

Trygve Kvithyld

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8609>

Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver?

Sammendrag

En tydelig trend i norsk utdanningspolitikk er at myndighetene bidrar til utviklingen av pedagogiske ressurser. Lærere oppfordres til å ta i bruk disse ressursene i den hensikt å skape bedre undervisningspraksiser i skolen. Vi har begrenset kunnskap om denne formen for pedagogisk praksis. Gjennom denne doble kasusstudien undersøker jeg hvordan to lærere iscenesetter den samme pedagogiske ressursen og drøfter hvordan elevene nyttiggjør seg disse undervisningspraksisene når de skriver en argumenterende tekst i norskfaget. Empirien er hentet fra to ungdomsskoler som deltok i den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring der språklig mediering av artefakter som skal fasilitere elevers læringsprosesser, står sentralt. Studien viser hvordan lærerne iscenesetter den pedagogiske ressursen på ulikt vis, og den drøfter hvordan disse lokale tolkningene – spesielt ulik mediering av en modelltekst – legger føringer for elevenes tekstskapning. Ved å undersøke eksempler på praksis gir studien økt innsikt i relasjonen mellom pedagogiske ressurser, undervisningspraksiser og elevers skriving.

Nøkkelord: skriveopplæring, pedagogiske ressurser, argumenterende skriving, utdanningspolitikk

How do two teachers enact writing instruction from the same pedagogical resource, and how do the students make use of the resulting teaching practices when they write?

Abstract

A clear trend in Norwegian education policy is that the government contributes to the development of pedagogical resources. Teachers are encouraged to use these resources in order to improve their teaching practices. We have limited knowledge of this form of pedagogical practice. In this double case study, I investigate how two teachers employ the same pedagogical resource and discuss how the students make use of the teachers' different teaching practices when they write an argumentative text in L1. The empirical data is taken from two schools that participated in the national strategy Lower Secondary in Development (Ungdomstrinn i utvikling). The research is grounded in a socio-cultural perspective on learning. The study shows how teachers employ the pedagogical resource in different ways, and it discusses how these local interpretations – especially

different mediation of a model text – condition students' writing. By examining examples of practice, the study provides increased insight into the relationship between pedagogical resources, teaching practices and students' writing.

Keywords: writing instruction, pedagogical resources, argumentative writing, educational policy

Introduksjon

Formålet med denne artikkelen er å undersøke hvordan to lærere på ungdomstrinnet iscenesetter skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen for å få bedre innsikt i hvilke konsekvenser lokale tolkninger kan få for elevenes læringsprosesser. Empirien er hentet fra to ungdomsskoler som hadde valgt å satse på skriving i den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU). UiU var en skolesatsing som varte fra 2012 til 2017, der alle landets ungdomsskoler hadde tilbud om å delta, og der pedagogiske ressurser var ett av tre sentrale virkemidler som hadde som formål å gjøre undervisningen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne satsingen er blitt kontinuerlig evaluert (f.eks. Markussen et al., 2015; Postholm et al., 2017), og sluttrapporten slår fast at de pedagogiske ressursene «ble tatt godt imot og brukt i det lokale utviklingsarbeidet i UiU» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 11). Evalueringene baserte seg i hovedsak på surveys og intervju med ulike aktører innenfor UiU. De gir derfor lite informasjon om hvordan de pedagogiske ressursene ble iscenesatt som undervisning, og om elevene evnet å nyttiggjøre seg denne formen for undervisningspraksis.

Forskning forankret i sosiokulturell teori skiller prinsipielt mellom den pedagogiske ressursen per se og undervisning der den pedagogiske ressursen blir brukt (Wade & Moje, 2000; Tomlinson, 2012). Pedagogiske ressurser vil i et slikt perspektiv bestå av ulike kulturelle artefakter utviklet for å fasilitere læring (Tomlinson, 2012). Disse må tolkes og iscenesettes av aktører i en undervisningssituasjon, og man må undersøke de situerte undervisningspraksisene før man kan si noe om hvorvidt ressursen ivaretar intensjonen. På den annen side kan pedagogiske ressurser heller ikke betraktes som nøytrale artefakter. März et al. (2017) påpeker at utdanningspolitiske innovasjoner ofte blir «oversatt» til artefakter som introduseres for skolene som pedagogiske ressurser med bestemte holdninger, ideologier og mer eller mindre klare intensjoner for hvordan de skal brukes (s. 440). Dette utdanningspolitiske innovasjonsperspektivet var også tydelig i UiU: Utdanningsmyndighetene utarbeidet detaljerte beskrivelser for hvordan de pedagogiske ressursene skulle utformes og hva de skulle inneholde, og de oppfordret lærere rundt om i landet til å ta dem i bruk (Kvithyld, 2019, s. 59). På nettsidene til UiU ble disse ressursene beskrevet som eksempler på god praksis i skriving (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Denne underliggende antakelsen om at pedagogiske ressurser fører til god praksis, er imidlertid problematisk. I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i et

kommunikativt samspill med kulturelle artefakter (Kozulin, 1998). Brown et al. (1989) forklarer at artefakter, og måten de brukes på i situerte kontekster, reflekterer en akkumulert innsikt i en bestemt kultur. Å ta i bruk artefakter på hensiktsmessige måter er vanskelig uten å forstå den kulturen der disse er utviklet og brukt (s. 33). Det kan stilles spørsmål ved en utdanningspolitikk der spesialister på skriveopplæring utarbeider pedagogiske ressurser med ulike former for læringsartefakter som lærere blir oppfordret til å ta i bruk. Vi vet at vilkårene for læring endres når «nye» medierende artefakter blir tatt i bruk i skolen (Kozulin, 1998). Det er derfor viktig å undersøke undervisningspraksiser som denne utdanningspolitikken fører til. Hvorvidt en pedagogisk ressurs fungerer som intendert, vil – som blant andre Säljö (2010) har diskutert – være avhengig av en rekke variabler som for eksempel interaksjon mellom lærer og elever, elevengasjement, gruppedynamikk og koplinger til den virkelige verden (s. 55).

Den pedagogiske ressursen som ligger til grunn for studien, *Et ressurshefte om argumenterende skriving* (Kringstad & Lorentzen, 2014; heretter referert til som *RAS*), er utviklet til UiU av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret). *RAS* er en pedagogisk ressurs bygget opp rundt et undervisningsdesign som er inspirert av «the teaching-learning cycle» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 6). I dette designet anbefales et undervisningsforløp i fire faser: Elevene skal bygge kunnskap om emnet de skal skrive om (fase 1), de skal dekonstruere en modelltekst (fase 2), de skal konstruere tekst i fellesskap (fase 3), og de skal skrive individuelt (fase 4). Denne skrivedidaktiske modellen har sin opprinnelse i australsk sjangerpedagogikk der det overordnede målet kan beskrives som «control over and a critical orientation to how authors construct the genre» (Martin & Rose, 2005, s. 2).

En modelltekst utgjør den viktigste enkeltstående artefakten i *RAS*. For det første er modellteksten sentral i fase 2 (dekonstruere en modelltekst), og den presenteres både i ukommentert form (s. 11) og i en analysert versjon (s. 12–13) med konkrete tips til hvilke spørsmål læreren kan stille til modellteksten i gjennomgangen med elevene (s. 10). I tillegg tar flere av elevaktivitetene som blir foreslått i *RAS*, utgangspunkt i modellteksten (f.eks. s. 14, 15 og 17). Modellteksten er en argumenterende tekst med en pro et contra-struktur: Det første avsnittet introduserer temaet leksefri skole, det andre og fjerde avsnittet anfører argumenter for lekser, mens det tredje og femte avsnittet argumenterer imot. Det siste avsnittet oppsummerer teksten og «forfatterens» egen mening blir tilkjenngjort. Hvert avsnitt innledes med en temasetning som markerer en påstand, for eksempel «Forkjempere for lekser» (avsnitt 2) og «Motstandere av lekser» (avsnitt 3). Disse temasetningene utfylles med kommentarsetninger med underbyggende argumentasjon. I den analyserte versjonen av modellteksten er disse tema- og kommentarsetningene – i tillegg til en rekke andre retoriske, grammatiske og sjangerspesifikke aspekter – markert med fargekoder og forklart (se vedlegg).

