe som er spesielt viktig å gjøre før du introduserer teksten, tenker du? Altså før du legger teksten – kall det på bordet – og sier: ”Nå skal vi lese en eksempeltekst”. Er det noe du ønsker å gjøre på for... i forkant?
70. F: Ja, jeg må jo vite at de er klare for å motta den teksten. Altså, det er alt i fra at fagbegrepene de trenger for å skjønne... eller begreper i det hele tatt for å skjønne teksten – at de er på plass, at de har stillasene. Ja, forkunnskaper som de har behov for. Og så vil det veldig ofte være, ikke helt alltid, men veldig ofte være lurt at de vet akkurat hva de skal med det. Altså, hvor er det vi skal.
71. I: Nytteverdien ved teksten.
72. F: Ja. Og hva er det de skal faktisk få ut av dette til slutt og... ja.
73. I: Pleier du å, det som kalles for å kontekstualisere teksten. Altså du... si at emnet for timen er temasetninger. Pleier du da på forhånd å si: ”Vi skal se på temasetninger ved eksempelteksten”?
74. F: Kanskje ikke så rett ut. Men veldig ofte så har jeg mål på tavla for timen; hva skal du ha lært når du går ut herfra. Og veldig ofte vil de ikke ha lært alt på én time, sant? Så det kan jo være et ganske lite mål da, men... Veldig ofte så presenteres det i form av et kort læringsmål, ja.
75. I: Ja, flott. Spørsmål nummer 10 [sic: 8]: I den faglitteraturen som jeg har lest – og holder på å lese – om eksempeltekster, så dukker det opp et ord som heter ”dekonstruksjon” veldig ofte. Du har sikkert hørt om ordet. Men bare for at vi skal ha det på det rene: Begrepet tar opp i seg dette med hvordan en tekst kan brytes ned og arbeides med. Etter å ha introdusert eksempelteksten for klassen, kan du fortelle litt om hvordan du velger å nettopp dekonstruere, altså arbeide med teksten og kall det ”bryte han ned”, sånn at det blir en overføringsverdi?
76. F: Det spørs jo veldig hva det er en jobber med, men... Men i norsken da kan det jo veldig ofte være å... når en har lest teksten og de vet hva de egentlig skal snakke om...
77. I: Ja, kan jeg stoppe opp... jeg har et ekstraspørsmål: Hvem leser teksten?
78. F: Det spørs jo óg veldig hvilken tekst det er. Med en eksempeltekst vil jeg ofte lese den høyt, i hvert fall i den klassen jeg er nå, for der er det mange som ikke vil få med seg det meste hvis ikke jeg gjør det. Men ikke alltid, men... Som oftest så vil jeg gjøre det. Hvis en skal jobbe med strukturelle ting i teksten for eksempel, så pleier jeg å ha det på prosjektor og identifisere det sammen med elevene. Og gjerne vise de noe, si en temasetning da for eksempel: ”Dette er en temasetning, og hva er det for noe? Er det noen som kan finne den neste?” Altså: Gjør det sammen med de, men begynn selv å modellere og du fyller ut for eksempel. Er det flere elementer kan jeg fargekode det for eksempel... at vi leter etter forskjellige ting i teksten.
79. I: Pleier du først å lese hele teksten, og så gjøre det som du sier ”å gule ut” for eksempel så det blir... først blir teksten lest som helhet, og så i bolker. Eller tar du gjerne i bolker med en gang?
80. F: Det spørs. For vi har... altså. Igjen så spørs det jo hva en jobber med. Jeg kan óg finne på å la være å lese innledningen, og lese resten av teksten, og ut i fra... Hvis en jobber med temasetningene, så ville jeg gjerne gjort det. For da kunne vi ha funnet ut hva den innledningen burde være, når vi har funnet ut hva temasetningene er, og så kan de se et poeng der for eksempel, sant. Så en vil jo gjøre sånne grep, men. Det er jo ikke noen fast regel på det.

81. I: Pleier du, eller har du opplevd, at klassen har lest teksten først. Og så etter at teksten er ferdig lest, så skal du se på kjennetegn ved teksten. Og så begynner klassen å peke på kjennetegn, og så opplever du at det er et kjennetegn som ikke blir pekt på. Har det skjedd i egen praksis?
82. F: Ja, det... jeg kan ikke komme på et eksempel nå altså, men... Det har det helt sikkert. Selvfølgelig.
83. I: Det blir jo litt hypotetisk, men da blir mitt spørsmål: Hva har du som værere valgt å gjort da. Hadde du valgt å pekt på det selv for eksempel?
84. F: Det spørres jo litt hvor viktig den tingen var. Er det et kjennetegn som er et mål, eller er det ikke.
85. I: Da er vi over på spørsmål nummer 11 [sic 9]. Spørsmål nummer 11 [sic 9]: Etter at teksten er dekonstruert, siden det var det fine ordet vi brukte, så er målet ofte videre at elevene skal dra nytte av noe ved eksempelteksten de nettopp har lest. Hvordan forsøker du å overføre kvaliteter ved eksempelteksten til elevenes egne tekster? Så én ting når du har samtalt med det om klassen – du har gjerne vist litt, du har gult ut litt. Men hvordan klarer du etterpå, i etterkant når de skal sette seg ned å skrive...
86. F: Da kan en jo bruke en skriveramme, som på en måte passer til den eksempelteksten. Så for eksempel igjen med temasetninger, som er en veldig sånn, da må du ha eksempeltekst – for det er lett å gripe til. Så kan det være god hjelp å lære de å på en måte gule ut første setning i avsnittene mens de skriver, til de har fått det litt under huden. For da vil de se den hele tiden, og hjelpe de med sånne praktiske grep da.
87. I: Ja, du har også nevnt at du pleier å skrive tekst sammen med elevene i etterkant. Er det noe du gjør ofte? For det er jo også en måte...
88. F: Ikke så veldig ofte, men vi gjør det jo... altså noen ganger i løpet av et skoleår så vil vi skrive litt felles.

Intervjuet blir avbrutt her av at en person kommer inn i rommet.

89. I: Dette med eksempeltekster, det kommer fra Australia, kanskje du vet det. Men det er for så vidt ikke så viktig for vår del. Det som er interessant å merke seg, det er hvordan den australske skolen bruker eksempeltekster. Det har seg sånn, at når de har gjennomgått en tekst, så skriver lærer og elev en tekst sammen i etterkant. Og den skal likne, altså veldig likne, på den eksempelteksten som de har brukt. Og da blir spørsmålet: Hva tenker du om å jobbe sånt?
90. F: Jeg tenker at det kan passen noen, både noen elever og noen oppgaver. Men ikke alltid.
91. I: Når tid passer det ikke, hvis du kan klare å komme på... sånn mer konkret. Når tid passer det ikke å ha samskriving, som det da kalles.
92. F: Det kan passe å ha noen grad av samskriving alltid. Men jeg vet ikke om det er en tidseffektiv måte å... altså at det er behov for å gjøre det ved alle nye teksttyper for eksempel. Men hvis en ser at du har en klasse, og mange elever som har stort utbytte av det, så vil det kanskje være en god ting å gjøre, sant. Men det gir jo óg... hvis du ikke har én til én tid med elevene, hvis du har en hel klasse, så er samskriving noe som er vanskelig å administrere uten at noen blir veldig aktive og noen blir veldig passive. Det er lett å gjemme seg.
93. I: Ja, i samskriving?
94. F: Ja. Sånn at en må liksom balansere det, fordi en kan til en viss grad tvinge alle med. Men det må en også balansere, for det blir veldig feil for noen. Så ja. Alt med balanse, tenker jeg.

95. I: Alt med balanse. Vi skriver av og til. Og jeg skal da snart lasere fire påstander, som du også kan snakke om hvis du vil. Men før det så skal... ja. Jeg ønsker å høre med deg om du synes eksempeltekster passer bedre opp mot noen teksttyper enn andre. Vi har jo ofte snakket om sjangre i norsk skole, og teksttyper er jo kanskje et litt vanskelige ord, for det går på en måte ett nivå opp. Vi har fire teksttyper. Jeg kan ta å repetere de for deg: Informativt, eller den informative teksttypen. Den argumenterende, den reflekterende og den kreative. Synes du at eksempeltekster passer opp mot noen av disse teksttypene bedre enn andre?
96. F: Både ja og nei. Jeg synes at den kan... Det er lurt og viktig å bruke eksempeltekster opp mot alle, men jeg tror kanskje at de kreative tekstene må være mer løsrevne fra, altså de er ikke så tett knyttet til eksemplene. Men det er veldig lurt å bruke eksempeltekster til de óg, synes jeg. Men, ja.
97. I: Hvor bruker du eksempeltekster oftest? Kan jeg spør om det? Hvis du skal estimere innenfor hvilken av disse teksttypene: Den informative, argumenterende, reflekterende og den kreative.
98. F: Nei, det er vel egentlig kanskje argumenterende og informative som er på en måte må modelleres og kan modelleres veldig tydelig.
99. I: Ja. Har du brukt eksempeltekster innenfor kreativ?
100. F: Ja, det er jo sånn som når vi har jobbet med spenning nå, så er jo det kreativ skrivning, men det er jo... Da går det jo eksempeltekst til de spesifikke virkemidlene som de kan benytte. Ja, men ikke hele.
101. I: Ja eksempelet som du viste til var jo nettopp kreativ tekst.
102. F: Ja, så. Ja.
103. I: Det var spørsmål 13 [sic: 11]. Og nå kommer disse påstandene innenfor forskningsspørsmål to. Og da er spørsmålet: Hvordan stiller du deg til påstandene? Ok. Påstand 1: "Når jeg bruker eksempeltekster i undervisningen, kontekstualiserer jeg alltid eksempelteksten for elevene før jeg tar den i bruk. Jeg introduserer for elevene hvem som har skrevet teksten, hvem den er skrevet for, når den ble skrevet og i hvilket medium den er publisert". Hvordan stiller du deg til en sånn påstand – at du alltid gjør sånn?
104. F: Nei, ikke alltid.
105. I: Nei. Vil du kommentere en sånn påstand, fordeler og ulemper for eksempel.
106. F: Ja, altså som oftest vil det jo være lurt. Men av og til kan det være interessant å snakke... hvem tror dere har skrevet en sånn tekst, for eksempel.
107. I: Så du går egentlig bak...
108. F: Ja, ja! For det kan jo være grunner til at akkurat det skal være en liten overraskelse, på en måte. At det ja..
109. I: Så ved å gå baklengs, så får du utbytte av noe annet.
110. F: Men, som oftest så vil en jo kontekstualisere til en hvis grad.
111. I: Ja. Påstand nummer 2: "Når jeg arbeider med eksempeltekster påpeker jeg alltid elementer ved eksempeltekster som er karakteristiske for den teksttypen den representerer".
112. F: Det er ikke alltid jeg påpeker det. Men det er jo enten jeg som gjør det, eller så lar jeg elevene gjøre det.
113. I: Men det...
114. F: Men det blir påpekt, ja! Ja, det er det – det blir påpekt.
115. I: Ja, tenker du at det er noen utfordringer, noen varer ved at du som lærer påpeker; kontra elever – eller motsatt: Noen farer ved elever kontra du?
116. F: Når jeg gjør det så fører jeg jo de bare med informasjon, og det er jo sjelden veldig intelligent å gjøre. Men samtidig så skal en jo ha tunga rett i munnen for elevene

- til å si de rette tingene. Og ikke påpeke helt...henge seg opp i feil ting på.. feil ting på en måte.
117. I: Så du styrer egentlig samtalen, men det er elevene som kommer med innspill?
118. F: Ja, og de får jo fritt...men en må jo styre til en hvis grad. Altså, hvis ja....
119. I: Ja, det høres fornuftig ut. Og så påstand nummer 3: ”Faglig sterke elever vil oppleve eksempeltekster som ”tvangstrøyer i deres eget skrivearbeid”. Skal jeg definere tvangstrøye hvis du vil...
120. F: Nei, jeg tror jeg skjønnte det. Og jeg tror at det... hvis brukt uklokt – ja. Og hvis de fremdeles har rom for sin egen skriving, så tror jeg ikke de trenger å oppleve det sånn.
121. I: Ok. Så det handler kanskje litt opp og ned av motivasjon.. Du kan ta liv av motivasjon hvis du påpraker en struktur på en elev.
122. F: Ja, og det er noe med at... For eksempel hvis du sier at: ”Ja, men første avsnitt skal være sånn, og det skal komme etter det, også”. Hvis noen er veldig gode å skrive, så kan de bryte med normen og så er det tre ganger så bra som å følge normen. Og du må... og hvis du da sier: ”Nei, det er to karakterer trekk for dette, for du fulgte ikke skjemaet!”, da ødelegger du.
123. I: Ja, så potensielt da for faglige sterke elever så kan det virke negativt?
124. F: Ja, det kan absolutt gjøre det hvis en ikke... hvis en ikke gir de rom til å utfolde seg.
125. I: Har du opplevd at det har vært som tvangstrøyer?
126. F: Nei, det... De har ikke fortalt meg det.
127. I: Så siste påstand: ”Målet ved bruk av eksempeltekst er at elevene skal være i stand til å skrive en tilsvarende tekst alene med et noe annet innhold, med kanskje til samme målgruppe, innenfor samme teksttype og i samme medium”.
128. F: Som oftest vil jo det være målet.
129. I: Ja. For det er brukt ordlyden ”tilsvarende tekst”. Og da blir det på en måte en vri på det, er det sånn å forstå?
130. F: Ja, altså jeg tenker at når vi da bruker – sånn som den med kreativ skriving – så var det jo på en måte en roman, forskjellige typer, men de hadde det til felles at de bygget opp spenning.
131. I: Ok. Kan jeg spør på nytt: Du brukte forskjellige typer sjangre?
132. F: Ja, altså det blir ikke forskjellige sjangre, men det blir en roman og en novelle og en tekst som mer var en fortelling.
133. I: Ja, og felles for alle tre var virkemidler opp mot spenning?
134. F: Ja, altså de hadde mange virkemidler som bygget opp spenning i teksten. Men vi hadde mange av de samme virkemidlene. Og de virkemidlene skulle elevene bruke, men de... De skulle skrive en kreativ tekst av en eller annen for. Så en kan jo ikke si at det blir lik som en roman, sant? Men likevel fungerer det som en eksempeltekst, men ja...
135. I: Men da har jeg forstått. Og da er vi på siste forskningsspørsmål: På hvilken måten endres norskfaget gjennom en introduksjon av eksempeltekster? Som sagt, eksempeltekster ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2013. Litt åpent spørsmål – du behøver kanskje ikke mene så mye om det hvis ikke du vil. Men hvilken, eller hvilke fordeler og ulemper ser du ved en introduksjon av eksempeltekster. Ser du noen fordeler, ser du noen ulemper? Og tanker kanskje rundt at det har blitt implementert.
136. F: Ja, altså jeg tror – og litt sånn kvalifisert troing, ut i fra det jeg ser da – er at vi kastet elevene ut på dypet før. Det var litt sånn: ”Når du kan skrive og sette sammen setninger”, så skal du på en måte plutselig bare få lista opp noen sjangertrekk. Så skal du mestre alle teksttyper og alle medium og alt... Så er det litt sånn så jobber en, kanskje

- litt med eventyr på høsten og så kommer de til tentamen, og så er det sånn: ”Skriv novelle om dette og skriv artikkel”, altså: Litt sånn jobbet vi før! For du kan jo skrive, så da kan du skrive dette. Men nå – selv om vi på en måte har gått vekk i fra den eksplisitte sjangeropplæringa – så har vi likevel nesten mer eksplisitt... ja, hva skal jeg si. At vi på en måte likevel trener de mer eksplisitt i hva de kan bruke til hver tekst. Plutselig manglet jeg fagbegrepene mine, kjente jeg.
137. I: Ja, men du påpeker jo egentlig et veldig viktig begrep. Dette med eksplisitt... for du føler at den eksplisitte undervisningen tilfører noe i skriveopplæringa, sånn egentlig?
138. F: Ja, for dette blir jo en eksplisitt skriveopplæring, selv om vi ikke er så nøye på at ”nå skal du skrive en novelle”. Vi er jo gjerne... altså vi driver jo noe sånn óg. Men det er ikke så mye som det var før. At du fikk novelle til eksamen, og måtte mestre alle. Men men... Med å bruke eksempeltekst, så får de en opplæring i akkurat hvordan de skal mestre den typen tekst.
139. I: Så det blir forutsigbart, kanskje?
140. F: Ja, og mindre sånn der at de forventer å plutselig skal kunne. Og det tror jeg er hovedforskjellen da.
141. I: Ja. Jeg har lyst til å introdusere dette med metodefrihet, siden du ikke har nevnt det. Kunnskapsløftet skal være metodefritt, eller han skal være fri for metode. Hvordan tenker du eksempeltekster opp mot en sånn metodefri kunnskapsplan? Det har jo nettopp blitt implementert...
142. F: Ja... Jeg er jo litt sånn ambivalent i utgangspunktet til metodefrihet. Og med det så mener jeg ikke at det burde være sånn felles ”sånn skal du undervise alt”. Men jeg tenker jo at sånne ting som det å for eksempel bruke eksempeltekst er ikke en metode. Hva skal jeg si... Nei, jeg vet ikke. Det er liksom en sånn hovedtanke av hva elevene bør møte på skolen. Bare i... bare de skal ende opp å lære... altså kunne til slutt da, så... så. Jeg falt litt ut av spørsmålet, jeg bare snakker.
143. I: Fordi at du tenker at ved bruk av eksempeltekster, det er ikke bare én spesifikk metode som du bruker ”akkurat her og nå”; det rommer på en måte en hel sånn undervisningsøkt.
144. F: Ja.
145. I: Så du kan bruke det kanskje som en sånn rød tråd i undervisningen.
146. F: Ja, og så tenker jeg på en måte; det blir litt sånn altså: Du har metodefrihet, men det betyr ikke – eller mange mener at det betyr det – men jeg mener at det ikke betyr at du kan stå å forelese hver KRLE-time i løpet av et helt skoleår. Og ikke gjøre noe annet enn å forelese for elevene, selv om du har metodefrihet. Fordi at du klarer ikke å dekke det de skal, hvis du bare velger den metoden. Sånn at det er jo metodefrihet innenfor grenser, og jeg tenker at du kommer vanskelig utenom noe bruk av eksempeltekst... hvis du skal fylle opp det du skal gjøre.
147. I: Vi går videre til spørsmål 15 [sic: 13]. Mange hevder at det finnes for altfor mange strategier i norsk skole. Litteraturkritiker i P2, Knut Hoem, han har hevdet dette for eksempel. Har du hørt om den debatten?
148. F: Ja.
149. I: Ja, det var en veldig stor debatt. Og den debatten blir kommentert i min oppgave. Opplever du at introduksjonen, eller en introduksjon av eksempeltekster i et Kunnskapsløfte, er med på å styrke en sånn trend? Kall det kanskje en strategitrend.
150. F: Jeg tror ikke det i seg selv er med å styrke en sånn trend. Men jeg tror den, litt sånn aktivitetssyke – aktivitetene er viktigere enn opplæringsmålet...type tanke – og det kan jo på en måte alle... alt som gir oss en metode står jo i fare til å bidra... for vi har jo

- lyst til å bruke en eksempeltekst, vi har hørt om det. Ja, altså alle ting kan jo være med å hoppe på den trenden. Men jeg tror ikke det er den største synderen akkurat der.
151. I: Nei, ok. Ja, og jeg har skrevet som kommentar til meg selv: Redskapsfag versus dannelsingsfag. Det er jo to store begreper. Kanskje du vet noe om det fra før... tenker du, fordi at... Hvis vi tenker at en sånn strategi – det er liksom norsk som redskapsfag, og danning - det er norsk som kultur liksom, og noe veldig flott og fint. Ibsen og Bjørnson. Tenker du at vi går i retning av å være et dannelsingsfag eller redskapsfag? Det er kanskje et søkt spørsmål?
152. F: Jeg synes det er veldig farlig å dele norsken i det. For hvis vi ikke kan jobbe med Ibsen og ha fokus på redskapsbiten i norsk mens vi jobber med Ibsen, og jobber med grammatikken og sette det inn i den der dannelseskonteksten; så klarer ikke elevene å se noe formål med det de driver med. Og da... ja.
153. I: Ja, du har svart fint! Vi fortsetter til det aller siste spørsmålet, som er spørsmål 15 [sic 13]: Har introduksjonen av eksempeltekster i det reviderte Kunnskapsløftet markert et skille i undervisningspraksis for deg? Det er dette som er forskningsspørsmålet mitt, så det er nesten sånt obligatorisk – jeg må spørre deg. Ja, før jeg stiller oppfølgingsspørsmålet: Hva tenker du når jeg sier: ”Har det markert en forskjell for deg, at det har kommet inn i Kunnskapsløftet?”
154. F: At eksempelteksten har kommet... Nei, ikke egentlig at det kom inn der. Men ved at det kom inn der så har det blitt mer snakk om det, altså at det har blitt mer løftet opp. Og det har hatt større innvirkning på min praksis.
155. I: Sånn, sånn helt personlig for din del: Er det sånn at du nå i 2017, kontra 2012 – det er veldig vanskelig å huske tilbake til 2012 - ...
156. F: Det er veldig lenge siden...
157. I: Men nå ber jeg deg faktisk om å forsøke. Er det for eksempel sli at du i dag har et større øye for eksempeltekst? Du kan sitte å lese avisen, og så kan du tenke ”den teksten her, den var god. Den kan jeg ta i bruk”.
158. F: Jeg vil i alle fall ha et annet øye. For før så så jeg mer på tekster som hadde et innhold som kunne være interessant å ha snakket om, og bare det. Samtidig som det var godt skrevet, men ikke den der eksempelet for elevens skriving.
159. I: Så formdelen var kanskje litt nedprioritert?
160. F: Ja, altså det burde jo være en god tekst fordi at elevene skulle se den, men... Men det er jo modellbiten uten at det var bevisst. Mens nå er det jo sånn; ja, mer fokus på: ”Å, den hadde vært kjempebra å bruke akkurat når vi jobber med dette, fordi at den...!”
161. I: Så du knytter teksten hele veien opp til...?
162. F: Ja, jeg tror nok at jeg er mer bevisst på det ja.
163. I: Så bra! Og det er siste spørsmål. Og oppfølgingsspørsmålet ville blitt: Er det noe du vil legge til til spørreskjemaet mitt, noe du vil at jeg skal ta med for eksempel?
164. F: Nei, har jeg ikke snakket nok da? Nei, jeg kommer ikke på noe.
165. I: Nei, ok. Men da sier jeg tusen takk for intervjuet!

