

Sjangerpedagogikk – veien til bedre skriveferdigheter?

En studie av skriveundervisning

Hege Reinholt



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2016

Sjangerpedagogikk –veien til bedre
skriveferdigheter?

© Forfatter: Hege Reinholt

År 2016

Tittel: Sjangerpedagogikk –veien til bedre skriveferdigheter?

Forfatter: Hege Reinholt

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Dyrvik Arkitekter AS, Oslo, 2016

Sammendrag

På bakgrunn av stadig strengere krav til lese- og skriveferdigheter i dagens samfunn og utfordringene knyttet til hvordan man kan gi voksne minoritetsspråklige god opplæring i skriving, undersøker jeg i denne masteroppgaven hvordan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk kan egne seg for voksne minoritetsspråklige. Problemstillingen min er som følger: *Hvordan kan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egne seg for voksne minoritetsspråklige?*

For å få en bredere innsikt, har jeg i tillegg til problemstillingen, tre forskningsspørsmål. Disse handler om elevene selv finner det lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving, om det finnes spor i elevens tekster av hjelpetekster og det som er kommet fram gjennom undervisningen, og til sist, hva læreren, som prøvde ute metoden i klassen, mener om denne undervisningsmetoden.

I oppgavens teoridel gjennomgår jeg kort Vygotskys sosiale læringsteori og Hallidays teori om språk, den systemisk-funksjonelle grammatikken, da det er disse teoriene sjangerpedagogikken hviler på. I denne delen av oppgaven redegjør jeg ganske grundig for den metodiske delen av sjangerpedagogikken, det som kalles sirkelen for undervisning og læring (skrivesentert.no, 2016) eller skrivesirkelen, siden det både er bruken av, og utfallet av den undervisningstilnærmingen til skriving jeg studerer.

Forskningstilnærmingen i denne kvalitative studien ligner et såkalt pedagogisk designeksperiment i tre faser: Først ble det utformet et undervisningsopplegg, med utgangspunkt i sjangerpedagogikkens teorier og metodikk. I den neste fasen ble dette prøvd ut, observert og justert. Til sist blir datamaterialet analysert.

De kvalitative metodene som ble brukt i denne intervensjonen, var intervju, observasjon og elevtekstanalyser.

Datamaterialet som ble lagt til grunn for drøftingene mine er som følger: To elevintervjuer, et lærerintervju, film og feltnotater fra fire observasjonssekvenser, fem elevtekster, tre modelltekster og to samskrevne tekster.

De ulike delene av datamaterialet ble drøftet opp mot hverandre, og opp mot teori og relevant forskning. Resultatet av drøftingen gav svar på forskningsspørsmålene og ble som følger: Elevene opplever selv at det er lettere å skrive etter å ha jobbet eksplisitt med skriving. Elevtekstene inneholder spor av undervisning og hjelpetekster. Læreren er begeistret for denne undervisningsformen og har tatt den i bruk i andre klasser.

Som følge av sammenfall både innad i datamaterialet og i henhold til teori og skriveforskning, med forbehold om studiens begrensede utvalg, datamateriale og tidsaspekt, kan en slutte at sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egner seg for voksne fra språklige minoriteter.

Forord

Endelig er jeg i havn!

Det har vært en intens og tidvis utfordrende reise jeg har vært med på. Mange lange dager, og netter, har gått med til lesing og skriving. -Men for et privilegium å få muligheten til å fordype seg grundig i noe over så lang tid.

Takk til Kirsten Palm som har veiledet meg fram til målet.

Takk til Sindre Sulutvedt som, i tillegg til å være min samtalepartner og inspirator, tok på seg jobben med å prøve ut sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, skrivesirkelen, i praksis.

En takk til arbeidsstedet mitt som har gjort sitt ytterste for å tilrettelegge for kombinasjonen av studier og arbeid, slik at det har vært mulig for meg å fullføre denne masteroppgaven.

Til sist må jeg takke den fine familien min, Fridtjov, August, Sindre og Azora, som hele tiden har vist interesse, oppmuntret meg og ikke minst holdt ut med meg denne tiden.

Oslo, november 2016

Hege Reinholdt

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Oppgavens plassering i forskningslandskapet.....	2
1.3 Problemstilling og avgrensing.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Teori	7
2.1 En sosiokulturell teori om læring	7
2.1.1 Den nære utviklingssonen og læring gjennom samarbeid	8
2.1.2 Støtte – stillasbygging	8
2.2 Systemisk- funksjonell grammatikk - en språkteori.....	9
2.2.1 Situasjonsteksten	10
2.2.2 Register.....	12
2.2.3 Metafunksjoner – språket som mening	13
2.2.4 Kulturkonteksten	13
2.2.5 Sjanger.....	14
2.3 En sjangerorientert skriveopplæring, sirkelen for undervisning og læring - skrivesirkelen	15
2.3.1 Fase 1: Å bygge opp kunnskap om emnet.....	16
2.3.2 Fase 2: Lesing og dekonstruksjon av modelltekst i fellesskap.....	17
2.3.3 Fase 3: Felles tekstkonstruksjon.....	18
2.3.4 Fase 4: Selvstendig tekstkonstruksjon.....	19
2.4 Implisitt versus eksplisitt sjangerundervisning	21
2.5 Andrespråksinnlæreren.....	24
3. Design og metoder	26
3.1. Kvalitativ metode	26
3.2 Formål med studien og metodiske tilnærminger.....	26
3.3 Pedagogisk designforskning.....	27
3.3.1 Designeksperimentet	28
3.4 Metoder for innsamling av data	29
3.4.1 Observasjon.....	29
3.4.2 Intervju	31

3.4.3 Elevtekstanalyse	34
3.4.4 Datamateriale	34
3.5 Forberedelser til designprosjektet	34
3.5.1 Utvalg og utvalgsriterier.....	34
3.6 Gjennomføring av designeksperimentet.....	38
3.6.1 Planlegging av undervisningen	38
3.7 Observasjon av undervisningen.	39
3.8 Reliabilitet og validitet	40
3.8.1 Begrepsvaliditet.....	41
3.8.2 Indre validitet	41
3.8.3 Ytre validitet.....	42
3.8.4 Reliabilitet	42
3.9 Etske betraktninger.....	44
4. Resultater og drøftinger.....	46
4.1 De fire fasene i skrivesirkelen. Observasjoner og elevenes synspunkter.....	47
4.1.1 Observasjonsresultater fra fase 1: <i>Å bygge opp kunnskap om emnet</i>	48
4.1.2 Elevenes synspunkter på fase 1	49
4.1.3 Kommentarer og drøfting av fase 1.....	49
4.1.4 Observasjonsresultater fra fase 2: <i>Lesing og dekonstruksjon av modelltekst i fellesskap</i>	50
4.1.5 Elevenes synspunkter på fase 2.....	52
4.1.6 Kommentarer og drøfting av fase 2.....	52
4.1.7 Observasjonsresultater fra fase 3: <i>Felles tekstkonstruksjon</i>	55
4.1.8 Elevenes synspunkter på fase 3	57
4.1.9 Kommentarer og drøfting av fase 3.....	57
4.1.10 Observasjonsresultater av fase 4: <i>Selvstendig tekstkonstruksjon</i>	60
4.1.11 Elevenes synspunkter på fase 4	61
4.1.12 Kommentarer og drøfting av fase 4.....	61
4.2 Elevenes opplevelse av trygghet i skrivesituasjonen. Observasjoner og elevenes synspunkter.....	63
4.2.1 Observasjonsresultater: <i>Elevenes opplevelse av trygghet i skrivesituasjonen</i>	63
4.2.2 Elevenes synspunkter	64
4.2.3 Kommentarer og drøfting.....	64

4.3 Spor i elevtekstene	66
4.3.1 Spor i de tre elevtekstene fra arbeidet med <i>Skolesystemet i hjemland og Norge</i>	66
4.3.2 Spor i de to elevtekstene fra arbeidet med <i>Å bli gammel</i>	68
4.3.3 Observasjonsresultater, <i>elevenes bruk av hjelpetekster i egen tekstproduksjon</i>	69
4.3.4 Elevens synspunkter	69
4.3.5 Kommentarer og drøfting	70
4.4 Lærerens syn på undervisningsformen	72
4.4.1 Lærerintervjuet	72
4.4.2 Kommentarer og drøfting	73
5. Oppsummering og avslutning	75
5.1 Forskningsspørsmål 1: <i>Opplever elevene selv at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving?</i>	75
5.2 Forskningsspørsmål 2: <i>Hvilke spor finnes i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster?</i>	76
5.3 Forskningsspørsmål 3: <i>Hvordan opplever læreren denne undervisningsformen?</i>	76
5.4 <i>Hvordan kan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egne seg for voksne minoritetsspråklige?</i>	77
5.5 Et kritisk blikk	79
5.6 Pedagogiske implikasjoner og veien videre	80
Litteraturliste	82
Vedlegg	88

1 Innledning

I et moderne samfunn som det norske, med økende krav til lese- og skriveferdigheter, blir kompetanse innenfor disse områdene stadig viktigere for den enkeltes deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Krav til skriftlighet i form av rapportering, dokumentasjon og sertifisering, betyr at det for mange blir vanskelig å få innpass i arbeidslivet, samt å holde på eller fortsette i jobben. Disse kravene gjør seg enda tydeligere gjeldende for mennesker med en annen språk- og kulturbakgrunn enn den norske.

I følge VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, ønsker stadig flere arbeidsgivere at minoritetsspråklige, arbeidstakere eller arbeidssøkere, skal kunne dokumentere norskkunnskaper på mellom såkalt A2- eller B1- nivå, avhengig av yrke (vox.no, 2016). Dette kravet til dokumenterte norskerferdigheter, gjør at mange voksne minoritetsspråklige starter med norskopplæring ved siden av å jobbe. «Arbeidslivet endrer seg raskt, og stiller økende krav til kompetanse. Å gi mennesker i alle aldre mulighet til å tilegne seg ny kunnskap er en av regjeringens satsinger» (Regjeringen.no, 2012).

Ikke bare er det viktig sett fra et samfunnspolitisk perspektiv at man må ha norskkunnskaper slik at man kan forstå det samfunnet man lever i, ta del i arbeidslivet og være en aktiv deltaker i demokratiet, men også på individnivå, der det handler om å mestre hverdagen sin, slik som en av deltakerne i denne studien uttrykte, at det var flaut å skrive meldinger til barnas lærer, fordi hun var så dårlig til å skrive norsk.

Denne masteroppgaven handler om nettopp disse menneskene, voksne minoritetsspråklige, og hvordan vi best mulig kan tilrettelegge for en opplæring der de kan øke en av ferdighetene som av samfunnet blir sett på som grunnleggende, nemlig den skriftspråklige ferdigheten.

1.1 Bakgrunn for tema

I mitt arbeid som norsklærer møter jeg voksne minoritetsspråklige som er i arbeid, og som trenger å styrke sin norskspråklige kompetanse, ofte knyttet til arbeidsspråket. De tilhører ofte lavlønnsyrker og svært mange har lite formell skolebakgrunn.

En av mine store utfordringer har vært hvordan jeg skal drive best mulig skriveopplæring for disse voksne andrespråksinnlærerne. Jeg har rett og slett ikke hatt gode verktøy, eller metoder å bruke. Når jeg har diskutert problematikken med kollegaer, er det veldig få som har hatt forslag til en helhetlig skriveundervisning.

Da jeg fulgte et av emnene i masterprogrammet i Lesing og skriving i skolen, støtte jeg på det som kalles sjangerpedagogikk og skrivesirkelen, eller sirkelen for undervisning og læring (Skrivesentert.no, 2016). Denne undervisningsformen virket svært pedagogisk velfundert og jeg har etter hvert jobbet systematisk med skriveundervisning inspirert av skrivesirkelens fire faser i flere klasser. Jeg opplever skrivesirkelen som et godt og strukturerende redskap for meg som lærer. Den er lett å tilpasse elevene, uansett språknivå, og det har virket som om elevene har opplevd det lettere å skrive.

Disse erfaringene ble en forløper for å skrive denne masteroppgaven som presenterer teorien bak-, og skrivemetodikken knyttet til sjangerpedagogikken, og hvordan den kan egne seg for voksne minoritetsspråklige for å utvikle deres skriftspråklige ferdigheter.

Jeg har nå belyst bakgrunnen for temaet, dets samfunnsmessige aktualitet og min personlige begrunnelse for dette. I kapittel 1.4 kommer jeg inn på oppgavens problemstilling og hva den handler om, men først vil jeg si noe om forskning som er gjort på området.

1.2 Oppgavens plassering i forskningslandskapet

Australsk forskning som bl.a. *Language and Social Power* og *LERN-prosjektet* (Callaghan, Knapp, & Noble, 1993), viser at en sjangerpedagogisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen kan bedre elevenes skriveferdigheter, og er spesielt heldig for andrespråkselever og elever fra hjem hvor det leses og skrives lite.

Siden denne studien handler om voksne mennesker i Norge, finner jeg det mer interessant å vende meg mot Norge og Skandinavia og se hva som finnes av forskning her.

Golden og Hvistendahl (2013) viser at forskning på andrespråksskriving i Norge er relativt beskjeden. Dette begrunner de med at selve andrespråksfeltet først vokste frem på slutten av 1970-tallet og at den skriveforskningen som finnes, ikke skiller mellom skriving på første- og andrespråket. Plusser man på voksne minoritetsspråklige, skriveopplæring og sjangerpedagogikk, finnes det enda færre studier, om noen.

I både dansk og svensk lærerutdanning er den sjangerpedagogiske metodikken etablert (Horverak, 2016). Så vidt meg bekjent, er ikke dette tilfellet i den norske lærerutdanningen.

Både i Sverige og Danmark har det vært, og er, ulike prosjekter som bygger på sjangerpedagogikkens skrivemetodikk brukt både overfor første- og andrespråksinnlærere, med heldig utfall både for elever og lærere (Horverak, 2016). For eksempel viser en rapport fra

Knutbyprosjektet i Stockholm at majoriteten av lærerne mente at elevene nådde sine mål bedre etter prosjektet enn før, og lærerne mente at de selv hadde utviklet seg som lærere (Kuyumcu, 2011).

Siden ett av forskningsspørsmålene mine handler om spor i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster, som vist i kapittel 4.3, trekker jeg fram Anne Hålands doktoravhandling fra 2013, der hun undersøker om modelltekster setter spor i elevenes tekster. Hålands studie viser at modelltekstene i seg selv ikke var nok til å gjøre elevene til bedre skrivere, men at godt planlagte og gjennomførte undervisningssekvenser, inspirert av fasene i skrivesirkelen, kunne gi større læringsutbytte hos elevene, og spesielt hos de svake. I følge Horverak (2016) er det også et pågående prosjekt inspirert av Knutbyprosjektet ved tre grunnskoler med stor andel minoritetsspråklige, i Trondheim.

Selv om fokuset på sjangerpedagogikk og skriveundervisning inspirert av sirkelen for undervisning og læring tilsynelatende er lite til stede i norsk skole og forskning, kan det se ut som om det er en økende interesse på et mer overordnet plan. Både Nasjonalt senter for flerkulturell læring (NAFO), Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) og Utdanningsdirektoratet har artikler om både sjangerpedagogikk og sirkelen for undervisning og læring på sine nettsider.

Som denne gjennomgangen viser, er det behov for mer forskning på området rundt sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, og også denne knyttet til voksne minoritetsspråklige.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Denne studien er en intervenserende studie i tre faser inspirert av pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). Fasene er: en forberedende fase, en utprøvende fase og en fase med retrospektive analyser. Disse kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.3.

På bakgrunn av mine erfaringer med sjangerpedagogikken, startet min forberedende fase med en antagelse om at et undervisningsopplegg, som bygget på sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, ville kunne egne seg for å utvikle voksne minoritetsspråkliges skriveferdigheter. Målet med denne fasen var å utvikle et undervisningsopplegg i skrivning basert på sjangerpedagogikkens eksplisitte måte å drive skriveopplæring på. Spørsmålet jeg ønsket svar på i denne fasen, utgjør studiens problemstilling:

Hvordan egner sjangerpedagogikkens skrivemetodikk seg for voksne minoritetsspråklige?

Sjangerpedagogikkens skrivemetodikk blir nærmere beskrevet i kapittel 2.3, og handler om å synliggjøre skriverhåndverket for elevene gjennom modellering og samtale om tekst (Skrivesenteret.no, 2016). Det er viktig å merke seg at denne studien handler om voksne minoritetsspråklige, altså voksne med et annet morsmål enn norsk og som har norsk som sitt andrespråk.

Det meste som er skrevet om sjangerpedagogikken, handler om barn og unge som er andrespråksskrivere. Slik sett er den relevant å bruke ovenfor mine andrespråksskrivere. Selv om det meste som er beskrevet handler om barn, kan jeg ikke se noe ved denne metoden som skulle tilsi at den er barnslig, at den ikke også passer for voksne. I følge Nasjonalt senter for flerkulturell læring (2016), har sjangerpedagogikken vist seg å fungere bra for elever i alle aldre, og den passer spesielt for andrespråkselever.

I denne oppgaven omtaler jeg deltakerne ofte som *elever*. Mange mener at å omtale voksne mennesker som elever er feil, da man forbinder elever med barn. Det at jeg likevel bruker termen elever, skyldes at deltakerne i denne undersøkelsen selv omtaler seg som elever.

Mye av sjangerpedagogikkens litteratur og praksis handler om hvordan man kan undervise i språk på tvers av skolefagene (Johansson & Ring, 2015). Denne studien handler om voksne som går på skole ved siden av å jobbe, og den er derfor ikke knyttet til skole og skolefag i tradisjonell forstand. Undervisningen fokuserer på å forbedre deltakernes norskspråklige ferdigheter, ofte knyttet opp mot det språket de har behov for i arbeidet sitt, og av den grunn bruker jeg ikke skolesjangrer som eksempler gjennom oppgaven, men sjangrer hentet fra hverdags- og arbeidsliv.

I designeksperimentets forberedelsesfase satte jeg meg grundig inn i sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, skrivesirkelen, og utarbeidet et undervisningsopplegg som med små justeringer ble gjennomført av klassens lærer. Dette opplegget bygget på skrivesirkelen, slik den er beskrevet i kapittel 2.3, og synliggjøres for leseren gjennom observasjonsbeskrivelsene i kapittel 4.

For å kunne belyse problemstillingen mer utførlig, ønsket jeg å få innblikk i hva elevene og læreren mente om denne undervisningsformen. Samtidig ønsket jeg å se om elevenes tekster ville inneholde spor av den. Jeg valgte derfor å undersøke følgende delområder:

- 1) *Opplever elevene selv at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving?*
- 2) *Hvilke spor finnes i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster?*

3) *Hvordan opplever læreren denne undervisningsformen?*

Neste fase i designeksperimentet handlet om å observere utprøvingen av undervisningsopplegget i klassen. For å få svar på forskningsspørsmål 1 og 3, ble elever og lærer intervjuet etter at intervensjonen var gjennomført.

Den siste fasen handlet om å analysere det som kom frem gjennom intervjuene og se dette opp mot det jeg observerte i klassen. I denne fasen søkte jeg, ved å undersøke elevenes tekster, også svar på forskningsspørsmål 2. Med begrepet *hjelpetekster* i forskningsspørsmål 2, mener jeg alt skriftlig materiale som modelltekst, stikkord framkomment under arbeid med å utvikle bakgrunnskunnskap, samt teksten elevgruppen og læreren skrev sammen.

Min hensikt med denne oppgaven er å utvikle et skriveundervisningsopplegg basert på teori og sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, skrivesirkelen, prøve dette ut i en gruppe voksne minoritetspråklige, og undersøke om denne metodikken egner seg for elevgruppen.

På denne måten kan jeg bidra på et område med begrenset forskning, kanskje gjøre det lettere for lærere å undervise i skriving og øke elevenes skriveferdigheter.

Metodens egnethet vil jeg komme nærmere inn på i oppgavens avslutning, kapittel 5.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i fem kapitler.

I kapittel 1 sier jeg noe om undersøkelsens bakgrunn. Jeg redegjør for en del sentrale begreper og forskning på feltet. Deretter introduseres problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 presenteres teoriene som sjangerpedagogikken hviler på, Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk, samt sjangerpedagogikkens undervisningsmodell, skrivesirkelen. Siden det er en del debatt rundt hvordan sjangerskriving best kan læres, kommer jeg noe inn på denne. Jeg sier også noe kort om andrespråksinnlæreren, da oppgaven handler om andrespråkselever.

Kapittel 3 er metodekapittelet. Der redegjør jeg for forskningstilnærming, design og metodevalg. Jeg beskriver utvalg og datagrunnlag og rapporterer fra utprøvingen av undervisningsopplegget.

I kapittel 4 presenteres resultatene av det empiriske arbeidet. Her beskrives gjennomføringen av undervisningen, og analyser av datamaterialet og drøftinger av funn finner sted.

Kapittel 5 er oppgavens avsluttende kapittel. Der oppsummerer jeg svarene på de tre forskningsspørsmålene. I lys av tidligere omtalt teori, drøfter og konkluderer jeg rundt problemstillingen, og kommer med noen motforestillinger. Oppgaven avsluttes med noen didaktiske refleksjoner.

2. Teori

Sjangerpedagogikken er et helhetlig program for å utvikle lese- og skrivekompetanse i alle fag og det kan sies å bestå av tre komponenter (Johansson & Ring, 2015).

Den første komponenten bygger på læringsteoriene til Vygotsky og Bruner og deres sosiokulturelle syn på læring; læring i den nærmeste utviklingssonen, samarbeidslæring og det som kalles støtte, eller stillasbygging (scaffolding) (Gibbons, 2012). Den andre komponenten bygger på M.A.K. Hallidays teori om språk, Den systemisk-funksjonelle grammatikken, som vektlegger utviklingen av språk i et sosialt og kulturelt perspektiv (Halliday 2004). Den siste komponenten i sjangerpedagogikken er Jim Martin og Joan Rotherys sjangerpedagogiske modell, som på norsk kalles skrivesirkelen eller sirkelen for undervisning og læring (Rose & Martin 2012, Gibbons, 2009, Skrivesenteret, 2016).

Dette kapitlet tar for seg teoriene rundt sjangerpedagogikken og dens skrivemetodikk. Siden sjangerpedagogikken handler om eksplisitt skriveundervisning, trekker jeg også fram noe av debatten rundt dette. Med bakgrunn i at metodikken ofte brukes i skriveundervisning av andrespråkselever (Gibbons, 2012) og denne studien også handler om andrespråksinnlærere, kommer jeg noe inn på andrespråksinnlæring og skriving.