Forskningsgjennomgang

Flere studier har påpekt at læreboka er den viktigste pedagogiske ressursen i skolen, og at lærere i hovedsak stoler på læreboka når de planlegger innhold i undervisning, strukturerer fagstoff, velger ut hva elevene skal lese og hvilke oppgaver de skal jobbe med (Wade & Moje, 2000; Rødnes & de Lange, 2012). Samtidig viser forskning at erfaring og kjennskap til faget innvirker på måten pedagogiske ressurser blir brukt på. Davis et al. (2011) finner at enkelte lærere er i stand til å gjøre produktive tilpasninger av pedagogiske ressurser som støtter opp om intensjonen bak dem, mens lærere som ikke fullt ut forstår det rasjonalet som ligger bak en pedagogisk ressurs, har en tendens til å bruke ressursen ukritisk eller gjøre endringer som ikke er i tråd med intensjonen (s. 797). Wade & Moje (2000) utdyper disse forskjellene og viser til funn om at lærere med solid faglig forankring i større grad synes å være frie i bruken av lærebøker, mens lærere med mindre fagkunnskap bruker læreboka som «læreplan». De hevder at mindre erfarne lærere tenderer til mer bokstavtro og tekstnær mediering av lærebøker (s. 612).

Undersøkelser av hvordan elever evner å nyttiggjøre seg modelltekster som medierende artefakt i skriveopplæringen, spriker. På den ene siden finnes det studier som har påpekt at bruken av modelltekster kan framstå som reduksjonistisk ved at modellene blir brukt for å imitere en korrekt form (Eschholz, 1980; McCampbell, 1966). Dette kan bidra til en statisk sjangeropplæring som legger mer vekt på kopiering av form, framfor utvikling av innhold, ideer og det å finne sin egen stemme (Murray, 1980; Bawarshi & Reiff, 2010). På den andre siden har vi studier som viser at modelltekster har positiv innvirkning på elevens skriving. I en stor metastudie påpeker for eksempel Graham og Perin (2007) en positiv sammenheng mellom bruk av modelltekster og økt kvalitet i elevens skriving. Bereiter & Scardamalia (1984) nyanserer disse ytterpunktene i en studie der de undersøker hvordan ulike måter å mediere en modelltekst på, har innvirkning på hvordan elevene skriver. De finner blant annet at elever som får jobbe med modellteksten etter at de selv har skrevet et førsteutkast, i større grad nyttiggjør seg denne enn elever som får lese modellteksten før de selv har begynt å skrive.

Noen norske studier har gitt viktig innsikt i hvordan elever nyttiggjør seg modelltekster i skriveopplæringen. Øgreid (2017) har undersøkt hvordan modelltekster kan brukes som støtte for skriving av argumenterende tekster i religion- og livssynsfaget på ungdomstrinnet. Hun påpeker at elevene bruker trekk fra modellteksten når de skal argumentere skriftlig, men at disse trekkene ikke nødvendigvis er tilpasset den fagspesifikke konteksten elevene skal mestre. Håland (2013) finner at elever på mellomtrinnet tar igjen mønster fra modelltekster når de skal skrive fagtekster. Hun viser at elevtekstene ikke bare imiterer den overordnede strukturen fra modellteksten, men også benytter bestemte språklige element som

passivkonstruksjoner i naturfagslogger og allitterasjon i fagboktekster (Håland, 2013, s. 265).

En britisk intervensjonsstudie, som primært var ute etter å undersøke sammenhengen mellom kontekstualisert grammatikkundervisning og elevenes skrivning, inkluderte også bruk av modelltekster (Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2018). Modelltekstenes funksjon var å bidra til at de språklige aspektene som var i fokus i undervisningen, ble kontekstualisert. Dette ble gjort ved at det grammatiske metaspråket ble forklart gjennom teksteksempler, og det ble etablert en kopling over til elevenes egen skrivning. Funnene i denne studien er interessante av flere grunner. For det første finner forskerne at forutsetningene for at grammatikkundervisningen skulle ha en positiv effekt på elevenes skriveutvikling, var at de språklige aspektene måtte knyttes til elevenes skrivning (Myhill et al., 2012, s. 8; Myhill et al., 2018). For det andre poengterer forskerne at det kun var i klasser der læreren hadde gode grammatikkunnskaper at intervensjonen hadde utslag. Klasseromsobservasjoner viste at faglig trygge lærere tilrettela for kontekstualiserte diskusjoner om språklige trekk, og de oppfordret elevene til å ta egne språklige valg. Lærere med svak grammatikkompetanse opererte med forenklete regler, de hadde problemer med å knytte grammatikkundervisningen til elevenes skrivning, og de medierte modelltekster som maler elevene skulle følge (Myhill et al., 2018).

Forskning som har undersøkt bruken av det pedagogiske designet som *RAS* bygger på, «the teaching-learning cycle», er begrenset. Det finnes studier som rapporterer at fremmedspråksstudenter har stor nytte av denne tilnærmingen, spesielt bruken av fasen «joint construction» (Tuan, 2011). En svensk intervensjonsstudie (Hermansson et al., 2019) som undersøkte hvordan mellomtrinns-elever skrev fortelling etter å ha fulgt «the teaching-learning cycle», fant også at elevene skrev bedre tekster, men at fasen «joint construction» ikke syntes å være av avgjørende betydning. En annen studie av de samme undervisningsoppleggene som undersøkes her, viste at iscenesettelsen av *RAS* resulterte i to undervisningsopplegg som på vesentlige områder var ulike (Kvithyld, 2019). Det er derfor interessant å undersøke nærmere hvordan disse ulike undervisningspraksisene påvirker måten elevene skriver på.

Forskningsspørsmål og teoretisk forankring

Mot denne bakgrunnen søker jeg svar på to forskningsspørsmål:

- På hvilke måter iscenesettes det firefasede undervisningsdesignet i to klasserom, og hvordan tilrettelegges det for at elevene skriver i disse fasene?
- På hvilke måter medieres modellteksten i to klasserom, og hvordan nyttiggjør elevene seg av modellteksten når de skriver?

Begrepet iscenesettelse blir som hos Selander og Kress (2010) brukt som et overordnet begrep som dekker hvordan en undervisningssituasjon blir arrangert, hvilke aktiviteter det tilrettelegges for og hvilke normer og forventninger som aktualiseres i situasjonskontekstene (s. 70). Mediering brukes i en mer spesifikk betydning om den språklige tilretteleggingen og dialogen i klasserommet. At en pedagogisk ressurs skal kunne bidra til læring, forutsetter det jeg vil karakterisere som en *dobbel mediering*: Læreren må i første omgang tolke den pedagogiske ressursen og iscenesette den som undervisning, og elevene må kunne nyttiggjøre seg denne undervisningen og disse medierende artefaktene i sin egen læringsprosess. Begge forskningsspørsmålene er derfor toleddet. Begrepet nyttiggjøring skal forstås synonymt med begrepet *appropriasjon*, som i en sosiokulturell tradisjon blir brukt som en metafor for læring som vektlegger at individet i kommunikativ samhandling tar over og gjør språklige uttrykk til sine egne (Säljö, 2006).

I et sosiokulturelt perspektiv er språket det viktigste medierende redskapet vi har (Vygotskij, 1934/2014), og måten lærere ordlegger seg på når de medierer læringsartefakter, vil være farget av pedagogisk utdanning, deres syn på læring og deres faglige forståelse – og i tillegg erfaringer gjort utenfor det profesjonelle virket som lærer (Wade & Moje, 2000). Jeg fokuserer derfor spesielt på hvilke begreper lærerne bruker når de iscenesetter den pedagogiske ressursen. Også elevene vil ha ulike forutsetninger for å nyttiggjøre seg de situasjonskontekstene disse iscenesettingene resulterer i. Det er kjent fra skriveforskningen at elever i samme klasse vil respondere svært ulikt på samme skriveoppgave (Skar, 2017), de vil ha ulike skrivestiler (Hertzberg, 2006), og de vil ha forskjellige erfaringer med bruken av læringsartefakter (Øgreid, 2017). Basert på denne innsikten legger jeg vekt på å drøfte forskjeller i hvordan elever nyttiggjør seg artefaktene sett i lys av måten de iscenesettes på i de to klasserommene jeg undersøker.

Produktmålet med undervisningsoppleggene er at elevene skal skrive en argumenterende tekst, og jeg undersøker hvordan elevene nyttiggjør seg lærerens språklige mediering og bruk av artefakter fra RAS for å nå dette målet. Med forankring i sosiokulturell teori forstås kunnskaper og ferdigheter som diskursive, og læring i skolesammenheng forstås som tilegnelse av institusjonaliserte måter å bruke språket på (Gee, 2015). I et slikt perspektiv blir samspillet med ulike former for artefakter sentralt. Dette blir diskutert i lys av Vygotskijs teori om at utvikling skjer i den nærmeste utviklingssonen med støtte fra en mer erfaren (Vygotskij, 1934/2014). Denne støtten blir forstått i tradisjonen fra Wood et al. (1976) der bruken av læringsartefakter og den språklige medieringen som tilrettelegger bruken, blir en form for *scaffolding* (stillasbygging) for elevenes læringsprosesser.

