

Studenters oppfatninger av modelltekster i grunnskolelærerutdanningen

Siv M. Gamlem* og Wenke Mork Rogne

Høgskulen i Volda

Abstrakt

Denne mixed-methods studien belyser 29 grunnskolelærerstudenters oppfatninger av å bruke modelltekster i arbeid med egen bacheloroppgave. Studien er gjennomført på en lærerutdanningsinstitusjon i Norge. Det er benyttet en survey med påfølgende fokusgruppeintervjuer. Resultat fra studien viser at studentene opplever at modelltekster er til god støtte for deres forståelse av kvaliteter ved en tekst og vurderingskriterier ved en oppgave. Studentene hevder at modelltekster er nyttige verktøy som motiverer til skriving og er til støtte i skriveprosessen. Dette forutsetter imidlertid at lærer forklarer kvaliteter ved modelltekstene. Resultatene fra studien indikerer at det er viktig å bruke flere ulike modelltekster for å få en dypere forståelse og for å hindre plagiat.

Nøkkelord: *Lærerutdanning; læring; modelltekster; skriveprosess*

Abstract

This mixed-method study highlights 29 elementary school teacher students' perceptions of using model texts in working on their Bachelor theses. The study is conducted in a teacher training institution in Norway. The design consists of a survey and follow-up focus group interviews. Students perceive that model texts support their understanding of quality of a text and assessment criteria. The students claim that model texts are useful tools that motivate and support writing processes, but teachers' explanations of the quality in model texts seem to be important. Results indicate the importance of using several different model texts to support deeper understanding and prevent plagiarism.

Keywords: *Teacher education; learning; model texts; writing process*

Received: November, 2017; Accepted: May, 2018; Published: June, 2018

Innledning

Studenter i det 21. århundre har mye skriveerfaring, ved at den sosiale interaksjonen ofte skjer gjennom ulike skriftlige medier (Kringstad & Kvithyld, 2014). Samtidig blir det hevda at det er viktig å jobbe med basisferdigheter knyttet til skriving også i høyere

*Correspondence to: Siv M. Gamlem, Høgskulen i Volda Postboks 500, 6101 VOLDA. Epost: SivMG@hivolda.no

© 2018 S. M. Gamlem og W. M. Rogne. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: S. M. Gamlem og W. M. Rogne. "Studenters oppfatninger av modelltekster i grunnskolelærerutdanningen" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 4(1), 2018, pp. 61–79. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.1061>

utdanning (Lea & Street, 1998). I tillegg trenger studenter ofte hjelp til å se for seg hvordan tekster de skal skrive kan se ut (Lea & Street, 1998). Videre kan studenter ha problemer med å integrere læreres tilbakemeldinger for å øke læringsutbyttet i det videre skrivearbeidet (Çavdar & Doe, 2012; Lea & Street, 1998). Derfor kan bruk av modelltekster i undervisningen trolig gjøre læringsarbeidet synligere for studenter.

Et prinsipp for kvalitet i opplæringen er at studenter forstår hva de skal lære, hva som er forventet av dem, og hva de kan gjøre for å mestre oppgaven og målene i utdanningen (Gamlem, 2015; Sadler, 2010). Modelltekster kan således brukes i diskusjoner om hvordan en tekstopp-gave kan utformes og hva som kan være suksesskriterier innenfor de sjangrene modelltekstene representerer (Håland, 2013). Når studenter for eksempel skal skrive refleksjonsnotat, FoU-oppgave eller masteroppgave i ulike fag, vil det være sentralt at de får kjennskap til sjangeren i de fagene de skal møte. Modelltekstene blir da koplet inn mot læringsutbyttebeskrivelser om hvilke kunnskaper og ferdigheter studentene skal tilegne seg i arbeid med egen oppgave. Forskere hevder at for å motivere studentene i et læringsarbeid, må målet være kjent og ligge innenfor rammene av det de kan mestre (Locke & Latham, 1984; Sadler 2010; Schunk, 2003). Med utgangspunkt i dette kan modelltekster være et middel til å synliggjøre læringsmål, læringsprosesser, vurderingskriterier, og fungere som støttestruktur for læringen.

Modelltekster blir i denne artikkelen definert som eksempeltekster som tar utgangspunkt i formålet med den spesifikke skriveoppgaven, og som kan brukes til å beskrive kvaliteter ved en tekst, f.eks. hva som skiller en god og en mindre god drøfting. Tekstlige mønstre kan vise studentene hensiktsmessige måter å kommunisere på. Disse mønstrene viser forslag til tekststruktur på heltekst- og deltekstnivå, og forslag til startfraser og sammenbindere som er tilpasset teksttype og fag (Lewis & Wray, 2002- vår oversettelse). Tekstlige mønstre kan også brukes som en form for modellering der man benytter seg av startsetninger, skjema eller andre støttestrukturer som kan hjelpe deltakerne til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut (Kringstad & Kvithyld, 2014).

Når det gjelder forskning på modelltekster viser flere studier at det å gi studenter mulighet til å lese, analysere og etterligne slike tekster gir godt læringsutbytte (Charney & Carlson, 1995; Håland, 2013; Stolarek, 1994). Samtidig er ikke forskningen entydig her, siden det også finnes empiriske studier som viser det motsatte, for eksempel finner både Bereiter og Scardamalia, 1984 og Graham og Perin, 2007 at bruk av modelltekster i liten grad har påvirkning på kvaliteten i studentenes tekster.

Det ser ut til at modelltekster er lite brukt i høyere utdanning. Wardle og Roozen (2012) etterspør en høyere bevissthet om studenters erfaringer med skriving i høyere utdanning. Det ser også ut til å være gjort lite nordisk forskning på lærerstudenters bruk av modelltekster i utdanningen.

I denne studien ønsker vi å få mer kunnskap om lærerstudenters oppfatninger av å benytte modelltekster i utdanningen. Således vil vi presisere at studien ikke studerer hvordan studentenes skriveprosess har utviklet seg gjennom et spesielt tidsrom, eller hvordan lærere instruerer bruk av modelltekster. Dette er en deskriptiv, mixed methods studie som søker svar på problemstillingen: *Hva er grunnskolelærerstudenters oppfatninger*

av å bruke modelltekster for egen læring i skriveprosesser? For å kunne få svar på denne problemstillingen har vi benyttet oss av survey og fokusgruppeintervju av studenter.