2.1 En sosiokulturell teori om læring

Lev S. Vygotskijs (1896-1934) sosiokulturelle teori, som man kan si er en av byggesteinene i sjangerpedagogikken, handler om at all menneskelig læring og utvikling skjer i samhandling med andre mennesker i en kulturell kontekst (Vygotskij, 2008). Vygotskij, (2008) mener at menneskelig bevissthet først utvikles i fellesskap mellom mennesker for så å utvikles som en egenskap i det enkelte menneske. I denne prosessen blir språket sett på som et viktig redskap ved at vi, svært grovt skissert, først bruker det som ytre tale sammen med andre, for senere å internalisere språket og bruke det til problemløsning og refleksjon.

2.1.1 Den nære utviklingssonen og læring gjennom samarbeid

Sentralt i Vygotskys læringsteori er forestillingen om læring i «Den nære utviklingssonen», (Zone of proximal development), hvilket refererer til det kognitive gapet som finnes mellom det utviklingsnivået individet befinner seg på, og som viser seg ved hva man mestrer på egenhånd, og den mulige utviklingen vedkommende kan oppnå med støtte fra, og /eller i samarbeid med andre som er mer kompetente. Som Vygotsky (1978) selv sier det: «Zone of proximal development: it is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through adult guidance or in collaboration with more capable peers» (s. 86).

I denne definisjonen blir det eksplisitt uttalt at en persons utviklingspotensial avhenger av veiledning fra voksne eller andre som er mer kompetente. Dette er et sentralt anliggende i sjangerpedagogikken, hvor læreren eller medelever støtter og veileder andre elever. De strategiene man anvender for å støtte elevene slik at de kan nå et høyere utviklingsnivå ble introdusert av Wood, Bruner & Ross i 1976 og kalles *scaffolding* (Dysthe, 2001 og Gibbons, 2012). Innenfor sjangerpedagogikken inkluderer disse støttestrategiene, eller stillasbyggingen som det også kalles på norsk, blant annet å finne spesielle språklige trekk ved en tekst, gi skriveforbilder i form av modelltekster, gi skrivestøtte og tilbakemeldinger.

Vygotsky hevder at den nyttige læringen ligger litt utenfor det elevene kan mestre på egenhånd. «Det är i situationer med höga krav och mycket stöttning som eleverna lär sig bäst» (Johansson & Ring, 2015: 29).

2.1.2 Støtte – stillasbygging

Begrepet som på norsk kalles *stillasbygging* eller *støtting*, er hentet fra byggebransjen, og viser til hvordan man bygger stillaser rundt en bygning mens man arbeider på den, og at disse støtteanordningene fjernes litt etter litt ettersom bygget stadig blir mer ferdig og kan stå selv. Dette begrepet har etter hvert blitt brukt som en metafor på hvordan barn gjennom voksenhjelp kan løse en oppgave som ligger utenfor deres mestringsområde. Men som Gibbons (2006, 2012) påpeker, er ikke støtting en hvilken som helst form for hjelp. Å støtte betyr at man gir den midlertidige hjelpen og støtten som trengs i situasjonen. Støtten er individuelt tilpasset, målrettet og leder den lærende mot nye ferdigheter og innsikter. Individets utvikling er dermed ikke bare avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å nyttiggjøre seg av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre.

I skolesammenheng brukes stillasmetaforen stadig oftere for å illustrere den relasjonen det er mellom lærer og elev (Hedeboe & Polias, 2008). Eleven trenger støtte for å komme videre, forbi det vedkommende mestrer på egenhånd, derfor «bygger» læreren de støttestrukturene eleven trenger for å få til dette nye, være seg å lære begreper, ferdigheter og eller kunnskaper. Når eleven ser ut til å lykkes med sitt prosjekt, trekker læreren støtten bort fra eleven. Eller kanskje hun lager nye støtteordninger i henhold til at elevene trenger å utvikle seg på andre områder.

Denne måten å tenke støtte på danner noe av basisen i sjangerpedagogikken, og viser seg gjennomgående i arbeidet med skrivesirkelens fire faser. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.3 når jeg gjennomgår de fire fasene i sirkelen for undervisning og læring, men først litt om Hallydays teori om språk.

2.2 Systemisk- funksjonell grammatikk - en språkteori

Det andre teoretiske grunnlaget som sjangerpedagogikken hviler på, er den systemisk-funksjonelle grammatikken utviklet av M.A.K. Halliday.

Det er en svært kompleks og omfattende språkteori og det er derfor umulig å gi et fullverdig bilde av den innenfor rammene av denne masteroppgaven. Johansson & Ring (2015) mener dessuten at man fint kan jobbe med sjangerpedagogikken i klasserommet uten å ha grep om alle teoriens deler.

Min hensikt er derfor å beskrive noen av hovedmomentene i Hallidays språkteori som jeg mener har betydning i sjangerpedagogikken. Spesielt er sammenhengen mellom språket og konteksten interessant med tanke på den multikulturelle elevgruppen som denne masteroppgaven omhandler.

Teorien er ikke kun opptatt av språket som et isolert sett av regler for hva som er riktig og gal bøyning av ord, produksjon av korrekte setninger, setningsanalyse oa. som den mer tradisjonelle grammatikken beskjeftiger seg med, men det grunnleggende i den systemisk-funksjonell grammatikk er at språk og det sosiale henger uløselig sammen (Halliday, 1998). Man ser på språket som dynamisk i det språket tilpasser seg den situasjonen det utspiller seg i. Grammatikken blir altså ikke en analyse av språket som form, men som ulike typer av mening, altså hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre. Målet er å analysere og

forklare hvordan vi utvikler mening i samhandling med hverandre både i dagliglivet og i andre sammenhenger (Maagerø, 2005).

Halliday (2004) er også svært opptatt av at man utvikler et felles språk, et metaspråk, når man arbeider med språket i bruk. På den måten mener han det både er lettere å diskutere språket, vurdere, kritisere og gi hverandre tilbakemeldinger.

Innenfor Hallidays språkteori brukes tekstbegrepet i en mer utvidet forstand enn det vi er vant med fra hverdagsspråket vårt. Når vi i dagligtalen bruker termen *tekst*, tenker vi ofte på noe skriftlig på et stykke papir eller på en skjerm, og det er den tolkningen jeg bruker når jeg bruker begrepet tekst i prosjektet mitt. I følge Halliday (2004) refererer termen *tekst* til «et hvilket som helst eksempel på språk, i hvilket som helst medium, som gir mening til en som kjenner språket» (s.3, min oversettelse). Det betyr at tekst kan være noe skriftlig eller talt, tegnspråk, diagrammer osv., eller også multimodalt, en blanding av f.eks. skrift og bilde.

Halliday (2004, 1998) er opptatt av konteksten, eller den totale rammen, der språket eller teksten utspiller seg. Konteksten er det som går utenfor det som blir sagt og skrevet, inkludert nonverbale aktiviteter. Teorien har således en forankring i en sosiokulturell forståelse av språket. Han ser på forholdet mellom språket i bruk og den kulturen vi er en del av og som vi igjen påvirker gjennom språket. Konteksten «tjener til å bygge en bro mellom teksten og situasjonen teksten oppstår i.» (Halliday, 1998:69). Det vil si at vi bruker språket ulikt ut fra vår kulturelle bakgrunn og den situasjonen vi befinner oss i. Ved å trekke inn konteksten utvides omfanget av hva som regnes med i språkanalysen.

I Hallidays funksjonelle språkmodell består konteksten av to deler, den kulturelle konteksten og situasjonskonteksten. Disse kontekstbegrepene utdyper jeg under.

2.2.1 Situasjonskonteksten

Situasjonskonteksten er den umiddelbare konteksten, «her og nå»- situasjonene, som språket brukes i. Men det er ikke bare én mulig situasjonskontekst. En situasjonskontekst kan beskrives med tre ulike variabler eller trekk som spiller sammen på forskjellige måter (Bl.a. Gibbons, 2009, 2006, Hedeboe & Polias, 2008).

Hva vi snakker eller skriver om og hva handlingen er, hvem vi kommuniserer med og hvilken relasjon vi har til dem, og hvilket medium eller hvilken kommunikasjonsmåte vi bruker, er med på å forme språket vårt.

Disse variablene som er med på å påvirke språket vårt, kaller Halliday (1998, 2004) for *field*, *tenor* og *mode*, på norsk; felt, relasjon og mediering (Maagerø, 1998), og de vil både

være med på å bestemme og begrense språkbruken vår. Situasjonsteksten påvirker altså språket ved at visse trekk ved omgivelsene virker inn på språkvalget vårt når vi leser eller skriver, og språket vårt vil igjen påvirke situasjonsteksten. Under forklarer jeg variablene nærmere.

2.2.1.1 Felt

Felt beskriver tema eller emnet for diskursen (Bl.a. Gibbons, 2009, Maagerø, 2005, Halliday, 1998), hvilke områder av virkeligheten den dreier seg om. I min undersøkelse besto feltet av emnene barneoppdragelse, skolesystem og alderdom. Feltet omhandler ikke bare emnespesifikke ord, men også den grammatikken man trenger for å uttrykke visse meninger innenfor et tema.

I klasserommet betyr det å jobbe med felt, i følge Johansson & Ring (2015), også å jobbe med bakgrunnskunnskap og å bygge opp en ordbank i forhold til emnet. På bakgrunn av hvilket emne det er snakk om, vil språkets karakter endre seg. Er det allment eller spesialisert, er det hverdagslig eller abstrakt? Denne gradvise utviklingen av språket fra ett ytterpunkt til et annet, kalles i følge Johansson & Ring (2015) for et *kontinuum*.

2.2.1.2 Relasjon

Mange språkhandlinger er kulturelt bestemt og varierer med sosiale relasjoner mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen. Begrepet relasjon handler altså om den sosiale forbindelsen mellom dem som deltar i kommunikasjonen, mellom taleren og lytteren, leseren og skriveren. Hvilke egenskaper de tillegger seg selv og andre, og hvordan de posisjonerer seg i forhold til hverandre (Halliday, 1998). Dette innebærer f.eks. at formelt brev inneholder andre språktrekk enn et brev til en nær venn.

Relasjonsforholdet mellom deltakerne beveger seg også langs en skala, eller som Hasan (1998) sier «Den sosiale avstanden er et kontinuum» (s.119) som går fra personlig til upersonlig, uformell til formell, fra høy til liten grad av følelsesmessig involvering, som viser hvordan maktforholdene er mellom deltakerne.

2.2.1.3 Mediering

Med mediering menes hvordan språket brukes, kommunikasjonsmåte (Halliday, 1998). Er

det muntlig eller skriftlig, og hvilken rolle spiller språket i samhandlingsprosessen? Bærer språket aktiviteten, slik den gjør under en forelesning, eller bare ledsager den aktiviteten slik den ofte gjør når små barn leker sammen? Igjen ser vi at språket brukes langs et kontinuum fra muntlig til skriftlig, nærhet til avstand, fra det spontane til det planlagte, fra språket som handling til språket som refleksjon ut fra hva som forventes av deltakerne i situasjonen og hva de ønsker å kommunisere. Kommunikasjonsmåten er den variabelen som realiserer de to andre registervariablene, felt og relasjon.

Innenfor systemisk-funksjonell grammatikk kalles de tre kontekstvariablene jeg har gjennomgått over for *register*.

2.2.2 Register

«A register is a functional variety of language - the patterns of instantiation of the overall system associated with a given type of context (a situation type)» (Halliday 2004:27).

Halliday sier videre at register er et semantisk begrep.

Det kan defineres som et kompleks av meninger som vanligvis assosieres med en spesiell form for felt, relasjon og mediering i situasjonen. Men siden det er et kompleks av meninger, må registre naturligvis omfatte de uttrykkene, den leksikogrammatikken og de fonologiske trekkene som vanligvis følger eller realiserer disse meningene (Halliday, 1998:105).

Disse trekkene eller egenskapene ved teksten har som oppgave å gi oss indikasjoner om at det er dette registeret det er snakk om. Som eksempel vil tekstfragmentet «Det var en gang...» indikere at vi nå skal lese eller høre et eventyr.

Noen registre er åpne, andre er mer lukkede (Halliday, 1998). Det betyr at konteksten legger premissene for hvilke språkvalg man har, hvor fri man er når man kommuniserer. Når en lærer gir instruksjoner til elevene før en norskprøve, følger hun de språkkonvensjonene som hører til i situasjonen. Instruksjonene er korte, presise og gir ikke rom for verken spontanitet eller kreativitet. I den andre enden finner man f. eks. de spontane samtalene venner i mellom.

Disse variablene for register korresponderer i følge Halliday (1998) med det han omtaler som de tre metafunksjonene til språk, tre grunnleggende meningstyper, som kan uttrykkes med ulik bruk av leksikogrammatiske ressurser, dvs. ord og grammatiske strukturer. Det er derfor en systematisk relasjon mellom registervariablene og språklige strukturer.

2.2.3 Metafunksjoner – språket som mening

Halliday (2004) sier at enhver ytring i kommunikasjon realiserer tre typer mening på en gang. Disse meningstypene har med innhold, kommunikasjon og tekstlig sammenheng å gjøre.

Halliday kaller disse for *metafunksjoner*, den ideasjonelle (erfaringsmessige), den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen. I tillegg til kontekstbeskrivelsen, er det metafunksjonene som danner grunnpilarene i den systemisk funksjonelle språkbeskrivelsen.

Fritt etter Gibbons (2006) kan dette oppsummeres som følger: Med utgangspunkt i et visst felt, velger man språklige ressurser fra den ideasjonelle metafunksjonen. Gitt en bestemt relasjon, velger man ressurser fra det mellompersonlige språksystemet og ut fra en bestemt kommunikasjonsmåte, velger man fra de tekstuelle ressursene i språksystemet. På grunn av den systematiske relasjonen innad i språket mellom mening og kontekst, er det mulig å forutsi hvordan en gitt kontekst vil avgjøre hvilke valg man har i språksystemet, og også hvordan språksystemet selv vil kunne konstruere konteksten. «The context plays a part in determining what we say; and what we say has part in determining the context.» (Halliday, 1978, i Gibbons, 2006:31).

Siden språket reflekterer den måten det er brukt på, og fordi det varierer systematisk i forhold til den situasjonen det forekommer i, vil det være noen gjentakende, forutsigbare trekk som inntreffer hver gang en viss situasjon finner sted. Det er denne sammenhengen mellom mening og kontekst, og kontekst og språk, som muliggjør relasjonen mellom ulike registre eller det som kalles sjanger. Jeg utdyper sjangerbegrepet mer i kapittel 2.2.4.

2.2.4 Kulturkonteksten

Den måten språket struktureres på, er ikke bare avhengig av her og nå-situasjonen, altså situasjonskonteksten og dens registre. De språklige valgene vi foretar oss er også betinget av den kulturelle konteksten, det samfunnet vi er vokst opp i (Halliday, 1998). Begrepet *kulturkontekst* brukes om hele det systemet av situasjonskontekster som finnes i en bestemt kultur eller et samfunn og det er kanskje spesielt viktig å ha i mente når man arbeider med elever fra språklige minoriteter.

Over tid utvikler alle kulturer visse akseptable og gjenkjennelige måter å bruke språket på til ulike formål. (Hedeboe & Polias 2000). Vi har lært hvilke språklige realiseringer som er vanlige og akseptable i visse kommunikasjonssituasjoner, og når vi kommer i relativt like situasjoner, skaper vi tekster, muntlig eller skriftlige, som likner hverandre. De går inn i en rekke av tekster som i kulturen vår blir sett på som typiske for akkurat den samhandlings-

situasjonen vi er i. «...research has shown that texts vary systematically according to contextual values: texts vary according to the nature of the contexts they are used in» (Halliday, 2004:27). Akkurat dette kan gjøre kommunikasjonen ekstra utfordrende for elever med en annen kulturbakgrunn enn den som majoriteten representerer.

Halliday (1998) sier også at vi på bakgrunn av teksten ofte kan si noe om hva slags kontekst den har oppstått i, og at vi også kan si noe om sannsynlig språkbruk ut fra en gitt situasjon. Dette er mulig å gjøre fordi det er en nær forbindelse mellom tekst og kontekst. «Når teksten er gitt, konstruerer vi situasjonen ut fra den.» (s. 105). Dette ble eksemplifisert over med at tekstfragmentet «Det var en gang...» får oss til å tenke på et eventyr. Ut fra ytringen «Sitt stille!» slutter vi oss kanskje til at den er hentet fra en klasseromssituasjon, men «Sitt stille!» kan like gjerne være hentet fra en annen kontekst f.eks. at noen beveger seg mye i en liten robåt. Våre tolkinger vil også være preget av våre tidligere erfaringer i ulike kontekster.

2.2.5 Sjanger

Som nevnt over legger både situasjonskonteksten, med dens registervariabler, og kulturkonteksten føringer for hvordan vi bruker språket vårt.

Når vi er oppvokst i en kultur, sosialiseres vi inn i hvordan vi skal kommunisere med andre, hvilke mønstre for språkbruk som er vanlig og akseptable i samfunnet. Disse mønstrene kalles i følge Maagerø (2005) for *sjanger*. Johansson & Ring (2015) sier at man innenfor systemisk-funksjonell grammatikk definerer sjanger som språklige mønstre for å oppnå en hensikt i en spesiell sosial sammenheng. Disse språklige mønstrene kjennes igjen av medlemmene i en kultur. «En genre är altså en social process med igenkjenbara steg och med ett särskilt socialt syfte.» (Hedeboe & Polias, 2008:13) Videre sier Halliday (2004) at når vi sammenlikner tekster som likner på hverandre ut fra visse kriterier, kan vi identifisere mønstre og beskrive dette som teksttyper. Tekster som har gjenkjennelige trekk og spesielle strukturer, kalles ofte for sjanger. Eksempler kan være hvordan vi hilser, skriver et møtereferat, en beskjed eller en norskprøve.

Det spesielle sosiale formålet med en tekst skaper den typen tekst det er. Å fortelle om en hendelse skaper en fortelling, å argumentere for et synspunkt skaper en argumenterende tekst osv. «Hver genre har en nogenlunde identifiserbar struktur, hvilket gör sprogbrukerne i stand til at genkende den, selv bruge den og dermed opfylde det sociale formål, der er med den.»

(Hedeboe & Polias, 2000: 206).

Under går jeg nærmere inn på hvordan dette kan brukes i undervisningen.

2.3 En sjangerorientert skriveopplæring, sirkelen for undervisning og læring - skrivesirkelen

Den tredje komponenten i sjangerpedagogikken oppstod på bakgrunn av Jim Martin og Joan Rotherys forskning på skriveundervisning i grunnskolen i Sydney, Australia på 1980-tallet (Rose & Martin, 2012).

Forskningen viste at en stor gruppe elever hadde lite, eller ikke noe utbytte av den rådende pedagogikken, den såkalte progressive pedagogikken og prosessorientert skriveundervisning, og de gjorde få fremskritt med hensyn til lesing og skrivning. Denne skrivingen var fri både med hensyn til form og innhold og man hadde ofte ikke noe mål med skrivingen. Man tenkte at skriftspråket ville utvikle seg naturlig etter hvert som barnet modnet på lik linje med det muntlige språket (Rose & Martin, 2012). «..by the 1980s it was clear that the new progressivist curriculum was not producing the goods» (Cope & Kalantzis, 1993:1).

Det forskerne fant ut, var at elevene til en viss grad kunne skrive innenfor den narrative sjangeren, men lite innenfor andre sjangere man trenger å beherske innenfor skolen og i samfunnet ellers.

Forskere som bl.a. Cope & Kalantzis (1993) og Rose & Martin (2012) mente at dette mer skyldtes elevens kulturelle eller familiære bakgrunn enn medfødte anlegg av kognitiv og affektiv art, fordi de kom fra hjem der lesing og skrivning var lite verdsatt. Man hadde behov for en undervisningsmodell som, uavhengig av elevens bakgrunn, kunne være med på å bygge opp deres identitet som suksessfulle elever som mestrer skolens ulike krav. «In our view, inequality of outcomes is sustained by failing to explicitly teach all students the skills they need to independently read and write the curriculum at each stage at school» (Rose & Martin, 2012: 305). De mente at elevene trengte eksplisitt lese- og skriveundervisning for å kunne bli «trygge og aktive språkbrukere i det moderne samfunnet der mennesker omgis av tekster hele tiden, både i arbeid og fritid» (Maagerø, 2015:35).

Samtidig trakk Cope og Kalantzis (1993) inn at ved å la elevene få tilgang til ulike sjangre kjent fra både skolen og resten av samfunnet, ville dette være med på å utjevne sosiale forskjeller fordi alle da ville få mulighet til å delta i samfunnet på lik linje. Skriveopplæringen

fikk en mer sosial og politisk målsetting, å gi alle elever muligheter til å mestre skolesjangerne, men også sjangerne de ville møte ellers i samfunnet.

På bakgrunn av dette ble «the teaching and learning cycle» designet. På norsk kjent som sirkelen for undervisning og læring eller skrivesirkelen (Skrivesenteret.no) «for teachers to guide students to successfully write the genres of schooling.» (Rose & Martin, 2012:308).

Siden det meste av datamaterialet mitt er knyttet til arbeidet med skrivesirkelen, går jeg relativt grundig inn på de fire fasene skrivesirkelen består av. På den måten ønsker jeg å gi leseren en ide om hva metodikken går ut på og samtidig lette leserens forståelse knyttet til kapittel 4 og 5. De fire fasene er også nøye beskrevet av f.eks. Gibbons (2012, 2009), Hedeboe & Polias (2008), Johansson & Ring (2015), Maagerø (2015), Rose & Martin (2012) og disse legges til grunn for min gjennomgang.

2.3.1 Fase 1: Å bygge opp kunnskap om emnet

I den første fasen utforsker lærer og elever emnet eller temaet for oppgaven sammen. I tråd med sosiokulturell læringsteori legger lærer til rette for dialog, spørsmålsstilling og kontakt på tvers av klassen, og forklarer også hensikten med aktiviteten. Målet med denne fasen er at alle elevene skal kunne så mye som mulig om emnet slik at de etter hvert kan skrive om det. Kunnskap om tema er i følge Gibbons (2009) helt essensielt for å kunne skrive om det, være seg faktabaserte eller narrative tekster. Fokuset ligger altså først og fremst på tekstens innhold, emnet.

Å bygge bakgrunnskunnskap kalles på engelsk «building the field» og har med Hallidays registerkategori *felt* å gjøre, da det dreier seg om å samle informasjon og kunnskap om hva teksten skal handle om (Hedeboe & Polias, 2008). Gjennom å hente fram elevenes bakgrunnskunnskap, får læreren også mulighet til å finne ut hvem som kan hva om emnet, og hjelpe til å fylle inn kunnskap der det mangler.