Design, utvalg og datainnsamling

Studien er å betrakte som en dobbel kasusstudie (Flyvbjerg, 2013) der utvalget av informanter var strategisk. Jeg kontaktet rektor ved to skoler som hadde valgt skriving som satsingsområde i UiU og spurte om de kunne anbefale én norsklærer jeg kunne følge i forskningsprosjektet. Læreren ved Byskolen har lang erfaring med norskfaget på ungdomsskolen, hun har mastergrad, og hun var ressurslærer i UiU. Som ressurslærer hadde hun deltatt på nasjonale samlinger der man blant annet hadde tematisert hvordan de pedagogiske ressursene kunne brukes, og hun hadde ansvar for å videreformidle dette til kolleger på egen skole og bidra til skolebasert kompetanseheving. Læreren på Fjellet skole har lite erfaring fra norskfaget på ungdomstrinnet, hun er utdannet adjunkt og hun hadde ikke deltatt på nasjonale samlinger i regi av UiU.

For å få en best mulig innsikt i hvordan lærerne iscenesatte undervisningen, valgte jeg å være tilstedeværende observatør (Cohen et al., 2007) gjennom begge skriveforløpene. Den føringen jeg ga lærerne var at de skulle benytte *RAS* som utgangspunkt for undervisningen. Jeg gjorde lydopptak av undervisningen som jeg senere transkriberte, og jeg skrev feltnotater. For å fange opp bredde og variasjon blant elevene, valgte jeg sammen med læreren tre fokuselever i hver klasse ut fra antatt lav, middels og høy måloppnåelse innen skriving i norskfaget. Elevene er anonymiserte med initialer for dekknavnet på skolen, og kodet som 1 for antatt høy måloppnåelse, 2 for middels måloppnåelse og 3 for antatt lav måloppnåelse. Jeg samlet inn tekster fra fokuselevne underveis i skriveprosessen. En samlet oversikt over datamaterialet, sentrale opplysninger om skolene og lærerne vises i tabell 1:

Tabell 1. Oversikt over empiri.

	Byskolen (8.–10. trinn) oktober – desember 2015, 10. trinn	Fjellet skole (1.–10. trinn) oktober – desember 2016, 9. trinn
Tid for datainnsamling		
Data-materiale	<ul style="list-style-type: none"> • Lydopptak av 7 undervisningstimer • Feltnotater • Tekstutkast og ferdig tekst fra tre fokuselever 	<ul style="list-style-type: none"> • Lydopptak av 14 undervisningstimer • Feltnotater • Tekstutkast og ferdig tekst fra tre fokuselever
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Lektor med fagene fransk (hovedfag), nordisk, historie, statsvitenskap og ped.sem. • Ca. 16 års undervisningserfaring på ungdomstrinnet • Ressurslærer i UiU 	<ul style="list-style-type: none"> • Allmennlærerutdanning + årsenhet i KRLE • Ca. 16 års undervisningserfaring, hovedsakelig fra mellomtrinnet

De transkriberte lydopptakene av klasseromssamtalene og tekstene elevene skrev, utgjør primærmaterialet i undersøkelsen, mens feltnotatene blir brukt som støtte for tolkningene av disse.

Analysemetode

For å skaffe en oversikt over det som skjedde i undervisningen – både iscenesettelsen av *RAS* og elevenes skriving – har jeg utarbeidet systematiske reduksjoner av empirien. Disse presenteres i tre tabeller. I de to første tabellene er hver undervisningstime kategorisert ut fra faktorer som er relevante for forskningsspørsmålene: (1) Hvilken fase undervisningen synes å være i, (2) hvilke former for skriving som foregår i disse timene og (3) hvilke artefakter fra *RAS* som benyttes.

Den tredje tabellen sammenligner sju strukturelle og innholdsmessige trekk fra modellteksten med slutt-tekstene til fokuselevne. Disse spenner fra overordnede aspekter som at elevteksten kan kategoriseres som en argumenterende tekst med en pro et contra-oppbygning, til mer detaljerte trekk som at overskriften er formulert som et spørsmål. Jeg definerer en argumenterende tekst i tråd med retorikkens argumentasjonslære. Det vil si at elevteksten må framsette og begrunne eller tilbakevise ett eller flere standpunkt (Bakken, 2020). Den nederste raden i tabellen refererer til temasetningene i elevtekstene og kvantifiserer antall lån fra modellteksten. For å få en dypere forståelse av hvordan elevene har nyttiggjort seg modellteksten, analyserer jeg hvordan den eleven med flest lån i hver klasse har tilpasset lånene til sin egen tekst.

For nærmere analyser av iscenesettelsen av det firefasede undervisningsdesignet og medieringen av modellteksten, bygger jeg videre på de innsiktene som framkom under forskningsgjennomgangen. Det er spesielt tre perspektiver jeg forfølger i analysen. For det første differensierer jeg mellom en dialogisk, tilpasset bruk av pedagogiske ressurser på den ene siden, og en ordinær, bokstavelig bruk på den andre. For det andre skiller jeg mellom en mer eller mindre kontekstualisert undervisning. Kontekstualisert undervisning innebærer, i tråd med Myhill et al. (2012), at de språklige, retoriske og sjangermessige aspektene det undervises i, blir knyttet opp mot elevenes skriving. Hvis læringsinnholdet framstår som løsrevet fra elevenes skriving, er undervisningen i mindre grad kontekstualisert. For det tredje undersøker jeg hvilken status modellteksten gis i de to undervisningsoppleggene. Jeg skiller mellom på den ene siden en mediering der modellteksten blir framholdt som en mal elevene skal følge, og på den andre siden om modellteksten framstilles som et eksempel elevene oppfordres til å gå i dialog med. Disse perspektivene har ikke status som absolutte motsetningspar, men er ment som peilepunkt for å kunne drøfte funnene opp mot forskningsspørsmålene.

Funn

Det første forskningsspørsmålet undersøker hvordan det firefasede undervisningsdesignet blir iscenesatt og hvordan det tilrettelegges for elevenes skriving i disse fasene. I de to tabellene under er undervisningen ved henholdsvis Fjellet

skole og Byskolen kategorisert ut fra kategoriene som ble presentert i beskrivelsen av analysemetoden:

Tabell 2. Oversikt over skriveforløp ved Fjellet skole.

U.time	Fase	Elevene skriver	Artefakter fra RAS
1–3	Bygge kunnskap (fase 1)	Definisjon av argumenterende tekst	Definisjon av arg. tekst (s. 3) Vurderingsskjema (s. 5) Retoriske appellformer (s. 8) Retoriske grep (s. 9)
4–7	Dekonstruere modelltekst (fase 2)	Definisjon av avsnitt Lister med forbindere som uttrykker enighet, uenighet osv.	Modelltekst, ukommentert (s. 11) Modelltekst, analysert (s. 12, 13)
8–14	Skrive individuelt (fase 4)	Førsteutkast til ferdig tekst	Skriveramme (s. 24)

Tabell 3. Oversikt over skriveforløp ved Byskolen.

U.time	Fase	Elevene skriver	Artefakter fra RAS
1	Bygge kunnskap (fase 1)	Tenkeskriving om tema Skriverammer	Skriverammer (s. 22, 24)
2	Bygge kunnskap (fase 1) Skrive individuelt (fase 4)	Skriveramme Førsteutkast	Skriveramme (s. 24)
3	Dekonstruere modelltekst (fase 2) Skrive individuelt (fase 4)	Andreutkast	Modelltekst, ukommentert (s. 11)
4	Skrive individuelt (fase 4)	Tredjeutkast	Setningskopling (s. 15)
5	Konstruere tekst i fellesskap (fase 3)		
6–7	Skrive individuelt (fase 4)	Ferdig tekst	

Tabell 2 viser at læreren ved Fjellet skole tematiserte tre av de fire fasene i RAS. De tre første timene handlet om å bygge kunnskap om argumenterende tekster (fase 1), i de fire neste jobbet klassen med modellteksten (fase 2), og i de sju siste timene skrev elevene på tekstene sine (fase 4). Den tredje fasen ble ikke tematisert på Fjellet skole. Hvis vi ser på hvordan det ble tilrettelagt for elevenes skriving i undervisningsforløpet, viser oversikten at elevene begynte med førsteutkastene sine i den åttende undervisningstimen, og at skrivinga av den argumenterende teksten foregikk i de påfølgende timene. Det elevene skrev før den åttende timen, handlet hovedsakelig om innlæring av definisjoner og lister med tips og regler. Undervisningsopplegget ved Fjellet skole framstår dermed som todelt: Elevene får i de første sju timene undervisning i hvordan de skal skrive en argumenterende tekst, før de i de siste sju timene skriver.