Modelltekster i undervisning

Modelltekster til bruk i et opplæringsperspektiv er ikke noe nytt (Håland, 2013). Aase (2002, s. 54) viser til at modelltekster i skriveundervisningen har tradisjoner helt tilbake til 1400-tallet, men også i antikken. De store sofistene som for eksempel Protagoras og Gorgias benyttet seg av modelltekster som elevene skulle bruke når de selv laget taler (*imitatio*). Det kunne til dels være tekster de skulle lære utenat, men også allmenne betraktninger: såkalte *loci communes* som handlet om allmenne spørsmål med temaer som rettferdighet, allmenntytte og så videre (Aase, 2009). Quintilian, den første offentlig ansatte professor i retorikk, understreker i sin lærebok *Institutio Oratoria* (100/2004), behovet for å lese tekster av de beste forfatterne for å kunne etterligne deres stil. Han var derimot ikke opptatt av en slavisk etterligning (plagiat), men etterlyste behovet for flere modeller for å utvikle evne til å vurdere modellenes kvalitet (Aase, 2009). Senere, i latinskolen skulle elevene også lære å skrive gjennom bruk av modeller. Arbeidet bestod i å følge eksempler for hvordan en tekst kunne formuleres og disponeres, og for hvordan forfatterne kunne tenke og argumentere (Aase, 2002).

I nyere tid har Callaghan og Rothery utviklet «The Curriculum Circle» (1988). The Curriculum Circle bygger på Hammond, Burns, Joyce, Brosnan, og Gerots (1992) vektlegging av fire utviklingssteg i skriveopplæringa: modellering, samskriving, individuell skriving og bakgrunnskunnskaper (Hammond et al., 1992). Målet med denne skrivepedagogikken var å gi deltakerne tilgang til et større spekter av ulike tekster, for å få tilegnet seg mer informasjon om verden, og på denne måten hadde de et sosialt siktemål i tillegg (Cope & Kalantzis, 1993; Håland, 2013). Det ble framhevet at gjennom imitering av ulike tekster i ulike sjangre vil deltakerne også kunne få tilgang til ulike perspektiver. En doktorgradsstudie av Håland (2013) fremhever også verdien med å bruke modelltekster som et utgangspunkt for å støtte elever i deres læring.

I dagens utdanningsforskning blir det argumentert for at man blant annet må arbeide med studenters metaspråklige bevissthet og dybdeforståelse, for å styrke deres læring og kompetanse (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Goldman & Pellegrino, 2015). Et eksempel på hvorfor det er viktig å ta utgangspunkt i dypere læring og forståelse, finner vi når studenter arbeider med en argumenterende, akademisk tekst (f.eks. FoU-oppgave eller masteroppgave). Det kan være avgjørende for studentene hvordan de får mulighet til, og tar seg tid til, å arbeide med grunnleggende og sentrale begreper i teksten. Likeledes, hvordan de kan organisere og strukturere lærestoffets ulike deler til et sammenhengende hele (Marton & Säljö, 1976). En studie av Bailey, Zanchetta, Velasco, Pon og Hassan (2015) fremhever verdien av å arbeide målrettet med utvikling av studenters skrivekompetanse (critical writing). Disse forskerne fremhever at «critical writing development is a dynamic interaction of prior and new information to construct knowledge» (Bailey, et al., 2015, s. 525).

Når studenter tilnærmer seg lærestoffet ut fra en dybdetilnærming (Goldman & Pellegrino, 2015), undersøker de primært innholdet og hvilke intensjoner som ligger implisitt i lærestoffet. Når studentene derimot er på overflatetilnærming i læringsaktiviteten blir det strukturene, det vil si detaljene og det bokstavelige, som blir mest vektlagt (Pettersen, 2008; Ramsden, 2003). Dersom studentene ikke forstår de sentrale begrepene i teksten eller hvordan de kan organisere og strukturere tekstens ulike deler, vil de heller ikke kunne forstå oppgaven som de skal utføre (Sadler, 2010; Snow & Sweet, 2003). Det kan således være viktig at studenter i undervisningen får arbeide med struktur- og meningsaspekt ved en tekst (f.eks. Bacheloroppgaven, refleksjonsnotat) og at man i tillegg retter oppmerksomheten mot både tekstens innhold, mening og budskap som helhet (Ramsden, 2003).

Studier om bruk av modelltekster

Det fins studier som har undersøkt arbeid med modelltekster i høyere utdanning. Charney og Carlson (1995) brukte modelltekster i høyere utdanning for å lære psykologistudenter å skrive tekster innenfor sjangeren «metodedel i et eksperiment». Modelltekstene de brukte var skrevet av andre psykologistudenter. Resultat fra studien, som er basert på vurdering av studentenes tekster, viste at bruk av modelltekstene gav studentene læringsutbytte når det gjaldt innhold, mønster og språk (Charney og Carlson, 1995).

Videre har Stolarek (1994) gjennomført en studie med bruk av ulike typer støtte i skrivingen til studenter fra høyere utdanning. Hun hadde 5 studentgrupper der noen studenter fikk en modelltekst uten annen form for støtte, mens andre fikk modelltekster, instruksjon og forklaringer av sjangeren. Resultatene viste at de studentene som fikk både modelltekster og lærerstøtte med instruksjon og forklaringer skrev langt bedre tekster, noe som resulterte i en konklusjon i at modelltekster ikke er nok i seg selv (Stolarek, 1994, se også Håland 2013, s. 25–26).

Lea og Street (1998) har gjennomført en studie om universitetsstudenters forståelse av skriving av akademiske tekster. De fant at det var forskjeller på studenters og faglæreres forventninger når det gjaldt kriterier for en god, akademisk tekst. Det viste seg også at karakterene på skriveoppgaven heller ikke samsvarte med studentenes forståelse av prestasjon. Studentene følte seg usikre på hvilke feil og mangler teksten deres hadde. Det som var passende å skrive i én sjanger, eller hos én faglærer, opplevde de forskjellig fra en annen faglærers forventninger. I tillegg var studenters og faglærers forventninger ulike når det gjaldt hva de oppfattet som plagiat. Studentene uttrykte en engstelse for plagiat med utgangspunkt i deres manglende autoritet som skrivere. De var usikre på balansen mellom å kopiere faglitteraturen og å bruke sin egen stemme. Selv om studentene klarte å tilegne seg generelle råd om skrive-teknikker og ferdigheter, var det likevel vanskelig for dem å overføre disse til den akademiske teksten de skrev. Studentene trengte altså noen flere konkrete råd om skriveteknikker, og om hva som kjennetegnet en god akademisk tekst.