Oppbyggingen av bakgrunnskunnskapen kan foregå på mange måter avhengig av elevgruppe og hvor mye tid man har til rådighet. Man kan gjøre alt fra å gå på museum, se film, lese, snakke, lytte, notere, lage tankekart osv. om emnet. Elevene kan arbeide individuelt, i grupper eller man kan gjøre dette i plenum. I min undersøkelse tok vi bare utgangspunkt i hva elevene allerede hadde av kunnskap om emnet og elevene jobbet både individuelt, to og to sammen og i plenum med dette.

Andrespråksinnlærere kan i følge Gibbons (2009) arbeide i grupper og bruke sitt morsmål

for å aktivere og utvikle bakgrunnskunnskapen sin. Ved å bruke sitt sterkeste språk kan andrespråkseleven arbeide på et høyere språklig og kognitivt nivå. De må senere bruke andrespråket for å dele kunnskapen sin med de andre, men også her kan de hjelpe hverandre. På den måten kan de oppleve en større grad av mestring enn de kanskje vanligvis får på andrespråket. «Modersmålet stødjer andraspråket och kunnskapsutveclingen» (Johansson & Ring, 2015: 32).

Ved å ha en slik felles oppbygging av kunnskap, gir man alle elever mulighet til å aktivere den kunnskapen de allerede har og den gir også alle muligheter til å utvide vokabularet sitt og erverve seg spesifikk kunnskap og nøkkelbegreper som forbindes med emnet, slik at man på den måten stiller likere før man tar fatt på neste steg i undervisningsmodellen.

2.3.2 Fase 2: Lesing og dekonstruksjon av modelltekst i fellesskap

Fase nummer to er primært språkfokusert: Spesielt formen og funksjonen til den sjangeren det jobbes med, og som elevene senere skal skrive selv, er i fokus. Man kan kanskje si at det er i denne fasen at Hallidays språkteori først kommer tydelig til anvendelse, siden fasens mål er at elevene skal forstå hvorfor teksten skrives, og hva de ulike strukturene og språktrekkene gjør for teksten slik at hensikten med den oppnås.

I denne fasen møter elevene en eller flere modelltekster innenfor den sjangeren de senere skal jobbe med. Modelltekstene kan være originale tekster hentet fra aviser og bøker, eller være skrevet av læreren eller elevene. I min studie tok vi utgangspunkt i autentiske norskprøvebesvarelser. Uansett hvor man henter modelltekstene fra, er det særs viktig at modelltekstene innehar de spesielle sjangertrekkene man ønsker å fokusere på.

Det kan være en fordel at læreren leser teksten høyt slik at man sikrer at alle, uansett språkbakgrunn og kognitivt nivå, får en god forståelse og oversikt over teksten det skal arbeides med. I tillegg bør teksten, eller deler av teksten, vises på storskjerm, slik at man lettere kan utheve spesielle trekk ved språket og at alle klarer å følge med under gjennomgangen.

Modellteksten skal nå undersøkes, analyseres og diskuteres. Den plukkes fra hverandre og man forsøker å avdekke tekstens særtrekk. De ulike delene studeres og diskuteres ikke bare i forhold til tekstens leksikogrammatiske trekk, dvs. spesielle ord og uttrykk som; *Det var en gang....., for det første, - for det andre*, og grammatiske strukturer som verbal, subjekt,

nominaliseringer og annet, men også i relasjon til hvordan de bidrar til at formålet med teksten oppfylles. Hvorfor skriver man dette akkurat på denne måten? Hvilken «jobb» skal teksten gjøre?

I løpet av samtalen oppdages ulike mønstre enten av elevene selv eller ved at læreren retter oppmerksomheten mot fagtermer, krevende ord og uttrykk, språklige metaforer, kontraster, grammatiske strukturer eller komposisjon. Man utvikler etter hvert et felles språk når man diskuterer disse, et metaspråk, et språk om språket. Utviklingen av et metaspråk er viktig for å ha en felles forståelse og et felles vokabular for hva man snakker om, men også få en dypere forståelse for språket i bruk og hva man kan gjøre med det (Halliday 2004). Uttrykk som *verb*, *tid*, *tekstbindere*, *sammensatte ord*, *teksttype*, *struktur*, *sjanger* osv. gjør det lettere å snakke om nøkkelbegreper og for eleven senere å bedømme sine egne tekster. Forskning fra Australia har vist at elever ikke har vanskeligheter med å forstå grammatiske strukturer og begreper, og at viktige aspekter ved skrivingen tydeliggjøres gjennom at elevene gis en måte å uttrykke seg på, så lenge dette læres i en sammenheng der språket brukes (Gibbons, 2012).

2.3.3 Fase 3: Felles tekstkonstruksjon

I denne tredje fasen blir de to tidligere fasene ført sammen. Fasen er både innholds- og språkfokusert. «Joint construction illustrate both the process and product of writing and take account of both relevant content and the form and the genre» (Gibbons, 2009:115). Formålet med denne fasen er i følge Johansson & Ring (2015) å forsterke kunnskaper om emnet, emnespesifikt språk og sjangertrekkene, å gi støtte til den individuelle skrivingen i fjerde fase, utvikle nye skrivestrategier og gi en modell for hvordan man skriver i den aktuelle sjangeren.

Siden elevene ennå ikke er klare for å skrive en tekst på egenhånd, skriver læreren og elevene en tekst sammen, samskriving, i den valgte sjangeren, med modellteksten som utgangspunkt. På den måten ser elevene hvordan teksten bygges opp og at man må passe på både språket og innholdet. Noen ganger foregår samskrivingen i hele klassen, mens andre ganger gjøres det i en mindre gruppe. Man kan velge om man vil skrive hele teksten, eller bare en del av den. I de undervisningssekvensene denne masteroppgaven handler om, foregikk all samskriving i hel klasse og man konstruerte teksten ferdig i fellesskap, for på den måten både å gi elevene flere modelltekster, samtidig som de fikk gjentatt erfaring med hvordan tekster skrives.

Gangen i denne fasen består av at elevene kommer med idéer og forslag med utgangspunkt

i det de to tidligere fasene, mens læreren fungerer som skriver. Elevene står for innholdet, mens læreren hjelper til med formuleringene. Om eleven foreslår en ukorrekt setning, omformulerer lærer slik at setningen blir riktig. Hele tiden er læreren aktiv og stiller spørsmål til elevene. *Hva må vi begynne med? Finnes det en bedre måte å si det på? Egner dette ordet seg i denne sammenhengen? Er det noen som ser noe som bør endres på? Husker dere hvordan modellteksten så ut? Hva synes dere vi skal ta med nå? osv.* Lærer tenker høyt og guider elevene inn i hvordan man best skriver den sjangeren man arbeider med. I følge Gibbons (2012) er fasen lærerledet, men den skal ikke være lærerstyrt. Det er ikke læreren som skriver ned «sin» tekst, men hennes oppgave er å fange opp elevenes idéer og ta opp språklige aspekter som elevene ennå ikke behersker. Dette er et veldig viktig moment ved skrivesirkelen, det både tydeliggjør for elevene selve prosessen i å sette sammen en tekst, og gir dem et produkt som likner det de selv skal levere etter hvert. Noe elevene i min studie også påpekte.

I denne arbeidssekvensen kommer altså elevene opp med sine ideer, forslag til struktur, skrivemåter, ord og vendinger. Her kan man fokusere på grammatikken, men i motsetning til tradisjonell undervisning, tas den opp i en funksjonell relevant sammenheng. Hva gjør f.eks. verbet *å burde* med en setning i motsetning til *å måtte*? «Du *bør* lese hver dag.» versus «Du *må* lese hver dag.»

Underveis mens man jobber med å komponere teksten, leser og diskuterer man språkets relevans og hvordan det brukes. Man reorganiserer ideer, forbedrer formuleringer, retter grammatikken, stavfeil og tegnsettingen. På denne måten får elevene en modell for selve skriveprosessen. Den viser at skriving ikke er noen «quick fix», men krever mye refleksjon, valg, endringer og omskrivninger, rett og slett hardt arbeid, før resultatet er godt nok. Når teksten er ferdig, er det en fordel at læreren eller en elev renskriver teksten på et stort ark, tavle eller et smartboard, slik at alle får tilgang til nok en modelltekst. Denne arbeidsmåten gir elevene støtte slik at de kan skrive tekster som ligger på et litt høyere nivå enn de vanligvis ville ha klart på egenhånd.

2.3.4 Fase 4: Selvstendig tekstkonstruksjon

Nå er vi kommet til den fasen der elevene skal skrive en individuell tekst, i en bestemt sjanger, med større eller mindre grad av støtte fra læreren eller andre.

Gibbons (2009) sier at ved å ha jobbet gjennom de tre foregående fasene, har man sammen bygget opp en felles kunnskapsbase både med hensyn til tema og språk og denne individuelle

skrivningen har på den måten blitt sterkt støttet gjennom dette samarbeidet. Elevene burde nå være i stand til å skrive en egen tekst ved å trekke vekslers på det de har lært og erfart i de tidligere fasene.

Teksten de skal skrive skal ligge tett opp mot modellteksten og i den valgte sjangeren, men emnet kan varieres. Har modellteksten f.eks. vært en beskjed til vaktmesteren om at det mangler papir på toalettet, skal den individuelle teksten også være en beskjed og bære dennes kjennetegn, men selve beskjeden kan være til en annen og omhandle noe annet enn manglende toalettpapir. I min studie, valgte vi å skrive tekster med utgangspunkt i både samme emne og i samme sjanger som modellteksten.

Siden formålet med denne fasen er selvstendig skriving om et bestemt emne, i en bestemt sjanger, blir lærerens oppgave å minne elevene på arbeidsgangen i skriveprosessen og ellers støtte der det trengs (Johansson & Ring, 2015). Lærer gjør elevene oppmerksomme på at de kan ta i bruk ordbanken og modelltekstene de jobbet fram i fellesskap, og det er lov å «stjele» fra disse til egen tekstskaiping. Hun ber dem være bevisste på det som kjennetegner akkurat denne sjangeren når det gjelder form, struktur og vokabular. Elevene arbeider med å planlegge, skrive utkast og bearbeide teksten sin, gjerne i dialog med lærer eller medelever, fram til ferdig resultat.

Mens noen elever lett vil kunne skrive en god tekst i ønskelig sjanger uten hjelp fra lærer, men evt. bare med støtte i ordbank og modelltekster, vil andre trenge betydelig mer støtte og veiledning. Elever som av ulike årsaker er svake, kan hoppe over denne siste fasen eller de kan kopiere modellteksten, evt. gjøre små endringer av denne.

Fordelen med denne fasen, er at læreren har en mindre fremtredende rolle enn i de foregående fasene. Hun er mer fri og kan tre støttende til der det er mest behov.

Bl.a. Johansson & Ring (2015) og Gibbons (2012) mener at denne undervisningsmetodikken er særdeles effektiv for å utvikle andrespråkselevers kunnskaper om språkets betydning, forbedring av skrivningen og en dypere språkforståelse.

Så langt har jeg redegjort for sjangerpedagogikkens bakenforliggende teorier og dens undervisningsmetode. Siden denne metoden går inn under kategorien eksplisitt sjangerundervisning og jevnlig blir debattert (Torvatn, 2009), vil jeg komme inn på noe av diskursen rundt læring av skriftlige sjangre i det følgende kapitlet.

2.4 Implisitt versus eksplisitt sjangerundervisning

Når man skal lære seg å skrive, handler det ikke bare om å mestre de tekniske ferdighetene, men man må også lære å skrive innenfor normer og konvensjoner som gjelder for ulike skrivesituasjoner (Torvatn, 2009). Man må altså lære seg hvilke skriftlige sjangrer som finnes i en kultur og når og hvordan de skal brukes.

Hvordan elevene skal kunne tilegne seg slik sjangerkunnskap og hvordan sjangerundervisningen skal foregå, er gjenstand for debatt (Torvatn, 2009). Skal sjangerlæringen bare foregå ved å lese og skrive tekster i ulike sjangre slik at sjangerlæringen skjer ubevisst, det vil si implisitt, eller skal man drive eksplisitt opplæring i utformingene av sjangrene, altså direkte og uttrykkelig undervisning (Hertzberg, 2001)?

Man kan si at begge retningene har et felles utgangspunkt rundt forståelsen av hva en sjanger er. Sjangre har, som vist i kapittel 2.2.5, med konvensjoner å gjøre, og vi som deltakere i en kultur sosialiseres inn i hva som aksepteres og forventes av oss i ulike situasjoner.

Tilhengerne av den implisitte sjangeropplæringen, som gjerne har tilhørt fløyen av prosessorienterte skrivepedagoger, mener at elevene bare ved å møte ulike sjangrer i skolen vil lære å forstå og å bruke dem. Læreren skal ikke en gang diskutere sjangertrekk med elevene, men la dem selv finne trekkene gjennom å lese og skrive innenfor sjangeren. Lærerens oppgave blir å finne mange og gode tekster som representerer det mangfoldet av sjangrer elevene vil møte i skolen og samfunnet ellers. «Å lære sjangrer er for disse å møte sjangrer» Maagerø, (2002:39).

En forsker som støtter dette synet om at sjangere læres ubevisst og intuitivt, er Aviva Freedman (1987). På bakgrunn av forskningen sin av hvordan jusstudenter ervervet seg sjangerkompetanse, mener hun at studentene gjennom faglige samtaler, tidligere erfaringer med akademisk skriving og møte med spesifikt vokabular utviklet en vag følelse, «a dimly felt sense» (Freedman, 1987:101), av sjangeren. Ved stadig å skrive innenfor denne vage sjangerfølelsen utviklet de etter hvert sjangerkunnskap innenfor den respektive disiplinen. «Most important, skill is acquired by performing, making mistakes, and self correcting» (Freedman, 1987:102).

I følge tilhengerne av implisitt sjangeropplæring, er sjangerkonvensjonene så komplekse at de er vanskelige å beskrive på en enkel og lettfattelig måte (Maagerø,2002). For å få til dette, må sjangrene reduseres til enkle mønstre. Siden sjangrene består av et så stort mangfold av trekk, vil denne forenklingen bare gjøre det mulig å lære noen få sjangertrekk.

Sjangre er i tillegg dynamiske, de tilpasser seg situasjonen de utspiller seg i, og er i stadig endring. Ved å undervise i ulike mønstre, blir de gjort statiske. Man «fryser» trekkene slik de er i øyeblikket, finner de typiske mønstrene og klassifiserer tekster etter disse. Maagerø (2002) sier man trenger mønstre og oversikter for å kunne snakke om sjangre, men de er på en måte foreldet i det de blir laget.

Ved å jobbe eksplisitt med en sjanger, tar man den også ut av sin kontekst, og vi vet jo at en sjanger nettopp gjenkjennes ut fra den konteksten den oppstår i. Er det interessant, og lærer man noe av å se på tekstens trekk og form uten å trekke inn konteksten, så lenge tekst og kontekst er så nært knyttet sammen innenfor sjangerbegrepet?

Mange av tilhengerne av den implisitte sjangeropplæringen mener at eksplisitt sjangerundervisning kan hemme barnas kreativitet ved lesing, tolking og tekstproduksjon i stedet for å fremme den (Hertzberg, 2001). De blir for låst til de lærte sjangerkonvensjonene for hvilke mønstre som er gangbare, slik at de ikke klarer å frigjøre seg, og tenke selvstendig og kreativt rundt lesing og skriving.

Tilhengerne av eksplisitt sjangerundervisning, som her er representert ved den australske sjangerskolen, har et noe annet syn på saken. De mener absolutt at sjangre kan og bør læres eksplisitt bl.a. ut fra et samfunnspolitisk syn (Rose & Martin 2012). Barn fra såkalte ressurssterke hjem, hvor det snakkes, leses og skrives mye innenfor de sjangrene samfunnet mener er viktige, kan nok lære sjangre intuitivt som et produkt av sosialisering, slik som Freedman (1987) viste, men den store andelen av barn som ikke har en slik bakgrunn, vil dermed kunne mislykkes på skolen, noe som igjen kan gi konsekvenser for dem senere i livet.

Også for barn, og voksne, som flytter fra en kultur til en annen, er det nødvendig å lære denne kulturens sjangrer. Dette skjer gjennom sosialisering inn i den nye kulturen gjennom uformell språklæring, men i følge tilhengerne av eksplisitt sjangeropplæring, vil dette skje for sakte hvis de ikke eksplisitt blir undervist i sjangrer på skolen. Man må gi barn muligheten til å møte og lære seg å beherske de sjangre som er nødvendige for å lykkes i skolen, men også noen som trengs for å bli en fullverdig deltaker i yrkes- og samfunnsliv. «Genrepedagoger menar att en medveten kunskap om hur språket fungerar i olika sammanhang underlättar för eleverna att lära sig språket och lära på språket.» (Johansson & Ring, 2015: 26)

Disse argumentene for eksplisitt sjangerundervisning blir enda mer fremtredende med tanke på voksne minoritetsspråklige, da de ofte har tilgang på færre sosialiserings- og språklæringsarenaer enn barn har, og dermed vil ha et større behov for å lære sjangerkonvensjoner raskt for å kunne bli aktive deltakere i samfunns- og arbeidsliv.

Der den implisitte sjangeropplæringen kritiseres for altfor lite fokus på forminnlæring, anklages den eksplisitte retningen for å være for sterkt formfokusert. Kritikerne av eksplisitt opplæring mener at kunnskap om form eller sjangerstrukturer ikke nødvendigvis leder til kompetanse i å skrive ulike sjangrer. Sjangerpedagogene mener derimot at så sant forutsetningene ligger til rette for det, vil en elev som er blitt undervist i en viss sjangerstruktur, kunne få bekreftet denne strukturen gjennom videre lesning av tilsvarende tekster. Dette skjer ubevisst og er med på å bygge opp det indre sjangerskjemaet som i neste omgang legges til grunn når eleven skriver selv. (Hertzberg, 2001). Det er gjerne en av grunnene til at arbeid med såkalte modell- eller mønstertekster står så sterkt innenfor denne pedagogikken. Dessuten er man opptatt av språket som mening (Halliday, 2004) og dermed ser man ikke på arbeid med sjangre som isolert arbeid med form, men man ser på språkets form i sammenheng med språkets funksjon. «Å snakke om en struktur i en tekst blir da å snakke om hvilken mening som konstruerer de ulike elementene eller delene i sjangermønsteret.» (Maagerø, 2002:44).

Man har også kritisert eksplisitt sjangeropplæring for at den bringer inn ukjente og abstrakte begreper i forbindelse med analyse av modelltekster og diskusjon rundt ulike sjangrer. Dette tilbakevises da tilhengerne mener at nettopp det å bruke presise begreper gir alle et felles begrepsapparat slik at det er lettere å vite hvilke trekk i teksten man snakker om.

Håland (2013) hevder også at det for læreren er lettere å gi presis og fruktbar tilbakemelding når man har en eksplisitt oppfatning av hva sjangeren er, og man har et begrepsapparat for å kunne si noe om sjangeren. Presise tilbakemeldinger er noe som forskere (bl.a. Hattie, 2013 og Hillocks, 1986) vektlegger som noe av det viktigste for elevers læring.

En viktig holdning innenfor den eksplisitte retningen, handler om at hvis elevene har et bevisst forhold til sjangrene og sjangerkonvensjonene vil de bli satt i stand til å ha et kritisk blick på de ulike tekstene de møter i samfunnet. På den måten vil denne undervisningsformen være med på å oppfylle noe av det som er skolens mandat, nemlig å reflektere over ulike kulturelle uttrykk og fenomener de støter på i skolen og samfunnet generelt (Maagerø, 2002).

Det skal sies at de to retningen etter hvert har sett i hverandres retninger og «lånt» litt av hverandres pedagogikk, slik at de ikke lenger fremstår som så tydelige motpoler (Maagerø, 2002).

2.5 Andrespråksinnlæreren

Innlæringen av et andrespråk følger mye av de samme prosessene som når et barn lærer morsmålet sitt. Enkelt kan man si at språklæring generelt er en kreativ prosess der innlæreren er aktiv i utprøvingen av språket og «gradvis bygger opp et system for det nye språket» (Hilditch og Aarsæter, 2011:44). De erfaringer man gjør med språket i ulike miljøer eller kontekster, vil gjøre at man reviderer og tilpasser språket til dette.

Selv om mye er likt mellom første og andrespråksinnlæring, er det også noen ulikheter å ha i mente. Der barnet starter på scratch, har andrespråksinnlæreren erfaringer som språkbruker og ubevisst eller bevisst kunnskap om språk fra før. Alder, livserfaring, skolegang og kognitivt nivå spiller også inn. Andrespråksinnlæreren har en annen kulturkontekst som referanse for språkbruken sin. Selv om språk brukes til samme formål i ulike kulturer, skiller selve anvendelsen seg fra kultur til kultur (Gibbons, 2012). Mennesker innenfor en kultur deler ofte meninger og forventninger og kan derfor ta mye for gitt, som for eksempel hvordan man hilser, snakker med sjefen, skriver et referat osv.

Konteksten for hvor språklæringen foregår er også ulik mellom første- og andrespråksinnlærere. Den naturlige samhandlingsprosessen som finner sted mellom barn og voksne, hvor barnet hele tiden får responser på språkbruken sin, eksisterer ikke i samme grad for andrespråksinnlæreren (Hilditch og Aarsæter, 2011). Spesielt som voksen andrespråksinnlærer kan det være vanskelig å finne gode læringskontekster for språkbruk og utvikling. «...the learning of a second language results from specific interactions within a particular sociocultural setting» (Gibbons, 2006:22).

Når det kommer til skriving på andrespråket, viser forskning (Hyland, 2003) at det er viktige forskjeller mellom skriving på første- og andrespråket. «L2 writing is strategically, rhetorically and linguistically different from L1 writing» (Hyland, 2003:31). Dette kan bl.a. vise seg i ulike måter å organisere en tekst på, ulike skriveprosesser, forskjellig oppfatning av hvem som er mottakeren og ulik forståelse av tekstens bruksområder og den sosiale verdien av ulike sjangere (Hyland, 2003). En ting er at ulike kulturer strukturer skrivingen sin ulikt og bruker forskjellige stiler (Gibbons, -09), men vi som andrespråkslærere opplever ofte å møte mennesker som ikke har noen erfaring med skriving i det hele tatt.

Det at språket varierer etter hvilken kontekst det brukes i, i henhold til Hallidays (2004) *register*, og det at den voksne andrespråksinnlæreren har andre erfaringer og kunnskaper om både språkbruk og skriving enn det som er gjengs i den kulturelle konteksten der de befinner seg, kan være et argument for å undervise andrespråksinnlærere gjennom et program som

integrerer innholds- og språklæring slik sjangerpedagogikken fremmer. I tillegg vil en målrettet, systematisk og eksplisitt skriveopplæring kunne gjøre at innlæreren raskere når målet om å beherske evt. skriftlige sjangrer slik at de kan øke mulighetene for deltakelse i arbeidslivet.

