

# Kreativ skriving – med modelltekster

TEKST *Marit Stangeland Hårr og Marte Blikstad-Balas*

**U**avhengig av om elevene blir bedt om å skrive noveller, «kreativ tekst», dikt eller oppdiktede brev, har det alltid vært rom for at elevene skal få utfolde seg i kreative sjangre i norskfaget. Et viktig spørsmål er derfor hvordan lærere kan støtte elevene i slik kreativ skriving. Modelltekster er mye brukt i forbindelse med elevenes argumenterende skriving, men det er i liten grad utforsket hva som skjer når elever får modelltekster også i den kreative skrivingen sin. I denne artikkelen utforsker vi nettopp dette spørsmålet, med utgangspunkt i en empirisk casestudie (Hårr, 2020). Studien ble gjennomført over en periode på fire uker (ni dobbelttimer) i en Vg3-klasse som arbeidet med modelltekster før de skulle skrive kreativt. Vi undersøker både hva elevene tenker om det å skrive kreative tekster, og hvordan de selv opplevde arbeidet med en kreativ skriveoppgave da de hadde tilgang på to kreative modelltekster.

## Innledning

Et sentralt mål ved den fornyede læreplanen som ble tatt i bruk i 2020 (LK20), er å sikre at undervisningen legger til rette for at elevene får muligheten til å være kreative. I overordnet del av læreplanen står det blant annet at skaperglede, engasjement og utforskertrang er verdier som skal prege opplæringen på tvers av fag

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal få erfaring med å håndtere problemer det ikke er innlysende hvordan de skal gå frem for å løse (NOU 2015: 8, s. 34), og de skal bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å skape kreative tekster gir utmerkede muligheter for å fremme nettopp elevenes kreative kompetanse. I den nye læreplanen i norsk er begrepet «kreativ tekst» tatt ut som sekkebetegnelse, men det betyr på ingen måte at kreativitet ikke lenger er en viktig del av faget. Fagfornyelsen har bevart - kanskje til og med styrket - fokuset på utforskning og kreativitet i norskfaget. Det står om faget norsk at det skal «gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg blir det presisert at læreren skal «legge til rette for at elevene lærer gjennom å prøve seg fram og bruke kreativitet og fantasi i arbeidet med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Selv om norskfaget alltid har rommet kreative skrive-situasjoner, hersker det ulike oppfatninger av hva kreativitet egentlig er, og hvordan kreative skriveferdigheter kan fremmes på best mulig måte. En utbredt oppfatning er at kreativitet utvikles best i ensomhet, og at ytre påvirkning er hemmende for den kreative prosessen (Skogen, 2015, s. 70). En annen er at noen men-

– *Kreativ skriving ble med andre ord forstått nærmest synonymt med friskriving, eller som et verktøy for å uttrykke sin indre stemme uten rigide krav eller stramme retningslinjer.*

nesker bare er kreative, og at dette ikke er en egenskap som kan læres. Jonas Bakken (2016) har argumentert for at dette er en svært romantisk kreativitetsforståelse, og at den er vanskelig å operasjonalisere i et klasserom. I likhet med Bakken mener vi at det trengs en mer praktisk gjennomførbar forståelse av kreativitet som gir rom for at det er en egenskap som kan læres og utvikles over tid, for hvis ikke har det jo ingen hensikt å jobbe kreativt i skolen. Kreativt arbeid må kunne gjennomføres systematisk, strukturert og til en viss grad planlagt (Bakken, 2016, s. 37).

Den kreative skrivingen har dype røtter i norsk skole, men skjøt for alvor fart i 1982 med Anders Mehlums *Skapende ord: Kreativ skriving i grunnskolen*. For Mehlum handlet kreativ skriving om å oppmuntre elevene til å uttrykke følelser, tanker og ideer gjennom skrivingen (Mehlum, 1982, s. 15). Mehlum skilte den kreative skrivingen fra såkalt «praktisk skriving» - som kunne være skriving av rapporter, bruksanvisninger, brev eller artikler. w. Denne forståelsen av kreativ skriving ble senere kritisert for å være for snever og legge for sterk vekt på elevenes personlige utvikling (Aase, 1988, s. 36). Skillet mellom «kreativ» og «ikke-kreativ» skriving var problematisk, ettersom kreativitet er et viktig element i all skriving - også når man skal skrive artikler, bruksanvisninger eller reklamere for et produkt (Aase, 1988, s. 40). Dikt og noveller er ikke nødvendigvis mer kreative enn tekster som argumenterer, resonnerer eller analyserer.

Begrepene «kreativ skriving» og «kreativ tekst» krever avklaring. Når vi videre i denne artikkelen benytter begrepet «kreativ skriving», refererer vi til strukturerte skriveprosesser der elevene får konkrete oppgaver de skal løse på original og formålstjenlig måte, og der de blir bedt om å være kreative. Formålet med kreativ skriving er med andre ord ikke kreativitet i seg selv, men å snarere å ta bevisste valg knyttet til for eksempel tekstens form eller språk for å oppfylle det angitte formålet. Vi opererer ikke med en forståelse av kreativ

skriving som en friskrivingsprosess der elevene utfolder sine indre sjel liv, men ser på tydelige rammer som en viktig kreativitetsfremmende komponent. Når elevene skriver kreative tekster, er de nødt til å ta flere valg når det gjelder tekstens form, språk og stil, noe vi kommer tilbake til under beskrivelsen av modelltekster i skriveopplæringen.

Når vi benytter begrepet «kreativ tekst» i denne artikkelen, refererer vi til begrepet som ble introdusert i det reviderte Kunnskapsløftet i 2013. Begrepet var på mange måter et resultat av at sjangrene ble byttet ut med «teksttyper». Bakgrunnen for denne endringen var forankret i skriveforskning som i større grad vektla skrivingens formål og funksjon. Ideen var at formålet skulle fungere som rettesnor i skrivingen, og at dette videre ville kunne åpne opp for ulike valg av sjangre. En kreativ tekst kan derfor være både en skjønnlitterær og en sakpreget tekst, og den kan være skrevet innenfor de etablerte sjangernormene, men også være kjennetegnet ved bevisste sjangerbrudd.