Skriverammer, eller tekstmønstre blir anbefalt av norske forskere som Helstad og Hertzberg (2013) og Smidt (2010), som konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i en skriveprosess i argumenterende tekster. Smidt (2010) understreker imidlertid at man bør få hjelp til å befri seg fra mønstrene så ikke «stillasene» blir mål i seg selv. Argumentet for faste tekstmønstre er at de ofte bidrar med å hjelpe å skrive bedre tekster, mens argumentet imot er at de binder mer enn de hjelper, og at studentene kan stivne i en «skolsk» tekstform som hindrer utvikling av en autentisk tekstkompetanse (Helstad & Hertzberg, 2013). En instrumentalistisk prosess, der mønstrene blir målet, kan bidra til en type overflatelæring hvor studenten i det videre arbeidet vil ha utfordringer med å overføre og bruke mønstrene i nye og lignende oppgaver (Goldman & Pellegrino, 2015).

I et forsøk på å finne kriterier for vellykket praksis som gjelder skriving av argumenterende tekster, har Andrews, Torgerson, Low og McGuinn (2009) gjennomgått internasjonal skriveforskning fra de siste tjue årene. I tillegg til en liste over betingelser for god undervisning generelt, identifiserte de følgende fem vilkår som særlig viktige for skriving av argumenterende tekster: 1) Direkte undervisning i strategier for planlegging og oppbygging av argumenterende skriving. 2) Å trene på muntlig argumentasjon med motargumenter og gjendrivelse som støtte for skriving. 3) Tydelige mål, og identifiserbar mottaker for skrivingen. 4) Læreren modellerer argumenterende skriving. 5) Veiledning fra lærer gjennom skriveprosessen (Andrews et al., 2009, s. 301–302). Vilråene handler om strategier for å planlegge og bygge opp en skriftlig argumentasjon. Disse fem kriteriene er basert på forskning i grunnskolen, men kan relateres til resultat fra studier i høyere utdanning (f.eks. Stolarek, 1994). I tillegg blir det hevdet at læreren bør gi eksplisitt beskrivelse og forklaring av teksttrekk ved pedagogisk bruk av modelltekster (Stolarek, 1994).

Selv om man har en lang tradisjon for modeller i skrivepedagogikken (Aase, 2002), har den også blitt møtt av noe kritikk. Det blir blant annet hevdet at det er en begrenset overføringsverdi fra den konkrete situasjonen der modellteksten er benyttet til skriving i andre sammenhenger (Lea & Street, 1998). Videre har særlig den australske sjangerskolen (Rose & Martin, 2012) blitt kritisert (Øgreid, 2017). I den australske sjangerskolen blir det lagt betydelig mer vekt på eksplisitt læring av formelle ferdigheter enn det som har vært tradisjon i Norge (Berge, 2005). En kritikk mot denne sjangerskolen er at den er reduksjonistisk, ved at bruken av modeller hevdes å forringe kompleksiteten i teksten (Øgreid, 2017). Bruken av modelltekster kan, ifølge kritikerne, medvirke til en statisk forståelse av sjanger, ved at formtrekk blir fremhevet fremfor retorisk funksjon (Øgreid, 2017). Samtidig mener Hertzberg (2001) at det ikke trenger å være en motsetning mellom en mer formalistisk orientert skriveopplæring, som den australske sjangerskolen representerer, og en mer studentorientert undervisning. En slik eksplisitt undervisning vil tvinge studentene til å lære å hanske med faglige kunnskaper og egne erfaringer gjennom skrivemåter de må tilegne seg i utdanningen (Hertzberg, 2001).

Metode

Mixed methods design

I denne artikkelen vil vi legge vekt på mixed methods som forskningsdesign, eller som «prosedyrer for å samle inn, analysere, tolke og rapportere data i forskningsstudier» (Creswell & Plano-Clark, 2011, s. 53). Studien har et sekvensielt mixed methods design (Teddlie & Tashakkori, 2009) ved at den kombinerer kvalitative og kvantitative metoder for å fange og sammenstille bredde- og dybdeforståelse (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, - vår oversettelse). Det sekvensielle designet (Teddlie & Tashakkori, 2009) ligger i at vi først gjennomfører en survey for å få en oversikt over temaet, for så etterpå å utdype problemstillingen videre gjennom fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen med en kvantitativ analyse av survey er at man får en oversikt over tendenser i materialet. Samtidig har en survey sine begrensninger. Man får ikke nyansert svarene på samme måte som man gjør når man kan gå i dybden kvalitativt. Fokusgruppeintervjuer ble derfor gjennomført, for å få en mer nyansert fremstilling av studentenes oppfatninger av å bruke modelltekster for egen læring i fag, og det å skrive tekster i lærerutdanningen. I studien er det således noe direkte integrasjon mellom de kvantitative og kvalitative dataene med utgangspunkt i at noen av de samme påstandene fra survey er utdypet ytterligere gjennom påfølgende semistrukturerte fokusgruppeintervjuer.

Deltakere og utvalg

Alle 3. årsstudentene i grunnskolelærerutdanningen (1–7 og 5–10) på en utvalgt lærerutdanningsinstitusjon ble våren 2017 invitert til å være med i en studie som skulle studere deres oppfatninger av modelltekster, og hvordan modelltekster kunne støtte deres læring i skriveprosesser. Invitasjonen ble formidlet muntlig og gjennom et informasjonsskriv. Basert på forskningsetiske retningslinjer ble skrevet sendt ut med eksplisitt informasjon om at det var frivillig å delta, at studentene kunne trekke seg når som helst fra studien, og at datamaterialet ble anonymisert. Videre ble det opplyst om at deltakelsen ikke på noen måte ville påvirke studentens eksamensvurdering i emnet. 29 studenter samtykket skriftlig til deltakelse i studien, noe som utgjorde 60% av utvalget. Det ble ikke sendt ut ytterligere forespørsel for å øke deltakelsen.

Kontekst – studentenes modelltekster

Studien ble gjennomført i et emne 3. året i Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) hvor studentene lærer om vitskapsteori og metode, og skal skrive en bacheloroppgave. Dette skal de gjøre med utgangspunkt i selvvalgte fag fra grunnskolelærerutdanningen («FoU-oppgave» i ny grunnskolelærerutdanning).

