

Gunvald Dversnes
Universitetet i Stavanger

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7897>

«Vi kastet elevene ut på dypet før». Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen hos fire norsklærere

Sammendrag

Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen har historiske røtter tilbake til antikken, men fikk fornyet interesse i Australia på 1980-tallet. I denne artikkelen forteller fire norsklærere fra ungdomsskolen og den videregående skolen hvordan de har tatt i bruk eksempeltekster i skriveopplæringen etter at eksempeltekstbegrepet ble introdusert i den reviderte læreplanen fra 2013 (LK13). Artikkelen undersøker lærernes beretninger i lys av planleggingsmodellen «Sirkelen for undervisning og læring», og den konkluderer med at lærerne i mange tilfeller oppfyller intensjonene bak planleggingsmodellen. Samtidig finnes det et ikke-forløst potensiale ved bruken av eksempeltekster hos de fire lærerne, ettersom ingen av dem konstruerer tekst i fellesskap med elevene sine.

Nøkkelord: Eksempeltekster, «Sirkelen for undervisning og læring», dialogteori, dekonstruksjon, felles tekstkonstruksjon

«Earlier, we threw students in at the deep end». Use of model texts in writing instruction among four Norwegian teachers

Abstract

The didactics of model texts has ancient roots, and has received renewed interests since the 1980s, particularly in Australia. In this article, four teachers, teaching Norwegian at the lower and upper secondary school, tell how they have made use of model texts since these were introduced into writing education with the revision of the Norwegian curriculum in 2013 (LK13). Their accounts are seen in light of the planning model “Teaching Learning Cycle”. This article concludes that the teachers generally fulfill the intentions behind the planning model. At the same time, the interviews show an unfulfilled potential in the use of model texts, for instance a lack of collaborative writing.

Keywords: Model texts, “Teaching Learning Cycle”, dialogue theory, deconstruction, collaborative writing

Introduksjon

Da Kunnskapsløftet (K06) ble revidert i 2013 (LK13), stiftet man i læreplansammenheng bekjentskap med et nytt begrep i norskfaget: *Eksempeltekster*. Begrepet viste til tekster som tydeliggjorde trekk man ønsket at elevene skulle bruke i egen skriving (Håland, 2018, s. 2)¹. Selv om introduksjonen av eksempeltekstbegrepet i seg selv var ny, representerte begrepet en pedagogisk tradisjon som strakk seg helt tilbake til den greske antikken (Skjelbred, 2010). Det er dermed naturlig å anta at eksempeltekster også ble brukt i norske klasserom før 2013, men at disse fikk økt aktualitet da de ble inkludert i det reviderte læreplanverket.

I denne artikkelen forteller fire lærere hvordan de har tatt i bruk eksempeltekster i undervisningen sin etter at dette ble inkludert i den reviderte læreplanen fra 2013. Materialet er hentet fra fire dybdeintervjuer utført i forbindelse med et masterprosjekt som undersøkte introduksjonen av eksempeltekstbegrepet i LK13 (Dversnes, 2018). Denne artikkelen har et mer avgrenset fokus enn masterprosjektet, og vil i hovedsak forsøke å besvare følgende spørsmål: Hvordan beskriver norsklærere at de har implementert eksempeltekster i egen undervisning etter at begrepet ble introdusert i den reviderte læreplanen i 2013?

Den norske konteksten og den australske sjangerskolen

Bruk av eksempeltekster er ikke noe nytt i et opplæringsperspektiv (Håland, 2013, s. 9). Det er trolig «den eldste skrivepedagogikken vi kjenner» (Skjelbred, 2010, s. 132). I Norge kjenner vi til at det innenfor den gamle latinskolen ble tatt i bruk tekster fra «de latinske auktores», dvs. de beste forfatterne, med den hensikt at elevene skulle få modeller for hvordan en tekst kunne formuleres og disponeres (Aase, 2002, s. 55). Inn på 1900-tallet endret likevel synet på eksempeltekster seg, og nå var bruken av dem sett på som direkte skadelig (Aase, 2002, s. 78). Elevene skulle i stedet få utfolde seg fritt når de skrev, og eksempeltekstene ble sett på som et hinder på veien mot å utvikle selvstendige skrivere (Kverndokken, 2014, s. 38). Samtidig stod sjangerbegrepet sterkt i den norske skolen gjennom hele 1900-tallet, som blant annet resulterte i at eksempeltekstene ikke falt helt bort. Dette kom blant annet til uttrykk i Mønsterplanen fra 1974 (M74), der «elevne skulle få språklige forbilder gjennom lesing av et rikt tilbud av ulike teksttyper» (2014, s. 38). Med den reviderte læreplanen fra 2013 ble bruken av eksempeltekster gjort tydelig gjennom hele skoleløpet. Selv om begrepet falt ut

¹ Jeg refererer bevisst til eksempeltekster, og ikke til modelltekster i denne artikkelen. Selv om jeg oppfatter begrepene som synonyme, har jeg valgt eksempeltekstbegrepet ut fra to forhold: For det første benyttes det i det reviderte kunnskapsløftet fra 2013, og for det andre tenderer modelltekstbegrepet – slik jeg ser det – i sterkere grad enn eksempeltekstbegrepet mot en «rett vs. galt»-forståelse av skriving. Eksempelteksten er nettopp bare et *eksempel*, der modellteksten i større grad viser til en fastlagt modell for etterligning.

av læreplanene gjennom fagfornyelsen, betyr dette likevel ikke at elevene i dag ikke skal skrive etter eksempeltekster i norskfaget (Bjerke, 2019).

I dag inngår bruk av eksempeltekster ofte i skriveopplæringen på ungdomsskolen (Hertzberg & Roe, 2016). Eksempeltekstene kobles da sammen med en eksplisitt form for skriveopplæring, noe som har kjennetegnet den australske sjangerskolen (også omtalt som australiaskolen og sydneyaskolen) (Rose & Martin, 2012, s. 1). Den forankrer bruk av eksempeltekster blant annet i Basil Bernsteins forskning på språk og sosial kontekst (1970). Han hevdet nemlig at barn som vokste opp i miljøer der de ble eksponert for få sjangre, ville ende opp med en snever språkkode. Barn som derimot ble eksponert for et stort antall sjangre, ville ende opp med langt flere språkkoder. Som en konsekvens av Bernsteins språkkodeteori, eksponerer australiaskolen elevene for et stort sjangermangfold. På den måten blir elevene rustet for å møte det tekstmangfoldet som finnes ute i storsamfunnet (Cope & Kalantzis, 1993; Rose & Martin, 2012).

James Paul Gee (2015) trekker opp et skille mellom elevenes *primære diskurser* hjemme, og de *sekundære diskursene* de møter i skolen. Selv om disse diskursene er dikotomiske i forhold til hverandre, og dermed står i fare for å skape en unaturlig stor avstand mellom det skolske og det private, kan de likevel være gode forståelsesrammer overfor Bernsteins språkkodebegrep. Elever bærer nemlig med seg sine primærdiskurser inn i skolen, som samtalen rundt middagsbordet og Facebook-meldingene de sender til hverandre. Disse diskursene krever et hverdagsspråk. I skolen møter elevene derimot en sekundærdiskurs, der hverdagsspråket i mange tilfeller kommer til kort. Nå forventes det at elevene skal kunne argumentere og begrunne svarene sine, og videre ta i bruk fagspesifikke begreper for å kunne gjøre seg forstått. Dette legger grunnlaget for to ulike «språk», nemlig *hverdagsspråket* og *skolespråket* (Gee, 2015).