VEDLEGG 2: TRANSKRIBERT INTERVJU MED UNA

Dato: 25.10.17
Varighet: 45 minutter
Forskningsdeltaker: Kvinne i 30-årsalderen, Rogaland
Trinn: 10. trinn

I. = Intervjuer. F. = Forskningsdeltaker

166. I: Ja, oppgaven min dreier seg om eksempeltekst, og forskningsspørsmål 1 blir, eller det heter: Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst. Og da er rett og slett første spørsmål: Hvordan forstår du begrepet eksempeltekst. Og du kan forsøke deg og gi en definisjon, hvis du klarer, eller hvis du måtte ønske.
1. F: Jeg tenker jo eksempeltekst er noe som jeg som lærer deler med elevene, gir til elevene mine, før de skal utføre en oppgave selv der det på en måte blir eksemplifisert hvordan de kan løse den oppgaven de skal skrive, hvis det er veldig knyttet opp i mot en oppgave. Men det er et forslag, det er ikke en komplett løsning. Det er et eksempel som de kan hente inspirasjon i fra, som de kan bruke.
 2. I: Det høres fornuftig ut. Vi går raskt videre til forskningsspørsmål 2: Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning? Som første delspørsmål av spørsmål to. Og markerer introduksjonen et skille i praksis? Det skal vi snakke om litt senere i intervjuet. Men altså først, hvordan eksempeltekster har implementert, eller har blitt implementert i undervisning. Spørsmål to: Eksempeltekster ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2013. Hadde du hørt om begrepet før 2013?
 3. F: Ja, for jeg brukte det når jeg jobbet i videregående skole.
 4. I: Og da blir oppfølgingsspørsmålet, siden du har svart ja: Hvordan brukte du eksempeltekster i undervisninga før 2013? Det kan være vanskelig å huske tilbake til, helt tilbake til 2013. Men kan du på en måte huske hvordan du...din egen bevissthet rundt begrepet?
 5. F: Ja, altså vi brukte det for eksempel i forkant av tentamener, av eksamener, der vi på en måte delte ut forslag til hvordan de kunne løse ulike typer oppgaver. Ja.
 6. I: Kan du huske at du gjennomførte opplegg der eksempeltekster var en del av undervisning, der det ikke var knyttet opp mot eksamen for eksempel?
 7. F: Ja, når de skulle lære å skrive i bestemte sjangre.
 8. I: Ja!
 9. F: For eksempel hvis de skulle skrive artikkel, så brukte vi jo, og så på, andre artikler for at de på en måte skulle vite... se hva en artikkel var, altså...for at de fysisk skulle kunne se hvordan en artikkel kunne se ut. Altså både kunne se ut og så innholdet, ja.
 10. I: Brukte du det ofte? Det blir også et sånt oppfølgingsspørsmål.
 11. F: Tja. Jeg brukte det jo når vi jobbet med... Altså jeg underviste på påbygg i videregående.
 12. I: Ja.
 13. F: Og når vi gikk igjennom de ulike type sjangrene, så prøvde jeg jo å bruke det så fremt jeg hadde noen eksempeltekster, ja. Så vet ikke jeg hva ofte vil si, men ja – i forhold til de ulike sjangrene.
 14. I: Ja, så du kan huske å ha brukt det rett og slett?
 15. F: Ja.
 16. I: Ja. Vi går kjapt videre på spørsmål nummer tre – det er femten [sic: 13] spørsmål totalt sett. Hvis vi når går tilbake igjen til din praksis nå fortiden, så blir spørsmålet: Hvor ofte bruker du eksempeltekster i undervisningen din i løpet av et år? Og du får

seks alternativer, der alternativ 1: Jeg bruker ikke eksempeltekster i undervisningen. (2): Jeg bruker det 1-3 ganger i året. (3): 3-5. (4): 5-7 (5) 5 [sic:7]-10. (6): Mer enn 10. Klarer du stadfeste sånn, det er vanskelig, men. Tenk gjennom de oppleggene du gjennomfører på skolen nå fortiden; hvor ofte bruker du det da, og så kan du doble opp med to semestre.

17. F: Jeg tenker vel en 5-7.

18. I: Ja. 5-7 ganger i året.

19. F: Ja. Men da er det jo ulikt i hvor stor grad vi bruker eksempelteksten. Altså det er jo ikke hver gang at jeg bruker eksempelteksten like mye.

20. I: Nei.

21. F: Nei.

22. I: Men du har vist...eksempel.

23. F: Ja.

24. I: Oppfølgingsspørsmål: Kan du huske sist gang du brukte en eksempeltekst i undervisning?

25. F: Ja. Det var når vi skulle skrive... Vi repeterte intervjujangeren. Ja, og da brukte vi et intervju. Da hadde vi både et saksintervju og et portrettintervju som eksempel.

26. I: Er det lenge siden dere hadde det opplegget.

27. F: Nei, det hadde vi tidlig i høst dette skoleåret.

28. I: Så...

29. F: August, september.

30. I: Ja. Spørsmål nummer fire: Hvor mange eksempeltekster pleier du å introdusere for elevene når du tar i bruk eksempeltekst? Én eksempeltekst, 3-5... nei. 2-3, 3-5, og mer enn fem.

31. F: Oftest er det jo én eksempeltekst.

32. I: Ja, så du føler at én eksempeltekst det er det som på en måte er mest reelt i forhold til din undervisning?

33. F: Ja, altså i forhold til intervju, så brukte vi jo flere. Vi kan godt vise for å vise at det er ulike måter å gjøre det på. Men oftest så går jeg jo inn i én av de.

34. I: Ja, ok.

35. F: Ja, ikke sant. For det har jo litt med tid å gjøre.

36. I: Ja, selvfølgelig!

37. F: Ja, ikke sant. Sånn som i intervju så viste vi på en måte begge to, men så gikk vi inn i ett av de, og jobbet mer med det. Men de så på en måte og vi forklarte at det var en forskjell mellom saksintervju og portrettintervju. Og det samme når vi har for eksempel artikkel, så kan vi jo vise to. For artiklene kan jo se veldig forskjellige ut, ikke sant? Så vi kan vise to, men det er på en måte én vi jobber mest med.

38. I: Så det vil si egentlig at det er rett å krysse av på én, men samtidig så har du vist mer enn én ofte, og da gjerne to forskjellige?

39. F: Ja, ja. Det er jo litt for å hindre at de låser seg og tenker at det kun er én måte å gjøre dette her på.

40. I: Ja, selvfølgelig. Oppfølgingsspørsmål, nytt: Kan du kommentere dette med antall, altså... Kan du fortelle hvorfor du velger å ta i bruk to, må det bli, to først, og så gjerne gå ned til en? Er det noen vurderinger som du helt bestemt gjør for å at du ender opp med kun en eksempeltekst for eksempel på slutten?

41. F: Skal vi se. Vi vi tar...Hvis jeg begynner med to, så er jo det for å vise at det det ikke er én måte å gjøre dette på. Vise at det er et mangfold, og det ønsker en jo å gjøre for å...for at ikke elevene skal tenke at de må skrive akkurat sånn, sant? At de ikke på en måte bare skal kopiere... for å unngå at de kopierer eksempelteksten så kan det være lurt å bruke to. Ja, og så ender jeg opp i én som vi går på en måte dypere, eller vi jobber

grundigere med. Men det handler jo òg mye om tid. Og litt òg om at det er vanskelig for de å ha... ja, hadde de vært eldre så hadde vi kanskje kunne hatt to tekster å jobbe med de parallelt. Hadde jeg vært høyere oppe i videregående for eksempel, så hadde en kanskje klart å sjonglere mellom to. Men i ungdomsskolen så tenker jeg at de har...de aller aller fleste har mer enn nok med å jobbe med én tekst grundig. Og hvis jeg skulle da gjort det grundig med to, så måtte jeg jo kunne noe annet. Ja, så det er tiden rett og slett.

42. I: Og da har du egentlig besvart dette med utfordringer i forhold til å ha for mange eksempeltekster for eksempel. Det handler om konsentrasjon for eksempel, om motivasjon fra elevene sin side. At det kan bli for mye med for mange. Flott. Nå kommer vi til det aller største spørsmålet, og her skal du få lov til å snakke fritt. [Forskningsobjektet og intervjuer snakker om at forskningsobjektet kan spise underveis i intervjuet]. Jeg har skrevet her, før vi snakker om ulike aspekt ved eksempeltekster, jeg kommer til å stille deg en del oppfølgingsspørsmål, så ønsker jeg å høre litt om din erfaring med bruk av eksempeltekster. For oppgaven min interesserer seg nettopp for hvordan blir brukt i undervisning. Derfor: Kan du ta meg igjennom et undervisningsøkt, eller et helt opplegg, der eksempeltekster var inkludert og som du i etterkant tenkte at ”dette var et opplegg som fungerte”? Så egentlig er jeg bare interessert i å høre, for det er det min oppgave spør om, hvordan blir det brukt? Bare fortell hvordan du har brukt det, og så fortell litt sånn kronologisk, og vurderinger i forkant, vurderinger underveis, hvordan jobber du med teksten, og resultat.
43. F: Jeg tar utgangspunkt i når vi jobbet med argumenterende tekster, med å prøve og så lære de dette med å være objektiv, og dette med å argumentere for og imot en sak, så startet vi med å på en måte definere sjangeren og hva på en måte dette er for noe. Hva vil det si å argumentere? Hva vil det si å være objektiv? Hva vil det si å være subjektiv? Sånn at vi hadde det på en måte inne først. Og så brukte vi eksempeltekst, hvor vi da jobbet med tekstene og der de skulle på en måte inn i de... inn i den eksempelteksten som vi jobbet nøye med og så se på måten og ordlegge seg på. Måten forfatteren av den teksten ordla seg. Hva slags på en måte ord og uttrykk, ord og vendinger, brukte de for eksempel på den ene siden? ”Forskere mener at...”... Altså, ulike måter å argumentere på. Da skulle de liksom gå på jakt og så bruke... da delte vi eksempelteksten ut på papir, og så gikk de inn og markerte og strekte i teksten. Og det gjorde vi jo for at de skulle få noen verktøy når de selv skulle begynne å skrive. For det jeg erfarer med elever, er jo ofte at hvis de... de kan godt ha en masse med argument. Men så skriver de de argumentene ut i én setning. Men så her så de på en måte at de brukte de... på et avsnitt for eksempel på hver ”noen mener at...”, ”ekspertene sier at”, ”På den ene siden...”, ”På den andre siden...”. Har jeg begynt å svare på det jeg skal nå?
44. I: Ja, absolutt. Kan jeg stille et oppfølgingsspørsmål?
45. F: Ja, takk.
46. I: For eksempel: Hvem leste teksten? Når teksten ble introdusert, hvem leste den? Det er et sånt ”lett” spørsmål.
47. F: Ja. Da leste jeg teksten. Og jeg guidet de gjennom teksten i plenum i klasserommet.
48. I: Og så sier du at du i etterkant, så jobbet klassen sammen. Hvordan jobbet dere sammen med teksten når dere skulle...?
49. F: Da satt de... De sitter ofte to og to. Så de satt i sammen to og to på en måte, og markerte og gikk på jakt. Og så tok vi det opp i plenum etterpå. ”Ok, hva har vi funnet for noe nå?” Ja, og da hadde, når de... Når de jobber to og to så har de...så har alle noe. Hvis de sitter alene, så er det kanskje noen som ikke har forstått det, eller ikke vet det, eller er redde for å begynne og så videre. Men jeg opplever at når de sitter to og to, så

- er det tryggere for de. Og da er det lettere å hive seg utpå. Sant, da får alle komme med noe som de hadde strekt under, eller funnet da i teksten.
50. I: Så da kombinerte du egentlig sånn... altså oppgave...oppgavejobbing, kombinert med at du i etterkant kan guide de. Kan jeg spørre hvor mange eksempeltekster du brukte her, i og med at vi snakket om det tidligere?
51. F: Akkurat på dette så brukte vi én tekst. Dette gjorde vi med én tekst.
52. I: Da skriver jeg én. Ja, det siste spørsmålet det blir... eller før jeg spør det siste spørsmålet: Etter at du har... altså etter at elevene hadde jobbet to og to, så snakket du om trekk ved den eksempelteksten som klassen også hadde kommet fram til. Skrev de en tekst i etterkant?
53. F: Ja.
54. I: Ja.
55. F: Ikke om det samme temaet som var i denne, for da var jeg redd for at de bare plukket alt. Men om et annet tema, hvor de plukket disse ord og uttrykkene, de vendingene på en måte.
56. I: Ja, ok. Så de tok ting på mikronivå i teksten, inn i egen tekst ja.
57. F: Inn i egen tekst, ja.
58. I: Og den var også en argumenterende tekst?
59. F: Ja. Og da... Men da jobbet vi med...Siden vi hadde leitet etter dette med argument, så jobbet vi med å lage en hoveddel. Da jobbet vi ikke med innledning og avslutninga når de skrev etterpå. Da jobbet vi med dette med argumentasjon, ja.
60. I: Ja, siste spørsmål: Når du ser tilbake igjen på den økta, eller det opplegget, er det noe du tenker at ”det kunne jeg gjort annerledes”, eller ”det var veldig bra”, eller... Altså din egen vurdering av din egen praksis.
61. F: Jeg så jo at det var noen av de som på en måte skrev ned tips til seg selv om disse ord og vendingene som senere har tatt de fram. Men det er jo de sterkeste og mest selvgående elevene. Så kanskje det burde har vært noe vi hadde gjort i fellesskap? At vi skrev ned de svarene vi fant. At elevene òg skrev de på en måte... sånn at de kunne... For nå har de jo lov til å ha hjelpemidler med seg til tentamen, skriveøkter og så videre. At vi kunne skrevet de ned, og så kunne de hatt de med seg.
62. I: Ja, for de uttrykkene og vendingene; de var bare en del av diskusjonen i etterkant?
63. F: Ja, de hadde... De markerte de. Og hvis de... Hvis jeg hadde markert noe, og du ikke hadde markert det, så markerte du det i din tekst når vi gikk igjennom det. Men vi burde nok ha samlet det i et Word-dokument, eller ta et OneNote, et eller annet, ja. Sånn at de kunne... For det var jo bare de sterkeste, på en måte, som... Alle klarte jo å bruke noen av disse når de skulle skrive rette etterpå. Men når vi så skulle skrive to uker senere, så var det flere som hadde glemt det ja. Men hvis de hadde hatt ei lista, og jeg hadde minnet de på å ta fram den lista, så ville nok flere hatt utbytte av det.
64. I: Ok. Da går vi videre til spørsmål nummer 8 [sic: 6]. Du har fortalt veldig bra nå om hvordan du brukte eksempeltekster. Hvis vi nå sammen, på en måte, løfter blikket bitte litt opp, og så skal vi se egentlig din undervisning, eller din sånn generelle undervisning med eksempeltekster fra et tredjepersonsperspektiv. Og det første jeg lurer på: Når du bestemmer deg for å inkludere eksempeltekster i undervisningen din, hvor starter du? Altså, hvor finner du for eksempel tekst, eksempeltekster?
65. F: En kan jo finne eksempeltekster i læreboken. En kan finne eksempeltekster i nettressursene til læreverket vi bruker. Så har jeg jo, etter å ha jobbet noen år, så har jeg jo et arkiv selv med gode eksempeltekster. Både som er skrevet av spesialister og som òg er skrevet av elever. Altså jeg har tatt vare på gode eksempel, ja.
66. I: Er det noen vurderinger du gjør for eksempel på dette med...om en tekst er autentisk – altså for eksempel fra en avis – eller om den er konstruert – som gjerne, i lærebøker,

- så har du ofte, som jeg har forstått, mer konstruerte tekster. For at de skal være veldig gode eksempler. Og for at de skal være gode så må de ofte være veldig tydelige, og da er de gjerne konstruerte på forhånd.
67. F: Noen ganger så velger jeg jo å bruke de i fra avisene, og fordelene med det er jo at du kan finne noe som interesserer elevene. Lærebøkene, altså i læreboka vår, så er det vel en artikkel i forhold til argumenterende tekster som handler om oppdrettslaks. Og det er jo ganske få ungdommer på 15 år som er opptatt av det – ja! Så det er jo litt... og så prøve og så finne noe som fanger elevene. Og da tenker jeg det kan av og til være... Da kan jeg av og til velge en tekst som jeg kanskje ser noen svakheter med, men jeg tror jeg kan få flere med når jeg velger et tema...
68. I: For innholdet er mer spennende?
69. F: Ja.
70. I: Så du bruker faktisk eksempeltekster som både er konstruerte og autentiske.
71. F: Ja.
72. I: Spørsmål nummer 9 [sic: 7]: Du er på vei inn til en time med en eksempeltekst i hånda. Er det noe som er spesielt viktig, tenker du som faglærer, å gjøre før du introduserer teksten for elevene? Bare helt sånn... Bare tenk deg i sånn undervisningsøyemed. Du er på vei til time...
73. F: Ja, jeg må jo si noe om hva som er formålet med dette her. Om hva som er planen; hva er planen og målet for timen. Jeg kan ikke bare komme og så dele ut en tekst, og så vet de ikke helt hva... hvorfor vi gjør dette.
74. I: Nei, ja...
75. F: Ja, unnskyld.
76. I: Nei, vær så god. Det er du som skal snakke.
77. F: Nei, jeg må jo prøve å legge dette fram for å få de interessert og engasjert – å få de med meg. Og da må jo de... De tenker jo på en måte: ”Hva er det i dette for meg? Hvorfor skal jeg gidde å følge med nå?”. Så må jo prøve å tenne en glød i de.
78. I: Forteller du noe om teksten på et sånt generelt nivå før du leverer den ut for eksempel?
79. F: Hva tenker du da?
80. I: Da tenker jeg: Introduserer du for eksempel tema?
81. F: Ja, ja – det må jeg jo gjøre. For de må jo på en måte... Jeg kan jo ikke bare sende inn en tekst om for eksempel oppdrettslaks eller ett eller annet som har vært i nyhetene som jeg tror alle har fått med seg, og så har de ikke det. Så må jo på en måte ”få de på”.
82. I: Ja. Forteller du videre da om...for eksempel hvem avsenderen er til teksten? Og for eksempel hvilket mediehus, si at det var Stavanger Aftenblad. Forteller du de det?
83. F: Ja, jeg forteller hvor den er hentet i fra og hvem som har skrevet den uansett. Men... Og hvis det på en måte er interessant eller relevant eller et eller annet, så kan jeg jo fortelle mer om forfatteren. Ja. Og så bør jeg nok fortelle oftere om hvorfor de har skrevet teksten, det slurver jeg nok litt med. Ja.
84. I: Hva tenker du?
85. F: Ja, om det er på en måte et innlegg i en debatt som pågår, ikke sant? Ja.
86. I: Som er denne større...
87. F: Ja, konteksten.
88. I: Ok. Spørsmål 10 [sic: 8]. I den faglitteraturen som jeg har lest, og holder på å lese om dette med eksempeltekster, så dukker det et begrep ganske ofte opp. Det er dekonstruksjon. Det har du sikkert hørt fra før.
89. F: Ja.
90. I: Bare for ordens skyld: Begrepet tar opp i seg dette med hvordan en tekst kan brytes ned og arbeides med. Etter å ha introdusert eksempelteksten for klassen din, kan du

- fortelle litt om hvordan du velger å arbeide med teksten, og bryte den ned sammen med din klasse?
91. F: Da kan jeg gjerne si at i starten når jeg brukte eksempeltekster, så var jeg ikke flink til det. Da delte vi ut eksempeltekstene og så leste vi de på en måte, gikk lett igjennom de, og så tenkte vi at nå hadde vi gjort en god jobb. Så det gjorde jeg mye tidligere når jeg jobbet i videregående for eksempel. Mens nå er jeg flinkere, tror jeg, til på en måte å plukke teksten i fra hverandre.
92. I: Hvordan foregår den prosessen helt sånn praktisk? Hvordan plukker du i fra en tekst? For det finnes jo mange måter du kan gjøre det på.
93. F: Helt konkret så kan du jo klippe den ifra hverandre.
94. I: Ja. Har du gjort det?
95. F: Ja, ja. Og jeg har òg klippet først, og så stappet oppi en konvolutt og delt inn i grupper. Og så skal de pusle teksten.
96. I: Åja!
97. F: Ja, det er ganske kult. Og da kommer det en sånn konkurranseinstinkt i mange av elevene. For da skal de bli først ferdige. Det er ganske kjekt! Og av og til da...så i hast så kommer ”for det andre” før ”for det første”, fordi at de skal liksom bli ferdige. Ja...
98. I: Det er jo en veldig konkret måte å løse en sånn oppgave på. Du har også snakket om at du... du arbeider, du dekonstruerer teksten ned til mikronivå. Altså, sånn der setningsledd som du snakket om. Hvordan får du fram disse setningsleddene? Hvordan jobber klassen fram sånne setningsledd?
99. F: Det kan jo være at de får beskjed om at de skal gå på jakt etter det. At jeg for eksempel... Det er litt... Det er litt ulikt om de går i 8. eller 9. eller 10. klasse. Men hvis de går i 8., så kan jeg godt skrive opp det som jeg vil at de skal finne, på tavlen. Og så skal de bare finne det som jeg allerede har funnet i teksten. Eller at når vi har de i 10., så kan jeg si: ”Nå vil jeg at dere skal finne disse typiske ord og vendingene, uttrykkene som vi bruker”. Og så må de finne de selv, uten at jeg serverer de de først. Ja, og der kan en jo også tilpasse det litt.
100. I: Du har snakket om at du valgte å sette de i par, to og to. Er det en sånn veldig vanlig måte du jobber med, for at de skal klare å finne fram til trekk ved tekst for eksempel.
101. F: Ja, ofte så jobbe de i lag ja. De gjør det, de gjør det.
102. I: Jeg har spurt hvem som leser teksten til vanlig, og du sa...
103. F: Det gjør jeg ofte selv. Det er veldig sjelden... Ja, noen ganger så setter jeg de gjerne på gruppe; at de skal lese tre og tre. Jeg gjør aldri sånn at vi leser... sånn som vi gjorde når vi gikk på skolen, at vi begynner med vinduet og så leser de litt hver... det gjør jeg ikke. Nei.
104. I: Og oppfølgingsspørsmålet til dette med lesing av eksempeltekst: Leses teksten i begynnelsen, altså fra a til å, eller velger du å lese kun innledningen først – hvis det var innledning du skulle fokusere på...
105. F: Ja, det er jo litt etter hva vi skal jobbe med. Noen ganger så starter vi gjerne med å lese hele teksten for å få, på en måte, et helhetsinntrykk. Og så kan vi godt lese innledningen på ny, hvis det er det vi skal jobbe med, eller bare argumentasjonen, eller avslutningen.
106. I: Ok.
107. F: Ja, så det er litt etter... Men ofte så leser jeg hele teksten først.
108. I: For å få helheten?
109. F: For å få helheten, ja.