Alle studentene får, uavhengig i deltakelse i studien, tilgang til fire ulike typer modelltekster fra faglæreren i løpet av semesteret som viser forslag til tekststruktur på heltekst- og deltekstnivå med variasjoner i konstruksjon og kvalitet. Dette er fire tekster; forskningsplan, invitasjons- og informasjonsskriv, abstrakt (sammendrag),

og bacheloroppgave. Således får studentene til sammen 16 modelltekster. Studentene kan selv velge hvordan, og i hvilken grad, de vil benytte seg av modelltekstene. Modelltekstene blir introdusert og integrert i undervisningen av faglæreren i PEL. Det er bare én lærer som underviser på dette emnet. Læreren underviser om vitenskapsteori og metode og gir *eksplisitt undervisning* i arbeid med bacheloroppgaven gjennom hele prosessen. Eksplisitt undervisning gis ofte merkelappen *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976 i Øgreid, 2016, s. 3). I den eksplisitte undervisningen blir det lagt vekt på at faglæreren går gjennom modelltekstene, modellerer bruken av tekstene, og forklarer funksjonen, oppbyggingen og kvalitetsaspekt ved de utdelte modelltekstene. Studentene blir gjennom hele semesteret aktivt involvert i undervisningen gjennom diskusjon og bruk av modelltekstene, og i arbeid med ulike innleveringsoppgaver hvor modelltekstene blir brukt. Modelltekstene blir dekonstruert av faglæreren i undervisningen, og det blir diskutert mønster, språk og struktur gjennom bruken av modelltekster, for å synliggjøre hvordan studenter kan bygge opp sin egen bacheloroppgave. En slik tilnærming har mange likhetstrekk med «The Curriculum Circle» sine fire utviklingstrinn (Hammond et al., 1992).

Faglæreren bestemmer hvilke modelltekster som skal brukes i undervisningen, og tekstene blir hentet fra tidligere studentarbeid i det samme studieemnet i utdanningen. Tanken bak valg av modelltekster er gjort for å støtte opp om studentenes faglige skriving og som stillasbygging for arbeid med bacheloroppgaven og vitenskapsteori og metode. Modelltekstene blir lagt inn i Fronter i starten av semesteret, slik at tekstene til enhver tid er tilgjengelige for studentene og veilederne av bacheloroppgavene. Faglæreren legger vekt på å bruke autentiske lese- og skriveoppgaver i utdanningen. Det autentiske består i at tekstene er tidligere studentarbeid, og at de ulike modelltekstene blir brukt som deler av en større helhet i arbeidet med å skrive en bacheloroppgave – altså som delmål for å skape en forståelse av oppbyggingen, læringsarbeidet og produktet «Bacheloroppgave». Faglæreren legger opp til at modelltekstene skal gi studentene mulighet for å videreutvikle det skrivemønsteret de kjenner fra før, å komponere nye tekstuelle mønster, og å imitere og anvende den vitenskapelige språkkoden som er forventet for en bacheloroppgave. En tidslinje for når de ulike modelltekstene blir arbeidet med i undervisningen er synliggjort i figur 1.

Alle studentene har felles undervisning med en lærer gjennom semesteret, men får i tillegg tildelt en veileder som skal følge dem i arbeidet med Bacheloroppgaven. Dette er veiledere som representerer det fagområdet hvor studenten ønsker å gjennomføre sin studie (f.eks. norsk, matematikk, engelsk, PEL). Alle veilederne har et felles møte med faglæreren for studiet den første uka studentene starter på emnet. Da får de også tilgang på modelltekstene, i tillegg til at de kort blir informert om bruken av disse tekstene.

Prosedyre - datainnsamling

Studien består av en survey (N = 29) og to fokusgruppeintervju (N = 10). Innsamling av datamaterialet ble gjort på slutten av semesteret (se figur 1).

Intervjudata ble transkribert ordrett (Befring, 2015) og videre kodet ut fra en tema-sentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013). Dette innebar at datamaterialet ble gjennomlest flere ganger av to forskere, hvor det så ble kodet basert på informantenes utsagn. Kategoriene som ble drevet fram gjennom analyseprosessen er: «forståelse modelltekst og skriveramme», «modelltekster i utdanningen», «modelltekster og plagering», «modelltekst som støttende stillas» og «modelltekster og lærerinstruksjon».

Resultat

Kvantitativ analyse av survey

Resultat fra survey tar utgangspunkt i deskriptiv statistikk, presentert i tabell 1.

Tabell 1. Deskriptiv statistikk av grunnskolelærerstudenters oppfatning av modelltekster (N = 29).

Påstand	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sk</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	95% CI Øvre c.	95% CI Nedre c.
1. Jeg er motivert for å skrive bacheloroppgave	4.90	.19	-.78	2	6	4.97	4.83
2. MT kan hjelpe skriver med høy kompetanse	5.07	.70	-.10	4	6	5.32	4.82
3. MT hjelper å forstå hvordan skrive egen oppgave	5.56	.12	-1.12	1	6	5.60	5.52
4. MT har ingen påvirkning på min læring	1.56	.12	.71	1	3	1.60	1.52
5. MT kan hjelpe skriver med lav kompetanse	5.28	.15	-.55	4	6	5.33	5.23
6. MT gir gode rammer for hvordan bygge opp tekst	5.48	.57	-.54	4	6	5.69	5.27
7. MT gjør meg trygg på at jeg kan mestre	5.21	.73	-.34	4	6	5.48	4.94
8. For at MT skal være nyttig må lærer forklare kvaliteter	5.14	.99	-1.48	2	6	5.50	4.78
9. MT hjelper meg med å forstå vurderingskriterier	5.14	.15	-.67	3	6	5.19	5.09
10. MT er en god måte å lære om form og innhold	5.52	.69	.47	4	6	5.77	5.27
11. Forskningsplanen hadde blitt like god uten MT	1.42	.87	-.46	1	3	1.74	1.10
12. MT hjelper meg med å forstå kvaliteter ved en tekst	5.24	.83	-.50	4	6	5.54	4.94
13. MT hjelper meg med å forstå sjanger	5.56	.54	-1.57	4	6	5.76	5.36
14. MT hjelper meg med å forstå hvordan løse oppgaven	5.65	.55	-1.35	4	6	5.85	5.45

Note. (N = 29). MT = Modelltekster. Likert skala: 1 = Svært uenig, 2 = Uenig, 3 = Noe uenig, 4 = Noe enig, 5 = Enig, 6 = Svært enig. *M* = Gjennomsnittsverdi. *SD* = Standardavvik. *Sk* = Skeivhet. *Maks* = Maksimal oppnådd skåre. *Min* = Minimal oppnådd skåre. *CI* = Konfidensintervall. c. = case

Som man ser i tabell 1 svarer studentene i utvalget ($N = 29$) at de er enig i påstanden om at modelltekster kan hjelpe skrivere med høy ($M = 5.07$, $SD = .70$) og lav kompetanse ($M = 5.28$, $SD = .15$). Studentene er enige i at de er motivert for å skrive bacheloroppgaven ($M = 4.9$, $SD = .19$). Siden dette spørreskjemaet ble gitt på slutten av studieemnet, indikerer dette at motivasjonen til å skrive denne oppgaven var relativ høy også i sluttperioden for arbeidet.