Som det fremgår av både denne definisjonen og ikke minst av forskningen på kreativ tekst som begrep i norsk skole, er dette en noe ullen definisjon. Begrepet «kreativ tekst» har blitt kritisert for å være vanskelig å få tak på, særlig i eksamensoppgavene som opererte med begrepet i selve skriveoppgaven til eleven (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Breivega & Johansen, 2016). Cecilie Bachs studie (2015) av sensorrapporter fra eksamen i norsk, viste dessuten at skriveoppgaver som bad eksplisitt om kreativ tekst, var utfordrende for både sensorer og elever (Bach, 2015, s. 43). Et flertall av sensorene gav uttrykk for at det var vanskelig både å tolke selve oppgaveteksten og å vurdere tekstene. Bach (2015) konkluderte med at fraværet av den tydelige sjangerinstruksjonen førte til at besvarelser som skulle være innenfor kategorien kreativ tekst, havnet i et slags sjangervakuum som gjorde både skrivingen og vurderingen av den utfordrende og risikabelt. I en masteroppgave om begrepene «sjanger» og «teksttype»



uttrykte de ni lærerne som ble intervjuet, at det å vurdere kreativitet er spesielt krevende, og at både elever og lærere sliter med å avgrense hva kreativ skriving egentlig innebærer (Vik, 2019).

Når vi i denne teksten tar opp temaet kreativ skriving og modelltekster, er det derfor ikke helt ukontroversielt. Bruken av modelltekster har blitt kritisert for å virke begrensende for elevenes kreativitet og for å gjøre det vanskeligere for elevene å uttrykke seg slik de ønsker. Anne Håland definerer en modelltekst som «en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving» (Håland, 2018a, s. 2). Elevene skal med andre ord imitere tekstmønstre fra modelltekstene og transformere disse i sine egne tekster. Imitasjon og kreativitet er ikke nødvendigvis begreper som går hånd i hånd.<sup>1</sup> Dersom elevene i høy grad imiterer mønstrene fra modelltekster ukritisk, er det legitimt å stille spørsmål ved hvor kreativ skriving deres egentlig er (Kverndokken, 2014, s. 39). Dette betyr likevel ikke at elevene ikke bør få tilgang på mønstre når de skal skrive kreativt. Kreativ skriving krever på den ene siden at elevene utforsker og eksperimenterer med de gjeldende normene knyttet til språk, sjanger, stil eller form. På den andre siden kan det innvendes at elevene må kjenne til de eksisterende normene for å ha forutsetninger for å klare dette. Kanskje er det spesielt viktig med eksempler og modeller når skrivingen ikke er innenfor en etablert sjanger, men åpner for mer eksperimentering?

Den didaktiske nytten av modelltekster i arbeid med sakskriving er nøye dokumentert, men det samme kan ikke sies om modelltekster og kreativ skriving. I denne artikkelen utforsker vi derfor bruken av modelltekst som støtte for å utvikle elevers kreative skriving. Problemstillingen som danner utgangspunktet, er følgende: Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 bruk av modelltekst når de blir bedt om å skrive en kreativ tekst?

### Hva vet vi om bruk av modelltekster i skriveopplæringen?

Bruken av modelltekster bygger på sosiokulturell læringsteori der imitasjon og transformasjon blir vurdert som nødvendige deler av læringsprosessen. Tanken er at elevene imiterer mønstre for å tilegne seg kunnskap de ikke ville klart på egenhånd. Å modellere hva eleven selv skal gjøre, for eksempel via en modelltekst, er en vanlig form for «scaffolding» eller stillasering (Tabak & Kyza, 2018). Når man skal støtte elever i en skriveprosess på en god måte, understreker Graham med flere (2016, s. 221) at læreren skal gi elevene «just enough support so that students can make progress or carry out writing tasks and processes, but encourage students to act in a self-regulated fashion, doing as much as they can on their own». Som Håland

(2018a, s. 2) oppsummerer, er en modelltekst «en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving». En modelltekst er dermed ment å være et støttende stillas for elevene - noe som konkretiserer hva de skal gjøre og gir dem tilgang på konkrete skrivemåter.

Skriveforskning viser at elevene kan ha stor nytte av eksplisitt skrive støtte, blant annet i form av modelltekster (Håland, 2010, 2013). Noen styrker med modelltekster som Håland (2016, s. 96) fremhever, er at de kan gi elevene et bilde av hva en ferdig tekst skal være, altså et «bilde av heile teksten». Hun understreker også at elevene i arbeidet med modelltekster kan få anledning til å lese tekster som en skriver, og så skrive som en leser. Ulempene Håland (2016) fremhever, er at modelltekstene kan bli for styrende for elevenes skriving, slik at de får for trange rammer som hemmer skriveprosessen. Denne ulempen er kanskje spesielt relevant når det gjelder kreativ skriving.

Det meste av skriveforskning som omhandler bruk av modelltekster, er studier som ser på hvordan ulike former for sakprosa, gjerne fagtekster eller argumenterende tekster, blir brukt som modeller for elevenes skriving. Felles for studiene er at målet med undervisningen det forskes på, er at elevene skal bli bedre til å skrive saktekster. Håland (2013) undersøkte om bruk av modelltekster på mellomtrinnet kunne fungere som støtte når elevene skulle skrive saktekster. Hun studerte hvilken måte lærerens undervisning setter spor i elevtekstene, og hvordan elevene posisjonerer seg som skrivere i tekstene sine. Studien viser hvordan elevene tar i bruk mønstre fra modelltekstene de hadde møtt i undervisningen både når det gjelder struktur, språklige elementer og lærerens og elevenes egne transformasjoner av modelltekstene (Håland, 2013, s. 265).