110. I: Og da blir jo da spørsmålet om dekonstruksjon, som vi har vært inne på allerede, etter at teksten har vært lest, og kanskje også underveis i teksten: Stopper du opp?
111. F: Ja.
112. I: Du velger å stoppe opp mens du leser?
113. F: Ja.
114. I: Og si at du som lærer hadde tenkt – si at du leste en novelle som var ganske kort – og så har jo du selvfølgelig tenkt på masse trekk ved denne novellen som du ønsker at din klasse skal se på. Hvis dette gruppearbeidet, to og to, etterpå ikke kommer fram til et trekk som er veldig viktig for novellen... Hva velger du som lærer å gjøre?
115. F: Noen ganger så forteller jeg jo bare det jeg ønsker å tilføye, og andre ganger så kan jeg jo stille de sanne... hva heter det når vi neste legger svaret i munnen på de?
116. I: Ja, retoriske spørsmål?
117. F: Ja, ja! Så det er litt forskjellig. Noen ganger kan jeg jo på en måte, mens de jobber, gå rundt og så ser jeg gjerne at det er noen som jeg tenker har potensialet til å finne den, så sier de at de er ferdige. Så kan jeg si at ”jeg tror det er mer her”. Ja, og så, på en måte... Så det er jo litt etter hvem, hvordan du velger å gjøre det, hvem du snakker til.
118. I: Da har vi snakket om det. Da går vi videre på spørsmål nummer 11 [sic: 9]. Spørsmål nummer 11 [sic 9]: Etter at teksten er dekonstruert, siden det var det fine ordet vi brukte, så er jo målet at, eller målet ofte videre er at elevene skal dra nytte av noe ved eksempelteksten som de nettopp har lest. Hvordan forsøker du å overføre kvaliteter ved eksempelteksten til elevenes egne tekster? Altså overgangen i mellom... etter at du har snakket om alle disse trekkene, til at de faktisk da skal skrive en tekst gjerne innenfor samme teksttype.
119. F: Ja, for eksempel hvis det var...hvis det var en novelle, så ville jeg nok...så har jeg fokusert på bare starten først for eksempel. Så har vi sett... Da har vi kanskje sett på ulike måter å starte ei novelle på. Og så skal de konsentrere seg bare om, bare om starten. For det er jo litt, det er jo et stort sprang å gå i fra en eksempeltekst, og et fokus på hele teksten, til at de skal skrive en hel tekst. Men vi pleier ofte å jobbe med at de skal skrive deler av teksten. Og når elever får beskjed om at de skal skrive kun deler, så føler jeg i hvert fall at de som ikke liker å skrive så godt, de går på med større mot hvis de vet at de bare skal skrive litt enn hvis de får beskjed om å skrive en hel tekst.
120. I: Hvis du ser at noen av elevene dine ligger veldig langt opp til eksempelteksten, pleier du å kommentere det for eksempel? Er det et mål at de skal ligge langt unna, eller tenker du at det er lurt at de legger seg tett...
121. F: Det tenker jeg er veldig avhengig av hvilket nivå de er på. For svake elever så er det jo flott hvis de kan kopiere, for da skriver de sammenhengen. Og da har de noe, og da opplever de mestring. Og så kan vi ta noen skritt videre senere. Mens sterke elever vil jeg jo nok utfordre til å prøve å løse det på en litt mer selvstendig måte. For da tenker jeg... Sterke elever kan jo fort lene seg tilbake med en eksempeltekst, og bruke veldig lite krefter og kalorier på å skrive. For de kan bare kopiere. For de er det jo fort gjort å skrive en liknende tekst.
122. I: Ja, selvfølgelig.
123. F: For de er flinke. Men det ville jeg ikke på samme måte godtatt. Men hvis noen svake elever prøver, da tenker jeg i hvert fall et skritt på veien.
124. I: Så for å oppsummere så tenker du at dette med hvor langt en elev ligger opp mot en eksempeltekst, avhenger mye av eleven selv sin kompetanse kanskje i faget?
125. F: Ja, jeg tenker det.
126. I: Ja.

127. F: Og selvfølgelig hvor vi er. Er dette en sjanger de aldri har skrevet før? Introduserer vi essayet for eksempel, som oppleves som vanskelig for mange i ungdomsskolen, så ville jeg jo ikke vært like streng på de flinke elevene heller. For en plass må de jo starte. Men hvis det er sjangre de kjenner godt, så vil jeg utfordre de mer.
128. I: Hvis vi går fra... Altså hvis vi går helt til sånn praktisk arbeid i et klasserom eller utenfor: Hvordan ser den skriveprosessen ut? Hvordan setter du elevene i gang med å skrive selv etter dekonstruksjon?
129. F: Da får de jo, på en måte, en konkret oppgave som de skal løse. Og så snakker vi litt om den, og så... Noen ganger så går de... Altså hvis de bare skal skrive en innledning, så krever det ikke så mye mer. Men hvis de skal skrive en hel tekst, så får de gjerne noen sanne rammer – får litt starthjelp.
130. I: Rammer? Kan du si noe om det? Hva ligger i rammer?
131. F: Ja, for eksempel at de får utlevert et sånt ark, eller jeg har lagt ut et ark til de, hvor det det står... Det kan være så enkelt som at det står ”innledning:”, ”hoveddel:”, ”avslutning:”. Eller det kan være...
132. I: Så du har strukturert teksten?
133. F: Ja, litt fordel. Eller det kan være ”påstand 1”, ”påstand 2”, ”påstand 3”, altså det er alt etter hva vi skal skrive. Ja, men at jeg prøver å hjelpe de litt på veien ja.
134. I: Ja, gjerne med tema(setninger) og strukturere sanne avsnitts...
135. F: Ja, og noen ganger lager vi gjerne en disposisjon i sammen. At vi har det på tavlen for eksempel.
136. I: Og alt er for å lette overgangen mellom eksempeltekst og egen tekst egentlig?
137. F: Ja. Men så tenker jeg òg, at når de skal skrive selvstendige tekster, så håper jo jeg at de bruker noen av disse rammene eller disposisjonene. At de bruker noe av det når de skal skrive.
138. I: Ja, i andre sammenhenger?
139. F: I andre sammenhenger, ja. Der de ikke har eksempeltekster òg. Der de kommer til tentamen, det er jo ikke en eksempeltekst på selve tentamensdagen. Men da håper jeg jo at de kan bruke noen av disse rammene, stillasene, disposisjonene. At noen av de strategiene brukende når de skal sitte på egenhånd og skrive.
140. I: Spørsmål 12 [sic 10]: Dette med eksempeltekster det stammer faktisk fra Australia. Kan hende du vet det.
141. F: Hun sa det akkurat nå på forelesing.
142. I: Anne (Håland)?
143. F: Ja.
144. I: Ja, du har akkurat hatt...
145. F: Hadde henne nå ja!
146. I: Men det er jo for så vidt ikke så viktig for vår del, sånn sett. Men det som er interessant å merke seg, det er hvordan de i Australia jobber med eksempeltekster. Fordi at, etter ta de har gjennomgått en tekst, så skriver lærer og elev en tekst i sammen. Ja, og den skal likne veldig på den eksempeltekst den har jobbet med. Og da blir spørsmålet: Hva tenker du om å jobbe på en sånn måte?
147. F: Det skal jeg jo prøve nå når vi skal skrive oppgave på dette her studiet. Så jeg skal i gang å gjøre det nå.
148. I: Hva tenker du om det? Hva er din første, sånn intuitive tanke? Samskriving.
149. F: Jeg er jo veldig spent. For jeg er jo redd for at jeg kommer til å styre for mye.
150. I: Ja.
151. F: Sånn at... For det skal jo ikke bli min tekst, dette. Sant? Det skal jo bli noe vi gjør i fellesskap. Og så er jeg litt spent på hvordan jeg skal gjøre det når det kommer

- forslag. For alle må jo få lov til å komme med forslag. Men så er det jo ikke like sikkert at alle forslag er like gode.
152. I: Nei.
153. F: Og så er det tenåringer. Og så blir de hårsåre når vi velger å ikke bruke...ikke sant? Så det er jo en del hensyn å ta. Ja. Men nå kjenner jeg heldigvis den klassen jeg har. Nå er det tredje året jeg har... De går i 10., og jeg har hatt de siden 8.. Så jeg kjenner det jo. Det er trygt i klassen. Så det hjelper jo.
154. I: Har du... Så det betyr at du har ikke brukt samskriving før?
155. F: Jeg har ikke... Ikke på den måten har jeg gjort det. For nå tenker jeg å prøve det, på en måte, at jeg skal skrive sånn at det kommer opp på lerretet. Og så skal de komme med forslag. Jeg har ikke gjort det på den måten før. Vi har gjerne fått inn forslag og så videre. Men vi har ikke gjort det sånn åpent i klasserommet før. Så det er jeg jo litt spent på.
156. I: Nei, for dette knytter seg opp til et begrep som heter modellering. Så da blir jo egentlig spørsmålet videre om du har...Har du modellert tekst for elevene før i et klasserom? Kanskje ikke via samskriving, men på andre vis. At du som lærer har vært som en modell for elevene sin egen skriveprosess.
157. F: Ja det har jeg gjort. Jeg har jo modellert hvordan de kan skrive en innledning, hvordan de kan skrive et avsnitt, hvordan de kan argumentere.
158. I: Hvordan har du gjort det? Sånn typisk direkte i et klasserom? Eller du har skrevet tekst på forhånd?
159. F: Jeg har som regel skrevet, eller tenkt det på forhånd. Jeg tar det ikke helt på sparket. Nei. Så har jeg gjort det både i plenum, og så har jeg gjort det når jeg har gått rundt å hjelpe. Hvis det er noen som sliter med å komme i gang, så har jeg hjulpet de med innledningen. For jeg tenker at hvis de har innledningen på plass, så kommer de mest sannsynligvis raskere videre.
160. I: Ok. Har du brukt tavle eller power-point med å... Altså du har skrevet en liten sånn innledning for eksempel, hvis det var innledning, så har du skrevet en innledning på forhånd som du viser elevene. Du har gjort det?
161. F: Ja, og da har jeg sagt at dette er en måte å gjøre det på. Jeg har sagt... Altså "dette er ikke en fasit". Men så har jeg jo latt de få lov å bruke den hvis de synes det er vanskelig selv.
162. I: Da går vi videre til spørsmål nummer 13 [sic 11]. Og dette er siste spørsmålet før du skal få fire påstander innenfor dette med bruk av eksempeltekster i undervisning. Men først ønsker jeg å høre med deg hva du syns, eller om du syns eksempeltekster passer bedre opp mot noen teksttyper enn andre. Vi har fire teksttyper. Vi har informativ teksttype, den argumenterende, den reflekterende og den kreative [Jeg repeterer teksttypene]. Har du noen tanker om hvor eksempeltekster passer best i undervisning?
163. F: Hvis jeg kan begynne med den der kreative, nå begynner jeg litt i bakvendtland, men der tenker jeg jo at den... Men nå er det hva jeg tenker. Der er jeg redd for eksempeltekster for å, på en måte, hemme deres kreativitet. At de skal bli for opptatt av å følge det eksempelet der. Og at de skal bli stresset hvis de ikke får til å skrive likt. Men så tenker jeg i... For eksempel informativ, argumenterende - der synes jeg jo det passer veldig godt!
164. I: Ja, du har snakket om argumenterende tekster.
165. F: Ja, der har vi brukt det. Og òg hvis de skal skrive informative tekster òg. Reflekterende – selvfølgelig. Men der er jeg...nei, jeg vet ikke helt. Kanskje de... om det òg kan hindre de noe der i å være selvstendig?
166. I: Ja, at du tenker at en eksempeltekst står i veien egentlig?

167. F: Står litt i veien for de, ja. Så jeg tenker vel egentlig at det passer best på de to første... altså, jeg tror, på de to første og så...
168. I: Så den informative teksttypen og den argumenterende, ikke minst?
169. F: Ja.
170. I: Et annet sånt oppfølgingsspørsmål blir: Har du brukt... Du har brukt eksempeltekst innenfor den argumenterende – det har du snakket om. Har du brukt det for eksempel innenfor den kreative? Den kreative vil jo bli å bruke en... ei novelle.
171. F: Ja, det har vi jo gjort.
172. I: Du har gjort det ja.
173. F: Har du brukt innenfor reflekterende og informerende? Informerende kan du kanskje starte med.
174. I: Informerende? Ja, når vi begynte med at de skulle skrive. Når de skulle lære, på en måte, artikkelsjangeren. Før vi skulle begynne å drøfte, før vi skulle begynne å argumentere, så måtte vi jo vise de hvordan det kunne se ut. Ja, så jeg har jo vist det. Men da har jeg kanskje gått enda lengre vekk i fra det emnet, det temaet, når de skal skrive selv. Nettopp for at de ikke skal kopiere.
175. I: Den reflekterende. Et essay kan kanskje ligge på grensa mellom å være, kanskje, kreativ og reflekterende. Du har kanskje brukt det da?
176. F: Har brukt det der òg ja. Og noen av de, på en måte, eksamenstekstene som de får i ungdomsskolen er reflekterende, som du egentlig ikke helt kan sette inn i en sånn gitt sjanger. Men hvor de skal vise at de kan tenke selv. Men der òg er det jo veldig... De kan jo se så ulike ut – alt etter tema. Men jeg viser jo de, som et forslag til hvordan de kan se ut og hvordan de kan vise skriftlig at de tenker. Ja, men kanskje ikke så mye i forhold til de emnene.
177. I: Vil du si den argumenterende teksttypen, eller de argumenterende eksemplene du har vist, at de har fungert best for deg? Det er mest hensiktsmessig for deg å bruke eksempeltekster innenfor den argumenterende.
178. F: Innenfor den argumenterende, men òg innenfor novellesjangeren. Når vi skal få de... Da er det sjangeren, på en måte, når vi skal få de... prøve å lede de vekk i fra å skrive fortellinger: ”Og så skjedde det...”, og ”og så gjorde vi det...”, ”og så gjorde...”. Altså når vi skal vekk i fra fortellingen og over i novellen, ja, så synes jeg òg... Ja, men det er jo vanskelig å få til. Jeg opplever jo – eller for mange – jeg opplever at det er flere som klarer dra nytte av en eksempeltekst når det gjelder argumenterende tekster, enn det er i forhold til novellesjangeren.
179. I: Ja, og du har helt rett i at, altså denne fortellingssjangeren – det er jo den sjangeren alle elever har et forhold til uansett – mens hvis du da skal over til novelle, så må du plutselig krysse en del grenser som du ikke får lov til i en fortelling.
180. F: Ja.
181. I: Vi går videre til spørsmål, eller dette blir da de fire påstandene innenfor forskningsspørsmål 2. Og hovedspørsmålet det blir: Hvordan stiller du deg til påstandene? Påstand 1: ”Når jeg bruker eksempeltekster i undervisningen, kontekstualiserer jeg alltid eksempelteksten for elevene før jeg tar den i bruk. Jeg introduserer for elevene hvem som har skrevet teksten, hvem den er skrevet for, når den ble skrevet og i hvilket medium den er publisert”. Hvordan stiller du deg til en sånn påstand?
182. F: Ja, det gjør jeg jo i alle fall alltid når jeg, når det er argumenterende tekster. Men det er ikke sikkert at jeg, på en måte, tar opp alt dette hvis vi skal jobbe med en novelle.
183. I: Ok, så det avhenger faktisk av teksttype.
184. F: Ja.

185. I: Påstand nummer 2. Hvordan stiller du deg til denne påstanden: ”Når jeg arbeider med eksempeltekster påpeker jeg alltid elementer ved eksempeltekster som er karakteristiske for den teksttypen den representerer”.
186. F: Ja. Ja, det må jeg jo gjøre. Det er noe av hensikten med å bruke eksempeltekster, tenker jeg.
187. I: Ja, og da blir oppfølgingsspørsmålet mitt: Ser du noen farer, eller utfordringer, ved å påpeke – som lærer – vi har snakket om det litt før, men du kan bare ta det opp igjen på nytt.
188. F: Ja, det kan jo være at jeg begrenser de. At jeg stenger noen veier for de, eller at de føler, på en måte, at det blir litt sånn ”tvangstrøye”. At jeg... Ja, dette med kreativiteten. At det kan være at jeg begrenser de.
189. I: Ja. Og du har nevnt dette med ”tvangstrøyer”. For påstand nummer tre – kan godt være at Anne (Håland) har snakket om det, eller brukt ordet ”tvangstrøye” – ...
190. F: Ja.
191. I: Ja. ”Faglig sterke elever vil oppleve eksempeltekster som ”tvangstrøyer” i deres eget skrivearbeid”. Det er en veldig mye omdiskutert ting i fagmiljøet. Hvordan tenker du om en sånn... Hvordan stiller du deg til en sånn påstand – at det er ”tvangstrøyer”?
192. F: Jeg har vel erfart at det er, spesielt i ungdomsskolen, at det er noen flinke jenter som har de tankene. Men når de da blir nødt til å bruke eksempeltekstene, så har de en annen oppfatning etterpå. Fordi at når de sier det så lar jeg de ikke la være første gangen, på en måte, å bruke, altså å jobbe med, å gjøre det vi skal i forhold til.. så. Jeg opplever at det får et annet syn på det når de har jobbet med det og ser på en måte at de får en nytte av det.
193. I: Ja. Men det er ofte jenter, sier du, som har...
194. F: Ja, ofte er det jenter i ungdomsskolen.
195. I: ...som har den forestillingen om at ”dette er ødeleggende”.
196. F: Ja. Guttene virker mer, på en måte, takknemlige, og tenker at dette gjør denne skrivingen litt lettere. For da har jeg, på en måte, en slags oppskrift. Eller jeg har noe å forholde meg til.
197. I: Vil du knytte dette, denne påstanden om at det kan være tvangstrøyer for noen opp til faglig nivå? At det vil være hjelpemidler for igjen de som ikke er faglige sterke. Men motsatt kanskje igjen virke som ”tvangstrøyer” for de som er faglig sterke.
198. F: For de som er faglig sterke tenker jo at det er en tidstyv. De tenker at de ikke trenger å gå den omveien for å...
199. I: Ja, nettopp. Og siste påstand: ”Målet ved bruk av eksempeltekst er at elevene skal være i stand til å skrive en tilsvarende tekst alene med et noe annet innhold, med kanskje til samme målgruppe, innenfor samme teksttype og i samme medium”. Hvordan stiller du deg til en sånn påstand?
200. F: Ja, skal vi se. Ja, det er jo målet. Med et noe annet innhold...det kan jo handle om det samme temaet, men de skal jo ikke skrive rett av. Men det kan jo òg være et annet tema. Altså, det er jo ikke bare hvis vi bruker det i forhold til argumentasjon – for eller imot leksefri skole – så er det jo ikke dermed sagt at det er kun derfor vi bruker den eksempelteksten til det temaet. Men at de skal, på en måte, åpen og se at det gjelder argumenterende tekster generelt. Men det må du jo ofte, hvert fall i starten, kunne forklare de. For noen kan jo ta det veldig bokstavelig, og tenke at dette er kun for dette temaet. Ja, så en del ting som vi tar som selvsagte, det må du, på en måte, løfte opp og så forklare de.