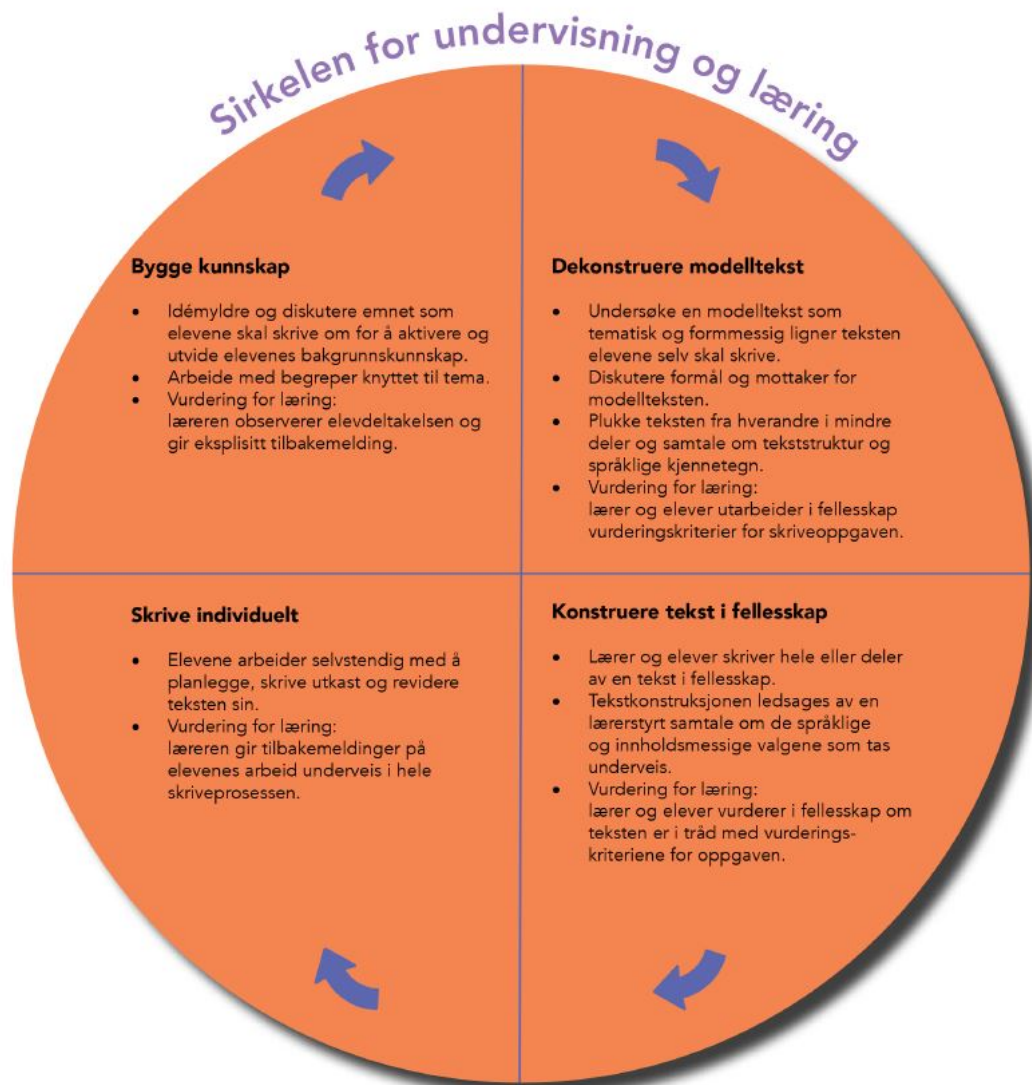
I overgangen mellom elevenes hverdags- og skolespråk, kommer eksempeltekstene inn i bildet. De tilbyr elevene eksplisitte tekstmønstre og språklige uttrykksformer som de ellers kanskje ikke ville tatt i bruk. Dermed blir elevene tilbudt et skolespråk. I arbeidet med eksempeltekstene kan læreren i tillegg modellere skolespråket gjennom å samtale om tekstenes språkbruk. Sammen med klassen kan læreren løfte fram fagspesifikke begreper, som for eksempel *teksthandling*, *tekstnorm*, *tema-* og *kommentarsetning*. På den måten får elevene tilgang til et språk som bevisstgjør dem på hvordan en tekst er bygget opp, og ikke minst hvordan den forsøker å påvirke oss. Ettersom alle fag har sine egne fagspesifikke måter å bruke språket på, er det å tilby elevene et språk om språket også en måte å lede dem inn i fagene på (Shanahan & Shanahan, 2008).

Teori

Sirkelen for undervisning og læring

Innenfor den nordiske fagdidaktikken finnes det lite forskning og didaktisk materiale som gir føringer for hvordan eksempeltekster kan brukes i klasserommet (Håland, 2018, s. 2). I Norge har Skrivesenteret oversatt og videreutviklet planleggingsmodellen til den australske sjangerskolen, «Teaching Learning Cycle» (Hammond, Burns, Joyce, Brosnan & Gerot, 1992), og døpt den «Sirkelen for undervisning og læring» (Skrivesenteret, 2017). Denne er gjort tilgjengelig for norske lærere, blant annet gjennom Utdanningsdirektoratets ressursider.

«Sirkelen for undervisning og læring» er delt inn i fire steg: 1) Elevene skal først bygge kunnskap om et emne. 2) Deretter skal elevene dekonstruere en eksempeltekst sammen med læreren. 3) Videre skal læreren konstruere en tekst med elevene i fellesskap. 4) Til slutt skriver elevene en egen tekst. Hensikten med modellen er å tilby elevene støtte gjennom hele undervisningsforløpet, slik at de opplever assistert læring gjennom hele skriveprosessen.



Figur 1 Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret, 2017)

«Sirkelen for undervisning og læring» bygger på læringssynet til den russiske språkforskeren Lev Vygotskij (1981). Han ser nemlig på imitasjon som en måte å lære på. Overfører vi dette synet til skriveopplæringen i skolen, kan det bety at imitasjon av skrevne tekster – slik planleggingsmodellen fra Skrivesenteret legger opp til – er én måte å lære skriving på (Rose & Martin, 2012, s. 62). Vygotskijs poeng er at barn ikke er overlatt til seg selv i læringsprosessen, men stadig i en forhandlingssituasjon med omgivelsene rundt seg. I denne forhandlingssituasjonen trenger barn assistert læring av voksne eller flinke jevnaldrende, og da innenfor deres *nærmeste utviklingssoner*. Eksempeltekster som brukes i skriveopplæringen må derfor tilpasses kunnskapsnivået til elevene, slik at de klarer å overføre tekstenes kvaliteter til egne tekster.