Bortsett fra at den tredje fasen av undervisningsdesignet ikke ble tematisert, er det på Fjellet skole en kronologisk iscenesetting som i vesentlig grad støtter seg på det som står i RAS. Dette ble antydnet allerede i oppstarten da læreren delte ut RAS til elevene: «Det her heftet, det er egentlig laga for oss lærere. Det er vi som skal få tips til hvordan vi kan jobbe med argumenterende tekst sammen med dere. Vi skal ikke bruke alt den gangen her, men vi skal bruke ganske mye.» Denne

eksplisitte introduksjon av *RAS* som en «hovedaktør» i undervisningen, la grunnlaget for at *RAS* ville bli sentralt i undervisningsforløpet.

Glimt fra undervisningen kan underbygge det samme inntrykket. Den første undervisningstimen startet med at læreren skrev en definisjon hentet fra *RAS* på tavla: «En argumenterende tekst har til hensikt å overbevise eller påvirke andre. En argumenterende tekst blir mest troverdig hvis vi har med både for- og motargumenter.» Elevene fikk deretter beskjed om å skrive av denne definisjonen i boka si, og arbeidet så med å memorere den. Læreren ved Fjellet skole vektla at elevene skulle utvikle kunnskap om argumenterende tekster før de selv skulle skrive. Dette vises også ved at elevene ble introdusert for skriveoppgavene først på slutten av den fjerde timen (for eller imot «mobilbruk på skolen» eller «data på prøver»), og at også disse var hentet fra *RAS*. Det som kjennetegner de sju første timene, var at det var mye kunnskapsinnhold som skulle formidles til elevene, og at kunnskapsinnholdet ble formidlet av læreren med sterk støtte i *RAS*.

Etter at klassen hadde jobbet med forberedende kunnskap om argumenterende tekster, ble elevene satt i gang med å skrive. Læreren oppsummerte disse timene på denne måten:

Nå har vi kommet til det som er målet for det her temaet vi holder på med. Og målet er at dere skal kunne skrive argumenterende tekst. Nå vet dere noe om oppbygging, ikke sant, overskrift, innledning, avsnitt, avslutning. Så vet dere noe om hvordan dere bygger opp avsnittet i hoveddelen [...]. Og om hvordan dere får argumentene deres til å henge sammen.

Målet med undervisningen er at elevene skal kunne skrive argumenterende tekst. Læreren poengterte at elevene nå er forberedt til denne oppgaven fordi de har fått undervisning om sjangertrekk, avsnittsoppbygging med mer. Forberedelsene framstår i mindre grad som kontekstualiserte fordi elevene har jobbet med språklige, retoriske og sjangermessige aspekter uten at de er blitt direkte knyttet opp mot elevenes egen tekstsaking.

I de sju neste undervisningstimene var elevene i all hovedsak opptatt med å skrive. Samtlige av «skrivetimenene» startet med at læreren repeterte for elevene de formalkravene som heftet ved skriveoppgaven og som de hadde jobbet med i første del av undervisningsopplegget. Det var sjangeren argumenterende tekst, og hvordan denne teksten skulle bygges opp, som ble vektlagt. Etter disse oppstartene begynte elevene å skrive. En stor andel av elevene hadde på seg hodetelefoner mens de skrev. Læreren var i klasserommet og hjalp elever som rakk opp hånda, noe fokuselevne i liten grad benyttet seg av.

Et tilsvarende blikk på tabell 3 viser at skriveforløpet på Byskolen varte kortere, og at undervisningen skiftet hyppig mellom skriveøkter og undervisning. Tabell 3 viser at den første undervisningstimen ved Byskolen er kategorisert som «å bygge kunnskap» om argumenterende tekster (fase 1). Læreren ved Byskolen vektla at elevene skulle utvikle temaet de skulle skrive om, parallelt med

sjangerforståelsen. Undervisningsopplegget startet med en skriveoppgave der elevene ble bedt om å skrive ned sine tanker om et begrep som skulle bli relevant for det temaet de senere skulle argumentere over:

Jeg tenkte nå, i starten av timen nå, hvis dere tar fram skriveboka deres. Og så skriver dere i to minutter om det ordet her, yringsfridom på nynorsk, yringsfrihet. Hva legger dere i det ordet? Hva betyr det? Fordi, det er temaet vi skal konsentrere oss om.

Denne eksplorerende skriveoppgaven ble fulgt opp av at læreren introduserte tre påstander hun selv hadde formulert som elevene kunne velge mellom når de skulle skrive sin argumenterende tekst. De begynte på denne oppgaven ved å skrive i to skriverammer hentet fra *RAS* (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 22 og 24). I den andre undervisningstimen skrev elevene ved Byskolen et førsteutkast til innledning, og først etter at de hadde skrevet førsteutkastet (fase 4), ble modellteksten (fase 2) introdusert.

Videre viser tabell 3 at den femte undervisningstimen ved Byskolen er kategorisert som å «konstruere tekst i fellesskap» (fase 3). Målet med denne fasen er ifølge *RAS* at læreren og elevene skal skrive en tekst sammen og gjennom dette ha en samtale der elevene må «reflektere om de språklige valgene er hensiktsmessige for å oppfylle tekstens formål» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7). Læreren og elevene på Byskolen skrev ikke en tekst i fellesskap, men i den femte timen hadde læreren plukket ut noen elevtekster som klassen skulle diskutere:

Jeg tenkte dere skulle få se på noen eksempler [...]. Dere kan se på to og to sammen. Og diskutere hvilken tilbakemelding ville dere gitt på de tekstene dere får. Finner dere noe som er veldig bra? Marker kanskje med sånn ring rundt med blyanten din, så tar vi en liten runde på det etterpå.

Alle elevene i klassen ble satt i par, og hvert par fikk én tekst hver. Etter at elevene hadde snakket og notert på teksten de hadde fått utdelt, ble hver elevtekst diskutert i plenum. De diskuterte sjangertrekk, argumentasjon, språkbruk, innledning og konklusjon på de anonymiserte elevtekstutkastene. Selv om elevene ikke direkte deltok i å «konstruere tekst i fellesskap», mener jeg at læreren iscenesatte en undervisning som lå nært opp til formålet med fase 3, spesielt det som blir beskrevet som en «lærerstyrt samtale om de språklige og innholdsmessige valgene» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7) som tas i en skriveprosess.

Ved Byskolen gikk altså læreren i dialog med det firefasede undervisningsdesignet og iscenesatte en tilpasset versjon som var preget av hyppige skifter. Færre artefakter fra *RAS* ble aktivert. Undervisningen var i hovedsak kontekstualisert, i den forstand at elevene skrev på tekstene sine parallelt med at klassen fikk undervisning der de diskuterte hvordan språklige, retoriske og sjangermessige valg kunne forbedre kvaliteten på tekstene. Elevene satt sammen i par og diskuterte tekstutkastene med hverandre, og i tillegg fikk de muntlig og skriftlig lærerrespons.

Forskningsspørsmål to undersøker hvordan modellteksten medieres, og hvordan elevene nyttiggjør seg modellteksten når de selv skriver. Som det framkommer av tabell 2, står arbeidet med modellteksten sentralt i den fjerde, femte, sjette og sjuende undervisningstimen på Fjellet skole. Modellteksten ble introdusert i begynnelsen av den fjerde timen på denne måten:

Modelltekst betyr rett og slett et eksempel, en mal, en modell av en tekst. Og følger vi den malen, eller den modellen, så bygger vi opp en tekst, en argumenterende tekst. Det vil si at den sida her [s. 11 i *RAS*] er ganske viktig. Det er oppskriften. I mat og helse kaller vi det verken modell eller mal eller eksempel. Der kaller vi det oppskrift.

Modellteksten medieres gjennom begreper som «mal» og «oppskrift». Denne begrepsliggjøringen formidler en bestemt bruk av modellteksten som en «fasit» som skal følges. I de påfølgende timene arbeidet klassen med å tolke «oppskriften». De nummererte avsnittene, identifiserte innledningen og avslutningen, og læreren illustrerte ved å tegne bokser for hvert avsnitt på tavla.

I den sjette og sjuende undervisningstimen henviste læreren elevene til den ferdig analyserte modellteksten (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 12 og 13), med følgende introduksjon: «De [forfatterne av *RAS*] har gjort en jobb for oss. De har faktisk funnet noen tekstbinderne for oss.» Den første oppgaven elevene ble satt til, var å gjenfinne tekstbinderne i modellteksten. Disse er allerede markert med farger i den analyserte modellteksten (se vedlegg), og elevene svarte etter tur helt til alle de fargemarkerte tekstbinderne var nevnt. Deretter får elevene i oppgave å nevne alle tekstbinderne som har med tid å gjøre. Temporale forbindere er listet opp i en kolonne til høyre for den analyserte modellteksten (vedlegg), og i feltnotatene mine har jeg skrevet at «elevene svarer ved å lese direkte fra heftet». Læreren skrev deretter de temporale forbindere på tavla, og elevene fikk i oppgave å skrive av disse i boka si. Samme prosedyre ble fulgt med additive, adversative og kausale forbindere, slik at elevene ved øktas slutt hadde kategorisert omtrent 25 forbindere i skriveboka si. Arbeidet med tekstbinderne ble avsluttet med at læreren oppfordret elevene til å bruke disse for «at ikke hele teksten deres bare skal bli linje på linje på linje. Eller ord på ord på ord, så må vi binde den sammen».