I dette kapitlet har jeg sett på teoriene bak sjangerpedagogikken. Jeg har gjennomgått noe av den eksisterende diskursen rund sjangeropplæring og jeg har trukket fram enkelte elementer rundt andrespråksinnlæring.

I neste kapittel gjør jeg rede for mitt valg av forskningstilnærming, design og metoder.

3. Design og metoder

I dette kapittelet går jeg grundigere inn på metodiske valg som er blitt foretatt i dette kvalitative studiet. Først orienteres det om forskningens formål og de valgene som er gjort for å nå det. Deretter utdypes design og prosessene rundt innhenting og bearbeiding av datamateriale. Til sist diskuterer jeg spørsmål knyttet til reliabilitet, validitet og etikk.

3.1. Kvalitativ metode

Kvalitative studier kjennetegnes ved at de gir forskeren mulighet til nærhet til forskningsfeltet. Nærheten mellom forsker og de det forskes på, samt fleksible datainnsamlingsmetoder gjør at man kan få tilgang til kunnskap av «dypere natur» (Kleven, 2014:19). Ved å undersøke menneskers egne erfaringer og tanker, får man mulighet til å forstå verden fra informantenes side.

Forskeren er på sett og vis sitt eget redskap, slik at både datainnsamling og analyser avhenger av forskerens egenskaper og relasjonen mellom forsker og informant. Et relevant spørsmål blir da om nettopp denne subjektiviteten kan gjøre det vanskelig å snakke om reliabilitet og validitet i kvalitative studier. Det blir derfor viktig at forskeren legger fram sine perspektiver og synspunkter, slik at leseren kan se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet. «En slik fremstilling vil også kunne være med på å sikre kvaliteten på en studie» (Postholm, 2010:35)

Kvalitativ forskning uttrykker ikke bare antagelser om hvordan ting henger sammen, men også tanker om hvordan man kan oppdage kunnskap, eller også skape ny kunnskap (Postholm, 2010).

3.2 Formål med studien og metodiske tilnærminger

Målsettingen med denne studien er å finne ut om sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egner seg for voksne minoritetspråklige. For å få svar på spørsmålet ønsket jeg å undersøke hvordan man kan undervise i skriving etter sjangerpedagogikkens metodikk, skrivesirkelen, altså utforme et undervisningsopplegg på bakgrunn av teori og få dette prøvd ut i en klasse.

Jeg fant det nødvendig å observere klassen når undervisningsopplegget ble gjennomført,

intervjue elever og lærer om dette og samle inn elevenes individuelle, skriftlige tekster for å kaste lys over problemstillingen og finne svar på de tre forskningsspørsmålene:

- 1) *Opplever elevene selv at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving?*
- 2) *Hvilke spor finnes i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster?*
- 3) *Hvordan opplever læreren denne undervisningsformen?*

På bakgrunn av denne formen for kvalitativ klasseromsforskning, og med en mer langsiktig tanke om en mulig endring av undervisningspraksis hvis utfallet av intervensjonen ble positivt, vil jeg karakterisere studien min som en form for pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013).

3.3 Pedagogisk designforskning

Pedagogisk designforskning defineres som «systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg og utdanningsprogrammer, hvor målsetningen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring.» (van den Akker mfl., 2006, i Bjørndal, 2013:246) og er en fellesbetegnelse for ulike forskningstilnærmelser som kan relateres til hverandre. Utviklingsforskning, designstudier og designeksperimenter er eksempler på dette og har følgende fellestrekk:

- Forskningen tar sikte på å intervensere i den virkelige verden.
- Forskningen er en syklisk tilnærming av utforming, evaluering og omarbeiding.
- Forskningen er prosessorientert. Målinger unngås og fokuset er rettet mot forståelse, forbedringer og intervensjoner.
- Forskningen er nytteorientert i det designet er basert på teoretiske forslag og utprøving av designet i praksisfeltet bidrar til å bygge teori (Bjørndal, 2013:246).

Designforskning har mange fellestrekk med aksjonsforskning da begge i følge Kalleberg (1992, i Bjørndal, 2013) kan sies å tilhøre sjangeren intervenserende samfunnsforskning. Forskningsarbeidet vokser hos begge forskningstilnærmingene fram fra samhandlingen mellom forskeren og praktikerens i arbeidet mot å skape forbedringer og generere ny kunnskap direkte fra praksisfeltet. Gjennomføring av nye tiltak skapes gjennom dialog slik at nye funn og erfaringer undervegs i prosjektet kan være med på å utvikle ny innsikt og forståelse og dermed en forbedring av pedagogisk praksis.

Forskjellene mellom disse forskningstilnærmelsene er at aksjonsforskning gjerne har et bredere fokus på utvikling av praksis samt graden av praktikerens styring av forskerprosessen. Designforskning legger derimot større vekt på forskerens styring av prosessen og har et avgrenset fokus på pedagogisk design (Bjørndal, 2013).

3.3.1 Designeksperimentet

En av undergruppene tilhørende designforskning er det såkalte designeksperimentet. Designeksperimentet er ikke det samme som et eksperiment i tradisjonell forstand, da man ikke er opptatt av å kontrollere alle betingelsene i forskningsdesignen (Bjørndal, 2013). Vanligvis består designeksperimentet av tre faser: 1) forberedelse av designeksperimentet, 2) gjennomføring av designeksperimentet og 3) retrospektive analyser (Bjørndal, 2013). Denne forskningstilnærmingen har en del likhetstrekk med mitt prosjekt. Jeg vil kort begrunne dette under.

3.3.1.1 Forberedelse av designeksperimentet

I forberedelsesfasen til eksperimentet etableres hensikten med forskningen og det å utvikle en såkalt lokal teori for undervisningen. Teorien kalles lokal fordi «den referer til et spesifikt emne som bygger på antagelser om en mulig prosess som fører til læring og utvikling hos eleven» (Bjørndal, 2013:248).

Dette prosjektet handlet om å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg med den hensikt å undersøke om skrivemetodikken egner seg for voksne andrespråksinnlærere. I følge Bjørndal (2013) er forskeren fri til å bruke ideer fra hvilken som helst kilde når hun skal utvikle undervisningsopplegget, men de må tilpasses det de skal brukes til, guidet av teorien. Undervisningsoppleggene i denne studien ble utviklet i samarbeid mellom lærer og meg, med base i teori og metodikk hentet fra sjangerpedagogikken.

3.3.1.2 Gjennomføring av designeksperimentet

Formålet med denne fasen er i hovedsak å prøve ut undervisningsopplegget i klassen for dermed å kunne forbedre designet. I min studie ble undervisningsopplegget prøvd ut flere ganger med meg til stede som observatør. Lærer og jeg kunne da diskutere og evaluere det som hadde foregått i undervisningsøkten umiddelbart, og dermed foreta små justeringer som følge av dette.

3.3.1.3 Retrospektive analyser

Denne fasens mål er å utføre retrospektive analyser av eksperimentet for å kunne bidra til å utvikle en lokal undervisningsteori. I dette studiet legges observasjoner, dialoger og refleksjoner sammen med læreren, intervjuer med både lærer og elever, samt elevtekster til grunn for den retrospektive analysen, for på den måten å være med på å utvikle ny innsikt og forståelse av læringsprosessene og dermed kunne forbedre pedagogisk praksis.

Jeg har nå redegjort for designeksperimentet. En redegjørelse for empirien følger under.

3.4 Metoder for innsamling av data

I kvalitativ forskning forsøker man å forstå det man undersøker som en helhet (Vedeler, 2016). For å få et helhetlig bilde av den komplekse virkeligheten som kjennetegner alle sosiale situasjoner, er det vanlig at man samler data fra mange ulike situasjoner. Det å undersøke studiens fokusområde fra mange ulike vinkler, altså triangulering, vil kunne øke studiens reliabilitet (Kleven, 2014). I denne studien søker jeg å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å observere undervisning etter sjangerpedagogikkens metodikk, intervjuer elever og lærer, samt å studere elevenes tekster.

3.4.1 Observasjon

Siden jeg er svært opptatt av å finne ut om sjangerpedagogikkens skrivemetodikk er egnet når man skal undervise voksne minoritetsspråklige i skriveing, ønsket jeg å se dette undervisningsopplegget gjennomført i praksis og hvordan elevene mottok og responderte på denne undervisningsformen.

Observasjon gjør det mulig å komme nærmere elevenes verden og det kan gi meg både innsikt i og forståelse for denne skrivemetodikken brukt i forhold til voksne fra språklige minoriteter. Ikke bare ønsket jeg å observere selve undervisningen i praksis, men i følge Vedeler (2016) kan observasjon også brukes som et supplement til annen type datainnsamling, og jeg ønsket derfor å bruke observasjon for å sikre den informasjonen jeg fikk både gjennom intervjuene og elevtekstene. Samtidig er det viktig å ha i mente at all informasjon filtreres gjennom forskeren (Christoffersen og Johannessen, 2012). Hun bestemmer fokusområdet, hva som er interessant og ikke, og hennes førforståelse og

holdninger vil kunne påvirke forståelsen. Desto viktigere blir det å sikre forståelsen ikke bare gjennom andre metodiske tilnærminger, men også ved å avklare spørsmål og uklarheter med både lærer og elever underveis i prosessen, noe som også ble gjort i denne studien.

Min observatørrolle planla jeg å være det som Vedeler (2016) kaller *observatør som deltaker*. Man tar ikke direkte del i aktivitetene, men aksepteres av elevene som en del av konteksten og ens status som forsker er klar.

Før observasjonene hadde jeg utviklet ulike observasjonsskjemaer knyttet til elevatferd og aktivitet i forhold til hver fase i skrivesirkelen. Dette viste seg ikke å fungere ut fra intensjonen og jeg valgte til en viss grad å se bort fra disse. I tillegg til å ta feltnotater, brukte jeg både film og lydopptak, og registrerte noe atferd på skjema. Filmkameraet stod plassert i et hjørne av klasserommet, der det fikk med seg det meste som ble sagt og gjort. Alt dette var med på å gi et så helhetlig bilde av situasjonen som mulig, noe som av Vedeler (2016) trekkes fram som en måte å sikre valide registreringer av dataene på.

I løpet av observasjonsperioden byttet klassen rom. Det siste klasserommet hadde ikke smartboard. Jeg tok på meg rollen som sekretær slik at alt som kom på tavla, ble skrevet på PC og elevene fikk utskrifter av stikkord og samskrevet tekst umiddelbart. Dette kan ha medført at jeg ikke fikk med meg alt som skjedde. Dette, og det at jeg stadig oftere ble trukket inn i diskusjoner, gjør at man kan si at observatørrollen min endret seg til det som kalles en *deltakende observatør* (Vedeler, 2016).

Alle observasjonene ble foretatt mellom første og andre elevintervju.

3.4.1.1 Besøk i klassen

For at situasjonen man observerer skal være mest mulig naturlig er det i følge Vedeler (2016) viktig å etablere gjensidige relasjoner til deltakerne i en observasjon uansett hvilken rolle en selv som observatør inntar. Deltakerne skal være trygge på observatøren slik at alle oppfører seg slik de ville ha gjort til vanlig uten noen fremmede tilstede. Av denne grunn besøkte jeg klassen fire ganger på forhånd. Under disse besøkene snakket jeg om prosjektet mitt, informerte dem om reservasjonsmulighetene deres og i tillegg en god del «smalltalk» for at vi skulle bli litt kjent og trygge på hverandre.

Fordelen med observasjon som metode er at man har direkte tilgang til det man undersøker og lettere kan danne seg et helhetlig bilde av elevens verden, av hva som skjer (Vedeler,

2016).

3.4.2 Intervju

Etter som to av forskningsspørsmålene i studien handlet om både elevenes og lærerens opplevelser knyttet til sjangerpedagogikken, ble intervjuet den mest nærliggende metoden å bruke for å finne svar på spørsmålene. Intervjuene ville også kunne kaste lys over selve problemstillingen.

Alle intervjuene er det som Kvale og Brinkmann (2010) betegner som semistrukturerte. Denne intervjuformen egner seg når man søker å forstå temaer fra dagliglivet «ut fra intervjupersonens perspektiver» (s. 47). Intervjuet er verken en åpen samtale, ei heller et fastspikret spørreskjema, men det har et profesjonelt formål i det det kan være med på å besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

Selv om elevenes egne meninger kommer fram i intervjuene, må man tenke på at deres meninger, og intervjusituasjonen, kan påvirkes av bl.a. forholdet til intervjueren og hvor ledende spørsmål denne stiller (Kvale og Brinkmann, 2010).

Det ble gjennomført to intervjuer av de tre fokuselevne i løpet av forskningsperioden. Ett intervju før læreren startet å undervise etter sjangerpedagogikkens metodikk, skrivesirkelen, og ett etter at metoden var prøvd ut tre ganger.

Intervjuet med læreren ble foretatt helt til slutt.

3.4.2.1 Elevintervjuer

I det første intervjuet var min hensikt å finne ut litt om elevenes bakgrunn, både i forhold til hjemland, tidligere skolegang, arbeidserfaring og deres forhold til- og erfaring med skriving, for å kunne tegne et bilde av dem og øke min forståelse for deres opplevelse.

I det avsluttende intervjuet ønsket jeg å få tak i og løfte fram elevenes perspektiv på sjangerpedagogikken, de fire fasene i skrivesirkelen og deres opplevelse og utbytte av å jobbe med skriving på denne måten. Jeg søkte svar på forskningsspørsmål 1:

Opplever elevene selv at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving?

På bakgrunn av dette utarbeidet jeg intervjuguider. Jeg opererte med én intervjuguide som var lik for alle intervjupersonene i det første intervjuet og en annen intervjuguide som var lik for alle i det siste intervjuet, slik at intervjuene fulgte en slags replikasjonslogikk, med like fremgangsmåter og intervjuguider. Likevel varierte intervjuene noe siden jeg ba om utgreiinger av enkelte spørsmål fra noen, men ikke andre.

Det første elevintervjuet ble pilotert. Dette var nyttig da jeg ble litt vant til intervjusituasjonen og spørsmål som ikke fungerte ble fjernet fra intervjuguiden, mens noen andre ble lagt til. Begge intervjuguider er vedlagt (vedl.1 og 2).

Informantene, eller fokuselevne, var blitt rekruttert ca. en måned før det første intervjuet ble foretatt. I tiden mellom rekrutteringen og første intervju besøkte jeg, som sagt, klassen flere ganger.

De to rundene med elevintervjuer ble foretatt på to forskjellige steder på skolen over en tidsperiode på to måneder. De tre informantene ble alle intervjuet samme dag i det første intervjuet. Intervjuene varte fra mellom 20 til 25 minutter. Det siste intervjuet ble gjennomført på forskjellige dager pga. av fravær. Varigheten på disse var fra ca. 15 til 40 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, med samtykke fra samtlige informanter. Jeg hentet alle informantene selv til intervjuene slik at vi på vegen kunne småsnakke og avmystifisere intervjusituasjon litt. Den første som ble intervjuet, uttrykte likevel at hun var nervøs, mens den siste svarte «Nei, jeg har sett deg så mange ganger» på mitt spørsmål om dette.

I det første intervjuet stilte jeg spørsmål som f.eks. «Skriver du på jobb?», «Opplever du noen ganger at du ikke får til å skrive det du vil?», «Får du noen ganger hjelp av kollegaer til å skrive på jobb?» i tillegg til å stille spørsmål om deres bakgrunn fra hjemlandet.

For å sikre at elevene og jeg hadde samme fokus under det andre intervjuet og for i størst mulig grad å hindre misforståelser, startet jeg hvert elevintervju med å oppsummere hva hver fase i skrivesirkelen handlet om og hvordan det var blitt jobbet med dette, for så å spørre hvordan de likte å jobbe på denne måten og hvordan de ulike fasene fungerte for dem. Videre ble det stilt spørsmål som f.eks.: « Da du skulle jobbe med en tekst på egenhånd, brukte du noe av det du allerede hadde jobbet med som hjelp og inspirasjon?» og «Har denne måten å jobbe med skriving på gjort deg tryggere når du skriver hjemme eller på jobb?».

Alle fikk også spørsmål på slutten av intervjuene om de hadde tilføyinger eller synspunkter de gjerne ville ha med.

3.4.2.2. Lærerintervju

Når det gjaldt læreren, ønsket jeg i all hovedsak å finne ut hvordan han, ut fra hans lange og sammensatte erfaring, syntes denne måten å jobbe på var, altså søke svar på forskningsspørsmål 3: *Hvordan opplever læreren denne undervisningsformen?*

Etter at jeg var ferdig med intervjuer og observasjoner i klassen og læreren hadde avsluttet utprøvingen av undervisningsopplegget knyttet til skriving, fant intervjuet med læreren sted. Jeg hadde på forhånd utviklet en intervjuguide (vedl.3) med spørsmål som omhandlet hans tanker og erfaringer rundt sjangerpedagogikkens fire faser, om selve gjennomføringen og valg som ble gjort underveis, om han så noen endring hos elevene og om han hadde noen synspunkter med hensyn til forbedringer av metodikken. Eksempler på spørsmål som jeg ønsket svar på var: «Hva synes du om de forskjellige fasene i skrivesirkelen?», «Opplevde du noen endring hos elevene?», «Kunne du tenke deg å jobbe med skriving på denne måten igjen?».

3.4.2.3. Transkriberinger

I følge Kvale og Brinkmann (2010) er transkribering den prosessen der tale blir omgjort til skriftlig tekst og som på den måten gjør intervjusamtalen tilgjengelig for analyse.

Alle intervjuene ble transkribert av meg og jeg foretok en meningsfortetting av det informantene sa i både lærer- og elevintervjuene. Meningsfortetting medfører at man forkorter informantens uttalelser til kortere formuleringer og man søker å binde de viktigste emnene i intervjuet sammen til et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2010).

Tidvis bruker jeg direkte sitater fra fokuselevne i oppgaven. Disse gjengir jeg på et slags mellomspråk, slik elevene snakket, for å gi sitatene et mer autentisk preg.

Alle de transkriberte intervjuene ble sendt intervjupersonene slik at de kunne korrigere eventuelle feil.

Filmene fra observasjonene ble også sett igjennom, sammenliknet med feltnotatene og transkribert. Disse ble vist lærer for å få hans tilbakemelding på om jeg hadde oppfattet situasjonene så riktig som mulig.

3.4.3 Elevtekstanalyse

Det var helt nødvendig å få tilgang til noen elevtekster for å få svar på mitt forskningsspørsmål nr. 2; *Hvilke spor finnes i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster?*

Da jeg skulle analysere elevtekstene, lette jeg etter ord og uttrykk, setninger og komposisjon, med innledning, midtdel og slutt, som kunne synes å være tatt fra undervisningen, modelltekstene, stikkord og/eller de samskrevne tekstene i løpet av arbeid med skrivesirkelen.

Ingen elever leverte skriftlige besvarelser til det første emnet, *Barneoppdragelse*. Derfor ser jeg bort i fra dette i analysen. Jeg fikk tekster fra nesten alle de tilstedeværende elevene vedrørende emnene *Skolesystemet i hjemland og i Norge* og *Å bli gammel*.

I denne masteroppgaven er det fem tekster fra de tre fokuselevne som legges til grunn for analysen. Disse blir nærmere behandlet i kapittel 4.2. Kopier av elevtekstene, modelltekstene og de samskrevne tekstene knyttet til emnene *Skolesystemet i hjemland og i Norge* og *Å bli gammel* ligger vedlagt (vedl. 4-13).

3.4.4 Datamateriale

Mitt kvalitative datamateriale består av: 1) Et undervisningsopplegg om skriving basert på sjangerpedagogikkens metodikk, skrivesirkelen. 2) Feltnotater, lyd og filmopptak fra klasseromsobservasjonene i tilknytning til arbeidet med skrivesirkelen. 3) To ulike intervjuer med de tre fokuselevne. 4) Et lærerintervju. 5) Til sammen fem elevtekster, hvor tre tekster omhandler *Skolesystemet i hjemland og Norge* og to handler om *Å bli gammel*.

Elev- og lærerintervjuer samt elevtekstene blir analysert og drøftet i kapittel 4.

3.5 Forberedelser til designprosjektet

Under vil jeg si noe om hvilke vurderinger som ble lagt til grunn for utvalget i denne studien og gi en presentasjon av fokuselevne.

3.5.1 Utvalg og utvalgskriterier

Enten det gjelder kvantitativ eller kvalitativ forskning, er utvalget et særs viktig tema, da utvalget i teorien skal kunne representere en større enhet (Kleven, 2014). I følge Kleven

(2014) er det vanskelig å gjennomføre analyser av større mengder kvalitative data. På bakgrunn av dette kan man si at kvalitative studier ofte har et relativt lite utvalg som gjør det vanskelig å generalisere og trekke slutninger av resultatene.

Vedeler (2016) sier at informantene i kvalitative studier ofte velges ut fra en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være i forhold til fokus som er valgt. I denne studien ble informantene valgt ut fra deres kvalifikasjoner eller egenskaper som var hensiktsmessige i henhold til problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Det er viktig å ha i mente at et lite utvalg kan gi mindre reliable og valide funn (Postholm og Jacobsen, 2012).

3.5.1.1 Valg av skole

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene måtte jeg ha tilgang til en opplæringsarena som aktivt brukte metodikken i sjangerpedagogikken i sin skriveundervisning. Dette viste seg vanskelig da jeg ikke fant noen voksenopplæringscentre som jobbet på denne måten. Valget falt da på mitt eget arbeidssted, et voksenopplæringscenter med norskundervisning for minoritetsspråklig. Skolens rektor gav sin godkjenning til at jeg kunne bruke skolen som forskningsarena.

Siden denne studien ville medføre innsamling av personopplysninger måtte prosjektet meldes NSD, før intervjuer og observasjoner kunne startes. Prosjektbeskrivelse, informasjonsbrev til informantene, med samtykkeskjema, og foreløpig intervjuguide ble sendt NSD. Alle skriv, samt godkjennelsesbrev fra NSD ligger vedlagt (vedl. 1- 15).

3.5.1.2 Valg av lærer og klasse

På min egen arbeidsplass fikk jeg en kollega, med lang fartstid i skolen og stor interesse for pedagogikk, til å sette seg inn i- og prøve ut sjangerpedagogikkens skrivemetodikk i sin klasse, slik at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen der.

Klassen han underviste gikk på norskkurs to dager i uken, å seks timer, fra oktober til juni, ved siden av å arbeide i helse- og omsorgsykker. Da utprøvingen startet, hadde han hatt klassen i ca. seks måneder. Det var 12 elever i klassen, hvorav kun to var menn. De påmeldte kom både fra Europa og ikke-vestlige land. Det muntlige norsknivået strakk seg fra det som kalles A2-B2, mens det skriftlige nivået gikk fra A1 til B1 (vox.no).