201. I: Jeg kan spør videre. Det står ”tilsvarende tekst” her. Så har vi snakket litt om dette om hvor langt du kan ligge opp til en eksempeltekst. Hvor langt tenker du at målet bør være at de faktisk skal ligge opp til eksempelteksten?
202. F: Det er jo litt... Det tenker jeg er litt hvor vi er i utdanningsløpet deres, hvor vi er i prosessen deres. Målet når de skal ta eksamen i 10. klasse, er jo at de er selvstendige. Ja, mens i startopplæringen i 8. klasse, så kan det jo være at målet er at de skal klare å ligge nært opp til... ja, det er vanskelig nok for mange av de.
203. I: Da er vi på siste forskningsspørsmål, og det lyder som følger: På hvilken måte endres norskfaget gjennom en introduksjon av eksempeltekster? Spørsmål 13 [sic 11]: Eksempeltekster det ble som sagt introdusert via det reviderte Kunnskapsløftet i 2013. Det var ikke kunnskapsløftet [sic: læreplanen] før, sånn offisielt sett. Hvilke fordeler og ulemper ser du ved en introduksjon av eksempeltekster? Det er kanskje et vanskelig og stort spørsmål, og du har ikke tenkt kanskje på hva det gjør. Men kan du se noen fordeler og ulemper ved at det har blitt introdusert?
204. F: Altså, jeg tenker. Der som jeg er nå i 10. klasse, der jobber vi jo mye opp og fram mot en eventuell eksamen. Mens når en ser på eksamensoppgavene de senere årene, så har det jo stått veldig lite om sjanger der. Det har stått ”skriv en tekst”. Og så står det noe om formålet. Og hvis vi da bare har jobbet med eksempeltekster, i forhold til artikkel, i forhold til novelle, i forhold til de der gamle sjangrene, så har jo ikke vi... eller ”gamle sjangre” – du er med meg på hva jeg mener, da har jo ikke vi forberedt de, tenker jeg, tilstrekkelig til den eksamen.
205. I: For det du egentlig tenker, er at en eksempeltekst ligger veldig ofte tett opp til.. Eller tenker du at eksempeltekst ligger tett opp til sjanger gjerne?
206. F: Ofte tenker jeg jo at den gjør det. Og jeg tenker at fordi om eksamen ikke er tett opp til sjanger alltid, så må vi jo likevel, på en måte, forholde oss til disse sjangrene. Og det står jo i eksamensoppgavene at de skal ”skrive en tekst hvor du...”, og så skal du blant annet være at du skal informere om noe, eller at du skal underholde, ikke sant? Så det... Vi skjønner jo, på en måte, hvilke slags sjangre de egentlig er på jakt etter. Men hvis vi kun har vist eksempeltekster som er knyttet opp imot sjangre, så vet de jo ikke helt hva de skal gjøre når de kommer til eksamen.
207. I: Nettopp. Det er et godt poeng. Et oppfølgingsspørsmål blir også... Læreplanen skal jo være metodefri, sies det. Hva tenker du om at et begrep som eksempeltekst har blitt innført i, det som skal være, en metodefri læreplan?
208. F: Ja, det begrenser jo den metodefriheten noe.
209. I: Ja, er det dumt? Eller er det en ting du ser at... Det er ikke sånn at det motarbeider...
210. F: Nei, jeg tenker egentlig at det er bra. For jeg tenker at de må ha... Vi må jo ha disse, på en måte, sjangrene. Vi må ha... For at vi skal kunne skrive de tekstene som jeg opplever at eksamen ber de om, som er såpass frie i forhold til sjanger egentlig, så tenker jeg likevel at de må ha noe i bunn. Og de må vite noe om informative tekster hvis det står der at du skal informere. Men det er jo ikke så svart-hvitt som når jeg gikk på skolen. For da var det jo: Enten så skulle vi skrive en artikkel, eller så skulle vi skrive en novelle – satt på spissen. Der er vi jo ikke nå. Så når vi bruker disse eksempeltekstene så må vi jo passe på etterhvert opp i løpet, at vi legger oss, at vi ser litt på eksamenstekstene. Men samtidig så tror jeg at vi må begynne med noe som er mer konkret. Jeg opplever jo at det er enklere når vi i starten... at vi forholder oss til sjangrene.
211. I: I stedet for en teksttype?
212. F: Ja. Svaer jeg på det jeg skal nå?
213. I: Ja, du gjør det. Så bare sånn oppfølgingsspørsmål: Det var dette med metodefrihet knyttet opp til eksempeltekst. Og du har vel egentlig svart at selv om – jeg

bare oppsummerer nå, for ikke å ha misforstått – du svarer egentlig at det er kanskje et paradoks i at det har blitt introdusert, men at det gjør kanskje ingenting. Er det sånn å forstå?

214. F: Ja. Ja, jeg tenker at det er bra jeg.
215. I: Ja. Nest siste spørsmål, spørsmål 14 [sic: 12]: Mange hevder at det finnes altfor mange strategier i norsk skole. Litteraturkritiker i P2, Knut Hoem, han har blant annet tatt til orde for dette. Har du fått med deg den debatten som har vært med en som heter Knut Hoem?
216. F: Nei, dessverre.
217. I: Nei, det var i fjor høst (høsten 2016) – jeg kan bare forklare det i to sekunder. I fjor høst (høsten 2016) gikk en radiomann, Knut Hoem i P2, ut og sa, han skrev en kronikk på NRK Ytring, der han hevdet at det var altfor mange strategier i norsk skole. Elevene skulle lære lesestrategier, skulle lære skrivestrategier, holdt på å si tenkestrategier – alt var bare strategier. Og så spurte han egentlig: Hvor blir det av lesinga? Hvor blir det av skrivinga, hvis alt bare skal være strategier? Går liksom innholdet tapt i alle de her strategiene? Og hvis du tenker på den debatten om at det kanskje er for mange strategier i norsk skolen, så blir spørsmålet: Opplever du at en introduksjon av eksempeltekster er med på å forsterke en sånn strategitrend?
218. F: Tja. Både òg kanskje. For det er jo en strategi. Men hva er alternativet?
219. I: Ja, det blir jo et spørsmål.
220. F: Ja, og er det bedre? Han har jo et poeng, en jeg vil jo likevel. Jeg tenker jo likevel at å bruke eksempeltekster er nødvendige for å lære elevene å skrive gode tekster.
221. I: Ja. Sånn at strategien, for din del, føles som hensiktsmessig?
222. F: Ja, ja.
223. I: Kan du begrunne hvorfor du ser på det som mer enn da bare en sånn enkel strategi? Hva er det med nettopp eksempeltekster som gjør at det, på tross av å være en strategi, fungerer så bra?
224. F: Fordi at det gir... Det gir jo, på en måte, elevene et bilde på hvor de skal, hva de kan gjøre, de får noe konkret å forholde seg til. Det er vanskelig å gjøre en god jobb hvis du, på en måte, ikke har visualisert foran deg: ”Hvor er det du skal hen? Hva er målet? Hvordan har andre gjort dette? Hvordan kan jeg løse dette?”, tenker jeg.
225. I: Vi er snart ferdige nå. Jeg vil bare spør deg om dette med redskapsfag og dannelsesfag. Det er to ganske store begreper, men: Hvis du sier at dannelsesfag, dannelsesdelen av norskfaget er å lese Ibsen for eksempel – kulturdelen; mens et redskapsfag er å lære elevene å lese og skrive. Synes du at en sånn introduksjon av eksempeltekster forsterker kanskje en redskapsdel, for å si det sånn, av norskfaget? Eller tenker du at eksempelteksten nokså, altså like så greit kan forsterke en kulturdel? Fordi det har jo et innhold, alle tekster har jo et innhold.
226. F: Sånn umiddelbart så tenker jeg jo redskap. Men hvis en tenker nærmere på det, så er det i forhold til danning òg. Men absolutt redskap, ja.
227. I: Siste spørsmål: Har introduksjonen av eksempeltekster i det reviderte Kunnskapsløftet markert et skille for deg i undervisningspraksis? Er for eksempel sånn at du i dag har et større øye for eksempeltekster enn det du hadde før 2013? Du underviste kanskje før 2013?
228. F: Ja, jeg gjorde det. Men da underviste jeg i videregående. Men det var vel kanskje likt der, det klarer jeg ikke svare på nå.
229. I: Ja, introduksjonen har kommet helt fram til vg1, faktisk.
230. F: Ja, ja. Ja, jeg er jo mer bevisst – ja, du blir jo mer bevisst på et når du vet at det står der.

231. I: Er det sånn for eksempel at du kan lese avisen, og så tenker du: ”Den teksten kan jeg bruke!”.
232. F: Ja, det gjør jeg jo.
233. I: Ja. Hvi du hadde snakket til deg selv når du var i 2013: Hadde du gjort det i 2013? Det blir jo et sånt oppfølgingsspørsmål.
234. F: Ja, for du er jo alltid litt på.
235. I: Ja, selvfølgelig. Når du er norsklærer så ser du jo etter tekst ganske ofte.
236. F: Ja, så akkurat det, på en måte, om jeg trekker inn noe i fra avisen tror jeg ikke spiller så stor rolle i forhold til om det stor i Kunnskapsløftet eller ikke.
237. I: Nei.
238. F: Eller at det står i Kunnskapsløftet, unnskyld.
239. I: Ja, men du vil likevel si at du har en større, kall det en sånn eksplisitt bevissthet om eksempeltekst...ja, nå i dag.
240. F: Ja, og så merker en det jo òg fordi at det i lærebøker som er laget etter det, i nettressurser, så er det flere teksteksempel, eksempeltekster, nå enn det det var tidligere.
241. I: Ja. Før vi avslutter: Er det noe du vil si om eksempeltekster, som ikke vi...som du føler vi ikke har snakket om?
242. F: Nei, jeg kommer ikke på noe.
243. I: Men da sier vi tusen takk for intervjuet.
244. F: Bare hyggelig.

VEDLEGG 3: TRANSKRIBERT INTERVJU MED VIVIAN

Dato: 25.10.17
Varighet: 55 minutter
Forskningsdeltaker: Kvinne i 20-årsalderen, Rogaland
Trinn: Vg1

I. = Intervjuer. F. = Forskningsdeltaker

1. I: Da er forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst? Og da blir første spørsmål: Hvordan forstår du begrepet eksempeltekst? Og du kan forsøke deg på en definisjon hvis du vil.
2. F: Jeg tenker at en eksempeltekst er en tekst som skal fungere som en modelltekst for eleven, på en eller annen måte. Det kan ha ulike hensikter. Du kan være at du har tenkt å vise ulike sjangertrekk for eksempel. Hvis vi jobber med kåseri som sjanger, så kan det være greit å vise ulike tekster som viser ulike måter å løse denne oppgaven på. Ellers så bruker jeg det òg mye når de skal skrive fagtekster, så da henter jeg ofte elevtekster som eksempeltekster. Hvis jeg får gode elevtekster, så spør jeg ofte om jeg får lov til å bruke de senere, sånn at jeg da har en sånn – en base med tekster som jeg da kan bruke i ulike sammenhenger. Det er ofte litt vanskeligere å få tak i og gjerne bruke. Men jeg prøver å samle på det da.
3. I: Elevtekster, de er litt vanskelige å få tak i?
4. F: Ja, gode elevtekster, liksom. Som er gode eksempler. Så derfor, når de dukker opp, de beste tekstene da, så prøver jeg å få liksom tillatelse til å bruke de da. For da har jeg en del av de.
5. I: Så det vil si, i din forståelse av eksempeltekst – som samsvarer med begrepet modelltekst – så inngår det både elevtekster, men kanskje også andre typer tekster?
6. F: Kanskje andre typer tekster òg. Det spørres litt på hva du skal bruke de til. Når de skal skrive egne fagtekster, så liker jeg å bruke elevtekster. For det ligger nærmere de. Det nytter ikke å ta liksom en artikkel fra universitetet, eller fra noen som, på en måte, skriver på et helt annet nivå enn det elevene er på. Så jeg tror på... Jeg føler du får mest utbytte av gode tekster som ligger på det, eller tilnærmet, det nivået som jeg vil at de skal kunne skrive på da.
7. I: Da fortsetter vi bare på forskningsspørsmål 2, og det lyder som følger: Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning? Altså tatt opp eksempeltekst i egen undervisning. Det er første del av det spørsmålet. Og spørsmål nummer 2, eller del 2, handler om: Og markerer introduksjonen et skille i praksis? Men først skal vi se på dette med hvordan norsklærere har implementert det i egen, ja din undervisning. Og da blir spørsmålet: Eksempeltekster ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2013. Hadde du hørt om begrepet før 2013? Underviste du før 2013?
8. F: Nei. [Ettersom forskningsdeltakeren ikke har undervist før 2013, kan vedkomme heller ikke ta stilling til spørsmål 3 innenfor kategorien forskningsspørsmål 2].
9. I: Så da går vi til spørsmål 3, og her står det: Tilbake til din undervisningspraksis nå fortiden. Hvor ofte bruker du eksempeltekster i undervisningen din i løpet av ett år?
10. F: I løpet av ett år?
11. I: Ja, og du skal få litt alternativer. Det finnes seks alternativer her. 1: Jeg bruker ikke eksempeltekster i undervisningen. 2: 1-3 ganger i året. 3: 3-5 ganger i året. (4): 5-7. (5): 7-10, og (6): Mer enn 10.

12. F: Jeg bruker det sikkert 7-10, kanskje. Er det liksom hver gang... Av og til så har vi jo flere eksempeltekster? Da har vi gjerne tre eksempeltekster, til for eksempel retorisk analyse. Er det liksom én da?
13. I: Ja, det handler om hvor mange, kall det opplegg du har, som inkluderer en eksempeltekst. Og hvis du har et... Selv om du introduserer fem...
14. F: Så er det én?
15. I: Ja, så er det kun én.
16. F: 5-7 da kanskje.
17. I: Ja, 5-7. Oppfølgingsspørsmålet mitt blir: Kan du huske sist du brukte eksempeltekst i undervisningen?
18. F: Ja, det var nå nettopp når vi skulle ha kortsvar, reklameanalyse. Så hadde jeg med en del eksempler på kortsvarstekster.
19. I: Hvor lenges siden var dette?
20. F: Det er... Det var uken før høstferien. To uker siden.
21. I: Ja, to uker siden. Og da er et annet spørsmål her, spørsmål 4: Hvor mange eksempeltekster pleier du å introdusere når du bruker eksempeltekster i undervisningen? Hvor mange introduserer du? Og du kan få litt hjelp her også: (1): Èn tekst. (2): 2-3 eksempeltekster. (3): 3-5, eller (4): Mer enn 5.
22. F: 2-3 tror jeg kanskje oftest.
23. I: Ja. Og oppfølgingsspørsmålet her. Du har sagt at du bruker 2-3. Er det en vurdering hvorfor du bruker 2-3?
24. F: Jeg vil ha mer enn én, sånn at de har ulike eksempler å basere seg på. Hvis du bare tar én, så blir det ofte en sånn mer en mal som de bare følger. Det må vise... Jeg føler at de må se at du kan løse det på ulike måter. Og så er det igjen da at du må avgrense det litt. Du kan liksom ikke bare holde på med eksempeltekster. De må òg få tid til liksom å øve seg selv. Og så er det ofte vanskelig å finne veldig mange gode eksempler, sånn som jeg nevnte litt tidligere. Så jeg tenker at hvis du har to, gjerne tre, så holder på en måte den. Og det kommer litt an på lengden òg. Hvis det er kortsvarstekster så går det jo fortere å gå gjennom det. Men hvis det er lange artikler, så holder det gjerne med to, fordi da tar det mye tid.
25. I: Så hvor mange du velger ut, handler kanskje mye om lengden på hver tekst, og hvilket opplegg...
26. F: Og hva som er tilgjengelig, ja.
27. I: Kan du se, bare sånn helt generelt: Kan du se en ulempe ved å bruke veldig få tekster? Du har sagt at du for eksempel får mindre mangfold. Men kan du se en utfordring ved å bruke altfor mange i tillegg?
28. F: Det tar veldig mye tid. Det er en utfordring. Og så kan det bli for mye for elevene òg. Det blir litt så u håndterbart. De kan få noen alternativer, men hvis det blir for mye så blir det litt kaos.
29. I: Ja. Da går vi kjapt videre på spørsmål nummer... sju står det her. Det er 15 spørsmål. Men nå oppdager jeg at jeg har faktisk da gjort....rett i fra spørsmål fire til spørsmål sju.
30. F: Men kan jeg si en ting til på det forrige spørsmålet?
31. I: Ja, absolutt!
32. F: For av og til så går det jo òg an at jeg ikke bruker hele tekster, men at du ser på ulike innledninger for eksempel, og da kan jeg gjerne bruke flere for å vise at det er ulike måter å gjøre det på. At du jobber med ulike deler av teksten.
33. I: Ok. Så de gangene du bruker mange tekster, så er det fordi at du gjerne vil belyse innledningen i én tekst, og så avslutningen for eksempel i en annen tekst?
34. F: Ja, eller... Da får du enda større variasjon da i hvordan det er mulig å løse, løse samme oppgaven på forskjellige måter.

35. I: Ja.
36. F: Men uten at det blir så mye stoff at det blir uhåndterbart. For da har du bare sånne korte tekstsekvenser.
37. F: Ja, selvfølgelig. Det spørsmålet som vi kommer til nå, det er det lengste spørsmålet. Og her skal du få lov til å ta akkurat den tida du måtte ønske. Og det er som følger: Spørsmål nummer 7: Før vi snakker om ulike aspekt ved eksempeltekster – skal spør deg om sånne mer konkrete ting senere – så ønsker jeg å høre litt om hvordan erfaringer du har med bruk av eksempeltekster. For oppgaven min interesserer seg nettopp for hvordan eksempeltekster blir brukt i undervisning. Derfor: Kan du ta meg igjennom et...en time, eller et helt opplegg, der eksempeltekster var inkludert, og som du i etterkant følte at ”dette opplegget, dette var...dette fungerte godt”. Og her kan du... Altså, du kan for eksempel ta meg igjennom hele prosessen fra a til å; vurderinger du har gjort underveis, hvorfor du valgte de tekstene som du gjorde, hva var temaet på undervisningsopplegget – ja, alt det du måtte se nyttig for min oppgave. Så her står du litt fritt.
38. F: Skal prøve – frie rammer. Jeg kan kanskje snakke om den jeg hadde nå sist da, med...der vi skulle skrive kortsvar reklameannonse. Der er det ganske mye nytt for elevene egentlig. Så vi har jobbet en del i forkant med retorikk. Det trenger de jo for å kunne...sånn at de får fagbegrepene på plass. Og så er det i tillegg òg nytt for de at de skal skrive en kortsvarstekst, altså at de har så avgrensa antall ord – 250 ord – som de må forholde seg til. Og der de skal kunne formulere seg faglig i den korte teksten. Så da har vi først jobbet en del med retorikk, og så introduserer jeg ofte en reell oppgave som gjerne er gitt til elever tidligere, eller som er gitt til eksamen, eller at det er noe autentisk som kan komme senere. Og ofte så bruker jeg da òg samme oppgaveformulering som det er i den eksempelteksten til de senere. Men at de da får andre kildetekster, som de på en måte skal analysere.
39. I: Ja.
40. F: Og så leser de da gjerne gjennom den teksten som er gitt til det jeg har tenkt å vise til eksempelteksten.
41. I: Hvordan leste dere oppgaven, nei teksten?
42. F: De får først oppgaven som er gitt, og så får de da den kildeteksten som er gitt til oppgaven. Og så, hvis det er en artikkel da for eksempel, så får de den og så diskuterer de da hvordan – sitter de ofte i grupper – og diskuterer hvordan de kan løse den med å peke. Hvis de skal peke på appellformer da innen teksten, så går de inn i teksten, og så jobber de – for da har du jobbet med dette på forhånd – så da prøver de å løse den selv, eller hva de kunne sett på selv, og hvilke retoriske virkemidler de finner og så videre. Og så må en jo finne ut hva oppgaven egentlig spør om, sånn at de på en måte samsvarer de to. Og så har jeg da ofte hatt med gjerne to eksempeltekster, som da er elevtekster fra tidligere, som da er et svar på denne oppgaven. Men da vet jo de hva... hva de som har skrevet de eksempeltekstene har tatt utgangspunkt i, så de er på en måte inne i tematikken, inne i den kildeteksten som er gitt og sånt. Og så ser vi da på den...altså eksempeltekstene på ulike måter. Vi ser på strukturen, hvordan den er bygget opp...
43. I: Hvordan ser... Jeg er bare interessert i det praktiske også, altså. Du sier at de sitter i grupper, og de har jobbet med tema, eller med...
44. F: De har jobbet med retorikk og begreper knyttet til retorikk på forhånd.
45. I: Og så introduserer du eksempeltekst, to stykker?
46. F: Nei, da ser vi først på den kilde...altså den tekstoppgaven som er gitt og kildeteksten som er gitt til den oppgaven. Så de får ikke eksempeltekstene før etterpå.
47. I: Ok, ja.