Også Øgreid (2017) har undersøkt hvordan elever tar i bruk ulike former for støtte i fagskriving. En viktig konklusjon i hennes studie er at støtte i form av «rigide tekststrukturer», som for eksempel skriverammer, bør være fagspesifikke verktøy for læreren i tilretteleggingen av skrivearbeidet, og ikke et mønster for elevenes tekstprodukt (Øgreid, 2017, s. 64). Birkelands (2018) undersøkelse av hvordan lærere bruker modelltekster i skriveopplæringen på ungdomstrinnet, dokumenterer at lærere ofte tar i bruk autentiske leserinnlegg og bruker modelltekster for å snakke om argumenterende sjangre og virkemidler knyttet til argumenterende skriving. Også Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) viser hvordan elever på åttende trinn snakker om en kronikk fra Aftenposten Si;D, som utgangspunkt for å lære mer om argumenterende skriving. De finner at teksten blir brukt på en måte der form og innhold i liten grad sees i sammenheng, og der teksten reduseres til konkrete språklige grep som kan imiteres i elevens egen saktekst.

Det er mange grunner til at modelltekster først og



fremst blir brukt til å undervise i sakpreget skriving. Vi vet fra flere studier at elevene trenger støtte når de skal skrive fagtekster, da mange heller vil skrive personlige, narrative tekster (Berge et al., 2005; Troelsen, 2020). Dessuten er det langt tydeligere sjangernormer innenfor flere sakpregede sjangre. For eksempel vil et leserinnlegg eller en fagtekst ofte bestå av de samme elementene - for eksempel en innledning der man gjør rede for hva teksten skal handle om. Det kan dermed være enklere å finne gode modelltekster som viser hva en saktekst er, enn en kreativ tekst som gjerne kan være sjangeroverskridende. Som Håland (2016) understreker, er det avgjørende at modelltekstene samsvarer med den typen skriving en ønsker at elevene selv skal produsere - og det er kanskje lettere å oppnå innenfor klassiske sakprosa sjangere i skolen med relativt stabile tekstnormer.

### Metode og utvalg

Denne studien tar utgangspunkt i masteravhandlingen til den ene artikkelforfatteren (Hårr, 2020), der det ble gjennomført en kvalitativ singelcase-studie over fire uker (ni dobbelttimer) i en Vg3-klasse som arbeidet med modelltekster før de skulle skrive kreativt. Ved slutten av perioden ble tolv elever intervjuet i par. Data materialet i studien består av svar på en kartleggings-

undersøkelse om hvordan elevene forholder seg til kreativ skriving, elevenes refleksjonslogger underveis i skrivearbeidet og dybdeintervjuer med elevutvalget etter at de hadde skrevet ferdige kreative tekster.

### Deskriptiv gjennomgang av forskningsopplegget

I den første undervisningsøkten ble elevene bedt om å svare på følgende spørsmål, som inngår i det vi kaller «kartleggingsundersøkelsen»:

1. Hva forbinder du med ordet kreativitet?
2. Er kreativitet en egenskap enkelte har, eller noe alle kan lære?
3. Hva er typiske kjennetegn ved den kreative teksten?
4. Tror du at du ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Deretter fikk elevene noen kreative kortsvarsoppgaver som skulle fungere som oppvarming til temaet kreativ skriving. Elevene fikk blant annet stemme frem et tema som de skulle presskrive til i fem minutter. Det endelige temaet ble «mandag». Presskriving er en øvelse der formålet er å utforske og prøve ut tanker helt ukritisk og uten fokus på rettskriving, tegnsetting og formalia. Elevene fikk spesifikk instruks om å ikke slutte å skrive i løpet av disse fem minuttene, og de fikk heller ikke lov

til å rette teksten sin underveis. Målet var å sette elevenes indre kritiker ut av spill og gi dem en uformell, utforskende skriveoppgave. Elevene fikk også prøve seg på å skrive en såkalt Twitter-novelle. Noen av elevene hadde lyst å dele tekstene med resten av klassen etterpå, og på den måten fikk vi også mulighet til å diskutere kreative sider ved elevtekstene i plenum.

I neste undervisningsøkt ble den kreative skriveoppgaven introdusert. Det var en oppgave der elevene skulle ta utgangspunkt i to tekstvedlegg og skrive en kreativ tekst der de utforsket tematikken i disse (se vedlegg 1). Tekstvedleggene var artikkelen «Vi er de skamløse arabiske jentene, og vår tid begynner nå» av Nancy Herz og diktet «Kunsten å være tom» av Rupi Kaur. Elevene ble bedt om å vise kreativitet gjennom språk og valg av innfallsvinkel. Det ble ikke angitt sjanger. Videre fikk elevene i oppgave å jobbe systematisk med tekstvedleggene og skulle blant annet markere elementer de syntes var interessante, urovekkende eller vanskelige å forstå. Etterpå delte klassen tankene sine i en felles «idébank» på Google dokumenter, etterfulgt av en felles diskusjon av tekstvedleggenes tema i plenum. Med utgangspunkt i et av temaene fikk elevene tre minutter til å presskrive en tekst. Avslutningsvis fikk de i oppgave å hente informasjon om temaet fra andre kilder og delte også dette i idébanken. Formålet med idébanken var å sikre at alle elevene skulle ha et kunnskapsgrunnlag om temaet de skulle skrive kreativ tekst om.