Ut fra disse eksemplene fra Fjellet skole kan vi se at modellteksten blir mediert som en mal elevene blir oppfordret til å følge, og læringsinnholdet er i liten grad kontekstualisert da språklige aspekter fra modellteksten er løsrevet fra elevenes egen skriving. Elevene ble satt til å gjenta den analysen som allerede er gjort av modellteksten i *RAS*, og både lærer og elever støtter seg på de analysene og den fagterminologien som allerede er nedfelt i *RAS*. De gangene læreren frigjør seg fra *RAS*, framstår instruksene gjerne som generelle og noe upresise, for eksempel rådet om å bruke tekstbinderne for at teksten ikke bare skal bli «linje på linje» eller «ord på ord».

For Byskolens vedkommende viser tabell 3 at arbeidet med modellteksten var mindre omfattende. Måten modellteksten ble mediert på var også forskjellig. Som jeg allerede har påpekt, ble modellteksten introdusert først i den tredje undervisningstimen – altså etter at elevene hadde «tenkeskrevet», arbeidet med to skriverammer og skrevet et førsteutkast til innledning. Læreren la vekt på at elevene skulle sammenligne den innledningen de selv hadde skrevet med modelltekstens innledning. Elevene ved Byskolen ble satt til å ta denne diskusjonen i par, før innledningen ble gjenstand for en plenumsamtale der elever og lærer diskuterte en rekke aspekter ved det første avsnittet i modellteksten. Læreren oppsummerte denne økta slik:

Det var innledninga. Så tenk på det på teksten deres. Skal jeg lage et spørsmål i overskrifta mi eller ikke? Jeg bør presentere hva som kommer videre i teksten min, hva jeg skal diskutere. Dere har allerede funnet noen argumenter for og imot. Og gi noen hint, da, i innledninga, hva du har tenkt å skrive videre om.

Utdraget viser at modellteksten ble mediert som et alternativ elevene kunne diskutere opp mot det utkastet de allerede hadde skrevet, og språklige aspekter fra modellteksten ble koplet opp mot elevenes egne tekster. Medieringen framstår som kontekstualisert ved at det blir lagt vekt på et dialogisk samspill mellom modellteksten og elevenes egen skriving. Læreren instruerte ved å modellere åpne spørsmål elevene kunne stille seg selv: «Skal jeg lage et spørsmål i overskrifta mi eller ikke?», og kom med anbefalinger: «Jeg bør presentere hva som kommer videre i teksten min, hva jeg skal diskutere.»

Medieringen av modellteksten ved Byskolen preges av at elever og lærer diskuterer hvilke funksjoner språklige valg kan ha. I fortsettelsen av utdraget ovenfor diskuterte elevene mer inngående språkbruken i innledningsavsnittet. Læreren henviste til formuleringer fra modellteksten, som for eksempel «denne teksten forsøker å belyse» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 11), og spurte om elevene kunne foreslå alternative formuleringer. Elevene foreslo uttrykksmåter som «forsøker å se» og «forsøker å vise», og klassen diskuterte hvilken funksjon disse formuleringene ville ha hatt. Diskusjonen ble oppsummert på følgende måte:

Språkbruken er viktig hvis man vil at den her teksten skal tas seriøst. Det spørs jo på mottakeren din. Skriver du til en elev på barnetrinnet, så blir kanskje ord som "belyse" og "forsterke sosiale forskjeller", for vanskelig. Ikke sant? Men skriver du til læreren, eller til ungdom og voksne som dere vil skal høre på om vi ønsker leksefri skole eller ikke, så er det at du bruker sånne voksne ord – litt sånne ekspertord – det bidrar til å gjøre teksten din mer seriøs. At flere ser at, ja, her er det en som skriver som har peiling.

Læreren tar elevene med på resonnementer om at det ikke er én riktig måte å skrive på, men at språklige valg må tilpasses ulike kommunikasjonssituasjoner. Med utgangspunkt i fagbegreper som «språkbruken», «mottaker» og «ekspertord» diskuterer klassen språkfunksjoner, og at elevene må velge formuleringer med tanke på hvilken mottaker de henvender seg til.

Selv om det var lokale forskjeller i måten modellteksten ble mediert i de to situasjonskontekstene, inneholder samtlige elevtekster mange av trekkene fra modellteksten. Følgende tabell illustrerer dette:

Tabell 4. Likheter mellom slutt-tekstene til fokuselevne og modellteksten fra RAS.

Fokuselever	Byskolen			Fjellet skole		
	B1	B2	B3	F1	F2	F3
Teksten er argumenterende	X	X	X	X	X	X
Teksten har pro et contra-struktur i grafisk markerte avsnitt	X	X	X	X	X	X
Overskrift i form av spørsmål	X	X		X		
Innledningsavsnitt som redegjør for ulike standpunkt rundt det temaet som diskuteres	X	X	X	X		X
Innledningsavsnitt som eksplisitt forklarer temaet i teksten	X	X		X	X	X
Avslutningsavsnitt med oppsummering, personlig mening og konklusjon	X	X	X	X	X	X
Antall direkte lån av «markører» i temasetninger	0	4	0	3	0	5

Likhetene som kommer fram i tabell 4 er mange: Alle de seks fokuselevne har skrevet en argumenterende tekst med en pro et contra-struktur som ligner modellteksten. Halvparten av elevene har en overskrift formulert som spørsmål, fem av seks fokuselever har et innledningsavsnitt som redegjør for ulike standpunkt rundt det temaet som diskuteres, og som eksplisitt forklarer for leseren hva teksten skal handle om. Samtlige elever har et avslutningsavsnitt som oppsummerer argumentasjonen, og der forfatteren tilkjenner sin egen mening. De strukturelle og innholdsmessige likhetene som er dokumentert i tabell 4, framstår som så omfattende at man kan slå fast at modellteksten har lagt viktige føringer for hvordan fokuselevne skriver i disse skriveforløpene. Samtidig, når jeg analyserer elevenes samspill med modellteksten, viser det seg at elevene har nyttiggjort seg modellteksten på ulike måter. Disse forskjellene faller i to hovedkategorier: De tre fokuselevne ved Byskolen og den antatt høytpresterende eleven ved Fjellet skole (F1) har skrevet tekster der lån fra modellteksten er godt integrerte og tilpasset elevenes egne kommunikative prosjekt. For elevene F2 og F3 er det i hovedsak ikke slik.

Jeg vil illustrere dette ved å analysere hvordan de to elevene med flest lån fra modellteksten (B2 og F3, jf. tabell 4) har tilpasset lånene til sin egen tekst. I tabellen under utgjør den første kolonnen innledningen på avsnittene i modellteksten, kolonne to viser innledningen på hvert avsnitt for elev B2 og i kolonne tre tilsvarende for elev F3. De formuleringene som i tabell 4 er kategorisert som eksplisitte lån fra modellteksten, er fargemarkerte.

Tabell 5. Sammenligning av lån fra modelltekst, elev B2 og elev F3. Elevenes ortografi er bevart.

Av-snitt	Modelltekst (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 11)	Slutt-tekst B2	Slutt-tekst F3
2	Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg.	Forkjemparar for at barn skal få sjå verkelegheita meiner at barn ikkje bør vernast mot verkelegheita av den enkle grunn, at dei må innsjå at det faktisk ikkje er fred i heile verda, slik som det er i Noreg.	Motstandere av mobiltelefonen, idet du ser inn i skjermen på telefoner gjemmer du deg, bak en annen karakter.
3	Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid.	Motkjemparar som meiner at barn bør vernast mot verkelegheita meiner det kan påverke barns kvardag, om dei får med seg alt som blir vist på nyheitene, avisa og ikkje minst sosiale media som i dag er en stor del av livet til dagens barn.	Forkjemper for mobilen, mobiltelefonen er som regel den skjermen du har nærmest og den er lett å finne fram.
4	Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan lekkesituasjonen bidra til dette.	Når det gjelder argumentet om at barn ikkje bør vernast mot verkelegheita meiner eg at barna får veldig mykje lærdom av å sjå på for eksempel nyheiter.	Motspillere til forkjemperen av telefonen, telefoner er som-regel på deg eller nær deg. Dette er ikke så bra for deg, dette trenger vi mer kunnskap på både om mulig sammenheng med kreft og andre helseeffekter.
5	Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller.	Noko som eg synast er viktig når det kjem til at barn bør vernast mot verkelegheita er at dei ikkje får vokse opp på ein vanleg og naturleg måte.	Kjempere for den lille skjermen, forestill deg at du er på vei hjem å du sitter på trikken, og du finner fram vg-en. der leser du en viktig melding så enkelt.
6	Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser.	Konklusjonen er at det finnes begrensningar på kva barna skal få med seg av nyheiter, men dette er det jo opp til foreldrane å bestemme.	Konklusjonen viser at det er enkelte skoler som har valgt å ha forbud av mobilen, men det finnes også noen skoler som bare har en mobil fri dag. Det er jo lov å prøve mobil fri dag.