48. F: Så det er jo selve... Det er jo egentlig, det er jo et eksempel på en oppgave da, som kan bli gitt ved en senere... Men da har de ikke fått kildeteksten foreløpig. For jeg vil at de først skal tenke i gjennom hvordan de kunne eller ville løst den selv først.
49. I: Ja, lurt.
50. F: For da får de på en måte òg jobbet med fagbegrepene og sett litt på... Og det er jo ikke sikkert at det de finner er det samme som de eksempeltekstene har funnet for eksempel.
51. I: Nei, selvfølgelig ikke.
52. F: Og det er lettere for de å legge merke til andre trekk i teksten.
53. I: Når du da introduserer eksempeltekstene, gir du de tekstene i gruppene eller introduserer du det i plenum?
54. F: Det òg varierer litt. Ofte så får alle utdelt hver sin tekst, og så skal de da sitte...så gir jeg de noen stikkord på tavlen at de skal se på dette, det har vi jobbet med på forhånd. Skal se på struktur, de skal se på fagbegreper – at de da vet hva som ligger i disse ulike tingene som jeg vil at de skal se etter. At de skal se på eksempler fra teksten. For de må jo... kan ikke bare bruke masse fagbegreper, de må jo òg finne eksempler i kildeteksten. Og at de sier noe om funksjon.
55. I: Ok. I dette opplegget her, hvordan valgte du å gjøre det konkret i forbindelse med... når du introduserte eksempelteksten?
56. F: Da fikk alle utdelt den ene eksempelteksten først. Sånn at de jobber med én og én eksempeltekst om gangen. Der de da satt først hver for seg og jobbet med disse stikkordene som jeg hadde satt opp på tavlen: De skulle se på struktur, de skulle se på faguttrykk som var brukt, de skulle se på eksemplene som var brukt i teksten, og de skulle se om eksempelteksten brukte eller forklarte funksjonen til de virkemidlene.
57. I: Ok.
58. F: Så satt alle og jobbet hver for seg med det. Og så gikk de da sammen i grupper på enten to eller tre, de fleste var to, men av og til går jo ikke det alltid helt opp. Og så diskuterte de det da, og så om de hadde funnet de samme eksemplene, og hvordan... hva som fungerte i teksten og hva som eventuelt kunne gjøres bedre. For jeg synes det også er litt viktig. Av og til er det òg forbedringspotensial i de ulike tekstene, men det er òg alltid ting som er bra. Så jeg vil at de skal peke på begge deler. Og så pleier vi da å ta en oppsummering felles i klassen, der vi da går i gjennom...
59. I: Ja, sånn plenumsoppsummering?
60. F: Ja, der vi da går igjennom og ser på struktur, hvordan fungerer det? Da ser vi på ulike nivå, ser på at det er en tredeling med innledning, og tydelig hoveddel og avslutning. Men òg at det er tydelige temasetninger som da blir fulgt opp videre. Så ser vi på faguttrykkene som er brukt.
61. I: Det gjør du mot slutten av denne plenums...eller det gjorde du kanskje denne gangen på slutten av plenums...?
62. F: Ja, pleier å følge den... Eller ser liksom på struktur, ser på faguttrykk, ser på ”der har vi eksempler”. Vi går liksom gjennom de tingene sammen etter; det som står på tavlen. Ja, og så gjør vi det samme med den andre teksten etterpå. Og så kan du da gjennom sammenlikninger se på hvorfor er den ene eller... Hvorfor tenker de at den ene er bedre enn den andre, eller.
63. I: Hvor lang tid tok dette opplegget? Var det over flere økter, eller var det én?
64. F: Akkurat den var... Hvor lang til bruker vi på det da? Bare akkurat det med eksempeltekster og sånn har vi vel gjerne bare jobbet med, altså at det tar en time. Med de to eksempeltekstene.
65. I: Ja, altså to skoletimer?
66. F: Ja, to skoletimer. Men vi har 60-minutts timer.

67. I: Åja! Så da blir det 120 minutter. Du har svart på ganske mange av de oppfølgingsspørsmålene som jeg har her. Det er ett spørsmål på slutten her: Når du ser tilbake på den undervisningsøkten som du... Eller jeg kan spør først: Fungerte det godt? Gav elevene svar sånn som du ønsket at de skulle gi svar?
68. F: Ja. Når vi hadde vurderingen etterpå, så synes jeg at du kunne se at vi hadde jobbet mye med det, og ofte så kan... Altså, det hjelper ofte til...å hjelpe elevene til formuleringer som passer til fagstoffet på en måte. Hvis de bare får faguttrykk så vet de fortsatt ikke hvordan de skal bruke de i teksten. Det er liksom ”etosen og patosen” og... Da vet de, da ser de liksom hvordan de kan bruke de konkret. Men så er det jo litt forskjell òg. For de sterkeste elevene klarer å gjøre dette om tydelig til sitt eget, og tar utgangspunkt i den andre teksten de får utlevert på prøven, mens de som er litt svakere får òg en del hjelp av det, men klarer gjerne ikke å overføre de i like stor grad som de... får gjerne litt med av det reproduksjonspreget, da.
69. I: Ja. Er det sånn at... For i etterkant av opplegget, så hadde de en prøve som var veldig nært knyttet opp til eksempeltekstene. Eller var de kanskje ikke det?
70. F: På mange måter så var det jo det. For de får samme oppgaveformuleringen egentlig som de får på den. Den skal peke på retoriske...altså se på de retoriske appellformene og se på virkemidler som er brukt. Men de får jo en helt annen tekst. Så de må jo på en måte klare å overføre det som de så i modellteksten til en annen tekst. Og det er...av og til så er det jo gjerne...hvis patosappellen har var det som var vært sterkes i eksempeltekstene da, så er det logosappellen eller logosargumentasjonen som er viktigst i den andre teksten. Så må de på en måte... Da er det ikke, ja da må de klare å se at det, at det ikke er ja – helt det samme.
71. I: Sånn at hvis, bare for at jeg skal oppsummere for meg selv, så har du gjennomført et opplegg. Og i selve opplegget, altså i timen utenfor prøvemodus for å si det sånn, så har du du gjennomført... Du har levert ut eksempeltekster, de har først arbeidet med den oppgaven som eksempeltekstene egentlig har besvart, og så finner du trekk på tekstene – både på makronivå, altså struktur, også mikronivå, du har snakket om setninger og ord og fagbegreper. Og så skriver elevene en liknende tekst når de får prøve, sånn at da tar du opp igjen tråden for å si det sånn fra undervisningsøkten din.
72. F: Ja. Det blir jo det. Men jeg får... De får jo en helt annen kildetekst. Så selv om oppgaven er den sammen, så må de jo fortsatt finne fagbegreper og finne de tingene i en helt ny tekst som er ukjent.
73. I: Når du ser tilbake igjen, tenker du at du kunne ha gjort noe annerledes på dette opplegget som du nå har snakket om? Er det noe du kunne gjort bedre, og noe du synes var veldig godt gjort for eksempel. Her har du lov til å skryte av deg selv, og her har du lov til å gi deg kritikk.
74. F: Kunne kanskje vært enda tydeligere på at de må være enda mer bevisste på at de ikke bare... altså selv om de kan bruke fraser og sånt som står i kildeteksten, at de må være veldig bevisst på at de må passe med den teksten som de får til sin prøve.
75. I: Lagret de fraser fra første eksempeltekst?
76. F: Men de har tilgang til de. De kan ha med seg eksempeltekster.
77. I: Ja, selvfølgelig.
78. F: De kan ha med seg hjelpemidler. Men jeg synes samtidig òg at det fungerer veldig godt, fordi de får så tydelige eksempler og fordi at de aldri har skrevet en sånn type tekst før. Det er en ny type tekst de skal skrive, og det er nye fagbegreper. Det er veldig mye som er nytt. Da føler jeg at det er... har mye, har mye støtte av å se hvordan det kan gjøres med eksempeltekster. For du kan stå og forklare og snakke om dette så mye du vil, men jeg føler de får mye mer ut av det hvis de ser liksom konkret at ”sånn, sånn går det an å løse det”. Og dette er jo 1. klasse (vg1), og de får det jo videre opp igjennom

hele videregående. Så dette er jo da den første korteksen de skriver. Da tenker jeg at de trenger enda mer støtte rundt, sånn at de klarer...

79. I: Sånn at de ser det ferdig resultatet.

80. F: Ja.

81. I: Du har fortalt veldig bra. Hvis vi... Nå kommer alle mine mer sånn faglige spørsmål som, ja, som min oppgave ønsker svar på. Vi skal gjøre noe av det samme som vi har gjort fram til nå. Hvis vi sammen nå løfte blikket et nivå opp, og så ser du inn på din egen undervisningspraksis helt generelt. Når du bestemmer deg for å inkludere en eksempeltekst i undervisningen, hvor starter du? Altså, hvor finner du tekst?

82. F: Det kommer jo litt an på da hvor... Altså, hva som er formålet med den eksempelteksten. Er det at jeg skal vise ulike sjangre for eksempel, så kan jo bruke mer, altså tekster som ikke er elevtekster, sånn som for eksempel med kåseri. At jeg finner reelle kåseritekster, som er skrevet for eksempel av Are Kalvø eller av folk som på en måte holder på med de tingene. Og da kan jeg bruke litt andre ting òg. Da har jeg brukt, prøvd liksom å... Kåseri er jo gjerne noe som er litt fjernt fra elevene sin hverdag. At jeg begynner litt nærmere de. Med stand-up-show eller sånne type ting som de har et litt nærmere forhold til.

83. I: Ja.

84. F: Som òg er en slags modellering. For det blir jo brukt liksom de samme type virkemidlene i den sammenheng. Ellers er det jo da at jeg har en sånn tekstbank med tidligere elevtekster som jeg forsøker å samle på, som... Altså, du holder jo på med litt av de samme type sjangrene når det er de samme type tekstene hvert år, selv om det ikke er helt det samme så kan du ofte bruke en del av de likevel som eksempeltekster. Så jeg begynner ofte med tema, eller at... Med den sjangeren vi holder på med kanskje. Om det er retorisk analyse eller novelletolkning eller, ja.

85. I: Ja. Hvis du skulle hatt for eksempel novelletolkning, siden du sa det, hvor ville du ha startet for å sett etter en eksempeltekst?

86. F: Først så seg jeg jo da om jeg har noe liggende fra tidligere elever. Eller så har jeg jo òg skrivesenteret en del som ligger ute, som de har kommentert som jeg synes fungerer ganske greit. Husker ikke om de har noen nå – de har novelletolkning òg.

87. I: Så sånn som internett blir...kan bli brukt for eksempel?

88. F: Internett kan bli brukt, og det ligger jo en del eksamener... Altså, skrivesenteret har noen, men så har Udir òg noen eksempeltekster som det går an å bruke.

89. I: Ja. Ok. Spørsmål nummer 9 [sic: 7]: Du er på vei til time, og du har en eksempeltekst i hånden. Tenker du, at som faglærer, at det er noe som er spesielt viktig å gjøre før du eventuelt introduserer teksten?

90. F: Selve eksempelteksten?

91. I: Ja. Noe du ønsker å gjøre, altså før eleven ser teksten. Er det noe du ønsker å... eller før dere begynner å lese teksten; er det noe du ønsker å... å gjøre som lærer først?

92. F: Ja, først... Altså, jeg introduserer jo ikke en eksempeltekst før vi har jobbet med tema for eksempel. Og de må jo ha en del begreper knyttet til en enten novelletolkning eller til retorikk eller til det vi skal holde på med. Så eksempelteksten kommer jo litt senere ut i undervisningsløpet, ut i fra det du jobber med. Og så prøver jeg òg å gi de klare instruksjoner på hva de egentlig skal se etter i teksten. Og så har jeg òg av og til brukt ulike nivå, altså tekster på ulike nivå, for å klargjøre vurderingskriterier for eksempel. Altså, hva er det egentlig som er en 4er? Hva er det som er en 5er? Hvorfor er det forskjell på disse to tekstene?

93. I: Ok. Og det vil du fortelle på forhånd at dette er en 6er, dette er en 5er?

94. F: Ja, vi ser på vurderingskriteriene først, og så har de på en måte de å gå ut i fra. Og så leser de tekstene, og så har de jo de kriteriene å forholde seg til mens de leser

eksempelteksten. For da må de jo...altså da må de jo forklare hvorfor den ene er det ene eller det andre.

95. I: Ja. Så du... Vil du si på en sånn generell...på et sånt generelt grunnlag, at du kontekstualiserer alle tekster som du ber klassen din lese i gjennom? Altså hvis du har... Du leser vurderingskriteriene først, og så sier du ”dette er en 6er”, og så leser de 6eren. Og så snakker du om et 3er nivå, og så leverer du 3er teksten? Tenker du sånn?
96. F: Nei, heller motsatt. At de får snakke om vurderingskriteriene, og så leverer jeg ut tekstene, og så må de finne ut hvordan da... Altså, hvor ligger denne teksten ut i fra vurderingskriteriene. Så jeg gir ikke karakteren først. Det diskuterer vi etterpå.
97. I: Ja, ok. Sier du noe om den teksten, i og med at oppgaven skal være å finne nivået til teksten... Sier du noe på forhånd om teksten, eller leverer du den bare direkte?
98. F: Nei, ofte nå så har vi bare lest, litt sånn som vi jobbet med reklamen, at de har lest oppgaveinstruksen og gjerne òg den teksten som oppgaven tar utgangspunkt i. Sånn at de har litt bakgrunnskunnskaper om det, før de setter i gang med selve eksempeltekster. Der er jo vanskelig for de å vite om det liksom er bra å bruke virkemidler og forklaring av virkemidler hvis de ikke har lest den teksten som eksempelteksten tar utgangspunkt i. Ja.
99. I: Da er vi forbi spørsmål nummer 9 [sic 7]. Da er det spørsmål 10 [sic 8]: I den faglitteraturen som jeg holder på å lese, og har lest om eksempeltekster, så dukker et ord som dekonstruksjon opp. Du har sikkert hørt det ordet før? Dekonstruksjon.
100. F: Ja.
101. I: Men bare for å ha det på det rene, sånn at vi begge har samme plattform, så skal jeg fortelle hva dekonstruksjon er: Det er altså et begrep som tar opp i seg hvordan en tekst kan brytes ned for så å arbeides med. Og da blir mitt spørsmål: Etter at du har introdusert en eksempeltekst for klassen din, hvordan velger du å arbeid med teksten, altså dekonstruere den, for så at klassen skal jobbe med den? Altså, du kan kanskje tenke på et opplegg du har gjennomført innenfor – du kan velge deg en teksttype kanskje først – vi har jo argumenterende, informerende, reflekterende og kreativ. Tenk på et opplegg du har hatt innenfor en av de fire, og så: Tenk igjennom hvordan du valgte å bryte ned den teksten for at den teksten skulle ha overføringsverdi til klassen din.
102. F: Da er det jo disse punktene som jeg har snakket om tidligere, med at de skal se på struktur, se på faguttrykk, se på eksempler fra selve teksten og på...altså funksjonen. At de må forklare hvordan den er brukt i selve teksten. Men så går det òg an å se på det...altså at du bryter det enda mer opp, at vi går inn og ser på... Hvordan er temasetningene brukt i de ulike avsnittene for eksempel? Er det noe som kan, er det bra eller kan det gjøres bedre? Eller de skal se på tekstbinding, se på bindeord for eksempel.
103. I: Hvordan foregår det helt praktisk? Si at du har en... Har du for eksempel brukt eksempeltekst opp mot argumenterende tekster?
104. F: Ja, vi har jo det.
105. I: For der er det jo klassisk sånn at det er veldig mange typisk på mikronivå – ord og vendinger som forfatteren har brukt – hvordan ønsker...Hvordan lar du elevene oppdage disse ord og vendingene som er veldig sånn finurlige? Gjennomfører du... For det jeg egentlig er ute etter, er bare den prosessen som foregår i klasserommet etter at teksten er levert ut. Leser teksten...Blir teksten lest fra elevene, leser du teksten?
106. F: Det kan være at jeg skriver...gir de beskjed om at de skal finne bindeord i teksten for eksempel, også...
107. I: Og så gir du ut teksten...?
108. F: Ja.
109. I: Og så går det kanskje et kvarter, de jobber med teksten...

110. F: Ja, de sitter å jobber, og så sitter de ofte i grupper. For oftest føler jeg de får mer ut av det hvis de... Ofte så jobber de gjerne først, leser gjennom individuelt, og så sitter de da i mindre grupper å diskuterer. Og så tar vi det på plenumnivå til slutt.
111. I: Ja. Og da... ja. Og da blir spørsmålet: Når du står i plenumsnivå, hvordan får du disse virkemidlene fram i lyset?
112. F: Da snakker vi ofte om de ulike punktene, og så kommer elevene med innspill. Og så kan jeg òg da gi en tilbakemelding, eller si...altså hvordan jeg... hvordan jeg har tenkt å se... Vi ser for eksempel på tekstbinding da, og ser hvor viktig det egentlig er. Og hvis vi da har to ulike eksempeltekster så går det an å se på at sånne ting er med på å heve nivået i teksten, fordi at du får en mye tydeligere sammenheng for eksempel da, eller. Da snakker vi om...
113. I: Spør du elevene, for eksempel: "I innledningen så...så finnes det en metafor. Har dere funnet den?" Er det slik du spør? Eller blir det bare: "Har noen funnet noen virkemidler i innledningen" for eksempel?
114. F: Nja, men hvis på kildeteksten så har de jo da...nei på modellteksten, så har de jo gjerne pekt på de tingene. Så da er det med hvilke type virkemidler er det de har funnet i kildeteksten, er dere... altså: Bruker de fagord bra, har de med eksempler som støtter dette? For av og til så er det jo bare masse sånne "name-dropping", holdt jeg på å si i elevtekstene. Og ofte så er det òg det som det gjerne er mest av som jeg prøver å få fram med eksempeltekstene... er jo at de har... de viser til virkemidler og så har de eksempel – vist virkemiddel, vist eksempel. Men det sier veldig lite om hvordan det fungerer i teksten.
115. I: Ja.
116. F: Hva har det med tematikk å gjøre for eksempel.
117. I: Ja, og da spør du opp klassen, eller?
118. F: Ja, er det... altså blir: Her blir...altså: "Nå ser vi på det og det virkemiddelet. Blir det sagt noe om hvordan det fungerer i teksten?"
119. I: Ok. Når du forresten sier "kildetekst", hva legger du i det begrepet? Er det den teksten de får til oppgaveteksten?
120. F: Den teksten de får til oppgaven.
121. I: Så oppgavetekst?
122. F: Ja. Om det er en novelle eller en reklametekst eller... Det som oppgaven tar utgangspunkt i.
123. I: Ja, jeg måtte bare forhøre meg.
124. F: Ja. Primærkilden. Og så kan de jo ha sekundærlitteratur som da er læreboka eller som er andre ting som de har fått utlevert.
125. I: Ja. Har du lest tekst høyt sammen med klassen?
126. F: Ja.
127. I: Pleier du, ved bruk av eksempeltekst, pleier du å...altså er det en ting du pleier å gjøre...å lese teksten høyt sammen med klassen din?
128. F: Ja, eller elevene leser det.
129. I: Ja, eller elevene. Leses teksten fra a til å?
130. F: Nei, da stopper vi underveis og ser på hvordan...
131. I: Og det er et helt bevisst valg du gjør fordi at du ønsker å, for eksempel, vise til noe konkret?
132. F: Ja. Og det er mye lettere å gjøre det underveis enn at de liksom har lest i gjennom hele, da er det liksom...da har du falt litt av lasset. Så det er mye lettere å stoppe opp underveis, og: "Ja, her har du..." eller "Hva ser vi her, hva er brukt her?". Så kan du da peke på: "Her er det brukt fagord", eller "her er det brukt objektivt språk, fordi at du har skrevet "leseren" i stedet for "jeg" for eksempel", eller...