Det neste steget i forskningsopplegget var å arbeide med og dekonstruere modelltekster. Dekonstruksjon av modelltekster handler om å bryte ned teksten i mindre deler for deretter å identifisere språklige og litterære kjennetegn og tekststrukturer (Birkeland, 2018, s. 10). I denne studien ble dekonstruksjonen gjennomført med modellteksten på storskjerm fremst i klasserommet. Ettersom modelltekstene kan fungere som eksempler på mange ulike tekstmønstre, ble to utvalgte hovedelementer vektlagt i dekonstruksjonen. Dette var 1) aktiv og kreativ bruk av tekstvedlegg og 2) kreativ språkbruk. Verktøyet «forhåndsvisning» ble brukt for å markere tekstutdrag i ulike farger på skjerm for hele klassen. I dialog med elevene ble referanser til tekstved-

legg markert med blå farge, og kreativt språk markert med gul. Elevene ble dessuten stilt overføringsspørsmål som «hvordan kunne dere gjort dette grepet i den kreative teksten som dere skal skrive», eller «hvordan kunne vi benyttet dette virkemidlet, men endret på tematikken?» Det ble også brukt tid på å diskutere tekstens mottaker, formål, skrivestil og komposisjon, i tråd med god modelltekstdidaktikk.

Ettersom det å bruke modelltekster som ramme for kreativ skrijving ikke er helt uproblematisk, var det viktig å skape en viss tematisk avstand mellom modelltekstene og teksten som elevene skulle skrive. Begge modelltekstene modellerte svar på en tidligere gitt eksamensoppgave fra 2017. Det var dessuten viktig å benytte flere modelltekster, ettersom det å bare bruke én modelltekst kan føre til at denne i større grad fremstår som eneste mulige løsning på oppgaven. Den første modellteksten, «Livet er et samleband», var en tidligere elevbesvarelse som er hentet fra Skrivesenterets nettsider. Den andre modellteksten, «Bybrua», var en novelle som er skrevet av den ene artikkelforfatteren.

Etter undervisningsøkten med modelltekstarbeid fikk elevene i oppgave å skrive en refleksjonslogg der de ble bedt om å besvare følgende to spørsmål:

- 1) Hvordan synes du det var å arbeide med tekstene «Livet er et samleband» og «Bybrua»?
- 2) Var det nyttig? Hvorfor eller hvorfor ikke?

#### Utvalg

Elevinformantene ble rekruttert i den ene artikkelforfatterens praksisperiode, da studiens design forutsatte at hun var til stede over tid og deltok i undervisningsopplegget med kreativ skrijving. Praksisveilederen var svært positiv til dette, og 25 av 30 elever takket ja til å delta i forskningsprosjektet med de skriftlige arbeidene sine og refleksjonslogger. Ved slutten av prosjektet ble seks par elever (åtte jenter og fire gutter) spurt om å delta i et forskningsintervju. Elevene ble valgt ut på grunnlag av at de hadde svart på kartleggingsundersøkelsen i starten av forskningsprosjektet, og hadde vært til stede i timen der de skulle jobbe med modelltekster.

Elevinformantene er anonymisert ved hjelp av pseudonymer. Forskningsprosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) høsten 2019, og alle retningslinjer derfra er fulgt.

#### Forskningsintervjuene

Forskningsintervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en delvis strukturert intervjuguide. For å sikre mer utfyllende svar og opprettholde graden av åpenhet under intervjusituasjonen, ble det også stilt oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble gjennomført i grupperom i skoletiden, og de utvalgte elevene ble intervjuet i par. Før intervjuene startet, fikk elevene fem minutter til å se på intervjuguiden og diskutere spørsmålene sammen. Spørsmålene elevene fikk, handlet i grove trekk om hvordan de syntes det var å jobbe med kreativ skrijving, hvordan de opplevde selve modelltekstarbeidet, om de lærte noe spesielt fra dette, om noe var vanskelig, og om de opplevde at den kreative teksten de skulle skrive selv, måtte ligne på noen av modelltekstene.

#### Fremgangsmåte i analysen

Datamaterialet er analysert gjennom en tematisk innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) med utgangspunkt i seks temaområder. Temaområdene ble utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene i masteroppgaven, og var følgende: 1) erfaringer med kreativ skrijving og kreativ tekst, 2) kreativitetsforståelse, 3) modelltekst som skrivestillas, 4) imitasjon og transformasjon, 5) modelltekst som kreativ begrensning, 6) samskriving som støttende skrivestrategi, 7) utfordrende aspekter ved samskriving av kreative tekster, 8) fra samskriving til individuell skrijving. I denne artikkelen er det de fem første temaene som er relevante for problemstillingen. Elevenes svar ble fargekodet med kodeord som gjenspeilet de aktuelle temaene. Deretter ble de ulike svarene på de ulike områdene sammenlignet, og visse tendenser ble tydelige i materialet. I den følgende analysen har vi lagt vekt på elevenes erfaringer med kreativ skrijving og opplevelse av det å arbeide med modelltekst før de skulle skrive kreativ tekst selv.

## Analyse

### Elevenes forståelse av og erfaringer med kreativ tekst

Elevene ble spurt om hvordan de opplevde sjangeren «kreativ tekst». Her ble det fort tydelig at elevene var samstemte: Flertallet fortalte at de opplevde den kreative teksten som ukjent, utfordrende eller risikabel. En gjennomgående tendens var at elevene hadde manglende erfaring med kreativ skrijving. Seks av de åtte elevene som deltok i intervju, fortalte at de ikke hadde skrevet kreative tekster på videregående. Caroline og Dina uttalte at hovedvekten på videregående hadde vært på argumenterende skrijving og analyser:

**Dina:** *Ja, jeg har ikke skrevet en kreativ tekst på videregående, liksom.*

**Caroline:** *Nei, ikke jeg heller. Jeg har bare skrevet argumenterende hele veien. Eller sånn ...*

**Dina:** *Retorisk analyse.*

Videre presiserte Caroline at det var vanskelig å skille kreative tekster fra argumenterende tekster, og at dette var med på å gjøre den kreative skrijvingen særlig utfordrende. Lasse og Mathias hadde lignende erfaringer. Under intervju fortalte Lasse følgende:

**Lasse:** *Vi har skrevet mye mer faglig enn vi har skrevet kreativt. Så det er på en måte lettere. Så hvis vi kanskje hadde hatt mer kreativ skrijving, hadde det kanskje vært en annen sak.*

Manglende erfaring med kreativ skrijving er med andre ord en av de viktigste årsakene til at disse elevene opplevde kreativ skrijving som utfordrende. Samtlige av disse fire elevene uttrykte under intervjuet at de sannsynligvis ikke ville valgt å skrive kreativ tekst i eksamenssammenheng.