Som det framkommer av tabell 5, har teksten til B2 fire lån fra modellteksten, og funksjonen til disse er å markere stilling til det temaet som diskuteres. Gjennom å innlede hvert avsnitt med lån som «Forkjemparar», «Motkjemparar», «Når det gjelder» og «Konklusjonen er at», imiterer elev B2 den overordnede strukturen fra modellteksten. Det er rimelig å anta at lånet av markører fungerer som en form for stillas som hjelper eleven med å skrive fram en pro et contra-struktur i tematiske avsnitt. Flere av lånene til elev B2 er godt tilpasset det temaet eleven skriver om, for eksempel i avsnittene 2, 4 og 6. I avsnitt 3 har eleven endret modelltekstens «motstandere» til ordet «motkjemparar» og koplet det sammen

med «som meiner at barn bør vernast mot verkelegheita». «Motkjemparar er kanskje et forsøk på å lage et antonym til substantivet «forkjemparar», som eleven hadde brukt i avsnittet over? Selv om man som leser kan forstå hva eleven mener, kunne formuleringen vært mer presis.

Et tilsvarende blikk på den tredje kolonnen i tabell 5, viser at F3 starter fem av seks avsnitt med markørlån fra modellteksten. På den ene siden kan det argumenteres for at eleven ved å låne formuleringer som «Motstandere av» (avsnitt 2) og «Forkjemper for» (avsnitt 3) nyttiggjør seg et stillas som hjelper eleven med å dele teksten i tematiske avsnitt i en pro et contra-struktur. Disse lånene gjør også at teksten kanskje framstår som mer objektiv og saklig enn om eleven hadde brukt formuleringer som for eksempel «jeg mener» eller «jeg synes». På den annen side er det åpenbart at flere av disse lånene ikke fungerer sammen med det eleven selv har skrevet. I avsnitt 2 framstår det saklige og objektive anslaget («Motstandere av mobiltelefonen») som et fremmedelement når det er satt inn uten anføringsverb foran tekstpassasjer som er skjønnlitterære i stilen («idet du ser inn i skjermen på telefoner så gjemmer du deg»). I avsnitt 3 utgjør lånet «Forkjemper for mobilen» subjektet i setningen, men denne formuleringen er – på samme måte som i avsnitt 2 – plassert i forleddet på en setning som ville vært grammatisk uten dette forleddet. Elevens egen formulering, «mobiltelefonen er som regel den skjermen du har nærmest og den er lett å finne fram», ville fungert som en god temasetning for et avsnitt der elevene skulle argumentere for mobilbruk i skolen uten dette lånet fra modellteksten. Et annet eksempel på denne uhensiktsmessige bruken av modellteksten finner vi i avsnitt 4.

Oppsummert viser disse analysene at elev B2 i hovedsak har tilpasset lånene til sin egen tekst, mens flere av lånene til elev F3 framstår som fremmedelementer som i hovedsak bidrar til å senke kvaliteten på den argumenterende teksten.

Diskusjon

Formålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan to lærere iscenesetter skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen for å få bedre innsikt i hvordan en slik ressurs kan fungere som støtte for elever når de skal skrive en argumenterende tekst i norskfaget. Hovedfunnene i studien kan oppsummeres i følgende tabell:

Tabell 6. Oppsummering av hovedfunn.

	Fjellet skole	Byskolen
Iscenesettelse av RAS	<ul style="list-style-type: none"> • En tekstnær iscenesettelse der læreren aktiverer mange artefakter og i høy grad støtter seg på den pedagogiske ressursen. 	<ul style="list-style-type: none"> • En tilpasset iscenesettelse der læreren går i dialog med den pedagogiske ressursen.
Mediering av modellteksten	<ul style="list-style-type: none"> • Modellteksten blir mediert som en mal elevene blir oppfordret til å følge. • Legger vekt på sjanger og formelementer. • Benytter den analyserte modellteksten, låner analyse og fagterminologien fra den. • Gjør overflatiske og generelle overføringer til elevenes skriving. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modellteksten blir mediert som et eksempel elevene oppfordres til å gå i dialog med. • Legger vekt på funksjonen til ulike språklige aspekter i ulike kontekster. • Bruker relevant fagterminologi og drar inn elevenes kommunikative kompetanse.
Kontekstualisert undervisning	<ul style="list-style-type: none"> • Elevene får forberedende undervisning om argumenterende skriving før de selv begynner å skrive. • Instruksjoner og forklaringer av språklige aspekter blir i liten grad kontekstualisert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevene får undervisningen i argumenterende skriving parallelt med at de skriver. • Instruksjoner og forklaringer av språklige aspekter blir kontekstualisert.
Nyttiggjøring	<ul style="list-style-type: none"> • Fokuselevne skriver tekster med mange strukturelle likheter med modellteksten. • Tekstene til to av fokuselevne viser et problematisk samspill med modellteksten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokuselevne skriver tekster med mange strukturelle likheter med modellteksten. • Tekstene til fokuselevne viser et funksjonelt samspill med modellteksten.

Et hovedfunn i studien er altså at den pedagogiske ressursen iscenesettes ulikt, og indisier tyder på at lokale tolkninger påvirker elevenes skriving i de to situasjonskontekstene. Forskjellen mellom det jeg karakteriserte som en tilpasset iscenesettelse som går i dialog med *RAS* og en mer tekstnær iscenesettelse, er kjent fra forskning som har undersøkt bruken av pedagogiske ressurser. Lærere med mye fagkunnskap og erfaring tolker i større grad pedagogiske ressurser, ser deres muligheter og begrensinger og tilpasser disse til den situerte læringskonteksten. Lærere med mindre faglig kunnskap og erfaring tenderer til å bruke pedagogiske ressurser på en mer bokstavtro måte (Davis et al., 2011; Wade & Moje, 2000). Hvorfor det forholder seg slik, er det ingen enkle forklaringer på. Det er imidlertid en grunnleggende erkjennelse innenfor sosiokulturell teori at kunnskaper, konvensjoner og begreper er bygd inn i artefakter og er noe vi samspiller med når vi handler (Kozulin, 1998; Säljö, 2006). Følgelig krever det å kunne samspille med bestemte læringsartefakter på hensiktsmessige måter i en undervisnings-situasjon at læreren kjenner til de konvensjonene og begrepene som er innvevd i artefaktene (Brown et al., 1989). Når læreren på Fjellet skole tar i bruk mange av de artefaktene som finnes i *RAS* og ofte leser direkte fra det som står i heftet, er dette en form for mediering som samsvarer med det forskning har vist er typisk for lærere med begrenset fagkunnskap og erfaring innenfor det aktuelle feltet.

RAS introduserer et komplekst undervisningsdesign og inneholder en rekke spesialiserte artefakter. Måten de to lærerne tolker og iscenesetter fase 3 på – den delen av undervisningsdesignet som kanskje er mest fremmedartet i en norsk kontekst (Horverak et al., 2020, s. 17) – bekrefter poenget til Brown et al. (1989). På Byskolen medierte læreren en konteksttilpasset variant av fase 3 der elevene diskuterte språklige valg i anonymiserte tekstutkast skrevet av elevene selv. På Fjellet skole valgte læreren å hoppe over denne fasen, og elevene fikk dermed i mindre grad mulighet til å «reflektere over om de språklige valgene er hensiktsmessige» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7) i en tekst de selv hadde vært med på å skrive.

På tross av at modellteksten ble mediert på høyst ulike måter, framviser elevtekstene mange strukturelle og innholdsmessige likheter med modellteksten. Dette er funn som harmonerer med studier av blant andre Øgreid (2017) og Håland (2013), som har dokumentert at elever som får skriveundervisning der modelltekster inngår, imiterer struktur og låner språklige element. En viktig hypotese for denne studien har vært at de artefaktene man tar i bruk i undervisningen, påvirker hvordan elevene gjør erfaringer og lærer (Kozulin, 1998). Analysene av elevtekstene viste at det didaktiske designet i *RAS*, der modellteksten spiller en sentral rolle, legger bestemte premisser for det mulighetsrommet elevene har for å uttrykke seg. Hvorvidt disse premissene bidrar til at fokuselevne oppnår «control over and a critical orientation to how authors construct the genre» (Martin & Rose, 2005, s. 2), er et spørsmål det ikke er mulig å svare på innenfor rammene for denne artikkelen. Som vist i forskningsgjennomgangen er det imidlertid påpekt at bruken av modelltekster i skriveopplæringen kan framstå som reduksjonistisk, nettopp fordi elevene lærer å kopiere en bestemt form (Eschholz, 1980; McCambell, 1966), og at dette kan bidra til en statisk sjangeropplæring (Murray, 1980; Bawarshi & Reiff, 2010). Sett i lys av de strukturelle og innholdsmessige likhetene som ble dokumentert i tabell 4, kan også disse kritiske innvendingene til bruken av modeller i skriveopplæringen rettes mot den tekstskapingen som kommer for dagen i denne studien.