133. I: Kan du i en sånn samtale som lærer for eksempel si: ”I neste setning...”, hvis du sier at du stopper opp, så stopper du opp rett foran en setning, og så sier du: ”I neste setning så finner vi en, ja det kan være et helt sånt konkret virkemiddel...” Kan du spør om det virkemiddelet før teksten blir lest? Eller vil du først lese en tekst, og så si: ”Fant noen dette virkemiddelet her?”. Forstår du spørsmålet?
134. F: Nja... Men i kildeteksten så vil jo det virkemiddelet være skrevet da eventuelt?
135. I: Ja, nå tenker jeg på eksempelteksten.
136. F: Ja, på eksempelteksten mener jeg egentlig.
137. I: Åja.
138. F: Så vil du jo ha skrevet... altså: ”Her ser du en metafor som...altså”. Når de skal finne virkemidler og sånt som du snakker om, så er det heller i kildeteksten at de skal finne en metafor i novellen for eksempel eller...
139. I: Åja. Det kan være vi snakker litt forbi hverandre. Når jeg tenker på eksempeltekst... Si du hadde arbeidet med kåseri, så hadde du levert et kåseri, og så mens du leser kåseriet, så stopper du midt i...
140. F: Åja, sånn ja!
141. I: ...og så... Kan du da finne deg selv i å spør klassen din: ”Finnes det, finnes det en metafor i neste setning?”
142. F: Ja. Metafor eller hvilket som helt virkemiddel som er brukt i neste....
143. I: Ja, kan du spør om sånne ting? Eller vil du først lese forbi den setningen, og så spør opp: ”Fant noen denne metaforen?”
144. F: Godt spørsmål.
145. I: Det er kanskje vanskelig å huske tilbake igjen.
146. F: Ja. Jeg tror jeg kunne gjort begge deler egentlig. At nå... nja. Jeg ville kanskje lest setningen, og så spurt hvilke type virkemiddel som er brukt her.
147. I: Ja, der er... Ja.
148. F: For nå snakker vi om kåseri. Jeg var mer inne på tanken med fagtekster. Nå er jeg liksom inne i reklame... og da er det ja...
149. I: Bare for å klargjør det. Hvis vi hadde snakket om reklame, så ville jeg tenkt at den kildeteksten, det var ingen eksempeltekst. Så når du gav elevsvaret så var det eksempelteksten. Så når jeg spurte om for eksempel: ”Spør du opp?”, eller sprø du...ja altså: Spør du... Si at du leste svaret til Per Persen. Bare la oss kalle han det. Om du spurte opp: ”Fant noen forrige virkemiddel i forrige avsnitt?”. Og da tenkte jeg ikke på den (kildeteksten) nødvendigvis.
150. F: Men det kunne jeg gjort. Men da leser vi jo sannsynligvis setningen først, og så ville jeg gjerne ikke spurt sånn konkret: ”Fant noen en metafor her?”. Jeg ville heller spurt: ”Hvilke type virkemiddel har blitt brukt?”
151. I: Ok. Hvis du da har lest hele teksten fra Per Persen eller Ole Olesen, og du ser at klassen påpeker ingen... du har løftet fram en samtale om tekst, og disse tekstene... og du ser at ingen i klassen påpeker et veldig viktig trekk. Det finnes for eksempel et retorisk spørsmål som ikke klassen oppdager. Hva gjør du som faglærer da? Eller hva ville du ha gjort som faglærer? Ville du har spurt opp om det?
152. F: Ja, da kunne jeg gjerne ha lest bare den setningen opp igjen, og så spurt: ”Hvilke type virkemiddel er det vi har her?”. Men da, ja. Hvis det er ingen som på en måte har noen meninger om det, så må jeg jo tenke at dette er noe jeg har forklart for dårlig, eller ikke har gått i gjennom. Og at det da er noe som må jobbes med. At retoriske spørsmål òg er et virkemiddel som en da har fokus på.
153. I: Har du funnet deg i den situasjonen at det har skjedd? At du har oppdaget at her har vi lest to eksempeltekster, med utgangspunkt i en kildetekst, og klassen responderer ganske dårlig på de to eksempeltekstene. Og du føler at du her må du ta tak

som lærer for at de eksempeltekstene skal ha en nytte og overføringsverdi til elevenes tekster selv.

154. F: Ja, det skjer vel det. Men samtidig føler jeg at vi ofte... Da har du introdusert eksempeltekstene litt for tidlig, kanskje. At du spør etter ting som de gjerne ikke har lært ennå. Altså, at da må du gjerne gå inn i en... går tilbake igjen på det fagstoffet som du jobber med. At du må gå mer inn for eksempel retoriske virkemidler da, hvis det er det du holder på med. At det er der det mangler, fordi at de har ikke den kunnskapen de trenger til å oppdage det som er brukt i teksten.
155. I: Ja, ok. Du har svart på spørsmål 10 [sic: 8]. Og nå også må jeg bare presiserer at vi snakker om denne eksempelteksten hele tiden, så ikke kildetekst kommer i forgrunnen. Men etter at eksempeltekst, etter at du har dekonstruert den og så snakket med klassen – dere har snakket om virkemidler, dere har snakket om struktur kanskje, nivå: inndeling, avslutning og midtdel – etter at du har gjort alt dette, så er jo målet ofte at de skal overføre disse kvalitetene ved disse eksempeltekstene til egen tekst. Og du har for eksempel knyttet det opp til en prøvesituasjon sånn helt konkret. Hvordan forsøker du å overføre kvaliteter ved eksempeltekstene, til elevenes egne tekster? Jobber du for eksempel med ordbanker? Altså, alt elevene kan lagre på disse for eksempel ord og fraser.
156. F: Ja, det kan du jo...
157. I: Ja, har du gjort det.
158. F: Jeg har vel ikke laget en sånn ordbank til de. Men de har for eksempel, altså ofte får de jo sånne oppskrifter som de kan følge – der står det ofte eksempler på fraser som de kan bruke.
159. I: Ja, oppskrifter! Fortell mer om det. Er det type en skriveramme?
160. F: Ja, det blir jo en slags skriveramme der de... Det er jo ulike typer skriverammer. Men for eksempel hvis de skal skrive en retorisk analyse da, eller en novelletolkning, så er det jo ofte et forslag til mal hvert fall som de på en måte kan følge. Så må de jo da gjøre et utvalg ut i fra den malen, ut i fra det de finner i den kildeteksten som de da får utdelt.
161. I: Når du har...Ja, hvis vi går vekk i fra... Nå har vi snakket mye om eksempeltekster knyttet opp mot sånne ”250-ord-tekster”. Hvis vi finner et annet opplegg du har gjennomført der elevene har skrevet en artikkel, eller et essay...har du en... Har du gjennomført undervisning der du har essay eller artikkel med eksempeltekst i undervisningen?
162. F: Ja, jeg har jobbet med – men det var i andre klasse – essay for to år siden.
163. I: Ja, du kan snakke om den også.
164. F: Ja, essay... Ja, det har for så vidt overføringsverdi til kåseri som vi har jobbet en del med i første klasse. Sånne kreative tekster er jo mindre malfaste gjerne, så da føler jeg det er enda viktigere å ha flere eksempeltekster. Sånn at de ser ulike måter å løse det på.
165. I: Fordi, spørsmålet er: Hvor... Hvis... Altså, i etterkant av at du har introdusert...nå bruker vi kåseri...Etter at du har introdusert et kåseri på tekst, en eksempeltekst, så skal eleven selv skrive en eksempeltekst [sic: tekst]. Hvor tett opp til den eksempelteksten kan eleven gå, egentlig tenker du? Er det problematisk at den for eksempel ligger altfor tett opptil, eller tenker du at det kan være lurt fordi at... ja, av visse årsaker.
166. F: Ja. Jeg tenker at ofte så legger vi opp til at det skal være et annet type tema gjerne enn det eksempelteksten har tatt utgangspunkt i. Sånn at du får...sleppe den der helt nødvendigvis blåkopien fra... at de må...
167. I: Så du bytter tema hvert fall?

168. F: Ja, prøver å bytte tema. Eller hvert fall spisse temaet litt, sånn at de ikke kan ta akkurat helt det samme. Men samtidig så er det jo fint om de nyttiggjør seg av noen av...altså om de har noen fraser og sånt med og på en måte og bruker oppramsing som en sånt virkemiddel eller.... så er jo egentlig det bare bra. Men hvis de da kan bytte det ut med andre ord eller... ja. Og ofte så pleier jeg da gjerne å jobbe, altså at du deler det litt opp. At vi har fokus på ulike virkemidler. At det er det de skal jobbe for eksempel med – å skrive noen setninger der de overdriver eller at de bruker ja...
169. I: Ja, ok. Tenker du at det, for noen elever, så kan det være fint å ligge veldig tett opp til en tekst, en eksempeltekst? At for noen elever må det være lov; mens for andre så...
170. F: For de som er svakere så vil det jo være lettere å ligge tett opp til.
171. I: Det var det jeg fisket etter... Og synes du det er for så vidt ok? At det faglige nivået kanskje skal gjenspeile seg i hvor tett opptil en eksempeltekst eleven ligger?
172. F: Ja, altså: Ja. Og det vil det jo gjerne òg gjøre da. Fordi de tekstene som ligger veldig tett opp, er jo gjerne de som er svakest òg. Og det gjenspeiler seg jo gjerne i den teksten som de skriver. De som, på en måte, er sterke de suger til seg det som eksempelteksten viser, men så går de ut av rammen og så skriver de på sin egen måte, likevel. Og så varierer det litt òg. Det trenger ikke nødvendigvis å være kåseri eller en spesiell sjanger, så det er jo ikke det er alle det passer for heller, på en måte. Og da kan det jo være greit at de får litt ekstra støtte til å ligge litt tett opptil en sånn type tekst. Men så er de gjerne knallgod på retorisk analyse, for det synes de er mye lettere å skrive.
173. I: Ja, der har du mer en sånn klar mal.
174. F: Ja, det er liksom: Følg en mal.
175. I: Ja, retorisk analyse, det er vel veldig, det er vel gjerne på vg3 det?
176. F: Ja, men vi har jo retorikk allerede i 1. klasse (vg1).
177. I: Ja. I og med at du hadde brukt kåseri på vg1, så bruker vi det som et eksempel når jeg spør: Den skriveprosessen, etter at du hadde lest...for du hadde lest en eksempeltekst...
178. F: Ja, vi leste flere.
179. I: I kåseri?
180. F: Ja.
181. I: Ja, og så arbeidet klassen med den teksten. Du har fortalt for så vidt hvordan du pleier å jobbe med dekonstruksjon. I akkurat dette tilfellet med kåseri: Hvordan så skriveprosessen ut i etterkant av dekonstruksjonen? Var det noen elementer du ønsket for eksempel at... ”Husk på, nå har vi lest fem eksempletekster, husk på disse virkemidlene her når dere selv skriver”. Var det sånn for eksempel, eller?
182. F: Ja, vi hadde, eller hadde vel laget en sånn litt... en slags skriveramme. Men med forslag til ulike virkemidler som de kunne ha med. At de da måtte – jeg husker ikke hva vi skrev, jeg – men at de måtte ha med hvert fall halvparten av de type virkemidlene. Eller, at de fikk en sånn instruksjon på hvordan de skulle gjøre dette da. Og så hadde de også... Ja, dette skulle egentlig ende i en muntlig framføring. Men de hadde òg et skrivearbeid fram til den tid, der de skulle lage manus. Og at de da satt òg i mindre grupper, og testet ut, og gav liksom respons på hverandre sine tekster. For av og til så tenker du gjerne at ting fungerer, og så gjør de gjerne ikke det når du leser det høyt, eller får respons da fra andre.
183. I: Ja.
184. F: Og da får du òg... altså det å være morsom eller å laget et kåseri og sånt, er jo ofte noe de syntes er skummet og litt ubehagelig òg foran mange.
185. I: Ja, helt klart.
186. F: Og det kan jeg jo godt forstå. Jeg er glad jeg slepper å skrive kåserier selv!

187. I: Ja!
188. F: Men at de da får prøvd det ut i mindre grupper, føles ganske trygt. For da får de liksom testet det på forhånd.
189. I: Ja. Vi skal gå videre på spørsmål nummer 12 [sic 9]. Det kan være Anne (Håland) har snakket om dette tidligere. Men, eksempeltekst, det stammer fra Australia. Det kan være at du vet det fra før. Men det er for så vidt ikke så viktig for vår del. Det som jeg ønsker å dreie samtalen inn på nå, det er at...eller det er å se hvordan de i Australia gjennomfører undervisning med eksempeltekst. Fordi, etter at de har gjennomgått eksempelteksten, så skriver lærer og elev en tekst sammen. Kall det gjerne sånn type samskriving. Hva tenker du om å jobbe på en sånn måte?
190. F: Da skriver...?
191. I: Lærer og elev skriver...
192. F: En og en elev, eller?
193. I: Nei, læreren sitter – helt praktisk – foran i klasserommet, og så følger hele klassen med på hva læreren skriver på tavla, eller på datamaskin. Og så skriver de en tekst som er ganske lik den eksempelteksten de har lest. Har det noe for seg?
194. F: Ja, for noen så vil det kanskje ha det.
195. I: Har du gjort sånn selv?
196. F: Nei. Ikke sånn at jeg har sittet foran klassen. Da er det mer på elev til elev-nivå, liksom. Hvis det en noen som sliter med å komme i gang, eller sånne ting, så kan du gjerne gi de noen sånne innledende fraser som de da kan begynne med. Eller, hjelpe de litt i gang, på en måte. Ja...
197. I: Kan du se noen utfordringer ved å nettopp gjøre de sånn for eksempel? Er det noe som tilsier at en helt sånn...naturlig så tenker du at "jeg ville ikke ha jobbet sånn, fordi at..."?
198. F: Da er det jo du som sitter å skriver. Og det kan jo for så vidt være ganske praktisk. Men da, altså det er jo elevene som skal øves opp i selve skriveøvelsen. Så de får jo ikke den samme treningen, da. Så det har kanskje like mye hensikt at elevene sitter å samskriver sammen to og to, og får diskutert sine, eller....hvordan de tenker underveis. Men samtidig kan jo en del tenke at, altså du får jo modellert selve skriveprosessen. Fordi du får jo da begynt, og så må du gjerne ta noen valg, og så var det ikke akkurat sånn du hadde tenkt, og så begynner du på ny og så... Så du får jo modellert de tingene da.
199. I: Ja. Tanken er at elevene skal komme med innspill til læreren, og så skal liksom læreren løfte innspillet fram fra eleven, og så skal læreren skrive ned innspillet hvis det er godt nok, holdt på å si.
200. F: Ja.
201. I: Så da får, på en måte, elevene løftet fram alle sine tanker om hvordan innledningen for eksempel kunne sett ut. Og så skriver læreren ned innledningen, som da klassen sammen har kommet fram til.
202. F: Ja, det er litt vanskelig å håndtere da, når du har nesten 30 stykker i klassen, og alle de skal komme med innspill. Det hadde gjerne fungert bedre i mindre grupper. Hvis du satt 4-5 stykker, og at du da...Ja, at du kunne tatt inn fem stykker, satt og skrive med de, og så jobbet de andre med noe annet i mens, for eksempel. Sånn at du fikk delt det opp. Jeg tror det er lite hensiktsmessig at... Da får ikke alle kommet med innspill likevel. Du kan ikke ha 28 stykker som kommer med, og sier noe om den innledningen du skal skrive.
203. I: Men dette er da klassisk modellering, at læreren er som en modell for skriveprosessen, som du sier, og for tekst generelt sett. Vil du si at du i din

- eksempeltekstbruk modellerer noe for elevene, helt i fra a til å? Er du i løpet av en prosess, med bruk av eksempeltekster, en modell i en eller annen forstand?
204. F: Om jeg er en modell?
205. I: Ja. Om du som lærere er en modell for elevene dine?
206. F: Ja, jeg prøver jo å... Ofte så har jeg tatt – på forhånd – å på en måte dekonstruert min egen tekst, på en måte. Streket under ord og funnet eksempler på det jeg vil at de skal legge merke til. Og så er det ikke sånn at det nødvendigvis viser det sånn helt nøye, men jeg holder opp arket for eksempel og sier at: ”Sånn som dette bør teksten deres se ut etterpå”. For jeg føler at de får mer ut av det hvis de liksom må bevisstgjøre seg på at de leser med pennen da. At de må på en måte inn i teksten, og så på det som er, enn at de bare leser igjennom det og blir passive lesere.
207. I: Vi begynner å nærme oss slutt, eller du har litt igjen. Men det går fint. Vi må bare kjappe oss på her. Før jeg lanserer fire påstander innenfor dette med eksempeltekstbruk, så ønsker jeg å høre om du synes eksempeltekster passer bedre opp mot noen teksttyper enn andre. Vi har vært inne på det før: Den informative, den argumenterende, den reflekterende og den kreative. Har du noen tanker om hvor eksempeltekster passer best? Eller passer de bare på alt?
208. F: Tenker at du kan bruke eksempeltekster på alt. Men at type kreative tekster, for eksempel, så er det jo større rom for. Altså, det er vanskeligere å liksom bare følge en mal, kanskje. Og at det må de bevisstgjøres på. Ellers så får du jo fort, sånn som du snakker om – tekster som ligger veldig tett opp til kildeteksten uten at det nødvendigvis er like ønskelig som for eksempel en novelleanalyse. Der er det liksom mer rom for at du kan bruke nesten det samme frasene, men at du må peke på andre typer virkemidler som er brukt.
209. I: Så den kreative teksttypen, den føler du, den stikker seg ut kanskje i en litt mer negativ retning. Altså, det er vanskeligere å finne eksempeltekster innenfor der, eller det er vanskeligere å bruke det kanskje?
210. F: Ja.
211. I: Vil du si – for dette....
212. F: Men samtidig veldig viktig. For dette er en sjanger som på en måte kan være veldig svevende for de. Og da kan det være godt å få liksom konkretisert hvordan dette kan gjøres i praksis. Og da tenker jeg det er viktig å ha mange mulige forskjellige, fordi at det er så viktig at de ser at dette kan løses på veldig mange forskjellige måter. Det samme gjelder jo egentlig med essay-sjangeren.
213. I: Ja. Hvor bruker du eksempeltekster selv oftest? Altså innenfor disse teksttypene. Hvilken teksttype knytter du oftest opp til en eksempeltekst?
214. F: Jobber jo mest med sånn type analyser... Sånne analytiske tekster, på novelle eller roman eller dikt eller retorikk. Så det er jo stort sett de tekstene som er mest aktuelle.
215. I: Så du krysser av sånn sett på ganske mange bokser. Du bruker det innenfor argumenterende, altså retorikk. Reflekterende, du har brukt innenfor essay kanskje?
216. F: Ja, men ikke så mye. Det er egentlig mest på tolknings- og analyseoppgaver.
217. I: Ja.
218. F: For det er det vi jobber mest med. Vi jobber veldig lite med novelleskriving og sånne ting. I tredje klasse er det stort sett bare det du holder på med.
219. I: Ja, jeg husker det. Påstander innenfor forskningsspørsmål 2. Og da er spørsmålet: Hvordan stiller du deg til disse påstandene? (Påstand 1): ” Når jeg bruker eksempeltekster i undervisningen, kontekstualiserer jeg alltid eksempelteksten for elevene før jeg tar den i bruk. Jeg introduserer for elevene hvem som har skrevet teksten, hvem den er skrevet for, når den ble skrevet og i hvilket medium den er publisert”

220. F: Ja, jeg pleier stort sett å gjøre det.
221. I: Da skriver vi ja her. Og da kan vi bare gå videre. (Påstand 2): ”Når jeg arbeider med eksempeltekster påpeker jeg alltid elementer ved eksempeltekster som er karakteristiske for den teksttypen den representerer”. Altså: Påpeker du de virkemidlene som for eksempel finnes i en novelle.
222. F: Ja, eller som... Ja, men jeg prøver jo å få la elevene få lov å prøve disse tingene først. Men så kan jeg jo gjøre det etterpå, hvis jeg tenker at det er ting de har gått glipp av, eller hvis det liksom er ting som...ja. Men først og fremst at elevene skal ha hatt nok kunnskap på forhånd til at de kan peke på disse tingene.
223. I: Påstand 3: ”Faglig sterke elever vil oppleve eksempeltekster som ”tvangstrøyer i deres eget skrivearbeid”.
224. F: Ja, noen kan nok sikkert gjerne.... Nei, jeg tror egentlig ikke eksempeltekster fungerer så mye som det. Men gjerne skriverammer kan fungere mer som sånn tvangstrøye. Men eksempeltekster tenker jeg ofte at de... Ofte så synes de det synes er gøy å lese de, de sterke elevene òg. De ser masse ting der, som på en måte... At det kan gjøres bedre, eller at det ikke er fullt så bra. Nei, jeg tror ikke det.
225. I: Har du opplevd at faglig sterke elever har syntes det har vært ei tvangstrøye?
226. F: Nei. Og mine elever er stort sett ganske faglige sterke.
227. I: Ja. Påstand 4: ”Målet ved bruk av eksempeltekst er at elevene skal være i stand til å skrive en tilsvarende tekst alene med et noe annet innhold, med kanskje til samme målgruppe, innenfor samme teksttype og i samme medium”
228. F: At det er målet?
229. I: At det er målet.
230. F: Ja.
231. I: Finnes det andre mål? Oppfølgingsspørsmål.
232. F: Med eksempeltekster?
233. I: Ja, enn bare til å skrive en tilsvarende tekst i etterkant. Altså, kan du knytte eksempeltekst-bruk opp mot noe annet, enn...?
234. F: Ja, de lærer jo generelt forhåpentligvis å skrive bedre. At det ikke bare nødvendigvis er kun den teksttypen, men at de òg kan ha en overføringsverdi til andre skriveprosesser. På sikt hvert fall.
235. I: Ja, forhåpentligvis. Siste forskningsspørsmål, det lyder som følger: ”På hvilken måten endres norskfaget gjennom en introduksjon av eksempeltekster?” For eksempeltekster ble som sagt introdusert i 2013. Så oppgaven min er litt interessert i før og nå. Og det gjør ingenting at du ikke underviste i 2013. Første spørsmål er bare: Hvilke fordeler og ulemper ser du ved en introduksjon av eksempeltekster i et Kunnskapsløfte? Det er kanskje vanskelig å mene noe om det, egentlig. Men hva tenker du om at det har kommet inn, for eksempel.
236. F: Jeg tenker at... Det kan godt være at det er positivt, at det blir konkretisert. Fordi jeg tror at elevene har godt av eksempeltekster – at de lærer mye av det. Samtidig er det jo litt sånn, det er jo en metode, og Kunnskapsløftet har jo egentlig tradisjon for å si noe om hva som er målet og ikke nødvendigvis metoden på veien dit.
237. I: Da kan vi gå rett videre til spørsmål 14 [sic 12]: For mange hevder at det finnes for mange strategier, eller metoder, i norsk skole. Litteraturkritiker i P2, han Knut Hoem, han tok dette opp for eksempel i en kronikk. Har du fått med deg den debatten?
238. F: Ja, sånn litt.
239. I: Ja. Han hevdet da at det var altfor mange strategier i norsk skole. Opplever du at introduksjonen, som eksempeltekster har vært i Kunnskapsløftet, er med på å bekrefte en sånn trend, om at... Altså: Skole er strategier. En sånn strategitrend.