### Kreativ tekst på eksamen

I kartleggingsundersøkelsen fikk elevene spørsmål om de ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen. Av totalt 24 elevinformanter svarte ingen at de med sikkerhet ville valgt å skrive en kreativ tekst til eksamen. Syv av elevene svarte at de med sikkerhet ikke ville

valgt den kreative oppgaven dersom de fikk velge. Henrik svarte følgende i kartleggingsundersøkelsen:

*Jeg ville aldri skrevet en kreativ tekst fordi den har ikke noen rød linje gjennom seg. det er ingen oppskrift og jeg hadde ikke klart å velge hvilken retning jeg skulle tatt teksten i (Henrik)*

I dette utsagnet fremhever Henrik noe som mange elever opplever som særlig utfordrende ved kreative tekster, nemlig hvordan slike tekster kan struktureres, og ikke minst hvordan man kan komme i gang med selve skrivingen. Videre svarte halvparten av elevene at de var usikre på om de ville valgt å skrive en kreativ tekst ved eksamen. Bente var blant elevene som svarte dette, og skrev følgende i kartleggingsundersøkelsen:

*Det kan være jeg hadde valgt det om jeg visste bedre hva det var, men hadde eksamen vært i dag hadde jeg nok ikke gjort det fordi jeg ikke vet skikkelig hva det er (Bente)*

Forventningene til kreative tekster oppleves med andre ord som uklare for mange av elevene. Dette blir også uttrykt under intervjuene. Grete knytter usikkerheten rundt kreative tekster spesifikt til sensorenes vurdering:

**Grete:** For å være ærlig så har jeg litt fordommer mot sensor og mot de som skal rette det fordi plutselig så er det en norsklærer som er 60 år gammel, og som tenker: Hva er dette her? Sant, forstår du? Så egentlig er det bare den ... Den frykten for å bli misforstått, hvis jeg skal være ærlig.

Grete er ikke alene om å oppleve vurderingen av den kreative teksten som risikabel sammenlignet med det å skrive innenfor mer etablerte sjangre. Dette kommer til uttrykk under tre av intervjuene og tre besvarelser i kartleggingsundersøkelsen. June uttrykker at det å velge en kreativ tekst på eksamen er «enten hit or miss» og bruker begrepet «sjansespill» om det å skrive kreativ

tekst. Videre forteller hun at grunnen til at hun opplever dette som risikabelt, er at hun mangler erfaring med kreativ skriving, og at tidligere lærere har frarådet henne å velge kreativ tekst på eksamen.

#### **Elevenes opplevelse av modelltekstarbeid før kreativ skriving**

Å arbeide med modelltekster som forarbeid før skriveprosesser bygger på en idé om at dette kan fungere som et stillas som støtter elevene i å mestre en skriveoppgave (Wood et al., 1976). Modelltekstdidaktikken har imidlertid blitt kritisert for å være tvangstrøyer heller enn stillas (Warwick et al., 2003, s. 183-184). I denne delen av analysen vil vi derfor se nærmere på hvordan elevene opplevde modelltekstarbeidet som skriveforberedelse. Datamaterialet fra refleksjonsloggene og forskningsintervjuene er hoveddatakildene i denne delen av analysen.

En av de tydeligste tendensene i refleksjonsloggene var at elevene opplevde arbeidet med modelltekstene som nyttig for å få en klarere forståelse av hvordan ulike kreative tekster kan se ut. 9 av 23 elever skrev dette eksplisitt i refleksjonsloggene sine. Caroline og Anette var blant disse, og de uttrykte følgende:

*Jeg synes at det har vært veldig givende å arbeide med modelltekstene. Det var lærerikt å lese dem først, for så å kommentere og delvis analysere dem. Eppersom jeg aldri har skrevet en kreativ tekst, så var det interessant å se hvordan dette kan gjøres. (Caroline)*

*Personlig syntes jeg det var nyttig. Denne økten viste at det er mange muligheter å skrive en tekst på, uansett hva oppgave det er. Kanskje er det lettere å skrive en kreativ tekst når man forstår hva det faktisk er. (Anette)*

Elevene i studien har gitt uttrykk for at de tidligere opplevde forventningene rundt den kreative teksten de skulle skrive, som uklare. Under intervju argumenterte imidlertid Anna for at modelltekstene var med på å

tydeliggjøre forventningene rundt oppgaven. På spørsmål om hvordan de opplevde skriveprosessen med modelltekst som forarbeid kontra uten modelltekst, svarte hun følgende:

**Anna:** [...] Jeg vil også si at det hjalp veldig. Spesielt når det kommer til kreativ skriving, fordi det er noe jeg føler at det ikke blir lagt så mye vekt på egentlig. Så har det hjulpet veldig mye å jobbe med de fordi det blir tydeligere hva du skal gjøre egentlig. Hvis ikke hadde det blitt helt sånn fjernt, og bare sånn hæ [...]

Å fremheve hva som er sentralt i en oppgave er en avgjørende komponent i stillasbyggingen (jf. Wood et al., 1976). At flere av elevene i studien argumenterer for at modelltekstarbeidet har vært med på å tydeliggjøre forventningene til oppgaven, er derfor et positivt funn.

Videre er et annet sentralt aspekt ved stillasbyggingen å skape trygghet i skriveprosessen. Svært ofte blir elever satt til å skrive tekster om tematikker de ikke har forkunnskaper om, eller i format de ikke kjenner til. Tre av elevene som deltok i intervju, argumenterte for at modelltekstene var med på å skape tryggere rammer for skrivingen. En av disse elevene, Fredrik, sammenlignet modelltekstarbeidet med et sikkerhetsnett, noe han utdypet på følgende måte:

**Fredrik:** Det er litt tryggere, fordi da vet du at sånn ... Okey, jeg kan svare sånn som dette. Du er ikke helt sånn ... Helt uvitende om hvordan du skal svare på oppgaven.