«Sirkelen for undervisning og læring» er også tydelig på at elever skal bli bevisstgjort på at tekster består av to ulike nivå: et tekstlingvistisk *makro- og mikronivå*. Skjelbred (2014) utdyper forskjellen mellom nivåene slik:

Beskriver vi større deler av teksten, og ser på den overordnede strukturen, behandler vi tekstens makrostrukturer. Ser vi på sammenhengen mellom setninger og setningsdeler, beveger vi oss på tekstens mikronivå, og vi snakker om tekstens mikrostruktur (Skjelbred, 2014, s. 105)

Skjelbred (2014) trekker altså opp et skille mellom to ulike tekstnivå. Tekstens makronivå tar opp i seg dens temasetninger, grafiske struktur og overordnede strukturingsprinsipp. Tekstens mikronivå refererer derimot til dens ord, fraser og kommentarsetninger. Ved å bevisstgjøre elevene på de to tekstnivåene, legges grunnlaget for imitasjon (jf. Vygotskij & Cole, 1981) av eksempeltekstene når elevene skal planlegge, skrive og revidere egne tekster.

Alle tekster er i dialog med hverandre

Mikhail Bakhtin (1998 [1979]) viser hvordan all menneskelig virksomhet er knyttet opp til bruk av språket. Han skiller *ytringen* ut som den grunnleggende byggesteinen i all menneskelig språkbruk, og skjelner videre mellom to ulike ytringsformer: de primære og de sekundære. Der sekundære ytringer inngår i en kompleks kommunikasjonssituasjon, vil primære ytringer finne sted i situasjoner med liten grad av kompleksitet. Bakhtin poengterer likevel at de uformelle primære ytringene, som en bemerkning til en venn på en kafé, videre kan bli plukket opp av de sekundære ytringene, for eksempel gjennom en tekstoppassasje i en roman. De litterære sjangrene setter med andre ord «dei primære talegenrane i scene, og herav oppstår alle dei litterære konvensjonane» (1998, s. 43). Bakhtin utvisker dermed det klare skillet mellom tale og skrift, og tegner heller et bilde der enhver skriveprosess plasserer seg innenfor en større sammenheng. Ingen ytringer – enten de er skriftlige eller muntlige – er isolerte ytringer. De er til syvende og sist i dialog med hverandre; «fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar» (1998, s. 35). Det er denne uløselige sammenhengen mellom ulike typer ytringer som representerer Bakhtins dialogteori. Ettersom alle ytringer er «ledd i ei kjede av talekommunikasjon» (1998, s. 35), er alle ytringer svar på andre ytringer og dermed også i dialog med hverandre.

Bakhtins dialogteori lar seg overføre til skrivepedagogikk (Eritsland, 2004; Håland, 2013). Ettersom alle ytringer er i dialog med hverandre, er det også naturlig å hevde at det elever skriver innenfor skolekonteksten er et resultat av hva de har hørt, lest og selv sagt. Elevene skriver nemlig tekster ut fra hvilke erfaringer de har; ut fra hvilke «ytringsbanker» de besitter. Med Bakhtin (1998) kan vi si at elevenes tekster er «fulle av gjenklanger». Å tilby elevene eksempeltekster i skriveopplæringen kan derfor være med på å utvide elevenes ytringsbanker, gi dem ny og relevant kunnskap som de i etterkant kan benytte seg av i eget skrivearbeid. Sjangerskolens didaktikk operasjonaliserer dermed en

dialog mellom ulike tekster, og gjennom dekonstruksjon av eksempeltekster og felles tekstkonstruksjon kan elevene videre overføre språklige trekk ved eksempeltekstene til egne tekster (Håland, 2018).

Metode

Datamaterialet i denne studien stammer fra en masteroppgave (Dversnes, 2018), der det ble gjennomført dybdeintervjuer på opptil 55 minutter med to lærere fra ungdomsskolen og to lærere fra den videregående skolen. Dybdeintervjuene var semistrukturerte, og hadde en pre-strukturert intervjuguide som utgangspunkt. Denne artikkelen tar utgangspunkt i den delen av intervjuguiden som ba lærerne rapportere om hvordan de vanligvis la opp en undervisningsøkt der eksempeltekster ble tatt i bruk. For å legge til rette for analyse av dybdeintervjuene i etterkant, ble det gjort lydopptak av dem, og disse ble senere transkribert.

De fire lærerne som ble intervjuet kom fra to ulike fylker og representerte videre et aldersspenn på 35 år. Tre av de fire lærerne (Ulrikke, Una og Vivian) deltok på *Kompetanse for kvalitet*, et tilbud til lærere som ønsker videreutdanning. Utdanningen ble gjennomført i regi av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), og de tre aktuelle lærerne var alle kvinner i alderen 29 til 39 år. Den siste informanten (Vidar) deltok ikke på *Kompetanse for kvalitet*, men ble kontaktet eksternt. Vedkommende ble valgt ut på bakgrunn av to kriterier: Vedkommende måtte være eldre enn 39 år gammel og samtidig være mann. Dette ville sikre et bredere spenn blant informantene i utvalget.

Et forskningsoppleggs metode vil alltid virke inn på resultatenes validitet. Studien bak denne artikkelen legger fire dybdeintervjuer til grunn for å kunne si noe om hvordan norsklærere arbeider med eksempeltekster i skriveopplæringen. Hensikten med denne studien er dermed ikke å si noe generelt om hvordan lærere i norsk skole bruker eksempeltekster i skriveopplæringen, men heller å beskrive og diskutere hvordan fire lærere arbeider med eksempeltekster i sine klasserom. Gjennom dybdeintervju måler man dessuten individuelle og personlige synspunkter på et forhold (Jacobsen, 2000, s. 154).

Dybdeintervju som metode åpner videre opp for særlig to undersøkelseeffekter: *Konteksteffekten* og *intervjueffekten*. Konteksteffekten oppstår når stedet der intervjuet finner sted er med på å skape spesielle resultater, og intervjueffekten når intervjuerens tilstedeværelse kan resultere i det samme. I denne studien kan man problematisere om begge effektene gjør seg gjeldende. Deler av informantutvalget er nemlig strategisk utvalgt. Tre av fire informanter deltok på *Kompetanse for kvalitet*, og kan dermed tenkes å være utsatt for en *kurskontekst*. Store deler av studiens informantutvalg baserer seg dermed på lærere som har et særlig ønske om å forbedre egen undervisning, og som samtidig er opptatt av å reflektere rundt didaktiske spørsmål. Dette kan likevel være en

styrke, all den tid dette strategiske informantutvalget ga tilgang til lærere som hadde et ønske om å reflektere rundt egen undervisningspraksis.

På lik linje med konteksteffekten, kan også intervju-effekten ha gjort seg gjeldende overfor de tre kursinformantene. Ved at jeg som forsker nettopp intervjuet dem på Lesesenteret, kan dette ha vært med på å styrke min troverdighet som forsker. Informantene kan derfor ha oppfattet spørsmålene mine som særlige relevante, og som noe de derfor burde ha kjennskap til. Dette kan i sin tur ha ledet til *overrapportering* av ulike fenomen. Selv om det er vanskelig å avsløre slik overrapportering, oppfattet jeg som forsker ikke at dette skjedde. Kursdeltakernes svar skilte seg nemlig ikke vesentlig fra informantene som ikke deltok på kurs.