Videre indikerer analysene at studentene er svært enig i at modelltekster hjelper til å forstå hvordan man skal skrive egen oppgave ($M = 5.56$, $SD = .12$). I tillegg er studentene enig i at modelltekster er til hjelp både for å forstå kvaliteter ved en tekst ($M = 5.24$, $SD = .83$), og for å forstå vurderingskriterier for egen skriving ($M = 5.14$, $SD = .15$). Studentene er også enig i at modelltekster gir gode skriverammer for hvordan bygge opp en tekst ($M = 5.48$, $SD = .57$). Samtidig er studentene uenig i påstanden om at modelltekster har ingen påvirkning på deres læring ($M = 1.56$, $SD = .12$). Studentene svarer at de er enig i at modelltekster gjør dem trygge på at de kan mestre ($M = 5.21$, $SD = .73$) og at modelltekster hjelper de til å forstå hvordan de kan løse oppgaven ($M = 5.65$, $SD = .55$). Studentene svarer også at de er svært enige i at modelltekster hjelper de til å forstå sjanger ($M = 5.56$, $SD = .54$). Studentene er uenige i at forskningsplanen de skrev hadde blitt like god uten modelltekster ($M = 1.42$, $SD = .87$). Survey viser at studentene opplever at modelltekster er en god måte å lære om form og innhold ($M = 5.52$, $SD = .69$), men i analysene kommer det frem at studentene er enig i at lærer må forklare kvaliteter ved modelltekster for at de skal være nyttige ($M = 5.14$, $SD = .99$).

Altså, den kvantitative analysen indikerer at studentene stort sett opplever at modelltekster er nyttig for egen læring.

Kvalitativ analyse - fokusgruppeintervju

I denne delen blir intervjudata av studentenes oppfatninger om bruk av modelltekster i egen opplæring presentert. Sitat er lagt inn for å synliggjøre studentenes stemmer.

Hva er modelltekster?

Studentene rapporterer at de ser på modelltekster som veiledning, maler og kilder for å hente inspirasjon til arbeidet: «En modelltekst er litt som en mal, et forslag på en mal eller en veiledning på hvordan man skal skrive. Det er også for å få et innblikk i hvordan det kan gjøres». En annen student bygger ut forklaringen og legger til:

Modelltekster er en inspirasjon til egne tekster, fordi det er en mal på en måte, samtidig ikke en mal som man skal følge slavisk, men heller hente inspirasjon til egne ting og vite hva man skal ha med. For eksempel vi som skriver bachelor synes det er veldig nyttig å vite hva som skal være med i metode og i teori. (Student 3GLU, 2017).

Samtidig ser det ut til at studentene er mest opptatt av strukturen i oppgaven: «Det er viktig å poengtere og at man ikke følger en modelltekst slavisk, men at det er en

pekepinn på hvordan strukturen i oppgaven skal være». Dette blir også poengtert av flere studenter: «Nei, ikke så mye fra tema, men mest struktur».

«Det er viktig å ha flere modelltekster»

Studentene forteller at det ikke er nok med én modelltekst, men at det er nødvendig å bruke flere modelltekster for inspirasjon og læring. De hevder at for å få vite hva som er forventet er det nyttig å se hva andre har gjort: «Det er viktig å ha mange modeller. Hvis man bare viser en modelltekst skriver alle etter denne ene teksten, men har man flere som inspirasjon, slik at det ikke er en mal på en måte, gir det flere valg og man ser flere muligheter. Det tror jeg er lurt». En annen student sier: «Med mange får du vite hva du skal ha med. Modelltekstene gir god bredde til ideer, det er fint».

En annen student fremhever hvordan flere modelltekster hjelper med å forstå mønster og språk: «Jeg hadde aldri skrevet en bachelor før, så jeg visste ikke hva man for eksempel forventer av en metodedel. Jeg hadde ingen peiling, men etter å ha lest to, tre bacheloroppgaver så visste jeg. Okey, vi må i alle fall ha med definisjoner og utvalg og sånne ting».

Modelltekster i utdanningen?

Grunnskolelærerstudentene forklarer at de i liten grad har fått modelltekster de tre årene de har vært studenter. Deres møte med modelltekster ser ut til å være avhengig av hvilke fag og emner de har tatt. En student forteller: «Vi har hatt det mest i PEL i år. Jeg har ikke sett det i noen andre fag i lærerutdanningen». Andre forteller om sine møter med modelltekster: «Jeg har vært borti modelltekster i norsk, men her er det forskjell på 1–7 og 5–10», «I engelsk skulle vi ha bokmelding. Det ble svevende - hva er de ute etter? Der fikk vi ingen modelltekst», «Når vi skrev didaktisk refleksjonsoppgave i matematikk var det ingenting om hvordan denne skulle se ut eller hva som kjennetegner en god didaktisk refleksjonsoppgave».

Studentene hevder at «modelltekster er nesten fraværende de første årene av studiet», men at det er bruk av modelltekster 3. året.

Jeg har fått inntrykk av at dette er noe som kommer opp nå, før fikk vi ikke noe å se etter. Jeg fikk det i 2. klasse i norsk, på en oppgave, men ellers ikke. Det skulle blitt brukt mer modelltekster fra starten i lærerutdanningen, fordi jeg legger merke til en mye bedre fremgang i eget arbeid etter å ha skrive med hjelp av modelltekster. Jeg har sett på noen av mine tidligere oppgaver og de var veldig dårlige. (Student 3GLU, 2017).

Jeg har opplevd å få modelltekster først nå i tredje året. Jeg skulle ønske at dette skjedde før. Hadde det blitt gitt ut modelltekster i første klasse når det var mange som trengte modelltekster, hadde man fått mer utbytte av det man prøvde å lære. I arbeidskravene da var det ingen konkrete rammer for hvordan det kunne gjøres. (Student 3GLU, 2017).

Flere av studentene etterlyser således bruken av modelltekster tidligere i lærerutdanningen.

Modelltekster som transformasjon - vil unngå plagiering

Studentene er oppmerksomme på at de ikke kan klippe og lime fra modelltekstene, så de blir mest brukt som inspirasjon til struktur og oppbygging: «Det er ikke klipp og lim, men jeg ser på oppbygging. Man finner noe, men omformulerer det til eget språk og tema».

Studenter fremhever at tilgangen på flere og ulike modelltekster gjør at man kan unngå plagiering:

Det er bra med tekster som er ulike, ellers blir man jo låst. Hun eller han har gjort det slik, 'hermer jeg om jeg også gjør slik'? Det er litt vanskelig å ikke 'herme', men jeg ser at jeg kan omformulere og skrive med egne ord. Tekstene viser variasjon, og du ønsker ikke å plagiere.

Studentene ønsker ikke å bli tatt for plagiat og er påpasselige med hvordan de arbeider med litteraturen og modelltekstene: «Jeg går inn på kildene i modelltekster og får hjelp til å studere innholdet ved bruk av kildene. Jeg skriver med egne ord, og da forhindrer man kopiering og klipp og lim».