Selv om det ikke er noen enkle og entydige sammenhenger mellom en pedagogisk praksis og hvordan elever skriver (Skar, 2017; Øgreid, 2017), vil jeg avslutningsvis diskutere nærmere hvordan lokale tolkninger av *RAS* fører til to uensartede situasjonskontekster, og i hvilken grad disse lokale forskjellene synes å legge føringer for elevenes skrivning. Et viktig funn i studien er forskjellen mellom en undervisning der språklige, retoriske og sjangermessige aspekter blir kontekstualisert i elevenes tekstskaping (Byskolen) og en undervisning der disse aspektene i mindre grad framstår som kontekstualiserte (Fjellet skole). Dette er interessante funn i lys av forskningen til Myhill et al. (2012) som hevder at en grammatikkfundert skriveundervisning må være kontekstualisert for at den skal kunne bidra til å heve kvaliteten på elevenes tekster. På Byskolen fungerte modellteksten som et utgangspunkt for å diskutere språklige valg, blant annet ved at den ble studert og sammenlignet med elevenes førsteutkast. Å bruke

modelltekst underveis i en skriveprosess er i tråd med Bereiter og Scardamalia (1984), som finner at elever ser ut til å kunne nyttiggjøre seg modelltekster i større grad når de selv har begynt å skrive. Det å diskutere modellteksten som et alternativ til elevenes egne formuleringer, slik det ble gjort på Byskolen, bidrar til en kontekstualisert skriveopplæring ved at elevenes kommunikative erfaringer blir dratt inn i dialogiske, undersøkende klassesamtaler om tekst og menings-skaping i bestemte kontekster.

På Fjellet skole ble modellteksten i hovedsak brukt til å identifisere bestemte sjangermessige, retoriske og grammatiske aspekter. Når læreren ved Fjellet skole oppsummerer sju timer med forberedende undervisning med at nå «vet dere noe om oppbygging, ikke sant, overskrift, innledning, avsnitt, avslutning», uten at elevene har skrevet ett ord på den teksten de skal skrive, kan man stille spørsmål ved om elevene faktisk «vet» dette. Å appropriere nye språklige diskurser forutsetter et aktivt subjekt (Säljö, 2006, s. 212); individer lærer gradvis ved å ta språklige og fysiske redskaper i bruk og gjøre dem til sine egne. Elevene på Fjellet skole har i hovedsak fått se og høre hvordan de skal skrive en argumenterende tekst. Den antatt høytpresterende eleven, F1, har skrevet en funksjonell argumenterende tekst der det kan virke som om hun har evnet å nyttiggjøre seg undervisningen og læringsartefaktene. Teksten til elev F3, den antatt svaktpresterende eleven ved Fjellet skole, framviser et problematisk samspill med modellteksten. Det kan virke som om undervisningen ikke har vært innenfor denne elevens proksimale utviklingssone, og man kan med Myhill et al. (2012) spørre om undervisningen i tilstrekkelig grad etablerte en kopling mellom språktrekkene i modellteksten, elevens kommunikative kompetanse og hvordan trekk fra modellteksten kunne bidra til å heve kvaliteten på den argumenterende teksten eleven skulle skrive.

Et annet poeng fra forskningen til Myhill og kollegene er at lærernes grammatikkompetanse så ut til å være utslagsgivende for deres evne til å diskutere språklige valg i tekster opp mot elevenes skrivning: For mindre grammatikkyndige lærere var det utfordrende å snakke om modelltekster og hvilken funksjon grammatiske valg hadde; det ble mye fokus på formalgrammatikk, og modellteksten ble ofte mediert i en rigid forstand som en modell for imitasjon (Myhill, 2020, s. 8). Empirien i min studie gir ingen informasjon om lærernes bakgrunnskunnskap om grammatikk, men som vist støtter læreren på Fjellet skole seg i vesentlig grad på den analysen som allerede er gjort i RAS. Når læreren skal trekke forbindelser mellom de språklige aspektene i modellteksten og elevenes skrivning, framstår instruksjonene ofte som generelle og uklare. Jeg har også vist at modellteksten blir framholdt som en oppskrift elevene blir oppfordret til å følge. Det er derfor en overføringsverdi mellom funnene i min studie og det Myhill og kollegene finner. En skriveopplæring der man ikke lager en kopling mellom de språklige aspektene som er i fokus og hvordan disse kan bidra til å heve kvaliteten på elevens tekster, har mindre sjanse til å lykkes enn en skriveopplæring som etablerer denne koplingen. I et overordnet perspektiv, der jeg undersøker

sammenhengen mellom pedagogiske ressurser og elevenes læring, er det et paradoks at det er den tekstnære iscenesettelsen av *RAS* på Fjellet skole som resulterer i en undervisningspraksis som har flest likheter med en undervisning Myhill et al. (2012) påpeker *ikke* bidrar til å utvikle elevenes skriveferdigheter.

Det er et komplekst samspill mellom en pedagogisk ressurs, lærerens iscenesetting og elevenes læring. For Byskolens vedkommende kan det virke som om fokuselevne i hovedsak har skrevet funksjonelle, argumenterende tekster der de har nyttiggjort seg undervisningen og læringsartefaktene. For to av fokuselevne ved Fjellet skole forholder det seg annerledes. Iscenesettelsen av *RAS* og medieringen av modellteksten har problematiske sider ved at mye av undervisningen var løsrevet fra elevenes skrivearbeid. Funnene i denne studien kan tyde på at elev F3 ikke i tilstrekkelig grad har de ressursene som skal til for å overføre kunnskapsinnholdet fra undervisningen til egen tekstutvikling. Det kan se ut til at eleven heller ikke evner å bruke modellteksten som et adekvat stillas i sin egen skriveprosess. Den antatt høytpresterende eleven ved Fjellet skole skrev imidlertid en tekst der samspillet med modellteksten er funksjonelt. Slike funn er i tråd med skriveforskning som viser at kompetente skrivere lykkes i å skrive gode tekster uavhengig av undervisningspraksis (Graham & Harris, 2013). Dette illustrerer at det ikke er en direkte sammenheng mellom en pedagogisk ressurs, elevenes læring og det vi kan beskrive som god skriveundervisning. En pedagogisk ressurs resulterer ikke i én form for skriveundervisning, og elever i samme gruppe vil nyttiggjøre seg denne skriveundervisningen på ulike måter.

Metodekritikk og avslutning

Denne artikkelen rapporterer funn fra en dobbel kasusstudie (Flyvbjerg, 2013) med de begrensninger og muligheter en slik forskningsmetodikk gir. Utvalget av informanter var strategisk i den forstand at jeg tok kontakt med rektorer på to skoler som hadde valgt skriving som satsingsområde i UiU. Jeg har fulgt undervisningen til to lærere som i kraft av utdanning, erfaring og roller i UiU hadde ulike forutsetninger for å ta i bruk *RAS*. Flyvbjerg (2013) argumenterer for at ekstreme eller avvikende utvalg ofte gir mer informasjon om det feltet som undersøkes ved at man beskriver ytterpunkt (s. 475). Det er et faktum at de pedagogiske ressursene som ble utviklet til UiU, var ment å være en støtte for *alle* lærere som var med på den nasjonale satsingen. Ut fra resonnementet til Flyvbjerg kan man argumentere for at forutsetningene lærere rundt om i landet har for å ta i bruk pedagogiske ressurser på læringsfremmende måter, vil variere i tilsvarende grad som lærerne i denne studien.

Forskning på bruk av pedagogiske ressurser må være problemdrevet, ikke metodedrevet (Moje et al, 2010). Målet med denne artikkelen har vært å undersøke situert bruk av pedagogiske ressurser, og forankringen i sosiokulturell læringsteori gjorde at jeg ønsket å undersøke individer og kollektiver i den sosiale

praksisen der disse læringsartefaktene ble brukt (Brown et al., 1989). Verdien i denne studien ligger derfor i at den beskriver eksempler på praksis. Jeg har lagt vekt på å få fram en rik beskrivelse av de undervisningspraksisene som jeg har undersøkt, og validiteten i studien styrkes ved at jeg har drøftet funnene opp mot relevante studier.