Den siste informanten ble nemlig intervjuet lokalt på egen arbeidsplass. Vedkommende var dermed i mindre grad utsatt for intervju- og konteksteffekten. Dermed økte sannsynligheten for naturlige og troverdige svar (Jacobsen, 2000, s. 134). Konteksten gav heller ikke meg som forsker mer makt i situasjonen. Sannsynligheten for at informanten overrapporterte et fenomen, kun basert på en antakelse om at jeg som forsker hadde makt og derfor stilte tungtveiende spørsmål, var dermed liten.

For å analysere hvordan de fire lærerne bruker eksempeltekster i undervisningen, har jeg valgt å sammenholde deres beskrivelser med planleggingsmodellen «Sirkelen for undervisning og læring» (*Figur 1*). Modellen ble introdusert i det norske fagmiljøet omtrent samtidig som intervjuarbeidet ble utført, og det kan derfor være interessant å se lærernes beskrivelser nettopp i lys av denne modellen. Med utgangspunkt i dette analyseverktøyet vil lærernes selvrapporteringer bli undersøkt. Den viktigste innvendingen mot å bruke «Sirkelen for undervisning og læring» som et analyseverktøy i denne sammenhengen, er at analysen fort kan tendere mot det normative, all den tid planleggingsmodellen er publisert av Skrivesenteret og dermed legger føringer for denne studiens forståelse av god bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen. Jeg mener likevel at det er hensiktsmessig å bruke modellen som et utgangspunkt for analyse, fordi den muliggjør en systematisk analyse av hva lærerne forteller at de legger mest vekt på når de tar i bruk eksempeltekster i undervisningen.

Analyse og resultat

Bygge kunnskap

Det første trinnet i «Sirkelen for undervisning og læring» handler om å bygge kunnskaper innenfor et tema som elevene senere skal skrive om. Formålet er å utvide og aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper, og i norsk skrivepedagogikk omtales også dette gjerne som emnehjelp (Mehlum, 1994). Dysthe & Hertzberg (2014, s. 23) nevner seks ulike måter for emnehjelp:

1. Idemyldring, muntlig og/eller skriftlig, individuelt og i plenum
2. Tenkeskriving/friskriving
3. Deling av ideer og tenketekster i plenum og/eller grupper
4. Samtaler i plenum/gruppe eller par om emnet
5. Tankekart eller disposisjonspunkt for å planlegge og organisere stoffet
6. Arbeid med eksempeltekster

Det er hevet over enhver tvil hvor viktig det er å drive med emnehjelp (Dysthe, 1993; Mehlum, 1994; Smidt, 2014). *Tabell 1* oppsummerer hvilke former for emnehjelp lærerne tar i bruk i denne studien.

Tabell 1 Oversikt over bruk av emnehjelp

Type av emnehjelp	Informanter som tar i bruk den aktuelle formen
Samtaler i plenum	Vidar, Vivian, Una, Ulrikke ²
Samtaler i grupper	Vidar, Vivian
Arbeid med eksempeltekster	Vidar

Som det framgår av *Tabell 1*, aktiviseres elevenes bakgrunnskunnskaper stort sett gjennom bruk av gruppe- og plenumssamtaler i denne studien. Det er bare Vidar som inkluderer bruk av eksempeltekster i emnehjelpsfasen. Alle lærerne tar derimot i bruk plenumssamtalen i arbeidet med å aktivisere elevenes kunnskaper knyttet til et spesifikt tema. Foruten å gjøre nettopp det – aktivisere elevenes tematiske bakgrunnskunnskaper – forsøker flere av lærerne å dra inn fagspesifikke begreper i disse samtalene. Det ser ut til at lærerne ønsker å posisjonere elevene innenfor en faglig diskurs så tidlig som mulig i skriveprosessen. Det er svært interessant å observere de ulike inngangsportene til denne *fagligheten*. I det store og det hele er det tre forhold som går igjen blant lærernes emnehjelp i plenum: De løfter fram 1) et *tematisk perspektiv*, 2) et *sjangerperspektiv*, og 3) et *fagspesifikt begrepsapparat*.

Fra et tematisk perspektiv til et fagspesifikt begrepsapparat:

Vivian: 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 enten novelletolkning eller til retorikk eller til det vi skal holde på med. Så eksempelteksten kommer jo litt senere ut i undervisningsløpet.

Ulrikke: Jeg kan jo ikke bare sende inn en tekst om for eksempel oppdrettslaks, eller ett eller annet som har vært i nyhetene og som jeg tror at elevene har fått med seg, og så har de ikke det. **Så jeg må jo «få de på»** [tematisk] [...] Jeg må vite at elevene er klare for å motta teksten. Det er alt fra **fagbegrepene** de trenger for å skjønne teksten; at de er på plass, at de har stillasene. Ja, forkunnskaper som de har behov for.

² De to norsklærerne fra *ungdomsskolen* får i denne artikkelen navn på U (Una og Ulrikke) og de to norsklærerne fra den *videregående* skolen får navn på V (Vidar og Vivian).

Fra et tematisk perspektiv til et sjangerperspektiv:

Vidar: Men noen ganger så er det greit å si at dette er en aktuell tekst som var tatt i fra avisen, **fordi temaet er aktuelt nå** [...] Så jeg tror nok at jeg pleier å kontekstualisere eksempeltekstene. Å ta en introduksjon, å sette en ramme rundt før vi begynner å lese – **gjørne på sjanger også.**

Fra et sjangerperspektiv til et fagspesifikt begrepsapparat:

Una: Jeg tar utgangspunkt i da vi jobbet med argumenterende tekster; med å prøve å lære elevene dette med å være objektiv, og å argumentere for og imot en sak. Vi startet opp med å **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 inne først. Og så brukte vi eksempeltekst.

Med utgangspunkt i de fire lærernes beskrivelser av hvordan de arbeider med emnehjelp, ser vi klare likhetstrekk i undervisningspraksisen til Vivian, Ulrikke og Vidar. De angriper alle skriveprosessen gjennom *et tematisk perspektiv*. Vivian og Ulrikke lar dette perspektivet gli over i en samtale rundt *fagspesifikke begreper* innenfor temaet som klassen skal arbeide med. Vidar – på sin side – lar det *tematiske* bli avløst av et *sjangerperspektiv*. Dette poenget er ikke uvesentlig, fordi det får konsekvenser for når eksempeltekstene introduseres for elevene. Ut fra det Vidar forteller, ser det ut til at han allerede ved oppstarten av undervisningen deler ut eksempelteksten i klasserommet. Før den leses høyt i klassen, kontekstualiserer Vidar teksten gjennom en plenumssamtale. Vivian og Ulrikke ser derimot ut til å holde tilbake eksempelteksten ved undervisningsoppleggets oppstart. For dem er det viktigere at elevene innledningsvis har de nødvendige tema- og begrepskunnskapene på plass, og de introduserer derfor ikke eksempeltekstene før etter et slikt arbeid. Dermed knyttes ikke eksempelteksten i seg selv opp mot emnehjelpsarbeidet, slik det i større grad gjør i Vidars undervisning. Han bruker nemlig teksten som et springbrett inn i en samtale omkring tema og sjanger.