Modelltekster som støttende stillas

Studentene har ulik kunnskap og erfaring, og således ulike behov for kva de trenger hjelp til å forstå i utarbeiding av egen oppgave. Modelltekstene blir forklart som støttende stillas for studentenes skriveprosesser. Studenter hevder at «Jeg hadde ikke klart å skrive metoddelen uten modelltekster», «Du får gode ideer fra modelltekster. Jeg får hjelp til det jeg ikke forstår. Innholdslista var bra, og hvordan føre opp kilder og så videre», og «jeg fikk inspirasjon til problemstillingen ut ifra modelltekstene som er lagt ut. Jeg kunne se hvor spesifikt og innsnevra det må være for å kunne være en god problemstilling. Uten dette ville det blitt mer overflattisk i min oppgave».

Videre forteller studentene om hvordan de opplever å bli mer selvregulert ved bruk av modelltekster: «Fordelen er å slippe å stille unødvendige spørsmål til veilederen av bacheloroppgaven. Jeg trenger ikke å få så mye veiledning fordi jeg har modelltekster å se på.»

Studentene hevder også at bruken av modelltekster kan øke motivasjonen for skrivning: «Det gjør meg motivert. Det gir inspirasjon og pusher meg videre. Det er mye mer inspirerende å ha modelltekster for å støtte seg på i skrivearbeidet enn ikke å ha noe». Samtidig ser en at modelltekster kan være en støtte for å holde oppe motivasjonen i skriveprosessen: «Modelltekster i seg selv gjør meg ikke nødvendigvis motivert, men hadde jeg ikke hatt modelltekster så hadde jeg slitt. Når jeg tenker 'Nå gidder jeg ikke mer', så sveiper jeg gjennom og så ser jeg at det bare er å gjøre sånn og sånn og så går det på et vis likevel».

Modelltekster – viktig med lærerinstruksjon

Studentene fremhever at det er viktig at læreren forklarer styrker og svakheter med modelltekstene for at de skal forstå nyanser i kvalitet og måloppnåelse. De forteller at

de blir usikre når de skal vurdere kvaliteten av de ulike modelltekstene, og da mener de læreren blir viktig: «Læreren må vise hva som er godt og dårlig. Det hjelper oss, det setter i gang en refleksjonsprosess hos oss studentene». En annen student forteller: «Vi har også blitt vist modelltekster som eksempel på hvordan man ikke skal gjøre det. Med mindre læreren forteller oss at slik skal vi ikke gjøre det, og vi får diskutere hva man kan gjøre, går hensikten med modelltekster helt bort».

Det å få modelltekster som viser ulik kvalitet – eller mangel på kvalitet, ser ikke ut til å være vanlig i studentenes undervisning. «Det er bare en lærer vi har opplevd som viser modelltekster i undervisningen med eksempler på ting som man kan gjøre og ikke bør gjøre. I skolen blir modelltekster mye brukt som en mal på hvordan du helst skal gjøre det». En annen student sier: «Lærerens forklaringer til modelltekstene gjør at jeg forstår hva jeg kan gjøre, hvordan og hvorfor». Studentene forteller videre at dersom en lærer ikke drøfter kvaliteter ved tekstene sammen med studentene kan det oppstå misoppfattelser om hva som er kjennetegn på kvalitet.

Studentene nevner også at faglærere og veiledere kan ha ulik forståelse av hva som er kvalitet i en akademisk tekst, og de har inntrykk av at veilederne ikke bruker modelltekstene som utgangspunkt for drøftinger. Videre uttrykker studentene at det bør arbeides mer med modelltekster og at involverte lærere i utdanningen bør bruke slike tekster.

Drøfting

For å svare på problemstillingen kobler vi de kvantitative og kvalitative analysene og integrerer disse. Videre drøfter vi resultatene i lys av relevant teori og tidligere forskning. Drøftingen blir presentert innenfor ulike tematiske områder basert på grunnskolelærerstudentenes svar i surveyen og fokusgruppeintervjuene.

Modelltekster til hjelp for egen skriving og forståelse – ikke plagiering

Studentene i denne studien ser behov og nytte av å bruke modelltekster som hjelp for å forstå hvordan man kan løse oppgaver og hvordan man kan skrive en «god» tekst. I tillegg hevder studentene at modelltekster kan hjelpe skrivere med lav kompetanse. Dette samsvarer med Håland (2013) som hevder at modelltekster kan være til hjelp for svake skrivere. Lea og Street (1998) har også fremhevet at studenter trenger ofte hjelp til å se for seg hvordan tekster de skal skrive kan se ut. Studentene opplever at det er nyttig å se hva andre har gjort, og at de får studere og arbeide med flere ulike modelltekster for å få forståelse om hva som er forventet å ha med i en god bacheloroppgave. Flere tidligere studier har også fremhevet at det å gi studenter mulighet til å lese, analysere, bruke og etterligne tekster gir et læringsutbytte (Charney & Carlson, 1995; Håland, 2013; Stolarek, 1994).

I de kvalitative fokusgruppeintervjuene viser det seg at studentene er opptatt av strukturelle aspekter i modelltekstene. Dette samsvarer med Charney og Carlson (1995) som hevder at modelltekster gir læringsutbytte for studenter når det gjelder mønster og språk. Det kan derfor være viktig at studenter får arbeide med *struktur- og*

meningsaspekter ved en tekst i en undervisning og at man retter oppmerksomheten mot både tekstens *innhold, mening og budskap* som helhet (Ramsden, 2003). I tillegg må den nye kunnskapen relateres til forkunnskaper for å etablere ny forståelse og kompetanse (Bransford et al., 2000; Vygotsky, 1978).

Studentene er oppmerksomme på at de ikke kan klippe og lime fra modelltekstene, og de kommenterer at tekstene blir mest brukt som inspirasjon til struktur og oppbygging. Studentene er redde for plagiat, noe man også finner i studien til Lea og Street (1998). Samtidig fremhever studentene i intervju at tilgangen på ulike modelltekster gjør at man opplever å ikke bli låst i hva man skal og kan gjøre. Dette er også noe som Cope og Kalantzis (1993), Hammond et al., (1992), og Quintilian (100/2004) fremhevet, da de etterlyste bruken av flere modeller for å utvikle evne til å vurdere tekstenes kvalitet. I fokusgruppeintervjuet uttrykker studenter at ulike modelltekster gir muligheter til å se hvordan en tekst kan utformes på flere måter, og at de har lagt merke til en større fremgang i eget arbeid etter å ha brukt modelltekster i kombinasjon med eksplisitt lærerinstruksjon. Vi ser her at studentene er positive til å bruke modelltekster og de ser nytten av det i egen skriving.