I metodelitteratur problematiseres forskerens forforståelse i møte med forskningsfeltet og farene for å påvirke de situasjonene man skal forske på (Nilssen, 2014; Postholm, 2005; Cohen et al., 2007). Selv om begge skolene hadde valgt skrivning som satsingsområde i UiU, kom initiativet om å bruke *RAS* fra meg som forsker. Dette oppdraget om å bruke *RAS*, og bevisstheten om å være forskningsdeltaker, kan ha ansporet lærerne og elevene til å gjøre en ekstra innsats, slik for eksempel Nilssen (2014) drøfter. Leming (2009) framhever hvordan forskerens tilstedeværelse kan påvirke informantenes atferd. Han problematiserer at mye kvalitativ forskning blir utført av forskere som har en bakgrunn fra og en spesiell interesse for forskningsfeltet (Leming, 2009). Lærerne i denne studien var kjent med at jeg hadde vært ansatt ved Skrivesenteret. Selv om jeg var nøye med å påpeke at jeg var interessert i å forske på læreres bruk og elevenes nyttiggjøring av *RAS*, kan jeg ha blitt oppfattet som en kontrollør. Det kan ha ført til at lærerne, både bevisst og ubevisst, har ønsket å framstå som dyktige gjennom å bruke ressursen «riktig».

Innledningsvis påpekte jeg at det har vært en tydelig trend i norsk utdanningspolitikk at utdanningsmyndighetene har utviklet pedagogiske ressurser som lærere har blitt oppfordret til å ta i bruk, blant annet gjennom nasjonale satsinger. En undersøkelse av hvordan én slik pedagogisk ressurs blir iscenesatt i to undervisningsforløp, og hvordan noen elever evner å nyttiggjøre seg denne undervisningen, gir et innblikk i ulike praksiser, men belyser bare en del av et komplekst felt der det behøves mer forskning. Studien har vist at to lærere iscenesatte den samme pedagogiske ressursen på ulike måter. Jeg har også vist at fokuselevne jeg studerte i de to klassene, nyttiggjorde seg den samme undervisningen ulikt innad i klassene. Videre forskning må undersøke flere klasserom der lignende ressurser blir brukt, og det bør gjøres undersøkelser av kvaliteten på de tekstene elever skriver i forbindelse med denne formen for pedagogisk praksis.

Om forfatteren

Trygve Kvithyld er førstelektor/ph.d.-stipendiat ved NTNU. Han har lang undervisningserfaring fra videregående opplæring og har vært ansatt ved Skrivesenteret. Han har skrevet artikler og bøker om litteraturvitenskap, skriveopplæring og skrivedidaktikk.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim.

E-post: trygve.kvithyld@ntnu.no

Referanser

- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1984). Learning about Writing from Reading. *Written communication*, 1(2), 163–188. <https://doi.org/10.1177/0741088384001002001>
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.2307/1176008>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.). London & New York: Routledge.
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T. & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 797–810. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.005>
- Eschholz, P. (1980). The Prose Models Approach: Using Products in the Process. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 21–36). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Flyvbjerg, B. (2013). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacy. Ideology in Discourses* (5. utg.). London and New York: Routledge.
- 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. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Graham, S. & Harris, K. (2013). Designing an Effective Writing Program. I S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction* (s. 3–25). New York and London: Guilford.
- Hermansson, C., Jonsson, B., Levlin, M., Lindhé, A., Lundgren, B. & Shaswar, A. N. (2019). The (non)effect of Joint Construction in a genre-based approach to teaching writing. *The Journal of Educational Research*, 112(4), 483–494. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1563038>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Brujordet, M. O. & Torvatn, A. C. (2020). *Støttende skriveundervisning. En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekster i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I R. Jakhelln, T. Tiller & T. Leming (red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35–50). Tromsø: Eureka Forlag.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Delrapport 2. NIFU Rapport 2015:27. <http://hdl.handle.net/11250/2375583>
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Asymmetries. I J. Webster, C. Matthiessen & R. Hassan (red.), *Continuing Discourse on Language* (s. 2–26). London: Continuum.
- McCampbell, J. F. (1966). Using Models for Improving Composition. *The English Journal*, 55(6), 772–776. <https://doi.org/10.2307/811516>
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. J. (2010). The Role of Text in Disciplinary Learning. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerback (red.), *Handbook of reading research* (s. 453–486). London: Routledge.
- Murray, D. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 3–20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking grammar – as choice. *Viden om literacy*, 27, 6–10. <https://www.videnomlaesning.dk/media/3325/27-debra-myhill.pdf>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. A., Lines, H. & Jones, S. M. (2018). Texts that teach. Examining the efficacy of using texts as models. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–24.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.07>
- März, V., Kelchtermans, G. & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. Routines, institutional pressures, and legitimacy in student data systems. *Journal of Educational Change*, 18(4), 439–464.
<https://dx.doi.org/10.1007/s10833-017-9309-9>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (red.) (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf

- Rødnes, K. A. & de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skar, G. B. (2017). *The Norwegian National Sample-Based Writing Test 2016: Technical Report*. Skrivesenterets skriftserie 2. Institutt for lærerutdanning, NTNU.
<http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Skriveproven2017/NSBWT2017.pdf>
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og kollektiv hukommelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tuan, L. T. (2011). Teaching Writing through Genre-based Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1471–1478. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.11.1471-1478>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 24. september 2017 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012-2017 – sluttrapport*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>
- Vygotskij, L. S. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wade, S. E. & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (s. 609–627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeid med skriftlig argumentasjon: En studie av åttendeklasselevers skriving i RLE-faget. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 199–226). Oslo: Novus Forlag.

Vedlegg

Tips til hvordan man kan arbeide med modellteksten

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Overskrift: Emne; utformet som en påstand eller et spørsmål</p> <p>Innledning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduksjon av temaet • Kort presentasjon av argumenter som skal utforskes i teksten <p>Hovedargument 1: Temasetning – innleder et avsnitt med et hovedargument</p> <p>Kommentarsetning – utdyper hovedargumentet som temasetningen løfter fram</p> <p>Hovedargument 2: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet 	<p>Skal vi ha en leksefri skole?</p> <p>I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.</p> <p>Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.</p> <p>Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.</p>	<p>Utformes som et spørsmål eller en påstand</p> <p>Innledningen: Introduserende setningsstartere som: - I media har det den siste tiden vært diskutert... - Det er både fordeler og ulemper med...</p> <p>Ulike argumentasjonsformer: Ekspertargument: - Forskning viser at... Flertallsargument: - Mange hevder at... Parallellargument: - Hvis andre land i Norden gjør det, så må også vi gjøre det. Fornuftsargument: - All fornuft tilsier at det er lurt å gjøre lekser.</p> <p>Skifte fra subjektiv til objektiv stemme i teksten: - Ikke jeg eller du Eks. Jeg mener at lekser tar for mye tid -> - Motstandere av lekser argumenterer med at leksene tar for mye tid</p> <p>Synonymer og antonymer for motstandere og tilhengere: - supportere, støttespillere, forkjempere, entusiaster - opponenter, skeptikere, kritikere, pessimister, tvilere</p> <p>Synonymer for å si og tenke (verb): - hevde, argumentere, spørre, ivareta, si, tilbakevise, proklamere, bestride, erklære, bekjenne, erkjenne - tenke, tro, mene, anta, vurdere, bedømme, anse, begrunne</p>

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Hovedargument 3: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>Hovedargument 4: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppsummerer argumentene • presenterer et syn som mer gyldig enn et annet • bringer ikke inn noe nytt 	<p>Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan lekkesituasjonen bidra til dette.</p> <p>Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.</p> <p>Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.</p> <p>Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.</p>	<p>Synonymer for debatt (substantiv): - debatt, dispuTT, kontrovers, uenighet, diskusjon</p> <p>Tekstbindere som skaper sammenheng:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Additive forbindere og, samt, også, videre, dessuten, forresten, på samme måte som, for eksempel, til og med, i tillegg til • Adversative forbindere men, enda, selv om, derimot, likevel, imidlertid, istedenfor, til tross for, tross i, tvert i mot • Alternative eller, enten - eller, alternativt • Kausale forbindere for, så fordi, da, slik at, hvis, derfor, altså, dermed, således, på grunn av, følgen av, årsaken til, av den grunn • Temporale forbindere da, når, mens, innen, siden, så, deretter, etterpå, endelig, senere, tidligere, samtidig, etter en stund, på den tid <p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan være mer bestemt og faktaorientert • bruk av ord som understreker, oppsummerer og konkluderer (avslutningsvis, på bakgrunn av, for å konkludere, som en følge av) <p>Å uttrykke et tenkt tilfelle, det hypotetiske:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvis jeg hadde ... • tenk om ...

Tabellen er hentet fra RAS (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 12–13).