På lik linje med Vidar, har også Unas emnehjelp et klart *sjangerperspektiv*: «Vi startet opp med å definere sjangeren», forteller hun. Men i motsetning til Vidar, velger hun å holde eksempelteksten utenfor emnehjelpsfasen. I stedet knytter hun sjangerperspektivet opp mot *faglige begreper* som hun anser at elevene har bruk for når de selv skal i gang med å skrive. Det ser dermed ut til at Una – i enda større grad enn Vidar – ønsker å posisjonere elevene innenfor en faglig ramme før eksempeltekstene leses i fellesskap.

Dekonstruere eksempeltekst

Det andre trinnet i «Sirkelen for undervisning og læring» handler om dekonstruksjon av eksempeltekst. Det er lærerens oppgave å dekonstruere teksten i klassen, og læreren skal samtidig modellere for elevene hvordan de selv kan arbeide med tekster. Sammen med klassen skal læreren se på tekstens form, innhold og formål, og videre avdekke språklige trekk ved den. For at elevene skal ha utbytte av å dekonstruere en eksempeltekst, må dekonstruksjonsarbeidet være

overførbart til tekstene elevene skal skrive individuelt i etterkant. Bare på den måten opprettes det en klar dialog mellom eksempelteksten og det individuelle skrivearbeidet i etterkant (jf. Bakhtin, 1998).

I fortsettelsen vil artikkelen skissere opp hvordan de fire lærerne gjennomfører undervisning med utgangspunkt i bruk av eksempeltekster, før den videre vil se nærmere på hva lærerne tar tak i ved tekstene.

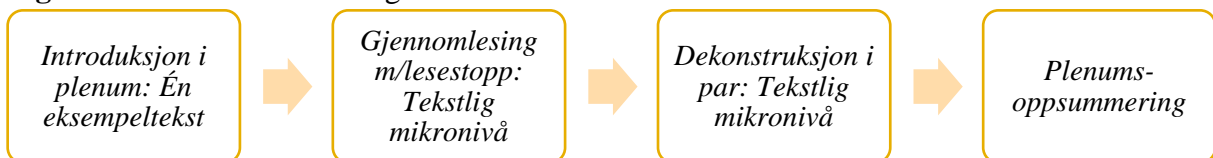
Hvordan gjennomfører lærerne dekonstruksjonsarbeidet?

De to lærerne fra ungdomsskolen, Una og Ulrikke, underviser relativt likt når de tar i bruk eksempeltekster. Begge svarer at de introduserer eksempeltekster for klassen i plenum først, for deretter å selv lese tekstene høyt i klassen. Samtidig forteller Ulrikke at hun «hadde veldig mange lesestopp». Disse bruker Ulrikke til å aktivisere elevene gjennom åpne og inviterende spørsmål: «Hva er det som gjør at vi nå tror at det kommer til å skje noe spennende?», spør hun elevene ved et opplegg knyttet til spenningslitteratur.

Etter at eksempelteksten er lest av lærer, velger Ulrikke å introdusere flere eksempeltekster for elevene. Også disse leses høyt i klassen og samtales over. Una, på sin side, holder seg til den ene teksten og setter heller i gang arbeidet med å dekonstruere teksten med klassen. Deretter følger en plenumsoppsummering.



Figur 2 Ulrikkes undervisning



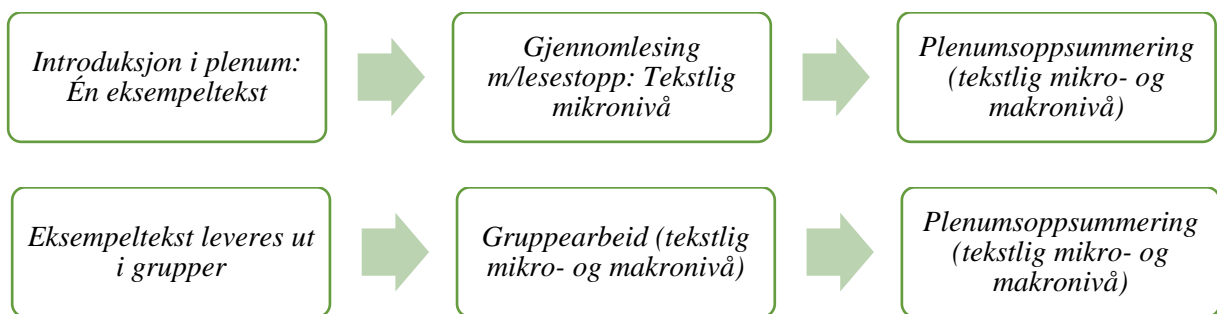
Figur 3 Unas undervisning

De to lærerne fra den videregående skolen, Vidar og Vivian, har svært ulike praksis knyttet til bruk av eksempeltekster. Der Vivian har én tydelig struktur for hvordan hun legger opp undervisningen, veksler Vidar mellom to ulike opplegg. Felles for dem begge er likevel at de gjennomfører plenumsoppsummeringer mot slutten av undervisningsoppleggene.

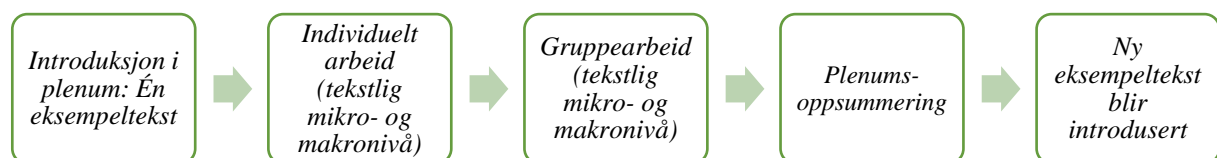
Det første undervisningsopplegget som Vidar beskriver, foregår i plenum. Etter å ha introdusert eksempelteksten for elevene, leser han teksten høyt foran klassen sin. Han tar lesestopp underveis «for å forklare [...] ord som blir brukt i teksten, som jeg kan tenke meg at de ikke forstår». I etterkant 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». Det andre undervisningsopplegget baserer seg på gruppearbeid. 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.

Vivian forteller at hun tar i bruk eksempeltekster når elevene skal lære å analysere ulike former for tekst: «[...] novelle eller roman eller dikt eller retorikk». Undervisningsøktenes formål er dermed å oppøve elevene i å posisjonere seg som fagskrivere innenfor en tydelig tekststruktur. Når eksempeltekster tas i bruk i Vivians undervisning introduseres dem i plenum. Deretter skriver hun arbeidsinstruksjoner til elevene på tavla, og disse instruksene skal elevene først arbeide med individuelt: «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». Etter det individuelle arbeidet følger et gruppearbeid, og elevene sammenlikner nå det de selv ønsker å kommentere i teksten med medelevers kommentarer. Til slutt følger en plenumsoppsummering.



Figur 4 Vidars undervisning



Figur 5 Vivians undervisning

Hvilke(t) tekstnivå vektlegger lærerne når de dekonstruerer?