Hensikten med kurset var å jobbe med grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i norsk

slik at elevene på sikt kunne kvalifisere seg til å begynne på forkurs til helsefagutdanningen eller bestå norskprøve på B1nivå.

Klassen hadde jobbet jevnlig med skriving, små skriveoppgaver i lekse hver uke, men ingen eksplisitt opplæring som fulgte en bestemt metode.

3.5.1.3 Valg av fokuselever

Siden læreren kjente elevene og klassen best, gav jeg ham i oppdrag å velge ut tre fokuselever for studien min ut fra følgende kriterier;

- Muntlig språknivå rundt nivå B1
- Kartlagt i begynnelsen av kurset
- Stabilt oppmøte

På grunn av at informantene har et annet morsmål enn norsk, satte jeg som krav at deres muntlige norskferdigheter var på det som kalles nivå B1 eller høyere, for på den måten å øke sjansene både for at vi skulle forstå hverandre, og samtidig minske mulighetene for misforståelser.

Resultatene fra kartleggingen var ikke fullstendige med tanke på å gi informasjon om elevenes skriftlige nivå i oppstarten av kurset og ble derfor ikke vektlagt ut over å gi en viss indikasjon på deres generelle norsknivå. Ingen av fokuselevne hadde bestått noen norskprøver tidligere.

Stabilt oppmøte hos elevene var viktig av flere grunner. Jeg ønsket at fokuselevne mine skulle delta oftest mulig i dette undervisningsopplegget slik at de fikk mest mulig erfaring, for senere å snakke med meg om dette. I tillegg ønsket jeg at de gjennomførte flest mulig skrivesituasjoner slik at jeg fikk tekster å studere i ettertid. Pga. egen jobb hadde jeg begrensede muligheter for å intervju og observere og det var derfor viktig at fokuselevne var til stede når jeg hadde mulighet.

3.5.1.4 Presentasjon av fokuselevne

Fokuselevne ble gitt følgende fiktive navn, «*Amuun*», «*Carmen*» og «*Darek*».

«*Amuun*» er en 38 år gammel afrikansk kvinne som snart har vært i Norge i 20 år. Hun mener hun er dårlig til å lese og skrive norsk, men «Jeg synes jeg snakker bra norsk. Ikke

sånn bra bra norsk som nordmann, men forståelig.»

Pga. langvarig krig i hjemlandet, ble det lite skolegang på henne, kanskje bare 4-5 år eller mindre. I følge henne selv jobbet hun med lesing og skriving hjemme slik at hun i dag leser og skriver på både morsmål og arabisk, og til en viss grad norsk. I Norge har hun gått noen måneder på norskkurs, men hun har ikke tatt noen norskprøver.

Hun kommuniserer skriftlig med barnas lærere på norsk, men synes det kan være vanskelig fordi hun ikke liker at de, eller barna, ser alle feilene hun gjør. På jobben som ufaglært helsefagarbeider må hun bl.a. skrive rapporter. I starten var det veldig vanskelig, «men de blir bedre og bedre fordi du lærer hvordan du skriver det, og du får hjelp fra andre».

«*Carmen*» er en dame i 50-årene som kom til Norge fra Latin-Amerika på midten av 80-tallet. Fra hjemlandet har hun både grunnskole og videregående skole. I 2005 startet hun i et yrke relatert til helsefaglig arbeid.

Carmen vurderer seg selv til å være god til å lese og middels til å snakke og skrive norsk, og hun forteller at det er vanskelig å skrive referater og rapporter på jobben. «Om jeg skal skrive noe som jeg skal vise andre, -det kan ta flere timer og dager.» Hun sier videre at det største problemet knyttet til skriving handler om det å ta eksamen som helsefagarbeider. Fire ganger har hun forsøkt og hver gang har hun bare blitt sittende i time etter time uten å få til å skrive noe som helst av det hun har av kunnskap.

«*Darek*» er en mann i slutten av førtiårene. På grunn av noen år i Sverige før han kom til Norge, bryter han på svensk når han snakker. Opprinnelig kommer Darek fra et tidligere såkalt østblokkland, men han har bodd i Norge siden -88.

Han anser seg selv som god til både å snakke og lese norsk, men når jeg kommer inn på skriving sier han «Den lese og skrive, den har jeg hatt den problemet sidan jeg startat i första klasse.» Han forteller om en vanskelig skolehistorie der han har slitt så fælt med lesing og skriving at han ble hengende etter. Det endte med utvisning fra videregående skole, og dermed gikk muligheten til å utdanne seg videre tapt. Under oppholdet i Sverige gikk han ca. ett år på svenskurs, men det skar seg også pga. skrivingen.

I Norge har han jobbet innenfor helsefag fra dag en og aldri gått på norskkurs. På jobben må han skrive referater ol., men sier han er veldig usikker, «Jeg er ikke trygg når jeg skriver». Han søker hjelp hos andre, men synes det er vanskelig å bry kollegaene hele tiden.

I løpet av de fire månedene jeg hadde kontakt med klassen, ble Darek utredet for sine lese- og skrivevansker. Han fikk diagnosen alvorlig dysleksi.

3.6 Gjennomføring av designeksperimentet

I det følgende kommer jeg inn på hvordan undervisningen ble planlagt og hvilken sjanger og modelltekster som ble valgt. Jeg kommer også kort inn på hva Norskprøven er.

3.6.1 Planlegging av undervisningen

Siden læreren ikke hadde kjennskap til skrivemetodikken i sjangerpedagogikken, trengte han opplæring i denne, og det var behov for at vi hadde en felles forståelse av både metodikken og gjennomføringen.

Jeg satte meg grundig inn i metodikken, skrivesirkelen og dens fire faser, og laget kortere skriftlige fremstillinger av disse. Videre laget jeg utkast til gangen i et undervisningsopplegg. I tillegg til dette, gav jeg læreren relevant litteratur han kunne sette seg inn i. Dette brukte vi mye tid på å diskutere, samt når og hvordan undervisningen skulle foregå, hvilken sjanger og tilhørende modelltekster som skulle velges, ulike ting rundt elevene og klassesituasjonen.

Vi bestemte at det skulle gjennomføres tre økter, eller tre runder med arbeid etter skrivesirkelen, der det ble jobbet med samme type sjanger, men ulikt innhold. Læreren valgte selv hvordan han la opp undervisningen mer i detalj.

I designeksperimentet skal undervisningsopplegget evalueres og videreutvikles undervegs (Bjørndal, 2013). Siden jeg var til stede en stor del av den tiden da undervisningsopplegget ble gjennomført, og læreren og jeg deler arbeidsrom, ble intervensjonens mange variabler diskutert og evaluert jevnlig. På bakgrunn av vår kontinuerlige vurdering, og i tråd med pedagogisk designforskningen, som sier at forskningen skal ha «en syklisk tilnærming av utforming, evaluering og omarbeiding», ble undervisningsopplegget endret noe undervegs i utprøvingen.

3.6.1.1. Valg av sjanger og modelltekster

Siden elevene jobbet i så ulike yrker som alt fra personlig assistent til miljøarbeider i boliger for mindreårige flyktninger, ble det vanskelig å finne en felles sjanger fra arbeidshverdagen deres.

Som nevnt i innledningen, ønsker stadig flere arbeidsgivere at minoritetsspråklige voksne

skal kunne dokumentere norskferdigheter på det som kalles B1- nivå når de skal ansettes, ved å bestå en norskprøve.

Norskprøven er en nasjonal prøve for innvandrere som viser hvor godt en person snakker, forstår, leser og skriver norsk (vox.no). Den skriftlige delen av norskprøven måler kommunikative ferdigheter og kandidatens besvarelse vurderes både etter formidlingskriterier, dvs. hvordan de ulike oppgavene løses, og språklige kriterier som tekstoppbygning, grammatikk, ord og uttrykk, rettskrivning og tegnsetting. På nivå A2-B1 skriftlig skal kandidaten skrive enkle fortellende eller diskuterende tekster, og bl.a. forklare og begrunne egne meninger i forhold til et tema eller en problemstilling (Vox.no).

Vi bestemte da å legge den skriftlige delen av norskprøven til grunn for sjangervalg, siden de aller fleste før eller siden ville støte på denne. Lenge var vi i tvil om vi selv skulle produsere noen «perfekte» norskprøvebesvarelser som kunne fungere som modelltekster eller om vi skulle bruke gamle, autentiske Norskprøve 3- besvarelser (nå B1) til dette. Eksempelprøvene inneholdt mange feil både når det gjaldt tekststruktur og leksikogrammatikk og vi var usikre på om elevene ville lære seg feil ved å bruke disse. Vi valgte likevel de autentiske besvarelsene da vi tenkte at disse kunne legge grunnlag for mange gode diskusjoner rundt teksten.

Med eksempelprøver fra Norskprøve 3 som modelltekster, bestemte vi oss for å fokusere på sjangertrekkene innledning – hoveddel – og avslutning, som til en viss grad var å gjenfinne i de tre modelltekstene, samt det å uttrykke egne synspunkter. Temaene for prøvene var; *Skolesystemet i hjemland og Norge, Å bli gammel og Barneoppdragelse* (Norsk språktest, 2011, 2008). Modelltekstene ligger vedlagt (vedl. 4, 9, 13).

3.7 Observasjon av undervisningen.

Undervisningsopplegget som læreren og jeg hadde utarbeidet på bakgrunn av teorien i sjangerpedagogikken og metodikken i skrivesirkelen, ble gjennomført tre ganger og strakk seg over en periode på ca. seks uker, pga. ferie og fridager.

Lærer valgte å dele arbeidet med skrivesirkelen de to første gangene fordi han mente at arbeidsmåten var ny og anstrengende for elevene og at elevene, og han, trengte å ta små skritt til å begynne med for å bli kjent med formen. Dette å bruke god tid på hver fase i stedet for å rase av gårde, er også noe som nevnes i mye av litteraturen knyttet til sjangerpedagogikken

(bl.a. Gibbons, 2012 og Hedeboe & Polias, 2008).

Første emne, *Barneopdragelse*, ble jobbet med over to dager. Jeg observerte begge dagene. Arbeidet med *Skolesystemet i Norge og hjemland* foregikk også over to dager, men jeg observert bare siste dag. Det siste emnet, *Å bli gammel*, ble gjennomført i løpet av en dag, seks undervisningstimer, hvor jeg var til stede hele dagen. Antall tilstedeværende elever varierte mellom fire og 11 stykker. Amuun var fraværende to ganger.

Min hensikt med denne studien er ikke primært å observere og vurdere hva læreren sier og gjør, men hvordan elevene agerer. Det er likevel umulig å se bort i fra læreren, da nettopp hans aktivitet og støtte har påvirkning på elevenes reaksjoner, samt at han naturligvis har stor innvirkning på undervisningen.

Lærer fulgte alle fasene i skrivesirkelen og siden mye av innholdet i hver fase gjentok seg fra gang til gang, beskriver jeg alle skriveoppgavene samlet under hver fase. For å hindre for mye gjentakelser, beskriver jeg ikke observasjonene av skriveundervisningen i denne delen av oppgaven. Derimot beskriver jeg, relativt grundig, observasjonene i kapittel 4 i forbindelse gjennomgang og drøfting av forskningsresultatene, da det blir lettere for leseren å se disse samlet.

3.8 Reliabilitet og validitet

Forskning krever mest mulig reliable og valide undersøkelser. En kvalitativ studie, slik som denne, baserer seg på fortolkninger av materialet og kan ikke tilfredsstille en objektiv fremstilling av virkeligheten. Man kan kritisere undersøkelsen for å være for sterkt preget av forskerens intervensjoner og påvirkning, men dette er noe som gjenfinnes i all forskning i større eller mindre grad, og ingen forskning kan eliminere forskerens påvirkning fullt ut. (Bjørndal, 2013). For å motvirke denne utfordringen, bør undersøkelsesprosessen møtes med transparens og refleksjoner. Gjennom å synliggjøre teori, beskrive, forklare og reflektere har jeg forsøkt å gjøre min studie så reliabel, valid og transparent som mulig. Under presenterer jeg hva jeg har gjort for å opprettholde dette i studien.

3.8.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler i følge Kleven(2014) om samsvar mellom teoretisk begrep og hvordan vi lykkes med å «måle» det. Videre sier han at det aldri er fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet og det man faktisk måler. I intervjuet er begrepsvaliditet viktig for å sikre at intervjuer og informant forstår hverandre. I denne studien, hvor jeg intervjuer minoritetsspråklige, blir dette særdeles viktig. Forstår de det jeg sier og vise versa og legger vi den samme betydningen i innhold og svar? Om informanten ikke forstår intervjueren og svarer ut fra egen tolkning av spørsmålet, blir begrepsvaliditeten svak (Kvale og Brinkmann, 2010). For å gjøre denne utfordringen mindre forsøkte jeg undervegs i intervjuene å oppsummere eller be om bekreftelse fra informantene om at jeg hadde forstått deres svar riktig. Bruk av samme intervjuguide overfor de tre fokuselevne og så sammenlikne det de har svart på de samme spørsmålene, kan indikere om spørsmålene har vært tydelige og at det ligger en felles forståelse av begrepene, altså en form for informanttrianglering av dette.

For å øke begrepsvaliditeten anbefaler bl.a. Kleven (2014) å bruke ulike metoder og data, dvs. triangulering, for på den måten å bygge en beviskjede. I denne studien har jeg foretatt både intervjuer, observasjoner og elevtekstanalyser for å se om disse støtter hverandre, for deretter å se om resultatene støttes av forskning. Sammenfallende resultater forsterker validiteten (Kleven, 2014).

3.8.2 Indre validitet

Indre validitet dreier seg om årsakssammenhenger og slutninger og er «knyttet til den situasjonen undersøkelsen ble foretatt innenfor» (Kleven, 2014:105). Der det tilsynelatende kan se ut som om A fører til B, kan det likevel ligge en skjult forklaring i en ukjent C eller D. Resultatet man finner i undersøkelsen, kan altså være avhengig av andre variabler som man ikke har tatt hensyn til. Derfor blir det alltid viktig å stille spørsmål om hvilke alternative forklaringer og slutninger som finnes (Kleven, 2014). Når det i denne studien kan synes som om sjangerpedagogikkens skrivemetodikk kan egne seg som et skriveundervisningsprogram for voksne minoritetsspråklige, har jeg kontinuerlig stilt meg selv spørsmål vedrørende denne tolkningen. Kan det positive utfallet skyldes annen påvirkning, som f.eks. bare det at de jobber intensivt med skriving? Ville et annet skriveundervisningsprogram ført til tilsvarende resultater? Kanskje det ikke er metodikken i seg selv som gir gode resultater, men læreren

som person og hans måte å arbeide på som gjør dette? –Eller bare det å få gå på kurs?

Listen over spørsmål som kan stilles er nærmest uendelig. Igjen kan triangulering være med på å reduserer mulige feiltolkninger. Samtidig er det, i følge Kleven (2014), hensiktsmessig å bruke sunn fornuft i sine forklaringer.

Det som er den kvalitative undersøkelsens fordel med hensyn til indre validitet, er at forskeren har større nærhet til forskningsfeltet og dermed kan bli oppmerksom på mulig faktorer som kan påvirke undersøkelsen, samtidig som hun har bedre grunnlag for å vurdere hva slags tolkninger som er rimelige (Kleven, 2014).

3.8.3 Ytre validitet

I hvilken kontekst og for hvem er resultatene gyldige? Kan man generalisere på grunnlag av resultatene? For å belyse den ytre validiteten er det nødvendig å ta utgangspunkt i hvordan utvalget er plukket ut. Ved å bruke et ikke-tilfeldig og svært begrenset utvalg, bare tre elever, som det er gjort her i denne studien, vil også generaliseringen til en større populasjon bli mer usikker. «Qualitative research is typically based on small, nonrandom samples... which means that qualitative research are often not very generalizable beyond the local research participants.» (Onwuegbuize & Malette, 2011: 303)

Det som likevel kan være interessant å se etter er hvorvidt funnene i undersøkelsen kan støttes av teori, eller ikke. Støttes funnene av teorien, og evt. annen forskning, kan det finnes grunnlag for å kunne generalisere til andre enheter (Postholm og Jacobsen, 2012). Men på samme måte som med indre validitet, er det viktig å stille kritiske spørsmål. Det tryggeste er kanskje å se på resultatene som velbegrunnede arbeidshypoteser som man kan benytte i sin egen praksissituasjon?

3.8.4 Reliabilitet

Reliabilitet viser til resultatenes pålitelighet og handler i stor grad om vi kan stole på at forskeren har gjort et grundig arbeid i forbindelse med undersøkelsen (Postholm og Jacobsen, 2012). Vil undersøkelsen kunne gjentas av andre forskere på et annet tidspunkt med de samme resultatene? Dette vil bl.a. avhenge av hvor nøye de ulike forskningsmetodene og prosedyrene er beskrevet.

I mitt arbeid med observasjonene har jeg sett igjennom mange timer med video, sammenliknet det med feltnotatene mine og skrevet ned så nøyaktige og grundige beskrivelser som mulig av det jeg har sett og opplevd i klasserommet mens elevene arbeidet med skriving. Kleven(2014) hevder at «Informasjon om undersøkelsens hensikt kan påvirke personers opptreden på en måte som reduserer resultatenes pålitelighet» (s. 26). Dette er en viktig faktor som jeg hele tiden hadde med meg både mens jeg observerte og under intervjuene, fordi disse elevene ville så gjerne at jeg skulle «få noe brukbart til studien min». I tillegg til å forsikre elevene om at all informasjon jeg fikk var nyttig, uansett, besøkte jeg klassen mange ganger på forhånd slik at observasjonssituasjonene skulle bli mest mulig naturlige og de ikke skulle ta noen særlig notis av meg, noe som Kleven (2014) trekker frem som viktig for at resultatene skal bli mest mulig reliable. I tillegg observerte jeg elevene jevnlig over en periode på ca. to måneder, noe som også kan bedre reliabiliteten (Kleven, 2014). Det virket ikke som om elevene lot seg affisere av kameraet som surret i hjørnet, da de gjentatte ganger uttrykte at de «helt hadde glemt det.» Det er flere ting som kan gjøre observasjonsresultatene mindre troverdige. En ting er at jeg som «et fremmedelement» i klasserommet kan påvirke elevene, en annen ting er det som kalles *observatørbias* (Vedeler, 2016). Det vil si at observatørens egne holdninger og erfaringer både kan bestemme hva man fokuserer på under observasjonen, men også hvordan man tolker resultatene i ettertid. Selv om jeg tilstrebet nøytralitet og objektivitet i observasjonene av undervisningen, er det i følge Vedeler (2016) umulig å være verdinøytral. Jeg kan ikke se bort i fra at mitt fokus for observasjonen kan ha vært på elementer som kunne bekrefte studiens problemstilling og ikke det motsatte.

Når det kommer til intervjuene, har jeg også her gjort mitt ytterste for at resultatene skal være så pålitelige som mulig. Jeg har brukt samme intervjuguide overfor de tre fokuselevne. Videre har jeg både trent meg som intervjuer og revidert, i alle fall, den første intervjuguiden. Det at jeg selv har stått for alle transkriberingene og analysene av data, vil kunne gjøre at disse leddene i undersøkelsesprosessen er blitt gjennomført så konsistent som mulig. Man kan likevel spørre seg om de transkriberte intervjuene gir et korrekt bilde av selve intervjuet. Når jeg hører intervjuene og leser igjennom transkriberingene, kommer det svært tydelig frem at mye av den forståelsen både informantene og jeg uttrykker i løpet av intervjuet, skyldes at vi leser hverandres ansiktsuttrykk og gester, og tolker hverandres halvsagte utsagn, og ikke hva vi faktisk sier. Samtidig er det viktig å tenke på at intervjuer og informanter har forskjellige morsmål, noe som lett kan føre til misforståelser. Har informantene tilstrekkelige språkferdigheter på andrespråket til å kunne uttrykke det de ønsker å formidle? Ville en annen

ha tolket og transkribert dataene på samme måte? Og ville resultatet blitt annerledes om informanten hadde blitt intervjuet på et annet tidspunkt og spørsmålene stilt på en annen måte? Et intervju kan likevel være vanskelig å replikere, da opplysningenes validitet er avhengig av den intervjuedes ærlighet og kompetanse (Kvale og Brinkmann, 2010).

For å styrke studiens reliabilitet foretok jeg en form for member-checking (Posthom og Jacobsen, 2012) ved at studiens deltakere fikk uttale seg om de kjente seg igjen i datamaterialet og analysene. Både fokuselevne og læreren leste de transkriberte intervjuene uten å ha noen kommentarer. Læreren leste også observasjonsbeskrivelsene for å si om min opplevelse av situasjonene stemte med hans.

Gjennom studien har jeg søkt å finne overensstemmelser mellom det som observeres, det informanten sier i intervjuet, lærerens uttalelser og elevtekstene. Som sagt over, vil man ved denne trianguleringen kunne si at dataene har en større grad av reliabilitet enn ved bare å bruke en metode.

Jeg har forsøkt, så grundig som mulig, å beskrive forskningen jeg har foretatt. Ikke bare for at den skal kunne replikeres, noe som er vanskelig da betingelsene vil være endret, men også for at leseren skal se grunnlaget for mine konklusjoner og selv kunne trekke egne slutninger. Og som Vedeler (2016) påpeker «I kvalitativ forskning er ikke målet å produsere et standardisert sett av resultater som kan replikeres i en liknende studie, men å lage en helhetlig og illustrerende beskrivelse av perspektiv på en situasjon på grunnlag av en detaljert studie av situasjonen.» (Vedeler, 2016:135)

3.9 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016), har utviklet etiske retningslinjer for forskning.

NESH (2016) trekker fram at informantenes samtykke skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart. I denne studien ble alle elevene forespurt av lærer om de ønsket å delta eller ikke. Hva som var formålet med studien, hvordan den skulle gjennomføres og hva som krevdes av dem, ble gjentatte ganger diskutert både med ham og meg. Jeg informerte også om studiets meldeplikt og godkjenning fra NSD (vedl. 14,15). I klassen ble informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen gjennomgått muntlig, både lest høyt og forklart (vedl. 16). I tillegg fikk alle elevene med seg dette hjem for evt. å få hjelp av andre, med

bedre norskferdigheter, til å forstå, slik at de visste hva de skrev under på. Med visse forbehold, skrev alle under på samtykkeerklæringen. Det ble også gjentatte ganger påpekt at alle når som helst kunne trekke seg fra studien uten å måtte begrunne dette. Det var det ingen som gjorde.