Modelltekster til hjelp for å forstå kvaliteter ved en tekst

Den deskriptive statistikken viser at studentene er enige i at modelltekster er til hjelp for å forstå kvaliteter ved en tekst. Det ser ut til å kunne være avgjørende for studentenes forståelse av kvalitet hvordan det blir arbeidet med læringsoppgaver, tekster og studentenes kjennskap til vurderingskriterier gjennom bruk av modelltekster. Studenters oppfatninger om hva som kjennetegner kvaliteter ved en akademisk tekst, påvirker deres måte å tilnærme seg læringsarbeidet på, noe som videre påvirker resultatet (Sadler, 2010; Lea & Street, 1998). Det kan være hensiktsmessig at studenter får studere modelltekster og arbeide med struktur- og meningsaspekter ved tekster i utdanningen. Dersom studentene skal få en dypere forståelse bør man således rette oppmerksomheten mot både tekstens innhold, mening og budskap som helhet (Ramsden, 2003). Studentene fremhevet at det var nyttig å få modelltekster slik at de kunne bli bevisst hva de skulle lære, hvordan, og hvorfor. En slik bevissthet kan utvikle metaspråket til studentene. Gjennom lærers bruk av modelltekster, dialoger om tekst, og individuell skriving, praktiserer man flere elementer av utviklingstrinnene i «The Curriculum Circle» (Hammond et al., 1992). En slik tilnærming ved bruk av modelltekster ser ut til å være lite fremhevet i lærerutdanningen. Bruk av modelltekster ser derimot ut til å kunne være til nytte for studenter for å forstå kvaliteter ved en tekst, og hvordan skrive egne oppgaver. Flere forskere har vist til verdien av å forstå formålet med læringsaktiviteten (Sadler, 2010; Snow & Sweet, 2003). De fremhever at dersom studentene forstår hva de skal lære, hvordan de kan organisere og strukturere tekstens ulike deler, vil de kunne forstå og mestre oppgaven de skal utføre. Charney og Carlson (1995) fremhevet blant annet at modelltekster ser ut til å gi studenter læringsutbytte når det gjelder å forstå mønstre og språk.

Videre viser studien at studentene er enig i at dersom modelltekster skal være nyttig, må lærer forklare kvaliteter. Dette samsvarer med studien av Stolarek (1994) hvor studenter som fikk både modelltekster og lærerstøtte, skrev langt bedre tekster enn de som bare fikk modelltekster. Hvordan studenter får tid og mulighet til å arbeide med strukturelle aspekter og begreper i fagtekster blir fremhevet i intervjuene som sentrale for deres dypere læring og forståelse. Studentene opplever bruk av modelltekster som positivt for deres læring ved at de får støtte til hvordan de organiserer og strukturerer lærestoffets ulike deler til en helhet. Dette står i motsetning til studier som viser at modelltekster i liten grad har påvirkning på kvaliteten i studentenes tekster (Bereiter & Scadamalia, 1984; Grahan & Perin, 2007).

Nytten av modelltekster som inspirasjon

Studentene i denne studien uttrykker en positiv holdning til bruk av modelltekster og mener at det bør arbeides mer med slike tekster. De uttrykker også at flere lærere i grunnskolelærerutdanningen bør benytte seg av slike tekster som støtte i skrivingen. Dette for å utvikle en felles forståelse om kvaliteter ved en oppgave, og som grunnlag for en felles forståelse av vurderingskriterier. En utfordring studentene nevner er at studenter, faglærere og veiledere kan ha ulik forståelse av hva som er kvaliteter i en akademisk tekst, noe også Lea og Street (1998) finner.

Det viser seg også at generelle råd om skriving ikke er nok for å hjelpe studentene i deres akademiske skriving, men at de må ha noe mer spesifikk støtte (Lea & Street, 1998; Stolarek, 1994). I intervjuene rapporterer studentene at det ikke er nok med én modelltekst, men at det er nødvendig å bruke flere modelltekster for inspirasjon og læring. For å få vite hva som er forventet er det nyttig å se hva andre har gjort, hevder de. Bruk av ulike modelltekster og modellering samsvarer med undervisning i den australske sjangerskolen (Hammond et al., 1992; Rose & Martin, 2012). I tillegg er Cope og Kalantzis (1993) tilhengere av å gi elevene tilgang til tekster i ulike sjangre. Skrivelærere går i dag, ifølge Helstad og Hertzberg (2013), aktivt inn og støtter deltakere i deres nærmeste utviklingszone, der studentene ikke kan forventes å løse oppgavene på egen hånd. Dette gjelder også studenter i høyere utdanning som ved å få støtte og å jobbe med ulike modelltekster kan øve opp sine metakognitive ferdigheter som inkluderer både en overvåking av egen læring og en regulering i form av å planlegge, velge ut informasjon og dra slutninger.

Studentene forklarer at modelltekster gjør dem mer selvstendige ved at de i større grad selv kan finne frem til hva de skal gjøre, og hvordan, ved å studere modelltekstene som er diskutert med faglæreren. Dette resultatet samsvarer med Sadler (2010) og Schunk (2003) som fremhever, at når studenter forstår hva de skal lære og hvordan de kan gjøre arbeidet, blir de mer selvregulert. En student forklarte at han «trenger ikke å få så mye veiledning fordi jeg har modelltekster å se på». Modelltekster vil således kunne være en støtte i studenters læringsprosess, ved at det styrker grunnskolelærerstudentenes forståelse (Stolarek, 1994; Charney & Carlson, 1995, Håland, 2013). Denne bruken av modelltekster kan synliggjøre både skriverens rolle

i teksten, hvem mottakeren er, og hvilken språkføring som er hensiktsmessig å bruke i ulike diskurser. Det kan, ifølge Håland (2013), også være viktig for deltakere som strever med skriving.

Det fins flere argumenter som støtter bruken av modelltekster i læringskontekster. Modelltekster kan vise kommunikasjonsformer som er sentrale, både for skriving generelt, men også for mer fagspesifikke, spesialiserte domene i fagene (Cope & Kalantzis, 1993; Hammond et al., 1992; Håland, 2013). Denne studien av modelltekster i bachelorutdanningen vil derfor kunne ha større implikasjoner for ikke bare pedagogikkfaget, men også for andre fag i lærerutdanningen. Studien kan sees på som et bidrag til lese- og skriveopplæringen generelt, samt overføres til mer domenespesifikke diskurser i fagene spesielt.