Når Une, Ulrikke og Vidar beskriver hvordan de dekonstruerer eksempeltekstene, er det tydelig at de har et klart fokus på eksempeltekstenes mikronivå. Nedenfor presenteres tre sitater, der Ulrikke refererer til et undervisningsopplegg knyttet til en spenningsroman, Una til et arbeid om argumenterende skriving og Vidar til et opplegg der elevene skulle jobbe med kåserisjangeren. Felles for dem alle, uavhengig av de ulike undervisningsoppleggene, er fokuset rundt det tekstlingvistiske mikronivået:

Ulrikke: Vi har jobbet mye med spenningslitteratur i høst på 9. trinn. Få elevene til [...] ja, hvilke virkemidler [**gjentakelser, frampek, metaforer**] som bør brukes, og hvordan få bygget opp spenningen på en troverdig måte. For å komme dit, så har vi jobbet med en god del forskjellige eksempeltekster. På den måten får elevene et innblikk i hvilke

virkemidler som bør brukes, og hvordan [...] få bygget opp spenningen på en troverdig måte.

Una: Og så brukte vi eksempeltekster, hvor vi da jobbet med tekstene [...] Måten forfatteren av teksten ordla seg på. Hva slags **ord og uttrykk, ord og vendinger**. Brukte de for eksempel «**på den ene siden**», «**forskere mener at ...**»

Vidar: Det er et bra opplegg på NDLA som jeg har brukt flere ganger, der man leser kåseri, hører et kåseri, og der de har gjennomgang på både virkemidler og innhold, og **språklige virkemidler** og dette her med **tekstbinding** også.

Det er Vivian som i størst grad kombinerer det tekstlingvistiske mikro- og makronivået i dekonstruksjonsarbeidet. Ved et av oppleggene hennes, der elevene skulle lære å skrive korte analysetekster, fikk de utlevert tidligere elevtekster innenfor samme sjanger. Vivian ba elevene om å «se på struktur, se på fagbegreper», og tekstens språklige virkemidler. Vivian var også opptatt av at elevene sa «noe om funksjon». Et slikt undervisningsopplegg studerer tekstens mikro- og makronivå under ett, og plasserer samtidig teksten inn i en større helhet.

Konstruere tekst i fellesskap

Det tredje trinnet i «Sirkelen for undervisning og læring» ber lærerne skrive hele eller deler av en tekst i fellesskap med elevene sine. Den australske sjangerskolen og dens bruk av eksempeltekster bygger nemlig på et pedagogisk grunnsyn der imitasjon står sentralt, og felles tekstkonstruksjon operasjonaliserer dette synet (Håland, 2018).

Ingen av informantene i dette forskningsopplegget konstruerer tekst i fellesskap med elevene sine. På spørsmål om hvorfor de ikke gjør dette, forklarer de at dette er en altfor tidskrevende undervisningsmetode, og at den heller ikke er særlig praktisk: «Ja, det er litt vanskelig å håndtere da, når du har nesten 30 stykker i klassen, og alle de skal komme med innspill», forteller Vivian. Ulrikke deler samme oppfatning: «Men jeg vet ikke om det er en tidseffektiv måte å jobbe på [...] Hvis du har en hel klasse, så er felles tekstkonstruksjon noe som er vanskelig å administrere uten at noen blir veldig aktive og noen blir veldig passive».

Skrive individuelt

Det siste trinnet i «Sirkelen for undervisning og læring» poengterer at elevene skal skrive tekster individuelt. Målet er at elevene nå skal klare å overføre kvaliteter ved eksempeltekstene til egne tekster. Denne overgangen kan ofte være vanskelig for mange elever, og de fire lærerne møter denne utfordringen på ulikt vis. Samtidig tar alle informantene i bruk ett felles verktøy: Skriverammer. Det er «støttestrukturer som synliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten kan se ut» (Skrivesenteret, 2015). De fire informantene forteller om bruken av skriverammer slik:

Una: 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:» og «Avslutning:».

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

Vivian: 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 som de i hvert fall kan følge.

Vidar: For vi snakker nå om et «**fempunktsoppsett**», med innledning, tre påstander, og begrunnelser [...] Vi prøver å dra nytte av det, sånn at vi har den strukturen på fagtekstene i bunn.

Bruk av skriverammer er – som bruk av eksempeltekster – en eksplisitt form for skriveopplæring. Skriverammer og eksempeltekster er didaktiske søsken, og dermed kan et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i eksempeltekster godt avløses av et skrivearbeid der skriverammer blir tatt i bruk (Håland, 2018).

Av de fire lærerne er det særlig Ulrikke som kombinerer eksempeltekster og skriverammer i undervisningen. Hun ber elevene markere tekstenes temasetninger med gul tusj, slik at de kan nyttiggjøre seg av dem i etterkant. Dermed operasjonaliseres en eksplisitt dialog mellom eksempelteksten og elevenes egne tekster (jf. Bakhtin, 1998). Vi er da midt i kjernen av sjangerskolens pedagogiske grunnsyn, nemlig at elevene trenger assistert læring (jf. Vygotskij & Cole, 1981). Da elevene til Ulrikke fikk i oppgave å skrive en fiksjonstekst mot slutten av undervisningsopplegget om spenningstekster, kunne Ulrikke konstatere at elevenes tekster var «fulle av gjenklanger» (jf. Bakhtin, 1998) fra eksempelteksten *Svarte-Mathilda*. Dermed hadde elevene mestret overgangen fra eksempeltekst til egen tekstproduksjon.

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

Intervjuer: Ja, for elevene refererer veldig tydelig til den første eksempelteksten du har vist.

Ulrikke: Ja, for det er en sånn tydelig ting de har bitt seg merke i. Så veldig mange fryser [i tekstene sine] når det skjer noe spennende [...] Så det er jo et tegn på læring.

De fire lærerne følger intensjonen bak det siste steget i «Sirkelen for undervisning og læring». Planleggingsmodellen forteller at elevene skal arbeide selvstendig med å planlegge, skrive utkast og revidere teksten sin, og dette ser det ut til at lærerne følger opp. De lar elevene videre skrive innenfor samme sjangre som

eksempeltekstene, og tekstene deres vurderes i lys av hva foregående undervisning har tatt opp.

Diskusjon

Et kjennetegn på god bruk av eksempeltekster er at undervisningen gjerne ligger tett opp til «Sirkelen for undervisning og læring» (Rose & Martin, 2012, s. 147). Slik undervisning støtter nemlig elevene gjennom hele skriveprosessen og øker sannsynligheten for et godt læringsutbytte (Stolarek, 1994). De fire lærerne i denne studien oppfyller tre av fire steg i «Sirkelen for undervisning og læring», og i fortsettelsen vil noen diskusjoner tilknyttet planleggingsmodellens tre første steg bli diskutert.