Mathias var også blant elevene som argumenterte for at modelltekstene bidro til trygghet i skriveprosessen, og presiserte følgende under intervju:

**Mathias:** Når jeg skrev så hadde jeg på en måte en følelse av at ... Jeg vet på en måte hva en sånn tekst kan være. Så jeg holder ikke på å skrive bare tull. [...] Det er jo på en måte.. En følelse av at jeg holder på med noe som er rett, da.

#### **Kunne tekstene blitt mer kreative uten modelltekster?**

Blant de tolv elevene som deltok i intervju, svarte ni elever at de imiterte trekk eller hentet inspirasjon fra modelltekstene på ulike områder. I denne delen av analysen vil vi derfor se nærmere på hvilke aspekter ved modelltekstene de hentet inspirasjon fra.

Den generelle tendensen i elevgruppen var at elevene hentet inspirasjon fra modelltekstenes bruk av tekstvedlegg, bruk av litterære virkemidler, skrivemåte og hvordan de henvendte seg til leseren. Anna og Bente, som skrev sammen, uttalte under intervju at de brukte modellteksten «Bybrua» som inspirasjon for å anvende det litterære grepet «å utvide en hendelse». Caroline argumenterte for at modellteksten fungerte som eksempel på hvordan hun kunne skape et større tekstlig tolkningsrom:

**Caroline:** «Du trenger ikke mate leseren med alt. Sånn, du kan liksom la ting være litt åpne sånn at de kan tolke ting selv. At det ikke trenger stå sånn: Hun døde. [...]».

Det viste seg imidlertid at to av elevene imiterte modelltekstene i enda høyere grad enn de ovennevnte tilfellene. Under intervju fortalte to av elevene som skrev sammen, June og Karen, at de hadde hatt modelltekstene foran seg underveis i skriveprosessen. Disse elevenes tekster skilte seg ut med svært konkrete imitasjoner fra modelltekstene. Tabellen under illustrerer hvor spesifikke imitasjoner det dreier seg om.

Modellteksten «Bybrua»	Den kreative teksten til June og Karen
Plutselig dukka det opp to nye, svevande lys i det fjerne	Plutselig dukket det opp svevende lys i det fjerne
No kunne eg kjenne strømmen av luft, støv og eksos kaste seg kring meg og slå meg i andletet.	Hun kunne kjenne strømmen av luft, støv og eksos kaste seg omkring henne.

Til tross for at modelltekstene handlet om andre tema enn tekstene elevene skulle skrive, var det mulig for elevene å imitere rent innhold uten å transformere dette nevneverdig i egen tekst. Dette er naturligvis problematisk, og illustrerer godt en av de sentrale utfordringene med å bruke modelltekster.

Under to av seks intervjuer gav elevene eksplisitt uttrykk for at modelltekstene kan ha bidratt til å gjøre teksten mindre kreativ. Grete og Mathias var blant disse elevene:

**Grete:** *Det er nesten litt dumt [å arbeide med modelltekster før man skriver kreativt] fordi kreativitet handler jo om individualitet, sant. Så det er ganske interessant å liksom. Dette er det du skal gjøre, forstår du?*

**Mathias:** *Så jeg følte at hvis jeg ikke hadde lest dem [modelltekstene], så hadde jeg kanskje ikke hatt peiling på å om det jeg gjorde var rett, men hadde kanskje skrevet hakket mer kreativt, da.*

Disse kritiske refleksjonene som Grete og Mathias uttrykker, er både aktuelle og sentrale, ettersom dette på mange måter er essensen av det modelltekstdidaktikken ofte kritiseres for.

## Diskusjon

### Utfordrende og risikable kreative tekster

Analysen avdekket en tendens til at elevene i denne studien opplevde det å skrive en kreativ tekst som både utfordrende og risikabelt. Dette kan ikke sies å være et overraskende funn, ettersom begrepet har blitt kritisert av mange siden innføringen i 2013. Nå er selve begrepet fjernet fra læreplanene, men mange av ideene som lå til grunn for begrepet, er videreført i fagfornyelsen - for eksempel gjennom de nye kompetansemålene som blant annet vektlegger at elevene skal kunne «eksperimentere med sjangre på kreative måter» eller «kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt». Det vil med andre ord fremdeles være interessant å studere elevenes erfaringer med og forståelse av den kreative teksten.

At elevene i denne studien uttrykker usikkerhet knyttet til hva en kreativ tekst kan være, er et funn som på mange måter gjenspeiles i de norskdidaktiske miljøene. Ettersom kreativitet kan sies å være en viktig komponent i alle skriveprosesser, kan det fremstå som litt underlig å skille denne ut som en egen tekstkategori (jf. Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015). En mulig forklaring på elevenes usikkerhet rundt begrepet kan være at også norsklærerne er usikre på hvilke tekstnormer som gjelder for kreative tekster (Vik, 2019, s. 95-96). Videre er det interessant at flere av elevene benytter ord som «sjansespill» og «hit or miss» når de beskriver vurde-

ring av kreative tekster. Elevenes opplevelse av risiko rundt kreativ tekst på eksamen kan dessverre på mange måter sies å være velbegrunnet. Tidligere forskning har vist at sensorene synes at det er en utfordrende teksttype å vurdere (Bach, 2015, s. 40-41), og dessuten at de kreative tekstene har størst sprik i vurdering ved eksamen (Krogh, 2016, s. 70).