Avslutning

Denne artikkelen belyser grunnskolelærerstudenters oppfatninger av å bruke modelltekster for egen læring. Resultatene av analysene viser at studentene ser behovet for og nytten av å bruke modelltekster som hjelp for å forstå kvaliteter ved en tekst man skal skrive, noe vi også finner i tidligere studier (f.eks. Stolarek, 1994). Dersom studentene skal få en dypere forståelse i skriveprosessen bør man rette oppmerksomheten mot innhold, mening og budskap som helhet (Ramsden, 2003), men også arbeide med både struktur- og meningsaspekter ved en tekst (Helstad & Hertzberg, 2013; Smidt, 2010). Studentene i studien rapporterer at de er motivert for å skrive, men at de er usikre på form, innhold og kvaliteter ved sitt arbeid. De hevder derfor at modelltekster kan fungere som støttestrukturer. Studentene fremhever gjennom intervju at flere modelltekster er nyttig, siden flere ulike tekster gjør at studentene opplever å ikke bli låst i hva man skal og kan gjøre, og således hevder de at de kan unngå plagiat. Læreres bruk og forklaringer av modelltekstene i undervisningen er også fremhevet som sentrale for studentenes læring. Det er ulike meninger i forskningslitteraturen om nytten av modelltekster. Samtidig ser man av studien at studentene etterspør flere modelltekster til hjelp i skriving av bacheloroppgaven spesielt, men også i lærerutdanningen generelt.

Studiens avgrensinger og videre forskning

Studien har noen avgrensninger som må kommenteres. For det første har vi ikke hatt som intensjon å måle læringsresultat for studentene ved bruk av modelltekster. Studentene på emnet fikk et godt gjennomsnittresultat ($M = B$), men om dette er fordi de brukte modelltekster kan ikke besvares. Med utgangspunkt i at vi har gjennomført en liten deskriptiv studie ($N = 29$), uten et representativt utvalg, vil vi således fremheve at resultatene i denne studien ikke må tolkes som allmenngyldige.

Videre vil vi fremheve at studien er avgrenset til bacheloroppgaven. Studentene skriver bacheloroppgave innenfor ulike fag, og i en videre studie kunne det være interessant å studere mer inngående faglæreres bruk av modelltekster i utdanningen.

Studentene var positive til å delta i studien, noe som kan tolkes som at de var komfortable med å fortelle om egne oppfatninger i møte med modelltekster. Ut fra et spørsmål om å øke kvaliteten i undervisning ser vi behov for flere storskala-undersøkelser, som blant annet kan gi mer kunnskap om studenters oppfatninger og bruk av modelltekster som støtte for læring i høyere utdanning.

Referanseliste

- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til: den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2009). Formalisme som støtte eller fallgrube i en dannelsorientert skriveopplæring – det tradisjonelle dilemma. I: O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otne (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 117–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7–14 year olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291–310. doi: 10.1080/03057640903103751
- Bailey, A., Zanchetta, M., Velasco, D., Pon, G., & Hassan, A. (2015). Building a scholar in writing (BSW): A model for developing students' critical writing skills. *Nurse Education in Practice*, 15(6), 524–529. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.07.008>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1984). Learning about writing from reading. *Written Communication*, 1(2), 163–188. doi: 10.1177/0741088384001002001
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I: A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Callaghan, M., & Rothery, J. (1988). *Teaching factual writing. A Genre-Based approach. The report of the DSP Literacy Project Metropolitan East Region*. Erskineville: Department of School Education.
- Çavdar, G., & Doe, S. (2012). Learning through writing: teaching critical thinking skills in writing assignments. *PS. Polit. Sci. Polit.* 45, 298–306. doi: 10.1017/S1049096511002137
- Charney, D. H., & Carlson, R. A. (1995). Learning to Write in a Genre: What Student Writers Take from Model Texts. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 88–125.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy*. Pittsburg, PA.: University of Pittsburg Press.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J.W. (2015). Research on Learning and Instruction. Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41. doi: 10.1177/2372732215601866
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Hammond, J., Burns, A., Joyce, H., Brosnan, D., & Gerot, L. (1992). *English for Social Purposes. A handbook for teachers of Adult Literacy*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). *Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen*. I: D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11–26) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. *Rethorica Scandinavia*, 18, 92–105.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultetet. (Doktorgrad).
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2014). Modellering – læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I: T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skrivning* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–173. doi: 10.1080/03075079812331380364
- Lewis, M., & Wray, D. (2002). *Writing Frames: scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres. Exeter Extending Literacy project*. Reset: National Centre for Language and Literacy. The University of Reading.
- Locke, E.A., & Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - outcome and process. *The British journal of educational psychology*, 46, 4–11.
- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Quintilian, M. F. (100/2004). *Institutio oratoria. Opplæring av talaren I–III*. [omsett av H. Slaattelid]. Oslo: Samlaget.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. doi: 10.1080/02602930903541015
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing; influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159–172.
- Smidt, J. (2010). *Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelse til utvikling. Skrivning i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Snow, C.E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. I: A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 1–11). NY: Guilford Press.
- 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.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating qualitative and quantitative approaches in the social and behavioral science*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wardle, E., & Roozen, K. (2012). Addressing the complexity of writing development: toward an ecological model of assessment. *Assessing Writing*, 17(2), 106–119. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2012.01.001>
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstska-ping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 2–19. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2608>
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet 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.

Appendix

Intervjuguide «Modelltekster og skriverammer i lærerutdanningen»

1. Hva legger dere i begrepet modelltekster og skriverammer?
2. Bli modelltekster brukt i lærerutdanningen, og i så fall i hvilke fag?
 - o Bli det brukt gjennom hele utdanningsløpet i grunnskolelærerutdanningen?
 - o Hvordan bli det brukt? Gi eksempler
3. Hva kjennetegner gode modelltekster og skriverammer?
 - o Hva modelltekster er dette? (for eksempel type, innhold, sjanger)
4. Er modelltekster nyttig for deres arbeid?
 - o I så fall, hvorfor og hvordan?
 - o Hvordan bli lærerens bruk av modelltekster avgjørende for bruk av tekstene i eget arbeid?
 - o Hvilke utfordringer ligger i å omforme informasjon fra modelltekstene til eget arbeid? (Kan det lett bli «klipp og lim» fra modellteksten?)
5. Hvilken nytte har dere hatt av å få modelltekster i arbeidet med bacheloroppgaven? (forskningsplan, informasjonsskriv, abstrakt til bachelorseminar og bacheloroppgaver).
6. Ønsker du å bruke modelltekster i din undervisning når du bli lærer? Hvorfor?
7. I hvilken grad gjør modelltekster deg motivert til skriving? Hvorfor? Hvorfor ikke?
8. Andre forhold som dere ønsker å gi innspill på når det gjelder bruken av modelltekster og skriverammer i lærerutdanningen?