I følge Vedeler (2016) skal all følsom informasjon om deltakerne behandles fortrolig og deltakerne må anonymiseres. Identiteten til informantene i denne studien er anonymisert i det de har fått fiktive navn og deres hjemland nevnes heller ikke ved navn. Elevene er blitt gjort kjent med at jeg opererer med pseudonymer når jeg omtaler dem i oppgaven. Navnet på voksenopplæringscenteret nevnes heller ikke, ei heller hvor i landet det ligger. Informasjonen fra lærer er ikke av personlig karakter, og derfor anser jeg den ikke som konfidensiell.

Film- og lydopptakene, samt annet skriftlig materiale er gjort utilgjengelig for andre enn meg. Elevene er blitt gjort oppmerksomme på at opptakene slettes ved prosjektets slutt og all skriftlig materiale som inneholder informasjon som kan føre til at informantene gjenkjennes makuleres.

4. Resultater og drøftinger

I min analyse av datamaterialet følger jeg i størst mulig grad designeksperimentet, med en beskrivende gjennomgang av forberedelses- og utprøvningsfasen (kapitel 3) og en retrospektiv analyse av intervjuene, observasjonene og elevtekstene (kapitel 4). Hensikten er å finne svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål slik at denne innsikten og forståelsen kan gi grunnlag for å vurdere om skriveundervisning etter sjangerpedagogikkens metodikk passer for elevgruppen det her er snakk om.

I kvalitativ forskning er det vanlig at forskeren finner fram til analysekategoriene etter hvert på grunnlag av innsamlet data, analysekategoriene er ikke bestemt på forhånd (Vedeler, 2016). Heller ikke i denne studien var analysekategoriene fastlagt på forhånd, men utviklet seg etter hvert som det ble jobbet med det innsamlede datamaterialet i lys av forskningsspørsmålene.

Elevintervjuene, med støtte i observasjonene, er sentrale i analysen for å finne svar på forskningsspørsmål 1: *Opplever elevene selv at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving?* For å få svar på forskningsspørsmål 2: *Hvilke spor finnes i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster?* sammenlikner jeg elevtekstene fra skrivesirkelens fase 4 med det som framkom skriftlig felles gjennom fase 1, 2 og 3 i arbeidet med skrivesirkelen. I tillegg ser jeg hva observasjonene og det elevene sier støtter evt. funn. Svaret på det siste forskningsspørsmålet, nr. 3; *Hvordan opplever læreren denne undervisningsformen?* søkes i lærerintervjuet.

I de følgende kapitlene går jeg grundigere inn på resultatene som jeg så drøfter opp mot teorien jeg redegjorde for i kapittel 2. I kapittel 4.1 og 4.2 drøfter jeg forskningsspørsmål 1, i kapittel 4.3 tar jeg for meg forskningsspørsmål 2 og i kapittel 4.4 behandler jeg forskningsspørsmål 3.

En oppsummerende gjennomgang og konklusjon av de tre forskningsspørsmålene og problemstillingen, gjør jeg i kapittel 5.

4.1 De fire fasene i skrivesirkelen. Observasjoner og elevenes synspunkter

I dette kapittelet presenterer jeg mine observasjoner og elevenes synspunkter på én og én fase av skrivesirkelen. Underveis drøfter jeg hver fase for seg og knytter dette opp mot teori.

Det første elevintervjuet legges ikke direkte til grunn i denne analysen, men fungerer mer som bakgrunnskunnskap om fokuselevene gjennom presentasjonene av dem i kapittel 3.5.1.4, og blir det Kvale og Brinkmann (2010) kaller «Et fortellende alternativ til analyseversjonen» (s.201). I løpet av dette intervjuet, kom det noe uventet fram at alle informantene hadde tidligere erfaringer med skriving som gjorde skriving på andrespråket ekstra utfordrende. Amuun hadde svært lite skolegang fra hjemlandet sitt. Carmen fant det vanskelig å skrive når hun visste at andre skulle lese det, fordi hun ville at det skulle være perfekt. Darek hadde slitt med skriving gjennom hele skolegangen og i sitt voksne liv, og ikke fått fullført videregående skole. Høyst sannsynlig fordi det viste seg at han hadde alvorlig grad av dysleksi.

Elevintervju nummer to skulle først og fremst gi tilgang til elevenes synspunkter på skriveundervisningen og svare på det første forskningsspørsmålet:

Opplever elevene selv at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving?

For å sikre at elevene og jeg hadde samme fokus under intervjuet og for i størst mulig grad hindre misforståelser, startet jeg derfor hvert elevintervju med å oppsummere hva hver fase i skrivesirkelen handlet om og hvordan det var blitt jobbet med dette.

Etter grundig gjennomlesing av transkriberingene og feltnotatene, falt det naturlig å sentrere analysen rundt hva elevene svarte på spørsmål knyttet direkte til de fire fasene i skrivesirkelen, og om de opplevde økt trygghet når de skrev, i den forstand at de visste hva de skulle gjøre, torde mer og skrev mer uten hjelp, etter å ha jobbet med skriving på denne måten. I hvilken grad elevene opplever økt trygghet når de skriver, drøftes i delkapittel 4.2.

I stedet for å si noe om hver av de fire fasene i skrivesirkelen for seg hver gang jeg observerte dem, slår jeg alle observasjonene av hver fase sammen slik at det blir en relativt grundig beskrivelse av det jeg observerte i gjennomføringen av skrivesirkelens faser. Dette gjør jeg både for å gi leseren en opplevelse av hva denne metodikken handler om og hvordan den kan gjennomføres, samtidig som jeg ønsker å synliggjøre en viktig del av datamaterialet for å styrke undersøkelsens reliabilitet og validitet.

Jeg starter med å gjennomgå det jeg leser ut av observasjonene, deretter hva elevene sa i intervjuene for så å sammenlikne og drøfte dette.

4.1.1 Observasjonsresultater fra fase 1: Å bygge opp kunnskap om emnet

Det å jobbe med bakgrunnskunnskap i tilknytning til et emne, er ingen ukjent måte å arbeide på for elevene, men det er ikke blitt gjort så systematisk tidligere.

Undervisningsøkta starter med at lærer orienterer om hva som skal skje, at de skal jobbe med skriving på en bestemt måte. Tema for skriveoppgaven blir brakt for dagen og diskutert. Elevene blir bedt om å skrive ned alle tankene og ordene de kan om emnet, individuelt. Bortsett fra en litt nølende oppstart første gang fase 1 gjennomføres, der elevene virker litt usikre og kommer med utsagn som «Hva mener du egentlig?», preges fasen i all hovedsak av at elevene jobber aktivt med å tenke, notere stikkord og setninger om emnet. Underveis spør mange om ord og setninger er riktig skrevet. Lærer påpeker at «rettskriving tar vi senere!», han vil bare at de skulle komme med betraktningene sine. Når læreren setter elevene i par og ber dem snakke sammen om hva de har skrevet, går praten livlig. Noen noterer mer, mens andre ser hva partneren har skrevet. Enkelte retter ord for hverandre. Mens dette forgår, beveger læreren seg stille rundt i klassen, stiller spørsmål, gir hint og tilbakemeldinger. Det ser ut som om elevene får en ekstra giv og de skriver mer.

Når man etter hvert skal komme med forslag til kunnskap om emnet, feltet, i plenum, er alle aktive. På oppfordring fra læreren om å utdype begreper, kaster noen seg inn i forklaringer mens de andre nikker og kommer med spontane innspill. Elevene diskuterer høyløst både seg i mellom og med læreren. Alle får komme med forslag til ord eller setninger knyttet til emnet som så ble skrevet av læreren på et smartboard.

De elevene som scoret lavest på kartleggingen i oppstarten, diskuterer mindre med hverandre enn de andre gjør. De stopper også forttere opp når det gjelder å skrive stikkord. I plenum foreslår de oftest enkeltord, mens de med høyere score ofte kommer med lengre utlegninger og refleksjoner. Amuun gjør begge deler, selv om det noen ganger er vanskelig å forstå hva hun mener pga. utydelig uttale og feil ordstilling.

Gjennomgående er alle elevene aktive i denne fasen, og jeg mener aktiviteten generelt øker fra første til siste gang fasen gjennomføres. Om dette skyldes hvem som er til stede fra gang til gang, tilfeldigheter eller om det skyldes at elevene etter hvert har tilegnet seg denne måten å jobbe på og dermed bidrar mer, er vanskelig å si.

4.1.2 Elevenes synspunkter på fase 1

De tre elevene trekker fram at de likte denne fasen med å hente fram det de allerede kan om et emne, for senere å dele dette med hverandre i plenum. «Jeg har lært så mange nye ord», sier Darek. Han forteller videre at han forsøker å bruke disse i teksten når han skriver. «Jeg synes det var kjempe greit, og jeg har lært mye om det og skrive om det», sier Amuun.

Carmen likte også denne fasen fordi hun fikk så mange ideer. Likevel synes Carmen det er litt vanskelig å konsentrere seg i klasserommet nettopp fordi det kommer opp så mange forskjellige ideer pga. ulike mennesker fra forskjellige kulturer. Men hun sier at hun kunne bruke ideene når hun skulle skrive hjemme. «Jeg fikk mange ideer, men når vi er så mange fra forskjellige steder... jeg kan ikke konsentrere meg». Alle understreker at det å jobbe fram mange stikkord og setninger knyttet til tema, gir dem tips og er en hjelp hvis de ikke vet hva de skal skrive.

4.1.3 Kommentarer og drøfting av fase 1

Oppsummert viser elevintervjuene og observasjon av fase 1 at elevene har hatt utbytte av denne fasen ved at de får tips og ideer fra hverandre, både på ord og emnenivå, til det de skal skrive om senere. Aktivitetsnivået vitner om interesse og engasjement.

Gjennom ulike innfallsvinkler, og i tråd med sjangerpedagogikkens intensjon, legger denne fasen til rette både for å innhente kunnskap om emnet og bygge en ordbank som er hensiktsmessig for den aktuelle skriveoppgaven (Gibbons, 2006). I tillegg til å utvikle interessante ideer til sin tekstproduksjon, mener Hedebo & Polias (2008) også at denne fasen er spesielt viktig for andrespråksinnlærere, da de får mulighet til å utvikle språket sitt ut over hverdagsspråket. Fokuselevne fremhever nettopp disse sidene ved denne fasen. De får ideer som hjelper dem i skrivingen og, som Darek sa, de lærer mange nye ord.

I denne studien arbeidet elevene først individuelt med å lete frem alt de kunne om et emne. Deretter åpnet læreren for ganske vide diskusjoner, meningsutvekslinger og utdypninger av hvert tema, ord og uttrykk, slik at elevene i fellesskap kunne vise at de innehar brede kunnskaper om emnet. På denne måten får elevene aktivert det de allerede kan, de erfarer at de faktisk har en del kunnskap som også andre kan dra nytte av og dette kan være med på å gi dem økt selvtillit. I en mer fagrettet skolesjanger som f.eks. en naturfagsrapport, en argumenterende tekst i samfunnsfag eller en fortellende historisk tekst, ville det kanskje vært

nødvendig å gå til andre kilder for å innhente fakta for skriveoppgaven, men så lenge elevene skulle skrive en tekst innenfor norskprøvesjangeren, der de mer skal trekke veksler på sitt eget liv og ikke direkte på skolefag, kunne de bare høste av egne erfaringer og tanker.

Den dialogiske måten lærer og elever arbeider på ved at både han og elevene ber om utdyping av et emne, forklaringer på ord og uttrykk, synonymer osv., er ikke bare med på å legge til rette for vokabulartilegnelse og gi økt kunnskap, men også å utvikle deres muntlige ferdigheter. «Using the language in interaction with others is an essential process for both first and second language learning» (Gibbons, 2009:15).

Nettopp tredelingen av fase én, som blir gjort her, hvor elevene bl.a. samarbeider seg i mellom, er særlig nyttig for andrespråksinnlærere. De får hørt språket av andre enn læreren, variasjon og påvirkning blir større, og de må anstrenge seg for å gjøre seg forstått overfor andre når læreren ikke er innenfor rekkevidde. De tar altså selv aktiv del i å utvikle språket og de erfarer at språket brukes på en meningsfull måte i en bestemt hensikt (Gibbons, 2012).

Det at de må strekke seg gjør at de jobber i sin nærmeste utviklingszone, som i følge sosiokulturell læringsteori, er den måten man lærer best. Med dette i tankene, blir det viktig hvem man sitter sammen med når man skal jobbe i par eller i grupper. Det ideelle ville være å samarbeide med noen som er på et høyere språk- og kunnskapsnivå enn en selv, men dette er i utgangspunktet umulig for alle. Siden så mye av arbeidet med bakgrunnskunnskapen foregår i plenum og læreren da fungerer som *den kompetente andre*, blir dette muliggjort.

Denne arbeidsformen åpner også for at læreren finner ut hva elevene kan og gir ham mulighet både til å «fylle kunnskapshuller» hos dem, støtte og å tilpasse den kommende undervisningen.

4.1.4 Observasjonsresultater fra fase 2: Lesing og dekonstruksjon av modelltekst i fellesskap

I denne fasen presenteres modellteksten. Den leses, plukkes fra hverandre og delene diskuteres med vekt på innhold, form og funksjon.

Første gang fase 2 gjennomføres, leser alle modellteksten inni seg på oppfordring fra lærer. Et par elever varierer mellom å se ut i lufta, se på de andre og se på teksten. Det kan virke som om de ikke helt får til å lese teksten på egenhånd. De neste gangene det arbeides med fase 2, leser læreren teksten høyt. Hver gang læreren leser en modelltekst, leser han den slik den er, inkludert feil i både ortografi, grammatikk og syntaks f.eks. «...oppfore seg...»,

Barna er vår framtida..», men påpeker samtidig at teksten er en bestått B1-eksamen. Deretter leser elevene den på nytt inni seg.

Etter hvert styrer læreren elevene mot tekstens innhold og hvordan den er skrevet og komponert, og mange er med og diskuterer innholdet i modellteksten. Han peker også ut utydelige setninger, rene skrivefeil, grammatikk- og ordstillingsfeil i teksten og de fleste uttrykker undring over at det er mulig å bestå en norskprøve med «så mange feil», som Amuun sa. Mange finner også fram til flere feil.

Elevene kommer opp med svært mange synonymer og forklaringer på ord og uttrykk. «Å ha erfaring», sier lærer. «Å ha gjort noe før» svarer Darek, mens andre sier «Å ha kjennskap til, å ha kunnskap om..». «Hvilke ord kan vi bruke i stedet for *synes?*» «Tenker, mener, tror», kommer det fra elevene osv. «Når bruker man *da?* Har det med fortid?» spør Carmen når de diskuterer ord og grammatikk.

Lærer hadde forberedt oppgaver knyttet til grammatikk første gang fase to gjennomføres. Han trekker fram hvilke verb og substantiv som er brukt i modellteksten og hvordan teksten bindes sammen. Han har laget ark med alle verbene og substantivene i teksten. Disse diskuteres og forklares hver for seg, samtidig som lærer viser hvordan de står i en sammenheng i teksten. Han trekker også inn eksempler på bruk hentet utenfor teksten. En så grundig gjennomgang av verb og substantiv, velger læreren bort de neste to gangene fordi han ikke syntes det fungerte etter hans intensjoner. Han bruker mindre tid på dette senere, men han fokuserer fortsatt på grammatikken i bruk i konteksten.

Når det gjelder å finne tekstens tre deler, er responsen noe lavere. Lærer kommer inn på hvordan det er lurt å starte en tekst med en innledning, og viser hvordan modellteksten starter. I første observasjon er det kun en elev som foreslår hva som er begynnelsen. Videre viser lærer hva som er hoveddel og avslutning. Siste gang det jobbes med fase to, tegner lærer tre bokser på tavla og skriver innledning, hoveddel og avslutning i hver boks. Han spør om elevene kan finne igjen dette mønsteret i modellteksten. «Hva hører til hvor?». Denne gangen er det flere som trekker frem setninger som markerer f.eks. avslutningen på oppgaven.

I arbeidet med de to første emnene, dvs. modelltekstene, strekker han tiden og fasene ut i det lengste. Etterhvert går dette arbeidet fortere.

Gjennomgående følger alle godt med, de spør, diskuterer og reflekterer når lærer fremhever ord og uttrykk, grammatikk, innledning, hoveddel og avslutning, eller innholdet i teksten, og aktivitetsnivået kan tyde på at elevene liker denne økta. I pausen, etter å ha arbeidet med fase en og to for første gang, uttrykker Carmen stor begeistring for denne måten

å arbeide på.

Selv om dette arbeidet stort sett initieres og vedlikeholdes av lærer, ser jeg en liten utvikling mot at elevene stadig oftere viser at de er observante på andre deler av teksten enn kun det å kunne forklare ord og uttrykk.

4.1.5 Elevens synspunkter på fase 2

Når jeg intervjuer elevene om deres syn på fase 2, kommer alle som en spontant inn på det at modelltekstene inneholdt mange feil, både skrive-, grammatikk- og ordstillingsfeil, og likevel var gode nok til å bestå norskprøven. De uttrykte lettelse ved denne oppdagelsen. «Jeg hadde trodd at det skulle være så mye mer avansert, at det skal være perfekt liksom, men så er det ikke så farlig, liksom», sier Darek.

Videre trekker de alle sammen fram at å dele en tekst inn i innledning, hoveddel og avslutning var noe de aldri tidligere hadde tenkt på, og som de fant svært nyttig i egen tekstsikaping. Amuun uttrykker det slik; «Hvordan jeg skal begynne? Hvordan skal bli innholdet? Jeg må finne også avslutning.»

Carmen sier hun opplevde det litt vanskelig i starten fordi hun var usikker på hva de skulle gjøre, men «det ble bare bedre og bedre» dess flere ganger man arbeidet med det. «Alt blir på en måte lagt frem, sånn at du vet hva du skal gjøre».

4.1.6 Kommentarer og drøfting av fase 2

Det at elevene skal forstå hensikten, strukturen og de språklige trekkene som er fremtredende i den teksttypen som klassen arbeider med, er målet med denne fasen (Gibbons, 2012). Et sentralt trekk i sjangerpedagogikkens tankegang er at elevene trenger hjelp til dette, og for å se de karakteristiske trekkene ved tekstene, må derfor tekstene leses, plukkes fra hverandre og diskuteres grundig (Torvatn, 2008).

Det som trer tydeligst frem etter å ha oppsummert resultatene fra fase 2, er at elevene har ervervet seg en viss formkunnskap etter å ha blitt vist hvordan en tekst kan ha en start, en midtdel og en slutt. De uttrykker at de tidligere ikke har hatt bevissthet rundt dette. Etter å ha oppdaget at modellteksten inneholdt mange ulike feil, uttrykker elevene både i intervjuet og spontant i klasserommet at å bestå Norskprøven ikke lenger fremstår som uoppnåelig.

Noe som viste seg gjennom observasjonene av fase to, var viktigheten av å lese

modellteksten høyt. Første gang fasen ble gjennomført, leste bare elevene teksten inni seg. Slik det så ut for meg, var det enkelte som ikke fikk til å lese på egenhånd. Nettopp høytlesing av modellteksten nevnes i sjangerpedagogikken som viktig for å sørge for at alle får tilgang til den samme informasjonen uavhengig av leseferdighet (Rose og Martin, 2012).

Innenfor sjangerpedagogikken er det lite fokus på om modelltekstene er autentiske eller konstruerte tekster, så sant de innehar de språklige trekkene og den sjangeren man ønsker å fokusere på (Johansson og Ring, 2015). Det at vi valgte autentiske, på ingen måte feilfrie, norskprøvebesvarelser som modelltekster, falt uventet heldig ut. I intervjuet trakk alle fokuselevne fram det at man ikke behøvde skrive en perfekt besvarelse for å bestå norskprøven som svært oppsiktsvekkende og beroligende. Både gjennom intervjuet og observasjonene var det tydelig at denne innsikten var med på å gi alle elevene et håp om å bestå Norskprøven på nivå B1 faktisk var innenfor deres rekkevidde. Både læreren og jeg hadde på forhånd diskutert og uttrykt en viss engstelse for at feil i Norskprøvene kunne føre til at elevene imiterte disse og dermed risikerte å sementere feilene. Denne engstelsen falt nærmest på stengrunn.

I sjangerpedagogikken er man ikke bare opptatt av hva teksten handler om, altså selve emnet eller feltet, men også hvordan dette innholdet realiseres språklig, og «hvordan de språklige realiseringene kommuniserer med leseren» (Maagerø, 2015:45).

Det arbeidet som foregikk i dekonstruksjonsfasen, hvor lærer og elevene nærleste teksten, rettet oppmerksomheten mot tekstens struktur og språklige elementer og diskutere dette, gir elevene flere valg når de skal skrive sin egen tekst, og ikke minst, blir seg bevisst at språklige valg kan gi teksten ulik betydning. Denne arbeidsmåten er med på å styrke elevenes tekstkompetanse og utvikle deres bevissthet som tekst, altså deres språklige bevissthet. Tonne og Phil (2013) beskriver språklig bevissthet som evne til å reflektere over språkets form og skifte fokus fra språkets innhold til struktur (s.6). Dette kom tydelig frem gjennom det grundige arbeidet læreren gjorde med hensyn til diskusjoner og forklaringer av ulike ord og uttrykk, grammatikk og komposisjonen av teksten. Denne nyervervede språklige bevisstheten uttrykte også elevene spontant i løpet av observasjonene og under intervjuet med hensyn til bl.a. tredelingen av teksten og hvilke ord som var valgt.

Det å snakke om teksten handler også om å utvikle det Halliday (2004, 1998) kaller et metaspråk, et språk om språket. Han mener det er nødvendig å gi elevene begreper for å kunne uttrykke seg presist om teksten og for å kunne diskutere egne og andres tekster. Dette viser seg f.eks. når elevene bruker begrepene innledning, hoveddel og avslutning og leter etter

dette i modelltekstene, men kanskje mer senere når de i neste fase, felles tekstkonstruksjon, diskuterer nettopp hva som passer å bruke som innledning, midt og slutt og i tillegg hvilken tid det er best å skrive teksten i.

I løpet av den tiden jeg observerte klassen, så jeg ikke noen utbredt bruk av metaspråk. Det kan skyldes at klassen hadde jobbet relativt kort tid med dette og det var en uvant måte å jobbe på for alle parter. Man skal heller ikke se bort i fra at vi som er lærere for andrespråkselever, kvier oss for å bruke kompliserte ord overfor elevene, da vi tenker at elevene har mer enn nok med å lære dagligtale på andrespråket.

Vygotskys syn på læring i en sosial kontekst og læring fra mer kompetente andre, kommer særlig til uttrykk når elevene diskuterer begreper seg i mellom, forklarer uttrykk for hverandre og hjelper hverandre med å utdype meninger.