### Modelltekstarbeid før kreativ skriving - skrivestillas eller tvangstrøye?

I den empiriske studien som ligger til grunn for denne artikkelen, var et av de tydeligste funnene at elevene sa de opplevde modelltekstarbeidet som støttende for den påfølgende kreative skriveprosessen. En gjennomgående tendens var at elevene opplevde modelltekstene som en støtte for å få en tydeligere forståelse av hvordan den ferdige teksten kunne se ut. Anette uttrykte dette på følgende måte: «Kanskje er det lettere å skrive en kreativ tekst når man forstår hva det faktisk er.» Dette er et funn som støttes av tidligere forskning. Anne Hålands doktorgradsarbeid illustrerte at modelltekstarbeid kan være med på å synliggjøre de fagspesifikke skrivemåtene for elevene (Håland, 2013, s. 271). Selv om Hålands studie var knyttet til sakpreget skriving, uttrykker altså elevene i studien vi beskriver her, det samme. For elever som Anette, som forteller at hun mangler en tydelig forståelse av hva som forventes av henne i en gitt skrivesituasjon, kan støtte i form av for eksempel en modelltekst være avgjørende for hvorvidt hun klarer å mestre skriveoppgaven. Flertallet av elevene i denne studien har gitt uttrykk for at de har lite erfaring med kreativ skriving, og dessuten opplever denne skriveformen som utfordrende. Vi mener derfor at det vil være urimelig å forvente at disse elevene skal kunne mestre kreativ skriving uten å ha blitt gjort kjent med hvordan kreative tekster kan se ut, og hvilke muligheter kreativ skriving kan innebære.

Sylvia Read (2010, s. 47) har påpekt at elever altfor ofte blir bedt om å skrive tekster om tematikker de ikke kjenner til, og i format de ikke har erfaring med. Elevene får da et utrygt utgangspunkt for skriveprosessen sin. Tre av elevene i denne studien argumenterte for at modelltekstarbeidet bidro til å skape en tryggere skriveprosess. For Hanna skapte modelltekstene særlig trygghet i oppstartsfasen av skriveprosessen, noe hun utdypet på følgende vis: «Hvis du ikke vet så mye om den type skriving, så kan det være veldig vanskelig å begynne teksten.» Fredrik sammenlignet modelltekstene med et sikkerhetsnett som gjorde skriveprosessen tryggere, mens for Mathias handlet tryggheten om en følelse av at det han holdt på med, var rett. For elevene som uttrykte at modelltekstene var nyttige, var det nettopp konkretiseringen av hva oppgaven kan innebære, som ble høyt verdsatt.

Det var imidlertid også elever i studien som gav



uttrykk for at teksten de skrev, kunne blitt mer kreativ dersom de ikke hadde jobbet med modelltekster først. Grete var blant elevene som uttrykte dette, og begrunnet det med at modelltekstene kan fremstå som fasiter på hvordan den ferdige teksten skal se ut. Mathias argumenterte på lignende måte og sa at teksten kanskje kunne blitt mer kreativ, eksentrisk og «litt mer meg» dersom han ikke hadde jobbet med modelltekstene først. Kritikken av modelltekstenes føringer på den etterfølgende skriveprosessen gjenspeiler et av hovedargumentene mot eksplisitt skrivepedagogikk. Det har blitt hevdet at denne formen for skrive støtte fører til at elevene tvinges inn i en «skolsk» måte å skrive på som hemmer både kreativitet og utviklingen av autentisk skrivekompetanse (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 231). Når elevene i denne studien gir uttrykk for at modelltekstene kan ha vært kreativitetsbegrensende, viser det at denne kritikken fremdeles er aktuell. Det vil derfor være sentralt å ikke bare tilby elevene rammer, men å hjelpe dem med å fri seg fra rammene etter hvert. Dersom fokuset på tekstens form blir for sterkt i skrivingen, kan elevene glemme å fokusere på formålet og mottakeren i teksten - og resultatet kan i verste fall bli refleksjonsløs imitasjonsskriving.

### Hva kan norsklæreren gjøre?

Målet med å benytte modelltekster som verktøy i skriveundervisningen er på ingen måte å begrense elevenes uttrykksmuligheter, men snarere å utvide disse. Modelltekstene kan bidra til å vise elevene at det finnes mange ulike måter å løse en skriveoppgave på, og være med på å gi dem ideer som de ikke nødvendigvis ville kommet på selv. Dette er et argument som uttrykkes av flere av elevene i denne studien. Fem av elevene gav eksplisitt uttrykk for at modelltekstene var med på å demonstrere de mange mulighetene som kreativ tekst åpner opp for.

For å forhindre at elevene blir «låst» til bestemte skrivemønstre i arbeid med modelltekster, er det viktig å sikre at elevene får tilgang på mer enn én modelltekst (Håland, 2018b). Når det gjelder kreativ skriving, kan

det kanskje være nødvendig med flere enn to modelltekster. Alternativt kan man vise elevene avgrensede eksempler på hvordan ulike partier i teksten kan skrives - for eksempel to vidt ulike innledninger til samme skriveoppgave. Å benytte flere modelltekster, gjerne fra elevene i klassen også, kan vise dem at det finnes uendelig mange ulike måter å skrive kreativ tekst på. Valgmulighetene kan dessuten være med å gi elevene et kontrastivt perspektiv på tekstene, noe som kan hindre elevene i å se på modellteksten som eneste mulige løsning på en skriveoppgave.