Bygge kunnskap

Lærerne i denne studien benytter tre måter av emnehjelp: Bruk av plenum- og gruppesamtaler, samt bruk av eksempeltekster (*Tabell 1*). Dysthe & Hertzberg (2014) nevner langt flere måter å jobbe med emnehjelp på enn det lærerne i denne studien tar i bruk. De foreslår blant annet å la elevene idémyldre rundt et tema, dele tenketekster med hverandre og å skape tankekart i grupper. Et naturlig spørsmål blir derfor: Hvorfor tar ikke lærerne i bruk flere måter av emnehjelp? Svaret er nok sammensatt. Men den viktigste faktoren er nok mangel på *tid* (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Emnehjelpsfasen oppleves som tidskrevende, og den reduseres derfor i stor grad til plenum- og gruppesamtaler.

Videre ser det ut til at emnehjelpen til lærerne dreier seg om å aktivisere elevenes tematiske og begrepsmessige kunnskaper. Gjør man dette gir man elevene «stillaser» inn mot egen skriving, forklarer Ulrikke. Men hvor viktig er det egentlig å drøfte tema og fagbegreper i førskrivingsfasen? Svaret avhenger selvsagt av temaets- og fagbegrepenes relevans for elevenes kommende skriveprosjekter. Mehlum (1994) presiserer at det særlig ved skriving av fagtekster i skolen kan være lurt å la elevene bli kjent med tema og tilknyttede begreper. Dysthe & Hertzberg (2014) presiserer også at elever med manglende faglige kunnskaper innenfor et gitt emne ofte ender opp med en «kritikklaus klipping og liming» (2014, s. 23) i tekstproduksjonen sin. Derfor er det svært viktig å bygge opp tematiske bakgrunnskunnskaper hos elevene før de selv begynner å skrive. På bakgrunn av dette må emnehjelpen til de fire lærerne i denne studien sies å være fornuftig.

I samtale med de fire lærerne, framkommer det også med jevne mellomrom at emnehjelpen er lærerstyrt. Det er *lærerne* som introduserer nye temaer, setter fokus på fagspesifikke begreper og kontekstualiserer skriveprosessen opp mot en aktuell sjanger. Emnehjelpsfasen bærer dermed preg av en *aktiv lærer* og en

*passiv elev*³. Dette står i kontrast til hva Dysthe & Hertzberg (2014) ønsker skal forekomme; de ønsker seg aktive elever også i arbeidet med emnehjelp. Læreren bør derfor ikke monopolisere arbeidet knyttet til emnehjelp, men heller igangsette elevene i arbeid der de selv innhenter stoff de kan bruke når de i etterkant skal skrive tekster.

Selv om lærerne i denne studien gjennomfører tidsbegrensede og delvis lærerstyrte måter å arbeide med emnehjelp på, følger de samtidig intensjonen bak det første steget i «Sirkelen for undervisning og læring». Planleggingsmodellen vektlegger nemlig at elevene skal arbeide med begreper knyttet til tema, og det gjør lærerne. I tillegg velger enkelte lærere i denne studien å kontekstualisere skriveprosessen gjennom en sjangerintroduksjon, for på den måten å sette en ramme for arbeidet.

Dekonstruere eksempeltekst

De fire lærerne dekonstruerer i stor grad eksempelteksternes mikronivå ved gjennomgangen av dem. Dekonstruksjonsarbeidet skjer gjennom en felles introduksjon av teksten, der lærerne fra ungdomsskolen videre leser teksten høyt for klassen. Høytlesingen avbrytes av lesestopp fra lærernes side, der særlige språklige trekk ved teksten tas opp. Lærerne fra videregående lar, i motsetning til lærerne fra ungdomsskolen, introduksjonen av eksempelteksten gli over i enten et individuelt arbeid eller i et gruppearbeid.

Sammenligner vi undervisningspraksisen til de fire lærerne fra denne studien med sjangerskolens didaktikk, finner vi klare likhetstrekk. De norske lærerne avdekker det tekstlingvistiske mikronivået ved eksempeltekstene, på lik linje med sine australske kollegaer (Maagerø, 2015). De australske lærerne tematiserer likevel det tekstlingvistiske makronivået i enda større grad enn mine informanter (Rose & Martin, 2012, s. 128). Det er det verdt å stoppe litt opp ved.

Alle lærerne i denne studien har nemlig en intuitiv kobling mellom eksempeltekster på den ene siden og sjangerlære på den andre. Sagt med andre ord: Eksempeltekster kan, ifølge informantene mine, eksemplifisere det tekstlingvistiske makronivået overfor elever på en glimrende måte (jf. Skjelbred, 2014). Er det ikke da forunderlig at ingen av lærerne griper denne sjansen under dekonstruksjonsarbeidet? I denne fasen av arbeidet forteller lærerne derimot at de fokuserer på språklige virkemidler, fraser og språklige tekstbindinger – det tekstlingvistiske mikronivået. Kan det ha seg slik at lærerne mener at makronivået allerede er tatt hånd om, og dermed ikke trengs å kommenteres, ettersom eksempelteksten i seg selv representerer en helhetlig tekst? «Sirkelen for undervisning og læring» påpeker likevel at lærere også bør arbeide med eksempelteksternes tekststrukturer som en del av dekonstruksjonsarbeidet. Hvis de fire lærerne virkelig ønsker seg sjangerbevisste elever, kan nok derfor

³ I en «uhøytidelig» gjennomgang av materialet fra Dversnes (2018), ser det ut til at læreren ved 60% av de rapporterte undervisningsoppleggene i emnehjelpsfasen er den aktive parten. Elevene er dermed redusert til passive mottakere.

dekonstruksjonsarbeidet deres i enda større grad løfte fram tekststrukturelle sider ved eksempeltekstene. På den måten vil dekonstruksjonsarbeidet også korrelere med hva lærerne selv forbinder med styrkene ved bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen, nemlig at elevene får tilgang til en helhetlig tekst.

For øvrig ser det ut til at dekonstruksjonsarbeidet til de fire lærerne i denne studien resulterer i gode læringssamtaler. Flere av lærerne tar i bruk høytlesing med påfølgende lesestopp, og dette resulterer i gode refleksjoner i klassen rundt eksempelteksternes språklige og innholdsmessige trekk. I disse samtalene er det ofte læreren som initierer en samtale rundt enkelte trekk ved eksempeltekstene, og dermed legges det til rette for at elevene opplever assistert støtte i læringsprosessen (jf. Vygotskij & Cole, 1981):

Ulrikke: Og når vi jobbet med romanen, så hadde vi veldig mange lesestopp hvor vi snakket om akkurat disse eksplisitte spenningsmomentene. Det var der vi tok alle lesestoppene: «**Hva er det som gjør at vi nå tror at det kommer til å skje noe spennende?**», for eksempel. Og så lot jeg elevene identifisere de tingene [språklige virkemidler].

Samtalene med lærerne avdekker i mindre grad at lærerne stiller klare *overføringsspørsmål* fra eksempelteksten på den ene siden til elevenes kommende skriveprosesser på den andre siden. I det foregående sitatet kunne for eksempel Ulrikke, etter at elevene hadde identifisert de språklige virkemidlene, stilt elevene dette overføringsspørsmålet: «Når dere skal skrive spenningstekster etterpå, hvilke språklige virkemidler kunne dere da ha tatt i bruk fra denne teksten?». På den måten kunne Ulrikke ha sikret seg en *eksplisitt dialog* mellom eksempelteksten og elevenes kommende tekster (jf. Bakhtin, 1998), samtidig som hun kunne tilbudt elevene nye språkkoder (jf. Bernstein, 1970).