240. F: Ja, men skole skal jo være litt strategi. Så jeg tenker jo at det er helt greit. Elevene har litt godt av å ha et sånt metaspråk på ting. Jeg tror at det hjelper de i læringsprosessen òg. At de må på en måte ja, gå litt ut av det, og se: ”Hvorfor gjør vi dette?” og ”Hva er...?”. Ja, at de får litt overvåking av egen læring. Og ja, hvis de da får noen fagbegreper knyttet til dette, så tror jeg det er lettere for de. Så jeg tenker ikke nødvendigvis at det er noe negativt.
241. I: Og den debatten knyttes jo ofte opp til et fag-par som heter redskapsfag versus danningsfag. Altså, danningsfag er Ibsen og Bjørnson og kultur, mens redskapsfag er liksom norsklærere som kan lese barn å skrive, eller ungdom å skrive. Tenker du at vi går i retning av kanskje å være redskapsfag? Eller tenker du at eksempeltekster har også et innhold, og dermed kan det styrke danningsdelen også?
242. F: Jeg tenker at du kan gjøre begge deler. Og jeg tenker òg at Hoem sitter hjemme og leser sine bøker, eller... Elevene trenger ofte å hjelp å komme inn i litteraturen. Det er ikke sånn at de synes Ibsen er kjempegøy i utgangspunktet. Men hvis du jobber mye med det, og gir de liksom redskaper til hvordan de kan tolke det, og hvorfor det er aktuelt i dag og sånne ting, så vil de synes det er kjekkere. Det er ikke sånn at du bare kan gi de en Ibsen-bok og så ”vær så god”...
243. I:...og så leser de den?
244. F: Ja.
245. I: Jeg må spør deg om en ting på spørsmål 13 [sic 11], dette med ulemper og fordeler ved eksempeltekster. For du nevnte at læreplanen skal være metodefri.
246. F: Nei, bare at det har vært tradisjon for det. Så det er gjerne litt utypisk at det...
247. I: Han har faktisk vært metodefri. Det har vært et mål. Så du har helt rett! Tenker du at eksempeltekster bryter denne metodefrie tanken? I og med at du kanskje...det er jo en strategi på et vis? Eller tenker du at det går helt fint, at vi kan bryte en sånn tradisjon, fordi at det finnes noe ved eksempeltekster som er større enn bare en strategi, kanskje.
248. F: Litt usikker. Fordi jeg tenker at de som... Jeg vet ikke om det må inn å spesifiseres i kompetansemålene, sånn som det er gjort nå. Jeg tenker at det er en del av det som du bør gjøre i undervisningen, sånn som du gjør når du velger tekster eller...altså en del av de valgene du tar da. Så jeg tenker at det er lurt at elevene gjør det. Men om det må stå i Kunnskapsløftet...Altså, om det må inn i læreplanen vet jeg ikke.
249. I: Siste spørsmål: Har introduksjonen av eksempeltekster i det reviderte Kunnskapsløftet markert et skille i undervisningspraksis for det? Det kan du faktisk ikke svare på, for du har ikke undervist.... Men vil du si – det kan du svare på – vil du si at du har høy bevissthet rundt bruk av eksempeltekster nå for tiden? Altså, du er lærer. Sitter du å leser avisen hjemme, og tenker: ”Den artikkelen der, den må jeg få tatt i bruk, for eksempel når vi har om artikkel”.
250. F: Ja, jeg gjør egentlig det. Du har hele tiden de i bakholdet. At gode eksempeltekster er noe du har lyst til å ha mange av.
251. I: Ja, har du opplevd det helt konkret, at du har tenkt...?
252. F: Ja, men gjerne ikke som modelltekst. Men vi driver jo hele tiden og skal ha tekster til ulike prøver og sånne type ting òg. Og da prøver jeg liksom å legge meg på minne hvis det er gode tekster og jeg da kan bruke de i skrivetekster, eller...
253. I: Og da blir de kildetekst?
254. F: Ja, da blir de kildetekst. Da er vi ferdige.

VEDLEGG 4: TRANSKRIBERT INTERVJU MED VIDAR

Dato: 25.10.17
Varighet: 30 minutter
Forskningsdeltaker: Mann i 60-årsalderen, Rogaland
Trinn: Vg1

I. = Intervjuer. F. = Forskningsdeltaker

1. I: Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst? Og da blir spørsmål 1: Hvordan forstår du begrepet eksempeltekst? Og du kan gjerne forsøke deg på en definisjon.
2. F: En eksempeltekst er en tekst med et svar på en oppgave som gir et eksempel på hvordan man kan svare på en oppgave. Det kan også være et eksempel på en sjanger eller på et litterært, for eksempel ei novelle, som du kan si at eksempelvis er en novelle.
3. I: Og da er vi rett videre på forskningsspørsmål 2: Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning, og markerer introduksjonen et skille i praksis? Fordi at, eksempeltekster ble introdusert i det reviderte Kunnskapsløftet i 2013. Før dette så var ikke eksempeltekst nevnt som begrep i læreplanene i norsk. Det er derfor jeg undersøker eksempeltekster. Hadde du hørt om begrepet eksempeltekst før 2013? Ja eller nei?
4. F: Nei.
5. I: Og da kan vi heller ikke spør oppfølgingsspørsmålet: Hvis ja, hvordan du brukte det. Så da hopper vi over til neste spørsmål. Så går vi til din undervisningspraksis nå fortiden. Hvis du skal estimere, hvor ofte bruker du eksempeltekster i undervisningen i løpet av et helt år? Du får seks svaralternativer her: (1): Jeg bruker ikke eksempeltekster i undervisningen. (2): 1-3 ganger i året. (3): 3-5. (4): 5-7. (5): 7-10, og (6): Mer enn 10 ganger i året. Altså et helt sånt...to semestre.
6. F: 5-7 ganger i året.
7. I: Oppfølgingsspørsmål: Kan du huske sist gang du brukte eksempeltekster i undervisningen?
8. F: Ja, det er ikke lenge siden. 3 uker siden... 1 måned siden.
9. I: Og så blir neste spørsmål: Når bruker eksempeltekster, sånn på generell basis, hvor mange eksempeltekster pleier du å introdusere for elevene. (1): 1 tekst, (2): 2-3, (3): 3-5, (4): Mer enn 5 eksempeltekster.
10. F: Ja, det varierer. Men noen ganger, ja si cirka 2.
11. I: Ja, da blir det 2-3.
12. F: Ja. Det kommer litt an på.
13. I: Ja, det gjør alltid det. Oppfølgingsspørsmål: Kan du kommentere dette med antall eksempeltekster. Kan du fortelle hvorfor du velger å ta i bruk to eksempeltekster. Gjør du noen vurderinger i forkant?
14. F: Ja. Det er jo for å vise variasjoner. For å vise ulike måter å gjøre det på.
15. I: Har du noen innvendinger mot å bruke for mange eksempeltekster for eksempel.
16. F: Nei, ikke noe mer enn tid. Altså, det...
17. I: Vil du si noe mer om det?
18. F: Nei.
19. I: Ok. Da har vi kommet til spørreskjemaets største spørsmål: Før vi snakker om ulike aspekt ved eksempeltekster – mer teoretiske spørsmål - ønsker jeg å høre litt om hvilke erfaringer du har med eksempeltekster. Oppgaven min interesserer seg nettopp for hvordan eksempeltekster blir brukt i undervisning. Derfor, kan du ta meg gjennom en

- undervisningsøkt eller et undervisningsopplegg, der eksempeltekster var inkludert, og som du i etterkant var godt fornøyd med. Og her kan du bruke lang tid. Du kan gjerne gå igjennom opplegget eller økten kronologisk, fra begynnelse til slutt.
20. F: Jeg tar den enkle varianten på en økt, hvor man for så vidt snakker om kåseri. Kan ta kåseri. Der er det et bra opplegg på NDLA som jeg har brukt flere ganger, hvor man leser kåseri, hører et kåseri, og hvor det har gjennomgang på både virkemidler og innhold, og språklige virkemidler og dette her med tekstbinding også.
21. I: Hvor mange eksempeltekster brukte du i dette opplegget? Kan du huske?
22. F: Ja, hvert fall to.
23. I: Hvor fant du disse tekstene? Lå begge på NDLA?
24. F: Det varierer. Den... To lå på NDLA, og så er det gjerne at vi hadde en eller to i fra lærebok eller som vi kopierte også.
25. I: Og så blir spørsmålet: Du har funnet fram eksempeltekstene i økten, og så snakket du om tekstbindere og forskjellige ting ved teksten som du ønsket å se på. Det kalles jo ofte for dekonstruksjon, når du tar ut ting i fra teksten. Hvordan gjør du det helt praktisk i den økten, hvordan gjennomgår du den eksempelteksten med elevene?
26. F: Nei, først må vi jo lese teksten eller høre teksten, sånn at vi på en måte er kjent med den. Og så går du inn og så spør jeg da eksempelvis dette: Hva er et kåseri? Og så får vi opp hovedkjennetegn på, generelt, hva et kåseri er. Og så bruker en da videre til å gå inn i den teksten, hva slags type teksttrekk finner vi i denne spesifikke teksten. For eksempel.
27. I: Og hvis et teksttrekk ikke blir nevnt av klassen, velger du å spør til du får svaret? Eller velger du å på en måte, å være veldig tydelig på at det finnes et trekk her i linje fem som vi ikke har sett foreløpig?
28. F: Ja, det kan tenkes at jeg tar...påpeker de viktigste tingene uansett, ja!
29. I: På bakgrunn av?
30. F: På bakgrunn av tidligere kunnskaper, eller fordi at jeg synes det er greit og viktig.
31. I: Når du ser tilbake igjen på dette...på denne økten; tenker du at du kan gjøre noe annerledes, eller tenker du at dette er en økt som...det er jo vanskelig å si er optimal, men at den fungerer kjempegodt, at derfor er det ikke noe behov for å endre på den.
32. F: Jeg oppfatter det som en veldig god økt. Problemet fort blir at en må ha tekster som, på en måte, er litt aktuelle og som fenger litt. Og det er jo et problem alltid. Så min drøm er jo å finne helt nye tekster.
33. I: Og derfor så blir det ofte at du finner de samme tekstene på nytt og på nytt? For de ligger på NDLA, de er tilpasset...?
34. F: De ligger der, ja. Men andre ganger så ser vi i dagens aviser eller i de nye avisene, og plukker ut saker og ting derifra som er brukende. Prøver særlig på det når det gjelder debattinnlegg for eksempel, leserbrev og sanne ting. At vi prøver å være helt oppdatert på det.
35. I: Da går vi videre på neste spørsmål: Du har nå fortalt veldig bra hvordan du har brukt eksempeltekster i undervisning. Hvis vi nå sammen løfter blikket, fra litt sånn det konkrete til mer det generelle, hvordan har du... Ja, det jeg ønsker å se på er din erfaring med eksempeltekster. Når du bestemmer deg for å inkludere eksempeltekster i undervisningen din, hvor starter du? Det er et åpent spørsmål, men: Hvor starter du?
36. F: Hvis en tenker ... Vi tenker kanskje sjanger. At du går inn, og så skal vi eksempelvis her for litt siden, så hadde vi om debattinnlegg. Og så går vi inn i boken; hva står der om saktekster, hva står der om debattinnlegg? Og så er det, i den læreboken vi har, er der en veldig sånn ordentlig og grei gjennomgang av måten å skrive tekst på. Det er eksempel på analyse også. Så hvis vi er heldige, så får vi tid til å lese gjennom den teksten som er i boka, og vise elevene at ”her står det viktige ting som vi kan bruke”.

37. I: Og jeg har for så vidt spurt deg om det oppfølgingsspørsmålet her: Hvor finner du tekstene? Og hvis jeg forstår deg rett, så finner du tekster på NDLA, i lærebok, men også på nett og i aviser.
38. F: Ja, og tidsskrifter også. Det kan godt være at vi finne noe sånt i andre bladmagasiner, ja.
39. I: Ok. Og jeg har spurt deg om hvilke vurderinger du gjør i forkant. Et godt spørsmål som vi kan... eller et begrepspar: Autentiske versus konstruerte tekster. Har du et forhold til at...når du bruker eksempeltekster, så må de være autentiske?
40. F: Nei, de må ikke det. For jeg har brukt konstruerte også, og på en måte delvis laget til – i fellesskap – med kollegaene, laget selv også. Men det er klart: Tar du sånne typer tekster, så er det litt artig når de er autentiske. Det er jo det.
41. I. Neste spørsmål. Se for deg at du er på vei inn i en time. Du vet du skal ta i bruk eksempeltekst. Er det noe du tenker, som lærere, er spesielt viktig å gjøre før du introduserer teksten? Trenger elevene å vite noe om den teksten før dere begynner å lese den?
42. F: Det kan variere. Men noen ganger så er det greit å, på en måte, si at dette er en aktuell tekst som var tatt i fra avisen eller et eller annet sånt noe, fordi temaet er aktuelt nå, og da har vi fått ”sånn og sånn”. Det kan være noe. Så jeg tror nok at jeg pleier å gjøre det. Å ta en introduksjon, å sette en ramme rundt før vi begynner å lese. Gjerne på sjanger også.
43. I: Ja, introduksjon av sjanger.
44. F: Ja, det også.
45. I: Et begrep som dukker opp i min litteratur, det er emnehjelp. Har du hørt om det begrepet? Det handler om at du...altså, emnet – hvis dere har om miljøvern – så introduserer du miljøvern som emne.
46. F: Det hender i norsk, ja. Jeg gjør nok det.
47. I: Vi går rett videre til neste spørsmål. Et ord som dekonstruksjon, det er også et ord som dukker opp når du snakker om eksempeltekster. Spesielt ofte i faglitteratur. Og bare for å ha det på det tørre: Begrepet tar opp i seg dette med hvordan en tekst kan brytes ned og arbeides med. Etter å ha introdusert eksempelteksten for klassen, kan du fortelle litt om hvordan du pleier å jobbe med teksten konkret, altså bryte den ned sammen med klassen din. Du skal for så vidt... Du trenger... Du har for så vidt snakket litt om det før. Men du kan kanskje gjenta deg selv litt, sånn generelt.
48. F: Ja, noen ganger så setter vi de i samarbeid i grupper. Hos oss så sitter de i grupper. Og da kan man si at det kan være grupper som peker på typiske trekk ved denne teksten, i forhold til sjanger, i forhold til hvordan er det med virkemidler og så videre. Vi er jo opptatt av appellformer også, sant. At de klarer å finne ut av, og kommentere saker og ting selv da.
49. I: Hvem leser teksten?
50. F: Jeg har god erfaring med at den leser jeg som lærer. Men andre ganger får de bare utdelt tekst, og sier at: Den leser dere og jobber med selv. Så det er begge deler det.
51. I: Leses teksten som helhet først, eller i bolker?
52. F: Noen ganger så leser jeg hele teksten rett gjennom, og sier at: ”Denne skal vi jobbe med nå”.
53. I: Hvis du stopper opp underveis når du leser teksten, er det fordi at... Ja, samtaler du med klassen underveis? er spørsmålet egentlig.
54. F: Det hender noen ganger. Fordi at, på en måte, påpeker og sier at: ”Her ser dere sånn, her ser dere sånn”. Andre ganger er det jo for å forklare rett og slett helt sånt ord som blir brukt i teksten, som jeg kan tenke meg at de ikke forstår, eller har greid å ta inn refleksjon på: Hva betyr egentlig disse ordene?

55. I: Neste spørsmål. Etter at teksten er dekonstruert, så er målet videre at elevene skal dra nytte av noe ved eksempelteksten. Hvordan forsøker du å overføre kvaliteter ved eksempelteksten til elevene sine egne tekster.
56. F: Ja, det er jo, på en måte, å håpe på at vi har sett en struktur og ha sett noen tydelige måter å bygge opp teksten på, som vises i eksempelteksten. Det er jo også et håp om at vi har sett på noen virkemidler som vi kan kommentere og si at: ”I etterkant så er den og den type virkemidler...teksten hadde gjort det sånn, men dere kan utvikle den på en annen måte hvis det, og...”. Så det kan være på, både som et sånn eksempel og som inspirasjon videre.
57. I: Ja. Hvis en elev ligger veldig tett opp til en eksempeltekst som du har levert ut, hva tenker du som faglærer da?
58. F: Ja, tenker du innholdsmessig også, eller?
59. I: Ja.
60. F: Det ene er jo... Vi sliter jo av og til med dette med plagiat, at da er det kanskje ikke så interessant hvis de har funnet det en eller annen plass, og så bare fikset litt. Men andre ganger så kan du på en måte se på det positive, ved å si at: Her er strukturen ok. Her har vedkommende liksom skjønt poengene med både det ene og det andre, og følger på en måte oppsettet for det som var vår eksempeltekst da”.
61. I: Kan en elev, si da en mindre sterk elev, ligge tettere opp til en eksempeltekst enn en faglig sterk elev, fordi at den faglige svake har kanskje større nytte av en struktur – en klar struktur?
62. F: Det kan hende. Men det er ikke nødvendigvis sånn.
63. I: Nei vel?
64. F: Nei.
65. I: Ja, for dette er en påstand fra min side.
66. F: Ja, for noen svake elever, hvis de på en måte ikke skjønner på en måte hverken det ene eller det andre, så har de lite hjelp i dette også. Mens en sterk elev på en måte kanskje lærer seg akkurat de grunnleggende knepa, og så er det en hjelp til å kunne på en måte ikke bare gjøre sånn som eksempelteksten, men det inspirerer. For da har du fått orden og kontroll på det, og så briljerer de i tillegg da.
67. I: Neste spørsmål. Dette med eksempeltekster, det stammer i fra Australia. Det er for så vidt ikke så viktig i vår sammenheng. Men, det som er interessant å merke seg med hvordan den australske skolen tar i bruk eksempeltekster, det er det at etter de har gjennomgått teksten, så skriver læreren og eleven en tekst sammen som ligger tett opp til den eksempelteksten de har lest. Og hvordan tenker du om å jobbe på en sånn måte, at samskriving skjer i etterkant av opplesing av eksempeltekst?
68. F: Ideen er god. Vi har prøvd litt, og gjort litt av det. Og si at: ”Kanskje ikke skrive en hel tekst, men vi skriver et avsnitt eller to. Og er nøye med at innledning skal være sånn og sånn, og så gjør vi det. Og så gjerne et avsnitt, eller ei temasetning for eksempel et par videre ned igjennom. Sånn at vi, på en måte, får inn i hvert fall noe av det grunnleggende der”.
69. I: Men det er ingen praksis som du gjennomfører ofte?
70. F: Nei, egentlig ikke. Men vi har jo oppgaver hele veien, som på en måte... Og når de får oppgaver og skal skrive, så legger vi gjerne sånne bestillinger på at ”det og det er viktig å få med”. Du skal ha en ordentlig introduksjon, og du skal ha en god temasetning, og så sier vi at: ”Det var det som vi testet på å i dag liksom”:
71. I: Ja, så du har fokus på tekstelement likevel.
72. F: Noe sånt, ja.
73. I: Og dette med at de samskriver, handler om modellering. Modelleres det i din undervisning når det kommer til eksempeltekster, og bruk av eksempeltekster i det hele

- tatt? Altså, modellerer du? Er du en person som elevene kan se på og tenke: ”Ja, [informantens navn], han gjør sånn og sånn og sånn”. Ser elevene på deg som lærer og tenker: ”Sånn foregår en skriveprosess”.
74. F: Det er ikke godt å si. Jeg vet ikke hva jeg skal svare på det. For normalt sett så skriver jo ikke jeg noen vanlige tekster til elevene. Men vi hadde et eksperiment i fjor, hvor vi gjorde nettopp det. At vi skrev – vi tre lærerne som vi hadde – klassen da skrev et avsnitt, og da skulle vi på en måte vise hvordan vi som lærere gjorde det med temasetning og begrunnelse for dette her. Om det var noe bedre, eller om elevene synes dette var artig eller ikke, det tør jeg ikke si noe om. Men det var jo et kjekt eksperiment å drive på med. Det var jo litt utfordrende for oss også på en måte. Og kjenne litt på: Hvor trykker skoen, liksom?
75. I: Vi er snart over på siste forskningsspørsmål – der skal jeg lansere fire påstander. Før jeg gjør det, vil jeg bare høre med deg om du synes at eksempeltekster passer opp til visse teksttyper kontra andre. Altså, du har snakket om kåseri...
76. F: Og debattinnlegg er jo den... Debattinnlegg og artikler er jo eksempeltekster. Det er kanskje der de fungerer best da. For vi snakker nå om en ”fem punkts oppsettet” med innledning, tre påstander, og begrunnelser.
77. I: Blir den brukt?
78. F: Ja, nå bruker vi den, eller prøver å bruke den, fordi der jobber en del med det i engelsk, og så følger vi det opp i norsk. Og prøver å dra nytte av det, sånn at vi har på en måte den strukturen på de fagtekstene i bunn – både i engelsk og norsk.
79. I: Veldig interessant.
80. F: Ja, det er veldig bra det! Vi merker det på norsken at dette har de hatt i engelsk. Sånn at når vi kommer inn og skal liksom kjøre den der ”five paragraph”, eller hva de kaller det på engelsk, så er de med på den. Og så er boken vår, norsk boken, så er det jo dette her med oppsettet av tekster, altså skriverammer, som da blir på en måte eksempelteksten. Så de får hjelp der. Vi prøver å på en måte å si at ”Her har dere på en måte eksempler, og så videre”. Og så går vi på NDLA, og så har vi andre tilleggsstoff også. Jeg synes det viktigste er at vi får på en måte grunnstrukturen på plass. Der skal de få trene, det er jo liksom det det står og faller med. Det er den der treningsaktiviteten.
81. I: Bare for å ha krysset av på min datainnsamling her. Vi har fire teksttyper: Den informative, den argumenterende, den reflekterende og den kreative. Har du noen tanker om hvor eksempeltekster fungerer best? Og har du noen eksempler på at det har fungert dårlig i noen teksttyper for eksempel? Altså: Informativ, argumenterende, reflekterende og kreativ.
82. F: Nei, jeg tror eksempeltekst kan fungere godt på alle jeg. Og så blir det jo da... Hvis du tenker mer det der... Argumenterende tekst så har du jo mer de der skjema-greiene, om jeg skal si det sånn. At ”gjør det sånn og sånn: Påstand, og så begrunnelse. Påstand, og så begrunnelse og så videre”. Mens hvis du tenker reflekterende tekster, da er det jo kanonviktig at en har en ok temasetning om man skal si det sånn. At du har et tydelig utgangspunkt for noe refleksjon. Når det gjelder kreative tekster, så er det jo klart det at de kan jo få inspirasjon av å se hvordan, eventuelt formulere, eventuelt kåseri essay, men også noveller og sånt noe. Og ikke minst dikt da. At det kan være mange rare ting. Men om de, på en måte, får noe nytte eller hjelp av akkurat å gjøre det likt en eksempeltekst, det kan jo diskuteres.
83. I: Ja, jeg ser du sitter med *Gift* av Alexander Kielland. Kunne den blitt brukt som en eksempeltekst opp mot noe i norskfaget?
84. F: Ja, absolutt. Flere utdrag i fra Alexander Kielland kan – òg i den boka der – kan brukes til mange ting som eksempeltekst.