Et annet viktig prinsipp for å ivareta elevenes kreativitet i arbeid med modelltekster er å dekonstruere modelltekstene sammen med elevene. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å bare dele dem ut og så forvente at elevene skal lære noe. I dekonstruksjonen kan man ta for seg ulike elementer, for eksempel knyttet til tekstens språk, form og innhold. Tekstsamtaler som dette kan være med på å gjøre elevene mer bevisste på de ulike valgene de har i skrivingen. En viktig del av den kreative skriveprosessen handler om å skape et rom for å leke med og utforske tekstens form, språk, stil og sjanger. Elevene bør få muligheten til å øve seg på å tenke kreativt når de tilpasser teksten til en bestemt mottaker eller skal oppnå et bestemt formål. Derfor kan tekstsamtaler som dette være med på å gi elevene et bedre utgangspunkt for å være kreative. Hvis kreativ skriving handler om bevisst eksperimentering og brudd med språk- og sjangergrenser - slik den nye læreplanen antyder - er det norsklæreren jobb å sikre at elevene får tilgang til de tekstlige verktøyene som muliggjør dette. For å kunne eksperimentere med sjangernormene må elevene vite hvilke normer de bryter med (Bakken, 2019, s. 35). Å tilby elever modelltekster er en effektiv metode for å sikre at alle elevene kjenner til et par ulike fremgangsmåter i skriveprosessen. På denne måten får flere elever en reell mulighet til å mestre kreativ skriving. For elevene som opplever kreative skriveprosesser som noe tungt og vanskelig, vil sannsynligvis ikke modelltekstene oppleves som noen tvangstrøye, men som en velkommen støtte i skriveprosessen.

### Litteratur

- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år: Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 35-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse (Bind I & II)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, K. (2018). *Dekonstruksjon av leserinnlegg: En videoobservasjonsstudie av seks norsklæreres modelltekstsamtaler* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64280/K-Birkeland\\_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64280/K-Birkeland_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Elbow, P. (1998). *Writing Without Teachers* (2. utg.). Oxford og New York: Oxford University Press.
- Blikstad-Balas, M. og Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren* nr 1 2015, s. 47-51
- Blikstad-Balas, M. og Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget
- Graham, S., Harris, K. R. & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (Bd. 2, s. 211-226). Guilford.
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringstøtte i skriveundervisningen. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Håland, A. (2010). *Lesing av modelltekstar gir skriverammer: Skriving av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet*. Tapir Akademisk Forlag.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmliui/handle/11250/185951>

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

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

Håland, A. (2018b, mai 10). 5 råd til bruk av modelltekstar. Hentet 3. januar 2020, fra <https://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-grunnskolen/5-rad-til-bruk-av-modelltekstar-article112733-12552.html>

Hårr, M. S. (2020). *Rammer for kreativitet: En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriving* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.

Krogh, L. C. (2016). *Kreativitet og ambivalens: En undersøkelse av variasjoner i vurdering og kjennetegn ved sprikvurderte tekster fra eksamen i norsk hovedmål 2015* [Mastergradsavhandling]. Høgskolen i Sørøst-Norge, Vestfold.

Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskapning - Øve eller skape selv?: Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. (s. 36-55). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Mehlum, A. (1982). *Skapende ord: Kreativ skrivning i grunnskolen*. Oslo: LNU Cappelen. Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007070504020](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007070504020)

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornylse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher*, 64(1), 47-52. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.5>

Skogen, K. (2015). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tabak, I., & Kyza, E. (2018). Research on scaffolding in the learning sciences: A methodological perspective. I F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Red.), *International handbook of the learning sciences*. Routledge.

Troelsen, S. (2020). At håndtere flertydighed under pres - elevskriveres tekstnormer og skriver selv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 126-183.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Vik, K. H. (2019). «Det går litt i surr!»: En studie av norsklæreres begrepsforståelse og undervisningspraksis knyttet til de sentrale norskfaglige begrepene «sjanger» og «teksttype» [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70178>

Warwick, P., Stephenson, P., Webster, J. & Bourne, J. (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through the use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/09500690210163251>

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). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59748>

Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: Om skriveopplæring i videregående skole*. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007081404039?page=43](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081404039?page=43)

#### Fotnoter

1 Vi mener ikke at imitasjon – og improvisasjon – ikke kan føre til kreativitet. Det å endre etablerte mønstre og leke seg med etablerte sjangernormer, noe elevene også skal kunne gjøre på sikt, krever kreative løsninger. Poenget her er at det å imitere ikke er det vi vanligvis forbinder med det å være kreativ som skriver.

### Vedlegg 1

Skriv en kreativ tekst!

#### Tekstvedlegg:

- Nancy Herz: «Vi er de skamløse arabiske jentene, og vår tid begynner nå»  
- «Kunsten å være tom» - Rupi Kaur

Ta utgangspunkt i de to tekstvedleggene, og skriv en kreativ tekst der du utforsker tematikken i disse. Lag overskrift selv.

**Kommentar:** Denne oppgaven åpner opp for ulike løsninger, men det skal komme tydelig fram i svaret ditt at du tar utgangspunkt i vedleggene. Du kan vise kreativitet gjennom de innfallsvinklene og perspektivene du velger, og gjennom måte du bruker språket på.



#### Marit Stangeland Hårr

Marit Stangeland Hårr er lektor ved Bergeland videregående i Stavanger. Hun har hovedfag i nordisk og breddefagene samfunnskunnskap og ernæring.



#### Marte Blikstad-Balas

Marte Blikstad-Balas er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun forsker på hvordan trykte og digitale tekster brukes i norskfaget og har skrevet en rekke bøker og artikler om dette. Hun underviser i norskdidaktikk og forskningsmetode, og er redaktør for tidskriftet *Nordic Journal of Literacy Research*.

### VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN

#### LEIAR

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.  
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.  
[jonas.bakken@ils.uio.no](mailto:jonas.bakken@ils.uio.no)

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.  
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.  
[dagrun.skjelbred@usn.no](mailto:dagrun.skjelbred@usn.no)

#### MEDLEMMAR

Jon Smidt, NTNU  
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.  
[jon.smidt@ntnu.no](mailto:jon.smidt@ntnu.no)

Arne Johannes Aasen, Skriventeret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.  
[arne.j.aasen@ntnu.no](mailto:arne.j.aasen@ntnu.no)

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.  
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.  
[lars.kulbrandstad@inn.no](mailto:lars.kulbrandstad@inn.no)

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge  
Professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur.  
[annika.bostein.myhr@usn.no](mailto:annika.bostein.myhr@usn.no)