Felles tekstkonstruksjon

Ingen av de involverte lærerne i denne studien tar i bruk felles tekstkonstruksjon som metode. Dette er et overraskende funn, all den tid eksempeltekstdidaktikken gir lærerne en glimrende mulighet til å modellere skiving for elevene sine (Håland, 2016). Denne muligheten er det ingen av lærerne som griper, og dermed reduseres også sjansen for å oppøve elevenes metaspråk om skiving (Axelsson, 2009; Gee, 2015; Håland, 2018). I tillegg fratras elevene muligheten til å støtte seg til en mer erfaren skriver, nemlig læreren sin (Johansson, 2009). I overgangen mellom dekonstruksjon av eksempeltekst og individuell skiving, behøver mange elever nemlig å få diskutert – og modellert – en skriveprosess i fellesskap (Rose & Martin, 2012, s. 73). På den måten kan tekstens struktur og språk bli drøftet, og videre kan læreren guide elevene over i deres egne tekster ved bruk av overføringsspørsmål (Håland, 2018).

Lærerne forteller derimot at de ikke opplever felles tekstkonstruksjon som en effektiv og hensiktsmessig arbeidsmetode. Dette står i kontrast til hva vi vet rundt forskning på god skriveopplæring (Graham & Perin, 2007). At lærerne likevel

ikke skriver tekster sammen med elevene sine, gjør en annen årsaksforklaring mer sannsynlig: lærerne opplever usikkerhet i møte med felles konstruksjon av tekst. Felles tekstkonstruksjon som metode forutsetter nemlig at læreren har gode skriveferdigheter og samtidig er trygg på sjangeren det skrives innenfor (Johansson, 2009). Dermed hviler mye av byrden nettopp på læreren: «Det var jo litt utfordrende for oss», fortalte Vidar da han forsøkte å huske tilbake til den ene gangen han konstruerte tekst i fellesskap med elevene sine.

«Det er utenkeleg at ein musikk lærar aldri spelar for elevane sine. Men kor mange elevar har lese det norsklæraren skreiv?», spør Olga Dysthe (1993, s. 93). Elevene til de fire lærerne i denne studien får iallfall ikke muligheten til å lese tekster skrevet av norsklærerne sine. De står nemlig aldri fram som skrivere. Dette er bekymringsverdig, særlig når vi vet at bruken av eksempeltekster i skriveopplæringen blir best utnyttet når læreren fungerer som en modell for elevene (Håland, 2013). På bakgrunn av dette kan vi derfor konkludere med at de fire omtalte lærerne fortsatt kan utnytte bruken av eksempeltekstene bedre.

Konklusjon

Denne artikkelen har undersøkt hvordan fire norsklærere beskriver at de har tatt i bruk eksempeltekster i egen undervisning etter at eksempeltekstbegrepet ble introdusert i den reviderte læreplanen i 2013 (LK13). Beskrivelsene til lærerne har blitt sett i lys av «Sirkelen for undervisning og læring» (Skrivesenteret, 2017), en planleggingsmodell som har til hensikt å støtte lærere i bruken av eksempeltekster.

De fire lærerne i denne studien oppfyller tre av fire steg i «Sirkelen for undervisning og læring». Eksempeltekstene inkluderes i helhetlige undervisningsopplegg, der emnehjelp, dekonstruksjon av tekstene og individuell skriving hører med. Lærerne følger dermed opp flere av de pedagogiske tankene som ligger til grunn for planleggingsmodellen, der hensikten er at elevene skal oppleve assistert læring gjennom et helt undervisningsopplegg. Samtidig gjennomfører ingen av lærerne felles tekstkonstruksjon, det tredje steget i modellen. Dette er bekymringsfullt, ettersom vi vet at overgangen mellom eksempeltekst og elevenes egne tekster ofte oppleves som vanskelig for mange elever (Håland, 2018). Det finnes med andre ord fortsatt et ikke-utnyttet potensial i undervisningsoppleggene til de fire lærerne, der arbeid med felles tekstkonstruksjon bør få høyere prioritet.

De fire lærerne opplever for øvrig at eksempeltekstene har styrket skriveopplæringen deres. En av ungdomsskolelærerne, Una, erkjente at hun tidligere ga elevene sine skriveoppgaver de hadde vanskelig for å mestre. Men gjennom bruk av eksempeltekster løste dette seg. I samtale med Una, bekjente hun helt uoppfordret: «Vi kastet elevene ut på dypet før». Det satte bruken av eksempeltekster en stopper for.

Om forfatteren

Gunvald Dversnes er doktorgradsstipendiat i lesevitenskap/literacy-studier ved Institutt for kultur- og språkvitenskap ved Universitet i Stavanger. Hans forskning sentrerer seg rundt skriveopplæring på ungdomsskolen og i den videregående skolen.

Institusjonstilhørighet: Institutt for kultur- og språkvitenskap, Rektor Natvig-Pedersens vei 24, 4036 Stavanger

E-post: gunvald.dversnes@uis.no

Referanser

- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013). Hvordan bli en god skriver? Elevrefleksjoner fra norsk-klasserommet. I A. Veum & D. Skjelbred (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 249–264). Cappelen Damm akademisk.
- Axelsson, M. (2009). Knutbyprosjektet. I *Många trådar in i ämnet—Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan* (s. 6–18). Utbildningsförvaltningen.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne.
- Bernstein, B. B. (Red.). (1970). *Primary socialization, language and education*. Routledge and K. Paul.
- Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 47–61). Fagbokforlaget.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Red.). (1993). *Powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Falmer Press.
- Dversnes, G. (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* [Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2504341>
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13–35). Fagbokforlaget.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk teori og metode*. Samlaget.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (Fifth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York* (s. 77). Alliance for Excellent Education.
- Hammond, J., Burns, A., Joyce, H. de S., Brosnan, D. & Gerot, L. (Red.). (1992). *English for social purposes: A handbook for teachers of adult literacy*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie Univ.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet: Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. [Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185951>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.

- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12, 5. <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Høyskoleforlaget.
- Johansson, B. (2009). Den australiska genrepedagogiken – en kort sammanfattning. I M. Axelsson (Red.), *Många trådar in i ämnet—Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan* (s. 33–49). Utbildningsförvaltningen.
- Kverndokken, K. (Red.). (2014). *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Fagbokforlaget.
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. TANO.
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 35–50). Gyldendal akademisk.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox Pub.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst et utgangspunkt for skriveopplæring*. Landslaget for norskundervisning Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (2015). *Skriverammer*. Skrivesenteret. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer>
- Skrivesenteret. (2017). *Sirkelen for undervisning og læring*. Skrivesenteret. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering>
- Smidt, J. (2014). Veileda skrivning på Bakke skole—Utfordringer og erfaringer. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, A. J. Aasen & Skriv! Les! (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den anden nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 257–274). Fagbokforlaget.
- 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*, 28(2), 154–174. JSTOR.
- Vygotskij, L. S. & Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Fagbokforlaget.