85. I: Ja. Dette er helt utenfor noe som helt av spørreskjema. Kunne du sett for deg ting ved norskfaget der eksempelteksten, eller *Gift*, kunne blitt brukt som eksempeltekst?
86. F: Ja, nå har jeg jo vært inne som vikar på dette her, sånn at... Det handler om at du skal lese en tekst i den litterære perioden da. Og der vi så blir... Det blir et eksempel på det. Men da har du jo, på en måte, den der måten som Alexander Kielland, på en måte, karikerer på og så videre. Kan si at: ”Ok, her har vi hint om ”sånn og sånn”, og så ler vi litt. For han er jo litt morsom også, ikke sant? Sånn at han får fram den der, ja... små-ironiske morsomheten i forhold til viktige tema som han tar opp da i boka.
87. I: Så virkemidler, rett og slett?
88. F: Ja.
89. I: Da var det påstander innenfor forskningsspørsmål 2: Hvordan stiller du deg til disse påstandene? ”Når jeg bruker eksempeltekster i undervisningen, kontekstualiserer jeg alltid eksempelteksten for elevene før jeg tar den i bruk. Jeg introduserer for elevene hvem som har skrevet teksten, hvem den er skrevet for, når den ble skrevet og i hvilket medium den er publisert”.
90. F: Stort sett, ja.
91. I: Påstand 2: ”Når jeg arbeider med eksempeltekster påpeker jeg alltid elementer ved eksempeltekster som er karakteristiske for den teksttypen den representerer”
92. F: Ja, stort sett. Det var introduksjon det var snakk om, ikke sant? Når du starter opp med saker og ting?
93. I: Ja, den første påstander var snakk om introduksjon. Den andre påstander her går bare på generelt. Altså, dekonstruksjon.
94. F: Da kan det variere litt. Da kan de jo bli utfordra selv på; at elevene får utfordringen å på peke på ting selv.
95. I: Ja, og da er du ved kjernen av spørsmålet: Påpeker du selv eller lar du elevene påpeke?
96. F: Det kan variere. Noen ganger, hvis vi har vært gjennom eksempeltekster eller vært gjennom sjanger tidligere, og så at de får en tekst, så kan utfordringen deres være: ”Pek disse her sentrale trekkene, sjangertekstene, ved denne teksten”. Uten at vi har gjort noen ting med det selv.
97. I: Ja. Påstand 3. Og dette er et veldig... I litteraturen så snakkes det mye om dette: ”Faglig sterke elever vil oppleve eksempeltekster som ”tvangstrøyer i deres eget skrivearbeid”. Hvordan stiller du deg til en sånn påstand?
98. F: Nei, det tror jeg ikke. Eksempeltekst er for så vidt ikke mer tvangstrøye enn det nødvendigvis trenger å være. Altså, der er fri for det.
99. I: Hvilke elever blir motivert av eksempeltekster? Det er vel et sånn implisitt diskusjon her.
100. F: Ja. Det kan variere. Jeg har ikke noe svar på det.
101. I: Nei. Så diskusjonen om at faglige sterke elever vil ha mer nytte eller mindre nytte, den synes du er irrelevant?
102. F: Ja, eller ikke irrelevant. Men jeg klarer ikke å si noe. For det er som jeg sa tidligere, at noen ganger kan det virke sånn at svake elever får den støtten, rammen, som kan være nyttig for de. Men en kan jo òg se på de som er flinke – får dette her med strukturen på plass, og så da, på en måte, det blir som en sånn frigjørelse for de! At de skjønner ”sånn og sånn” er strukturen, og så kan de jobbe med noe annet. Og virkelig blomstre litt, om en skal si det sånn, for da er strukturen på plass, og de har på en måte fått klarhet i ”ok, det var sånn det var”, og så tar de friheten!
103. I: Er det noen på gutter og jenter hvordan de stiller seg til en eksempeltekst?
104. F: Nei. Jeg tør ikke si noen forskjell på det.

105. I: Nei. Siste påstand: ”Målet ved bruk av eksempeltekst er at elevene skal være i stand til å skrive en tilsvarende tekst alene med et noe annet innhold, med kanskje til samme målgruppe, innenfor samme teksttype og i samme medium”.
106. F: Ja.
107. I: Da har vi kommet til forskningsspørsmål 3, siste forskningsspørsmål: På hvilken måte endres norskfaget gjennom en introduksjon av eksempeltekster? Som jeg nevnte innledningsvis ble eksempeltekster introdusert via det reviderte Kunnskapsløftet i 2013. Hvilke fordeler og ulemper ser du ved en introduksjon av eksempeltekster i et kunnskapsløfte? Åpent spørsmål – men har du noen tanker?
108. F: Ja, altså når du sier begrepet eksempeltekster ble innført da – men mye av det som vi kaller for eksempeltekster nå, har vi jo drevet på med før også. Hvor man sier at strukturen skal være ”sånn og sånn”, og disposisjoner og sånt noe. Så begrepet er for så vidt nytt det da, men akkurat måten å tenke på er jo ikke noe ny. Så jeg vet ikke om jeg har noe å si på det.
109. I: Hvis jeg sier at læreplanen skal være metodefri: Tenker du at en introduksjon av eksempeltekster bryter med den metodefrie læreplan?
110. F: Nei.
111. I: Nei. Hvis jeg sier at...nå utfordrer jeg, nå er jeg litt kverulant. Hvis jeg sier at eksempeltekster er en strategi, har du da brutt en metodefri læreplan?
112. F: Nei. Haha! Vi kunne kommet inn på en fin krangel på den!
113. I: Ja, vil du utdype? For dette er veldig bra data for min oppgave. Jeg har behov for folk som...
114. F: Ja, altså.
115. I: Jeg kan spør et åpent spørsmål: Den metodefrie læreplanen, hva synes du om et sånt ideal?
116. F: Ja, metodefri? Altså, betyr det fri til å bruke hva metode du vil, eller betyr det at du ikke har noen metoder? Det jo det. Jeg kan jo være litt dristig å si at man tar seg jo sine friheter uansett. Så det er jo... Om det skal være sånn eller sånn, så kan man jo stille spørsmålet: ”Vi skal være metodefri ja. Men hva skal vi da gjøre liksom?”. Vi bruker jo en eller annen metode uansett.
117. I: Neste påstand, eller spørsmål: Mange hevder at det finnes for mange strategier i norsk skole. Litteraturkritiker i P2, Knut Hoem – hvis du har hørt om den debatten – han tok til orde for at det var altfor mange strategier i den norske skolen, og kritiserte rett og slett at det fantes strategier for alt. Opplever du at en introduksjon av eksempeltekster er med på å forsterke en sånn strategitrend i norsk skole?
118. F: Nei, altså jeg opplever ikke problemet at enten det ene eller det andre. Det som jeg opplever som problem, det er at vi egentlig har for lite tid. Og hvis vi på en måte tenker at en eksempeltekst, ja – ok. Det tar tid å lese den og gå igjennom den. Men hvis du skal ta en annen tekst, så tar det også tid. Og vårt hovedproblem, nesten sagt, er at elever til alle tider – og særlig i dag – de leser for lite uansett. Altså, de leser jo ikke vanlig avis, de leser ikke vanlig debattinnlegg, de leser ikke ei vanlig novelle på egenhånd. De leser omtrent... De leser veldig lite av det som på en måte er det som vi tester de på i skolen da. Så man kan jo stille et spørsmål om det er skolen som har et problem.
119. I: Ja. Den debatten til Knut Hoem lanserer et begrepspar. Skal norsk være et redskapsfag eller et dannelsesfag? Så blir spørsmålet på nytt, hvis du sier at en eksempeltekst er en strategi – du behøver ikke være enig – men hvis du sier at det er en strategi: Sier du da egentlig implisitt at... Eller sier det egentlig da at norskfaget går i retning av å være et redskapsfag for andre fag, og ikke nødvendigvis et dannelsesfag lengre? Det blir mindre tid til å lese *Gift* i framtiden.

120. F: Både ja og nei. Jeg ville vel heller sagt at det med at du får disse metodene, hva var det du kalte det?
121. I: Redskapsfag og danningsfag.
122. F: Altså, du bruker det redskapet til å utvikle måter å skrive på, måter å lese på, som fører til danning.
123. I: Det finnes nok en link.
124. F: Det er nok ikke en motsetning nødvendigvis der, sant? Det er jo både òg.
125. I: Ja, helt enig. Har introduksjonen av eksempeltekster markert et skille for det i undervisningspraksis? Er det for eksempel sånn at du i dag har et større øye for eksempeltekster i hverdagen – altså etter 2013, kontra før?
126. F: Nei. Men jeg har blitt litt mer bevisst på bruken av begrepet, for å si det sånn da. At det kan være nyttig og sånt noe. Men vi har jo for så vidt alltid prøvd å vise fram gode tekster.
127. I: Men du har bare ikke tenkt på som et begrep opp mot eksempeltekst?
128. F: Ikke som eksempeltekster nødvendigvis. Men vi har snakket om: ”Her er eksempler på ”sånn og sånn”, og dette er gode tekster og så videre”. Så vi har jo brukt det implisitt da.
129. I: Det er vanskelig å huske tilbake til hva du gjorde før 2013, men sitter du å leser avisen nå fortiden og så tenker du: ”Den teksten her, den kan jeg bruke i undervisningen!”
130. F: Ja, det har vært norsklæreren og samfunnsfaglæreren sin tragedie at alt de leser handler om: ”Kan jeg bruke det til noe?”.
131. I: Og dette skjedde før 2013 i ditt tilfelle også?
132. F: Ja, det har skjedd hele mitt liv.
133. I: Ok. Da er vi ferdige, ved veis ende.
134. F: Det som på en måte har vært litt for meg da, det har vært ... Vi snakker om at vi må finne et essay eller et kåseri eller et debattinnlegg og så videre, eller ei novelle som er god, som vi kan bruke i undervisningen. Så sier jeg at «det må vi slutte med, vi skal kunne bruke alle!». Vi må ikke, på en måte, lete etter de som passer til oss da. Vi må ta de tekstene som er, og så gjøre noe med de.

VEDLEGG 5: SPØRRESKJEMA PÅ CANVAS

1. I hvilke fag og klasser underviser du?
2. Hva legger du i begrepet eksempeltekst?
3. Bruker du eksempeltekster i egen undervisning?
4. Hvis ja, på hvilken måte bruker du eksempeltekster?

VEDLEGG 6: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE

Hei!

Jeg heter Gunvald Dversnes, og skriver masteroppgave i språk- og litteraturvitenskap ved Universitetet i Stavanger. Oppgaven min undersøker hvordan norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen underviser og tar i bruk eksempeltekster i undervisningen.

I den forbindelse har du, gjennom mitt samarbeid med Anne Håland og Lesesenteret, besvart en spørreundersøkelse om eksempeltekster. Den var utsendt av Johanne Ur Sæbø på Canvas.

Med utgangspunkt i svarene du gav på den korte undersøkelsen på Canvas, har jeg nå i etterkant svært lyst til å intervju deg om din bruk av eksempeltekster. Intervjuet ville foregått i perioden du er på kurs i regi av Lesesenteret, dvs. i perioden 24. - 26. oktober. Intervjuet er individuelt, og tar inntil 45. minutter. Du trenger ikke forberede noe til intervjuet. Dine svar vil også bli anonymiserte i etterkant, slik at du som informant ikke kan bli gjenkjent. Videre er alle intervjuene som gjøres under kursdagene på forhånd klarerte med Johanne Ur Sæbø. På den måten er alle praktiske forhold ordnet opp i på forhånd.

Jeg hadde satt kjempestor pris på om du kunne blitt med på et intervju. Om du ønsker å være med, kan du svare meg på mail (gunvalddversnes@gmail.com) eller mobil (95426898). På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen, Gunvald Dversnes

VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE

| Informant | |
|-----------------|--|
| Kjønn: | |
| Alder: | |
| Fagkombinasjon: | |
| Opptakets navn: | |

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan forstår norsklærere begrepet eksempeltekst?

Spørsmål 1: Hvordan forstår du begrepet eksempeltekst?

Forsøk deg gjerne på en definisjon av begrepet.

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan har norsklærere implementert eksempeltekst i egen undervisning, og markerer introduksjonen et skille i praksis?

Spørsmål 2: Eksempeltekster ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2013. Hadde du hørt om begrepet før 2013?

- Ja
- Nei

*Oppfølgingsspørsmål: Hvis ja, hvordan brukte du eksempeltekster i undervisningen før 2013? Kommenter gjerne **hvor ofte** du brukte eksempeltekster, samt egen **bevissthet** rundt begrepet.*

Spørsmål 3: Tilbake til din undervisningspraksis nå fortiden. Hvor ofte bruker du eksempeltekster i undervisningen din i løpet av et år?

- Mer enn 10 ganger i året
- 7-10 ganger i året
- 5-7 ganger i året
- 3-5 ganger i året
- 1-3 ganger i året
- Jeg bruker ikke eksempeltekster i undervisningen.

Oppfølgingsspørsmål: Kan du huske sist gang du brukte eksempeltekster i undervisningen?

Spørsmål 4: Hvor mange eksempeltekster pleier du å introdusere for elevene?

- Mer enn 5
- 3-5 eksempeltekster
- 2-3 eksempeltekster
- 1 eksempeltekst

Oppfølgingsspørsmål: Kan du kommentere dette med antall eksempeltekster. Kan du fortelle hvorfor du velger å ta i bruk (antall)? Gjør du noen vurderinger i forkant?

Spørsmål 7: Før vi snakker om ulike aspekt ved eksempeltekster, ønsker jeg å høre litt om hvilke erfaringer du har med eksempeltekster. Oppgaven min interesserer seg nettopp for hvordan eksempeltekster blir brukt i undervisning. Derfor: Kan du ta meg gjennom en undervisningsøkt eller et undervisningsopplegg der eksempeltekster var inkludert, og som du i etterkant var godt fornøyd med?

- 1. Husker du hva oppgaven het som elevene jobbet med?*
- 2. Hva var tema eller teksttypen/sjangeren de jobbet med?*
- 3. Hvor mange eksempeltekster brukte du?*
- 4. Hvordan arbeidet du og klassen med eksempelteksten?*
- 3. Når du nå ser tilbake: Tenker du at du kunne ha gjort noe annerledes?*

Spørsmål 8: *Du har nå fortalt fint om hvordan du bruker eksempeltekster. Hvis vi sammen løfter blikket litt opp, og se på din erfaring med eksempeltekster fra et tredjepersonsperspektiv. Når du bestemmer deg for å inkludere eksempeltekster i undervisningen, hvor starter du? Hvor finner du tekstene? Og hvilke vurderinger gjør du som lærer i forkant?*

(Vurderinger i forkant, samt om tekstene er autentiske eller konstruerte)

Spørsmål 9: *Du er på vei til time med en eksempeltekst i hånda. Er det noe som er spesielt viktig å gjøre før du introduserer teksten, tenker du? Trenger elevene å vite noe i forkant?*

(Kontekstualisering og emnehjelp – at elevene skaffer seg informasjon og kunnskap om tema)

Spørsmål 10: *I den faglitteraturen jeg har lest rundt dette med eksempeltekster, dukker et ord som dekonstruksjon ofte opp. Begrepet tar opp i seg dette med hvordan en tekst kan brytes ned og arbeides med. Etter å ha introdusert eksempelteksten for klassen, kan du fortelle litt om hvordan du velger å arbeide med teksten og bryte den ned sammen med klassen din?*

Jeg er ute etter prosessen du som lærer setter i gang.

1. Hvem leser teksten?
 2. Hvordan leses teksten? I sin helhet først, eller i bolker?
 3. Samtaler du med klassen underveis? Hvis ja, hva forsøker du som lærer å fokusere på?
 4. Om et viktig trekk i teksten ikke påpekes, hva gjør du som lærer da?
- Oppdage, utforske og utfordre i dekonstruksjonen.*

Spørsmål 11: *Etter at teksten er dekonstruert, siden vi har lansert det fine ord, er målet videre at elevene skal dra nytte av noe ved eksempelteksten de nettopp har lest. Hvordan forsøker du å overføre kvaliteter ved eksempelteksten til elevenes egne tekster?*

1. Ønsker du at elevene skal ligge tett opp til eksempelteksten? Hvorfor? Hvorfor ikke?
2. Hvordan ser skriveprosessen etter arbeidet med dekonstruksjonen ut?

Spørsmål 12: *Dette med eksempeltekster stammer faktisk fra Australia. Det er ikke så viktig for vår del, sånn sett. Men det som er interessant å merke seg er hvordan den australske skolen bruker eksempeltekster i undervisningen. Etter at de har gått gjennom teksten, skriver nemlig læreren og elevene en tekst sammen i etterkant. Og den skal ligne eksempelteksten i stor grad. Hva tenker du om en sånn måte å jobbe på?*

(Modellering i det hele tatt? Drar du elevene igjennom tekstelementer likevel?)

Spørsmål 13: *Før jeg lanserer fire påstander innenfor dette med bruk av eksempeltekster i undervisning, ønsker jeg å høre med deg om du synes eksempeltekster passer bedre opp mot noen teksttyper enn andre. Vi har jo fire teksttyper – den informative, den argumenterende, den reflekterende og den kreative. Har du noen tanker?*

1. Hvor bruker du eksempeltekster oftest?
2. Hva har fungert for deg?

***Påstander innenfor forskningsspørsmål 2:
Hvordan stiller du deg til påstandene?***

Påstand 1: Når jeg bruker eksempeltekster i undervisningen, kontekstualiserer jeg alltid eksempelteksten for elevene før jeg tar den i bruk. Jeg introduserer for elevene hvem som har skrevet teksten, hvem den er skrevet for, når den ble skrevet og i hvilket medium den er publisert.

Påstand 2: Når jeg arbeider med eksempeltekster påpeker jeg alltid elementer ved eksempelteksten som er karakteristiske for den teksttypen den representerer.

Farer og utfordringer ved at du som lærer påpeker. Hvordan snakker du om teksten? Peker du som lærer, eller får du elevene til å peke på dette?

Påstand 3: Faglig sterke elever vil oppleve eksempeltekster som "tvangstrøyer" i deres eget skrivearbeid.

Hvilke elever blir motivert av eksempeltekster (faglig sterke vs. svake, jenter vs. gutter).

Påstand 4: Målet ved bruk av eksempeltekst er at elevene skal være i stand til å skrive en tilsvarende tekst alene med et noe annet innhold, men kanskje til samme målgruppe, innenfor samme teksttype og i samme medium.

Forskningsspørsmål 3:

På hvilken måte endres norskfaget gjennom en introduksjon av eksempeltekster?

Spørsmål 13: *Eksempeltekster ble som sagt introdusert via det reviderte kunnskapsløftet i 2013. Hvilke fordeler og ulemper ser du ved en introduksjon av eksempeltekster?*

(Spør oppfølgingsspørsmål om den metodefrie læreplanen hvis de ikke nevner det)

Spørsmål 14: *Mange hevder det finnes for mange strategier i norsk skole. Litteraturkritiker i P2, Knut Hoem, har blant annet tatt til orde for dette. Opplever du at en introduksjon av eksempeltekster er med på å forsterke denne trenden?*

(Redskapsfag vs. dannelsesfag)

Spørsmål 15: *Har introduksjonen av eksempeltekster i det reviderte kunnskapsløftet markert et skille i undervisningspraksis for deg? Er det for eksempel slik at du i dag har et større øye for eksempeltekster i hverdagen, kontra tidligere?*

(Bibliotek, aviser, magasiner, internett)

VEDLEGG 8: GODKJENNING FRA NSD



Jan Kristian Hognestad
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 21.11.2017

Vår ref: 56917 / 3/STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 56917 | <i>Hvordan har eksempeltekster blitt mottatt og implementert i norskundervisning etter 2013?</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder }</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Jan Kristian Hognestad</i> |
| Student | <i>Gunvald Dversnes</i> |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 23.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en [databehandleravtale](#) med vedkommende. Forråd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren Siri Tenden Myklebust
Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no