Slik det ble vist i teorikapitlet, er Halliday (2004) opptatt av at grammatikken ikke skal sees isolert, men i en kontekst. Første gang det ble arbeidet med å undersøke modellteksten, hadde læreren plukket ut alle tekstens verb, substantiv og forskjellige typer bindeord og skrevet dem på et eget ark. Når han trekker fram et verb på denne måten, er det ikke for å bøye det, men for å snakke om hva det betyr og for å vise hva slags sammenheng det står i og hva de ulike valgene fører til, eller som Maagerø (2015) sier, «se på den funksjonen eller effekten språkvalgene har» (s.45). Det å diskutere hvorfor teksten er skrevet i akkurat den tiden og ikke en annen, viser elevene at tempus gjør noe med tekstens mening. Er det nå, før eller i morgen det handler om og hva vil man at teksten skal uttrykke? Ved å jobbe på denne måten forsøker lærer å gjøre grammatikkundervisningen funksjonell både ved å se den i sammenheng med konteksten og diskutere hvorfor det skrives på nettopp denne måten, noe som er helt i tråd med Hallidays (2004) systemisk-funksjonelle grammatikk. Læreren velger senere bort denne måten med å lage egne oppgaver hvor tekstens verb ol. står, da han mente det ikke fungerte etter intensjonen. Han mener selv at det kanskje ble for stort for elevene, at det ble for mye å jobbe med på en gang og at han ikke fikk frem hva som var hensikten med dette arbeidet. De neste gangene skalerte han ned arbeidet ved å fokusere på færre språklig trekk ad gangen, noe som gjorde det mer oversiktlig og overkommelig for elevene.

Etter hvert som elevene hadde fått innblikk i modellteksten på mikroplanet, det vil si fått tilgang på ord og uttrykk og grammatiske konstruksjoner til bruk i egne tekster, måtte de også studere hvilke deler modellteksten består av, altså sjangerstruktur. I våre modelltekster besto sjangerstrukturen av innledning, en midtdel og en slutt. Selv om læreren fremhevet disse strukturene i modelltekstene, og senere i felles tekstkonstruksjon, og det ut fra elevenes

uttalelser er tydelig at de alle har fått utviklet sin bevissthet omkring sjangerstrukturen, var det sjelden de selv trakk dette frem i tekstsamtalene. Det kan skyldes at den tredelte sjangerstrukturen ikke alltid var like synlig i modelltekstene, eller det at elevene bare var usikre fordi denne måten å jobbe på var relativt ny for dem.

Den måten å samtale om tekst på som man legger opp til innenfor sjangerpedagogikken, er i følge Maagerø (2015) blitt kritisert for å være for streng, i det læreren spør om noe hun allerede vet svaret på, om bestemte språkvalg i teksten, og at hun styrer elevene mot det hun mener er gode svar. Det etterlyses en mer åpen form for dialog der elevenes stemme kommer tydeligere fram og der klassen kommer frem til løsninger i fellesskap. Når jeg ser hvordan læreren i denne studien stilte spørsmål og hvordan det ble samtalt rundt teksten, kan jeg ikke se at det ene utelukker det andre. Det er helt tydelig at læreren har visse hensikter med spørsmålene han stiller, men samtidig åpner han for svært frie innspill fra elevene. Han bedyrer hele tiden at det ikke gjør noe om noe er «feil» fordi det bare åpner for nye meningsutvekslinger og mer læring. Dette at læreren jevnlig nevner «at det ikke er så farlig med feil», påpeker da også Darek i intervjuet, og han sier at det har gjort ham modigere når han skal skrive egne tekster. Han opplever en større grad av selvsikkerhet i skrivesituasjonen.

Når elevene må forholde seg aktivt til det de leser, slik som vist her i fase 2, øker sjansen for at de forstår det de leser. Det er lettere å skrive fritt om noe du forstår og det kan dermed hindre avskrift (Torvatn, 2008). Dette kommer tydeligere fram under arbeid med de neste fasene.

4.1.7 Observasjonsresultater fra fase 3: *Felles tekstkonstruksjon*

I denne fasen skal læreren og elevene skrive en tekst sammen.

Lærer introduserer emnet og oppgaven. Han minner om at denne oppgaven er som en norskprøve som de skal skrive sammen. Han oppsummerer det de har gjort i de tidligere fasene og trekker fram både bakgrunnskunnskap og modelltekst som hjelpemidler til skrivingen. Han fremhever nok en gang tekststrukturen, innledning-hoveddel-avslutning, og viser hvordan dette er gjort i modellteksten. Elevene blir bedt om å komme med innspill til hva som skal stå i teksten, og hvordan dette skal formuleres. Siden de fleste kommer fra ulike land med vidt forskjellige kulturer og syn på de forskjellige emnene, blir de enige om å lage en generell besvarelse med «litt av hvert».

Til tross for at begge modelltekstene, *Skolesystemet...* og *Å bli gammel*, mangler

overskrifter, påpeker læreren at en tekst bør ha en overskrift som forteller hva den skal handle om. Videre stiller læreren spørsmål som «Hva passer som innledning?», «Hva skal vi starte med?», «Hvor skal dette stå?» osv. Lærer trekker også inn verbets tid. «Må vi skrive i preteritum?» spør Carmen, og læreren drar i gang en klassesamtale om hva det gjør med teksten om den skrives i presens eller preteritum.

I starten er elevene litt tilbakeholdne og mange ser på egne notater før de foreslår noe å skrive. Etter hvert begynner forslagene å komme og læreren skriver det som sies på tavlen. Om noen foreslår en setning som de ikke helt klarer å fullføre, hjelper de andre til med å utvikle denne. Elevene sier i fra hvis noen ord blir gjentatt for ofte og kommer opp med alternativer. Det stilles spørsmål som «Kan det gjøres sånn? Kan det skrives sånn?» Alle følger med på det læreren skriver og responderer på det som sies. Innimellom er elevene litt uenige i ulike påstander som blir fremsatt i de ulike emnene, fordi det ikke stemmer med deres kultur. Da nevner lærer at man kan bruke ord som *noen*, *enkelte*, *de fleste* og *mange* for å vise at det de skriver ikke gjelder alle. Hva gjør det med teksten om man bruker *jeg*-form, eller *man*?

Det oppstår mange diskusjoner rundt hvor de ulike synspunktene skal skrives i teksten, om man skal flytte hele avsnitt, hvor den og den setningen passer inn osv. På bakgrunn av elevenes forslag og diskusjoner undervegs i arbeidet med å skrive, endrer læreren ofte på teksten. Han flytter på avsnitt, bytter ut ord, skriver om og fjerner setninger, men alltid i dialog med klassen. Til sist føres alt korrekt i pennen av læreren.

Sekvensen avsluttes med at læreren leser opp den samskrevne teksten og han stopper opp ved det i teksten som viser innledning, hoveddel og avslutning for igjen å fremheve denne tekststrukturen. Elevene nikker og samtykker på lærerens spørsmål om de er enige i det som er skrevet. De elevene som har foreslått noe, virker glade når deres forslag blir skrevet på tavla og inkorporert i teksten. Carmen sier hun synes det er så mye bedre å skrive når de sitter og diskuterer og skriver sammen, i stedet for å sitte hjemme og streve.

Aktivitetsnivået varierer med antall ganger denne fasen gjennomføres og hvem som er til stede. Bortsett fra en annen svært aktiv elev, er fokuselevne de som oftest tar ordet, og når vedkommende er fraværende, tør de litt mer forsiktige elevene opp.

Elevene kommer jevnt over med flest innspill når det gjelder å foreslå og diskutere ord og setninger. Noen nevner innimellom tekstens struktur, men det er tydelig at de ikke er så bevandret i å komponere en tekst som de er til å reflektere og kunne forklare enkeltord og dets

betydninger. Det er fortsatt læreren som bærer denne økta med sine inngående spørsmål som både leder elevene til å se ulike ting i teksten, men også til å diskutere og vurdere innholdet.

4.1.8 Elevenes synspunkter på fase 3

Både Amuun og Carmen trekker fram denne fasen som den de likte best fordi de ser at det ikke er så vanskelig å skrive en tekst og «det er supert for mange ideer.» Å oppleve at «en ting kommer fra en selv, noe annet fra en annen», var fint. Hvis man har litt feil i en setning, så blir den rettet opp av en annen. «Du blir bedre også lære fra feilen din», sier Amuun.

I tillegg sier Darek at det å se at man kan endre på teksten undervegs var nyttig. «Det er ikke farlig å flytte og trikse og mikse» bare innholdet er bra. Den støtten læreren gir i form av små hint, spørsmål og forslag til hvordan det elevene sier kan skrives, trekkes av Darek fram som viktig.

Carmen uttrykker at det er frustrerende at det kommer fram så mange ulike meninger og synspunkter. «Vi er jo forskjellige, og alle må jo komme med forskjellige forslag, da». Hun utdyper det med å si at man får en idé, som man gjerne vil foreslå, men før man rekker det har noen andre kommet med forslag som skrives på tavla og da passer ikke lenger ens egen formulering inn. Og dermed foreslår hun ikke den ideen eller setningen. Hun mener det er vanskelig å skrive en enhetlig tekst sammen fordi alle kommer fra ulike kulturer hvor man f.eks. har ulike skolesystemer, eller syn på barneoppdragelse.

4.1.9 Kommentarer og drøfting av fase 3

Observasjonene og intervjuene fra fase 3 viser at elevene har fått mange ideer til hva de kan skrive om. De har lært å strukturere teksten i tre, og de har erfart at det å bearbeide en tekst på mange måter før det endelige resultatet foreligger, er både mulig og positivt. De har sett at det ikke er så vanskelig å skrive en tekst. Lærers tilbakemeldinger og støtte synes også å ha en positiv effekt på elevens skriveutvikling. Selve resultatet av den samskrevne teksten oppleves dog ikke som en like stor hjelp for alle.

Denne fasen skal i følge Gibbons (2012) gi elevene en modell for selve skriveprosessen. Det trekker også fokuselevne fram som positivt i denne fasen. Elevene sier de har sett at det ikke er så vanskelig å skrive en tekst. De har noe å skrive om, vet hvordan de kan strukturere det og de har sett at man kan endre teksten undervegs.

Undervisningsformen legger til rette for samarbeid og dialog og elevene påpeker at det å forfatte noe sammen er fint, for da både lærer man mer og man hjelper hverandre. Den sosiokulturelle tilnærmingen til læring anerkjenner at med hjelp så kan eleven nå lengre enn den kan på egenhånd, delta i nye situasjoner, inneha nye roller osv. (Gibbons, 2009). Ikke bare guider og støtter læreren elevene på veien mot å bli en bedre skriver, eller i alle fall mot å kunne skrive en norskprøve-tekst til bestått, men alle elevene hjelper hverandre med å uttrykke seg og diskutere tekstens innhold, vokabular og ulike deler. Arbeidsmåten i denne fasen gir elevene støtte og hjelper dem å konstruere tekster som ligger over deres nivå.

Lærerens støtte er sentral i denne fasen og både hans forslag til måter å skrive på, og omskrive teksten på, trekkes frem av elevene som viktig i deres læring. Ved å peke ut strukturen i modelltekstene, snakke om den, be elevene finne den, og til sist skrive en tekst sammen med elevene, sier han ikke bare hva de skal gjøre, men han hjelper også elevene med å forstå hvordan det gjøres. Læreren har en eksplisitt tilnærming til skriveundervisningen samtidig som han støtter og oppmuntrer elevene til selvstendighet og eierskap til skriveprosessen. «Scaffolding is therefore teacher support in action, and it is the core of learning and teaching for autonomy» (Mariani, 1997 i Gibbons, 2009:15).

Elevene mener at alle meningsutvekslinger og forslag angående valg av ord, setninger og struktur er av svært positiv karakter for deres bevissthet rundt hvordan en tekst skrives. Samtidig trekker Carmen frem at alle forslagene som kommer fram i denne fasen ikke er udelte positive. Hun opplever det vanskelig at mange av forslagene ikke passet inn med hennes ide om emnet, eller det som Halliday (2004) kaller *feltet*. Dette problemet bringer oss over på en viktig del av skriveprosessen, nemlig konteksten, og som vi lærere kanskje ikke alltid er så bevisste på, men som er svært sentral innenfor sjangerpedagogikken.

Som sagt tidligere ser Halliday (2004) språket som et meningsskapende system. Hver gang man bruker språket, velger man ord og grammatiske strukturer fra dette språkssystemet. De valgene man gjør påvirkes, i følge Halliday (1998), også av konteksten, både her- og nå situasjonen og den kulturelle konteksten man er i eller har med seg fra tidligere. I det man velger noe, velger man bort noe annet og det får igjen betydning for meningsskapingen. Dette aspektet ved Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk kom ganske tydelig fram da klassen i fellesskap skulle skrive teksten om *Skolesystemet i hjemland og Norge*. Vi må huske at vi her har å gjøre med voksne mennesker opprinnelig fra svært ulike kulturer og dermed erfaringer fra ulike skolesystemer.

Som vist i oppgavens teoridel, velger man med utgangspunkt i et visst *felt* språklige

ressurser fra det som kalles den ideasjonelle, eller erfaringsmessige, metafunksjonen til språket. Akkurat i denne oppgaven kan man si at deler av feltet sprikte i alle retninger og elevenes ulike erfaringer realiserte bl.a. ulikt ordvalg. Carmen fant det altså frustrerende at klassens ulike bidrag til innholdet i emnet, ikke stemte overens med skolesystemet i hennes hjemland. Der enkelte har opplevd fysiske avstraffelser og overgrep i sin skolehverdag, var det totalt ukjent for andre. Man kan si at konteksten legger premissene for hvilke språkvalg man har (Halliday, 1998) og i denne situasjonen viste lærer at man fint kan skrive en tekst som inneholder synspunkter som ikke stemmer for alle ved ordvalgene man gjør. Ved å bytte ut ordet *alle* med *mange*, *noen*, *enkelte* osv. tydeliggjorde han hva ulike ord kan gjøre for en tekst. Han tilpasser teksten situasjonskonteksten, eller situasjonskonteksten påvirker hvilke språklige ressurser man velger å bruke.

Et annet eksempel på hvordan situasjonskonteksten er med på å utforme teksten, dukket opp mens man jobbet med samme oppgave. Det var kommet frem fire ulike måter å starte teksten på. Klassen måtte velge en, og lærer forklarte hva de ulike valgene ville innebære for resten av teksten. «Denne innledningen handler bare om Norge, denne handler bare om hjemland, her er det noe generelt...», så når oppgaven lyder *Skriv om skolesystemet i hjemland og Norge*, bør man ikke velge en innledning som bare trekker fram Norge, for da får man bare frem ett syn på saken. Her blir også formålet med teksten viktig, nemlig det å oppfylle oppgavens ordlyd slik at man kan bestå norskprøven.

Som en oppsummering av akkurat dette eksempelet, kan man si at mange ideer kommer på bakgrunn av elevenes kulturelle kontekst, mens den endelige utformingen av teksten kan sies å bli påvirket av situasjonskonteksten og tekstens formål, vist ved de valgene som ble gjort.

Den gjennomgående støtten læreren utøver, ikke bare i denne fasen (3), men i alle fasene, er fundamental i sjangerpedagogikken (Gibbons 2012). Den viser ikke bare hva elevene skal gjøre, men den hjelper elevene å lære hvordan de skal gjøre det slik at de lettere vil kunne ferdigstille liknende oppgaver alene. Den er fremtidsorientert i den forstand at det man kan gjøre med hjelp i dag, kan man gjøre alene senere, noe som synliggjøres i neste fase, selvstendig tekstkonstruksjon.

4.1.10 Observasjonsresultater av fase 4: *Selvstendig tekstkonstruksjon*

I denne fasen skal elevene skrive en tekst på egenhånd.

Skriveøkten starter med at læreren forteller at de skal skrive en selvstendig tekst om emnet. Han minner dem på hvordan de så langt har jobbet med skriving. Deretter peker han på hvilke hjelpetekster de kan bruke i denne prosessen, men at de også står fritt til å finne på ting selv. Han oppfordrer dem til å tenke over hva de vil skrive før de begynner.

Det blir stille og elevene sitter og blar i notatene sine. Etter hvert starter elevene så smått å skrive. De varierer mellom å skrive noen setninger, se litt på hjelpetekstene, skrive igjen, stryke ut. Enkelte spør læreren om ulike måter å starte på. Andre lurere på grammatikk med hensyn til egen tekst. Noen elever diskuterer stille oppgaven med sidemannen, mens andre gir hverandre tilbakemeldinger på ting de har skrevet. Hele tiden går læreren rolig rundt og hjelper der det er behov, peker på ting de tidligere har skrevet eller modellteksten og sier «Bruk den» eller «Dette er bra!» eller «Hva mener du her?». Der elevene har stoppet opp i skrivingen sin ser det ut til å hjelpe, for de skriver videre etter dette. Alle bruker stikkordene, modellteksten eller den samskrevne teksten i en eller annen form når de skriver individuelt. Noen kaster bare et blikk på dem, andre leser dem aktivt, mens enkelte skriver avskrift.

Det at skriving er en krevende prosess, snakker læreren en del om når elevene står fast. Det å stryke ut, endre, rette og reformulere er en del av prosessen.

Arbeidet avsluttes med at elevene oppfordres til å jobbe mer med teksten hjemme og skrive den ferdig. Elevene får en uke på å ferdigstille oppgaven sin.

Siste gang elevene jobber med fase 4, avsluttes den med at lærer, på oppfordring fra elevene, leser Dareks kladd høyt i klassen. Darek rødmer litt og ler, men virker samtidig stolt.

Ingen leverte en ferdig oppgave til det første emnet, *Barneoppdragelse*. Jeg har kun bilder av to av fokuselevens kladder. Til oppgave to, *Skolesystemet i hjemland og Norge*, leverte fire elever (det var kun fem til stede), derav alle fokuselevne. Alle som var til stede da det ble arbeidet med emnet *Å bli gammel*, leverte tekster til denne siste oppgaven. Blant de syv tekstene tilhørte tre fokuselevne, to av dem fullstendige, mens den tredje besto mest av tekstfragmenter. Disse elevtekstene ser jeg nærmere på i delkapittel 4.2.

Første gang fase 4 gjennomføres, er det mye mindre aktivitet blant elevene enn i tidligere faser. De stopper oftere opp og mens noen titter på hjelpetekstene for inspirasjon, blir andre sittende og se ut i lufta. Siste gang man jobbet med fase 4, økte elevaktiviteten, og skriveøkten varte lenger enn første gang.

4.1.11 Elevenes synspunkter på fase 4

Det var enighet blant fokuselevne om at det var nyttig å ha både stikkord, modelltekster og samskreven tekst som hjelp når de skulle skrive den individuelle teksten. Men i hvor stor grad og på hvilken måte de brukte hjelpetekstene, varierte.

Amuun forteller at første gangen hun skulle skrive en tekst, trodde hun ikke hun skulle få det til, men når hun så modellteksten og de snakket sammen, og hun tok «litt fra her og her og der», så hjalp det. Hun sier hun brukte ting fra alle hjelpetekstene i sine egenproduserte tekster og at hun tenkte på tredelingen av teksten når hun selv skrev. Amuun mener det er lettere å jobbe med skriving på denne måten enn slik det var før. Hun får flere tanker.

Selv om Carmen uttrykker at hun synes det er bedre å jobbe systematisk med skriving slik det har blitt gjort, enn bare det å få en oppgave, en overskrift, som hun må fylle helt selv, stopper ting opp for henne. Hun får for mange tanker hun trenger å sortere og klarer ikke å velge ut hva hun skal skrive om. «Jeg hadde så mange ideer i stad, men så vet jeg ikke hvordan jeg skal begynne.» Hun opplever at skriveoppgavene vokser henne over hodet. Carmen sier hun ikke ville bruke det som er jobbet fram i klasserommet direkte «Fordi da tenker jeg at jeg bare kopierer og det er ikke noe som kommer fra meg.» Hun føler hun ikke har lært noe om hun kopierer.

Darek sier «Jag brukar mindre tid nå enn jag bruket i starten... fordi jeg har lært så mange nye ord, ord som kommer fra skolen og sånn». Deretter sier han: «Så jeg er blitt ganske flink nå i forhold til det jeg var før. Å starta oppgaven... og få en midterste...., og så få en avslutning å tenke på». Videre sier han at han har brukt noe av det klassen har jobbet frem gjennom de tre foregående fasene, men han vektlegger sterkt at han hadde lyst til å «gjøre noe selv» for å sjekke hvor god han er, om han får det til, eller ikke «med den (selv)tillitten jeg har fått.»

4.1.12 Kommentarer og drøfting av fase 4

Det virker som det elevene sier i intervjuene, samsvarer med det som ble observert under gjennomføringen. Alle mener arbeidet med de tidligere fasene er med på å lette arbeidet i den siste fasen. Elevene bruker noe fra hjelpetekstene eller undervisningen i sin egen skriving, og de fleste leverer etter hvert en ferdig tekst.

De tidligere fasene fremheves av sjangerpedagogene som særdeles viktige for å støtte

elevenes vei mot denne fasens mål, nemlig selvstendig skriving (bl.a. Gibbons, 2012, 2009, Hedeboe og Polias, 2008). Elevene har opparbeidet seg så mye selvtillit, kunnskaper og ferdigheter at de nå skal være kapable til å skrive en tekst på egenhånd (Gibbons, 2012). Hvis de ikke får til dette, har man jobbet for lite med de foregående fasene og det må jobbes grundigere med disse. I akkurat denne undersøkelsen var målet å utvikle språkferdigheter i retning av å kunne skrive en norskprøvebesvarelse. Både det jeg observerte, det elevene selv sa og det at de fleste leverte tekster, vitner om at de har fått til dette.

Carmen og Dareks uttalelser om at de brukte hjelpetekstene til inspirasjon, men at de ikke ønsket å kopiere noe, kom derfor litt uventet på meg. Nettopp mulighetene for tekstimitering, i større eller mindre grad, er en positiv konsekvens av denne måten å arbeide på. Det at alle elever, uansett språknivå, får mulighet til å utforme en tekst, ut fra om de kopierer mye eller lite, og at dette igjen kan føre til en opplevelse av å lykkes og dermed økt selvtillit, tenkte jeg på som et udelt pre ved fase 4. Carmen mente at kopiering ville gjøre at teksten ikke var hennes og at hun ikke lærte noe, mens Darek gjerne vil skape noe selv for å vise at han kan få til dette på egenhånd. Begge disse elevene har fortalt at de bruker timer på å formulere bare noen få setninger hjemme og likevel er de svært bestemte på å klare ting selv. Det Carmen og Darek sier, viser er at det ikke nødvendigvis er et gode for alle å kopiere deler av teksten, men at det faktisk kan få motsatt effekt av hva vi forventer.

Carmen overrasket også med sine uttalelser om at tilgang på mye informasjon heller ikke er udelt positivt. All informasjonen ble nærmest overveldende for Carmen, og hun klarte ikke å sortere og velge hva hun skulle bruke. Dette er med på å understreke viktigheten av lærerens støtte i denne fasen også, slik at læreren kan hjelpe eleven til å velge hva som er relevant informasjon å bruke i dennes tekster ut fra hva vedkommende ønsker å oppnå med den. Det er et tankekors at det som, sett utenifra, tilsynelatende er positivt for alle, ikke nødvendigvis er det. Man må ikke glemme at en klasse består av unike individer, med ulike erfaringer og forskjellige behov.

Hver gang fase 4 ble gjennomført, ble ferdigstillingen av teksten gitt som hjemmelektse. Dette ble gjort pga. tidsnød, i tillegg til at elevene virket slitne etter å ha jobbet intenst med skriving i mange timer. Man kan spørre seg om dette var et riktig valg, eller om man heller burde ha fortsatt med å gjøre ferdig teksten neste gang de var på skolen. Trolig ville Carmens vansker med å velge hvilke deler av feltet hun skulle skrive om ha blitt redusert eller forsvunnet helt om læreren hadde vært i nærheten og hjulpet henne med valgene.

Det at ingen leverte tekster etter første gang skrivesirkelen ble gjennomført, selv om de

hadde skrevet en kladd på skolen, til at alle leverte noe siste gangen, kan tolkes dithen at det er skjedd en utvikling hos elevene. Fra ikke å vite hva de skal gjøre, hva som forventes av dem eller om de generelt er usikre i skrivesituasjonen til at de, gjennom øvelse og instruksjoner, har fått stadig bedre kjennskap til hvorfor og hvordan man arbeider med skriving, og de er blitt tryggere på hva de skal gjøre og hvordan man utfører det. Dette kan også skyldes rene tilfeldigheter som f.eks. om de fant temaet interessant eller ikke, eller om de hadde tid til å skrive en tekst hjemme. Uansett ville det høyst sannsynlig vært bedre om man hadde jobbet seg fullstendig gjennom fase 4 på skolen under veiledning og tilbakemeldinger fra læreren, i hvert fall første gangen fasen ble gjennomført, slik at elevene hadde fått enda grundigere støtte i skriveprosessen.

Nå har jeg gjennomgått observasjonene og elevenes synspunkter på skrivesirkelens fire faser og drøftet disse opp mot hverandre og opp mot det teoretiske grunnlaget som ble lagt i kapittel 2. I neste delkapittel ser jeg på elevenes opplevelse av trygghet når de skriver.

4.2 Elevenes opplevelse av trygghet i skrivesituasjonen. Observasjoner og elevenes synspunkter

Begrepet *Opplevelse av trygghet i skrivesituasjonen* var ikke operasjonalisert (Kleven, 2014) før observasjonene ble foretatt, da denne analysekategorien oppstod i løpet av arbeidet med det siste intervjuet. Under søker jeg å gjengi det jeg så i skrivesituasjonene og som jeg tolker som *Opplevelse av trygghet i skrivesituasjonen*. Jeg støtter meg likevel mest til det elevene selv sier om hvordan de nå opplever å skrive både på skolen og ikke minst på jobb.

4.2.1 Observasjonsresultater: *Elevenes opplevelse av trygghet i skrivesituasjonen*

I løpet av arbeidet med skrivesirkelens fire faser, ser jeg en jevn økning av aktiviteten i timene. I økende grad bidrar flere i diskusjoner, samtidig som både felles- og individuelt arbeid flyter lettere. Stadig flere elever leverer tekster, fra ingen første gang, til alle siste gang det arbeides med skrivesirkelen.

Mens de arbeidet med *Skolesystemet...*, sier Darek spontant : «Jeg har nå fått en trygghet,

etter 35 år, til å komme tilbake til skolen. Den læreren (peker på lærer) har gitt meg trygghet. Han lytter». Siste skriveøkt avsluttes med at Darek, på oppfordring fra medelevene, godtar at teksten hans blir lest opp.

4.2.2 Elevenes synspunkter

Når det gjelder spørsmålet om de føler seg tryggere i skrivesituasjonen nå sammenliknet med tidligere, sammenfatter Dareks svar det meste av det elevene svarte; «Absolutt mye enklare og tryggere for meg å skrive fordi jeg har fått så mye input fra før, tips. Hvordan start, midterste og avslutning, alt sånt. Hvordan den skal formuleres den teksten, den oppgave. Hvordan det skal se ut. Og da tenker jeg det er mye enklare nå, faktisk, enn det var i starten.» Carmens utsagn «Men det ukjente er ikke ukjent lenger. Man blir mindre redd.» er med på å understreke dette.

Der alle tidligere vegret seg fra å skrive på jobben, går det nå mye greiere. Det å skulle skrive rapporter i offentlige rapporteringssystemer er ikke lenger en bøyg. Darek forteller at han for første gang i sitt liv har skrevet møtereferater «frivillig». Alle spør kollegaene mye sjeldnere om hjelp med hensyn til skrivingen, og de synes ikke lenger det er så farlig å skrive noe feil. «For jeg føler meg tryggere, selv om jeg vet det er noe feil.», sier Amuun.

4.2.3 Kommentarer og drøfting

De tre fokuselevne sier at de nå opplever en større grad av trygghet når de skriver. De våger å ta på seg flere skriveoppgaver på jobb og de er ikke så redde for å gjøre feil.

Men hvordan kan man observere at noen *opplever trygghet i skrivesituasjonen*, og hva er det i så fall ved elevenes atferd som indikerer dette? Er det at elevene deltar stadig mer aktivt gjennom skriveundervisningen og stadig flere leverer ferdige tekster en indikasjon på *opplevelse av trygghet i skrivesituasjonene*?

Her mener jeg elevenes uttalelser, og de eksemplene de gir på hvordan denne tryggheten kommer til uttrykk, må veie tyngst, da det er deres egen opplevelse av trygghet det her er snakk om. Nettopp denne nærheten til elevenes verden trekkes fram som en fordel med intervjuet som metode (Kleven, 2014), man får førstehåndsinformasjon og dermed mer reliable data. Læreren sier også at han opplever at elevene virker tryggere når de skriver, og er dermed med på å bekrefte det elevene sier.

I tråd med sjangerpedagogikkens argumentasjon for hvorfor denne måten å jobbe på fungerer (bl.a. Gibbons, 2012, Hedeboe, 2009), nevner elevene at de har fått mange ideer, vokabular og formuleringer som gjør det lettere å vite hva og hvordan de skal skrive. Kjennskap til sjangerstrukturen, hva som kommer først, senere og sist i teksten, gjør at de nå vet hvordan de kan dele teksten i tre og hva delene skal inneholde. Det at de har gjort dette flere ganger er med på å forsterke kunnskapen om hvordan en slik type tekst kan skrives, det er blitt mer kjent. I følge Torvatn (2008) vil sjansen for at de får flere opplysninger de kan bruke i sin egen tekst, øke med antall tekster man leser innenfor en og samme sjanger. Dette viser seg ved at de tre elevene har den tredelte tekststrukturen i sine egne tekster.

I tillegg til at læreren stadig påpekte at det ikke gjorde noe å gjøre feil, ble det å se at modelltekstene inneholdt mangler også trukket fram av elevene som noe positivt for deres opplevelse av trygghet, da det medførte at de brydde seg mindre om de gjorde feil når de skrev på jobb og dermed ble mer sikre. Dette gjorde også at de nå øynet håp om å kunne bestå Norskprøven på nivå B1.

Et annet svært viktig punkt som nevnes, er lærerens tilbakemeldinger. Nettopp konkrete tilbakemeldinger er noe som trekkes fram som en av de mest virkningsfulle faktorene når det gjelder å utvikle skrivekompetanse (Hattie 2013, Hertzberg, 2011) og det vektlegges også i sjangerpedagogikken. Det at læreren henter og gir konkrete tilbakemeldinger på arbeidet poengteres av Darek som viktig både for at han skal våge å skrive og at han får tips om hvordan han kan gjøre det.

Det er interessant å se at fra at ingen leverer ferdige tekster etter første gang man jobbet med skriving etter skrivesirkelens fire faser, så leverer så god som alle tekster siste gang. Det kan være en tilfeldighet, som f. eks. at de likte oppgaven eller det at man jobbet seg gjennom alle skrivesirkelens faser på en dag den siste gangen, og derfor synes det er lettere å gjøre skriveoppgaven ferdig. Eller det kan skyldes sjangerpedagogikkens metodikk og systematikk som gjør at de nå vet hva de skal gjøre, og dermed ble tryggere og sikrere på å skrive.

Som vi har sett til nå, virker elevene positive til denne arbeidsmåten og de uttrykker en større grad av trygghet når de skriver.

4.3 Spor i elevtekstene

Som nevnt arbeidet klassen med tre ulike temaer gjennom denne undersøkelsen. De handlet om *Barneoppdragelse, Skolesystemet i hjemland og Norge* og *Å bli gammel*.

For å kunne svare på forskningsspørsmål to: *Hvilke spor finnes i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster?*, sammenlikner jeg elevtekstene fra skrivesirkelens fase 4 med det som framkom skriftlig felles gjennom fase 1, 2 og 3 i arbeidet med skrivesirkelen, altså stikkord i forbindelse med utvikling av bakgrunnskunnskap, samskrevne tekster og i tillegg modelltekstene. Dette ser jeg i sammenheng med hva elevene selv sa i intervjuet om bruk av hjelpetekster i egen tekstproduksjon. Observasjonen og lærerintervjuet er også med for å belyse elevenes svar.

Når jeg bruker begrepet *spor*, mener jeg spesielle eller emnespesifikke ord og vendinger, setninger og tekststruktur, som innledning, hoveddel og avslutning, som elevene har brukt i sine skriveoppgaver og som kan gjenfinnes i hjelpetekstene eller spores tilbake til det man har gjort i undervisningssituasjonene.

For at leseren lettere skal forstå det jeg skriver om i analysen og drøftingene av elevtekstene, viser jeg til de vedlagte modell- og elevtekstene i tillegg til de samskrevne tekstene (vedl. 4-12).

Siden ingen elever leverte tekster til emnet *Barndom*, starter jeg med å analysere tre elevtekster som omhandler *Skolesystemet i hjemland og Norge* og to tekster fra oppgaven *Å bli gammel* med sikte på å finne spor.

4.3.1 Spor i de tre elevtekstene fra arbeidet med *Skolesystemet i hjemland og Norge*

I dette underkapittelet ser jeg på de individuelle tekstene til Amuun, Carmen og Darek og hva jeg eventuelt kan se av tekstlige spor fra arbeidet med *Skolesystemet i hjemland og Norge*?

Amuun var bare til stede andre gangen det ble arbeidet med dette emnet, da de jobbet med fase 3 og 4. Hun leverte sin besvarelse tre uker senere. Hennes tekst var håndskrevet og virket ikke helt ferdig. Det kan se ut som om hun har brukt modellteksten til inspirasjon når det gjelder innholdet, da hun skriver om selve utdanningssystemet som er ordnet fra barnehage til universitet i hjemlandet og i Norge, om hva som er gratis og tilgjengelig for alle og hva som bare er for de rike.

Modellteksten har ikke overskrift, og selv om læreren hadde påpekt viktigheten av å ha overskrift, mangler dette også på den samskrevne teksten. Amuuns tekst har heller ikke overskrift og hun starter teksten sin med følgende setning: *Jeg har fått i oppgave å skrive om skolesystemet i (land) og Norge*, noe som er svært likt modelltekstens innledende setning; *Jeg vil skrive en tekst om skolen i hjemlandet mitt og litt i Norge*. Bortsett fra dette og ordene *gratis* og *rike*, er det var vanskelig å se at hun har brukt spesielle ord eller setninger fra hjelpetekstene. Videre ser det ut som at hun har brukt noe fra hjelpetekstene i komposisjonen og struktureringen av sin egen tekst. Teksten hennes har en tydelig innledning. I hoveddelen trekker hun frem hjemlandet for seg og Norge for seg, en inndeling som er tydelig i hjelpetekstene, men som ikke er blitt nevnt av læreren. Hun avslutter nærmest midt i en tankerekke: *Hvis du vil jobbe etter videregående og allmenn for å studere på universitetet*. Noe som vanskelig kan sees på som en tydelig avsluttende del. Teksten inneholdt ca. 190 ord (vedl. 6).

Teksten til Carmen har en kort innledning, en todelt hoveddel som handler om skolen i hjemlandet og i Norge, og en tydelig avslutning. Hun bruker spesielle ord som f.eks. *obligatorisk, skolefritidsordning, foreldremøte, gratis bøker, spesielle behov* og *uniform* samt setningen *Hver skole har sin egen uniform*, som kan gjenfinnes både i den samskrevne teksten og i stikkordene. Carmen skriver en del som likner på den samskrevne teksten, men hun bruker andre ord og formuleringer for å si mye av det samme. Der det i den samskrevne teksten står; *I Norge er det tiårig obligatorisk grunnskole*. skriver Carmen; *I Norge går alle barna på skole i 10 år*. Eller der det står *Elever med spesielle behov* skriver hun *Barn med spesielle behov*. *Gratis skole* blir til setningen *Skolen er gratis* osv. Videre kommer hun også inn på videregående skole, noe som så vidt nevnes i den samskrevne teksten, men som har større plass i modellteksten. Carmen har heller ikke overskrift på sin tekst, selv om det ble uttalt av læreren som et viktig element i tekstsikaping. Som nevnt over ble overskriften glemt i felles tekstkonstruksjon av dette emnet, men vist i de andre samskrevne tekstene. Teksten inneholdt ca. 300 ord (vedl. 7).

Darek leverte også en variert og relativt avansert tekst med tanke på ordvalg og setningsstruktur, bl.a. har han foranstilt leddsetninger. Teksten hans består av en overskrift som kan fungere som en peker på hva den kommende teksten skal handle om, noe som lærer tidligere hadde nevnt var en lur måte å starte på. Deretter går han rett på skolesystemet i Norge, så hjemlandet, for så å avslutte med en form for oppsummering. Han har gjort litt av det samme som Carmen gjorde med å bruke innholdsmomenter fra hjelpetekstene, men

skriver det på sin egen måte med andre, liknende ord og formuleringer. Darek har «lånt» flere setninger, ord og uttrykk fra stikkordene og den samskrevne teksten. Han starter med *I Norge er det tiårig obligatorisk grunnskole* noe som er helt likt med den samskrevne teksten. Videre kopierer han setningen *Lærerne hadde stor makt og var veldig strenge* og uttrykk som *foreldrene har krav på, foreldremøter, et godt samarbeid, tilbud om leksehjelp, fysisk avstraffelse* osv. som alle er identiske med den samskrevne teksten, men han fletter disse fint inn blant egne formuleringer. Teksten inneholdt ca. 190 ord (vedl. 8).

4.3.2 Spor i de to elevtekstene fra arbeidet med **Å bli gammel**

Under vil jeg ta for meg tekster fra Amuun og Darek for å se om jeg kan finne spor fra arbeidet knyttet til emnet *Å bli gammel*.

Amuun har ikke overskrift på teksten sin, og hun starter med to spørsmål som er så godt som identiske med modellteksten. Amuun bytter bare ut årstallet i den første setningen; *Jeg er 37 år gammel. Er jeg gammel?* Disse kan fungere som en innledning. Hun har en hoveddel som handler om ulike sider ved alderdommen. Setningen *Jeg er ikke redd for å bli gammel* kopierer hun fra modellteksten, og sammen med *Du må leve livet!* danner disse en slags avslutning. Setningen *Du må leve livet!* har antakelig sine røtter i noen av diskusjonene elevene hadde i forbindelse med felles tekstkonstruksjon da bl.a. Carmen var svært opptatt av det å leve livet her og nå. I teksten sin bruker Amuun ord som *pensjonist, eldrester og aktiviteter* som gjenfinnes i den samskrevne teksten og stikkordene.

Det er også mange eksempler på selvstendig tekstkonstruksjon der hun bruker vokabular og formuleringer som ikke kan spores tilbake til noe av det andre skriftlige materialet. Teksten inneholdt ca. 130 ord (vedl. 11)

Dareks overskrift, *Å bli gammel i Norge*, er nesten identisk med den samskrevne tekstens overskrift, *Å bli gammel*. Han starter også innledningen av teksten sin med et spørsmål, *Hva er det å være gammel?*, som likner på det man finner i den samskrevne teksten *Hva er egentlig å være gammel?*. I hoveddelen av teksten sin inkorporerer han uttrykk som *et rikt og aktivt sosialt liv, mange bidrar som frivillige i organisasjoner, god helse, alene og ensom* som kan synes å være tatt fra stikkordene og den samskrevne teksten. Dareks tekst har en klar avslutning som ikke kan spores til noen av hjelpetekstene. Bortsett fra en tredeling av teksten og noe imitering av ord og setninger fra hjelpetekstene, bærer ikke teksten preg av å være en blåkopi, men av hans egne formuleringer og personlige synspunkter på det å bli gammel.

Teksten inneholdt ca. 190 ord (vedl. 12).

Oppsummert ser det ut som om alle elevene har tatt i bruk noe fra hjelpetekstene i sine egne tekster.

4.3.3 Observasjonsresultater, elevenes bruk av hjelpetekster i egen tekstproduksjon

De to gangene jeg observerte individuell skrivning på skolen, la jeg merke til at alle så på, bladde i- og leste hjelpetekstene. Så vidt jeg kunne se, brukte fokuselevne kun enkeltord og setninger fra disse i sine kladder. I løpet av observasjonen var det ingen som ferdigstilte noen tekster. Dette ble gjort hjemme. De tekstene Carmen og Darek siden leverte, hadde gjennomgått relativt store endringer i forhold til den opprinnelige kladden.

4.3.4 Elevens synspunkter

På spørsmålet om de brukte hjelpetekstene når de skrev egne tekster, svarer Amuun at hun brukte alt de har jobbet fram i de tre første fasene når hun skulle skrive en selvstendig tekst.

Carmen fant det interessant å jobbe på denne måten, men hun sier hun ikke brukte noe direkte i egen skrivning. «Jeg så ikke så mye på de for jeg følte at jeg kopierte og det kom ikke fra meg.» Derimot sier hun at hun tenkte mye på hvordan teksten skulle struktureres i innledning, hoveddel og avslutning. «Hvordan skal jeg begynne? «Jeg må ha en bra slutt.»

Avslutningsvis sa Darek at han brukte noe fra alle hjelpetekstene når han forfattet sine egne tekster. Han trekker fram at han lærte mange nye ord på skolen som han forsøker å ta i bruk i egen tekstskaping. Videre sier han at han har hatt stor nytte av kunnskapen om tredeling av teksten. At han har fått en struktur å forholde seg til. «Så jeg prøver å jobbe sånn, start, midt og en avslutning». Dette snakket han flere ganger uoppfordret om gjennom hele intervjuet.

4.3.5 Kommentarer og drøfting

Som vist i gjennomgangen over, finnes det ulike spor i alle elevtekstene i form av innhold, komposisjon, struktur, ord og uttrykk fra hjelpetekstene og undervisningen. Når det gjelder å identifisere hvilke spor som skyldes selve undervisningen og hva som kommer fra hjelpetekstene, er dette stort sett vanskelig å skille, da disse tingene er svært sammenvevde.

Elevenes svar varierer, fra å si at de har brukt «noe fra alt» til ingenting, bortsett fra tekststrukturen, med hensyn til spørsmålet om de har brukt noe fra hjelpetekstene i egne tekster. Det er et visst samsvar mellom det jeg finner av spor i elevenes tekster, det de sier de gjør, og observasjonene. Å kopiere språklige elementer fra hjelpetekstene ble problematisert av to av elevene. Jeg kommer nærmere inn på disse punktene under.

Når det gjelder spor i elevtekstene på makronivå, tekstens struktur og sjanger, er det interessant å se på strukturen og komposisjonen av elevenes tekster. Vel kan man se at de har laget en slags innledning, hoveddel og avslutning, noe som eksplisitt ble fremhevet i undervisningen muntlig, både ved å peke på dette i modellteksten, men også ved å vektlegge det når man skrev en tekst sammen. Men det jeg ser når jeg fordyper meg mer i både hjelpetekstene og elevenes individuelle tekster om *Skolesystemet i hjemland og Norge*, er at det også ligger en annen struktur i teksten, nemlig det at hoveddelen er delt i to, med innhold, ord og uttrykk knyttet til *hjemland* for seg og *Norge* for seg. Dette kommer tydelig frem både i modellteksten, stikkordene og den samskrevne teksten, men det er ikke blitt eksplisitt uttalt i løpet av undervisningsøktene. Likevel er denne måten å strukturere teksten å finne igjen, i større eller mindre grad, i alles tekster. På bakgrunn av dette er det lett å tenke at her har det foregått en implisitt sjangertilegnelse. Elevene har selv ubevisst eller bevisst oppdaget en struktur for hvordan det kan være lurt å skrive om to sider av en sak og som de så har tatt i bruk i egne tekster. Selv om sjangerpedagogene framsnakker den eksplisitte skriveopplæringen, trekker de også frem viktigheten av å jobbe med mange modelltekster innenfor samme sjanger slik at de får bekreftet strukturen gjennom arbeid med tilsvarende tekster (Hertzberg, 2001). Dette viste seg tydelig her da alle hjelpetekstene inneholdt denne to-delingen og som elevenes tekster også bar preg av.

En naturlig del av et skriveopplegg vil være at vi ber elevene skrive overskrift. Det gjorde også læreren her. Men siden modelltekstene var elevarbeider, så manglet to av dem dette. Som nevnt over, viste det seg at den ene av de samskrevne tekstene også manglet overskrift. Vi kan si at elevene opplevde en slags dobbeltkommunikasjon her ved at man gjorde dem oppmerksomme på at en tekst skal ha en overskrift, men samtidig så mangler

noen av skriveforbildene, altså hjelpetekstene, dette. Skyldes denne mangelen ved noen av hjelpetekstene at verken Carmen eller Amuun hadde overskrifter på sine tekster? Ville alle elevene ha hatt overskrifter på tekstene sine om denne mangelen også var blitt trukket fram og drøftet? Samtidig leverer Darek tekster med gode overskrifter, så det er vanskelig å si hva som skyldes det ene eller det andre. Kanskje enkelte elever vektlegger det læreren sier, mens andre mer ser på skrivemodeller i sin egen tekstsaking?

Når det gjelder spor som finnes på tekstens mikronivå i form av spesielt vokabular og formuleringer, kan det ved første øyekast se ut som om elevene har kopiert en del elementer fra teksten. Dette åpnes det også opp for både av læreren i løpet av undervisningsøkta og det trekkes fram innenfor sjangerpedagogikken som en måte å lette skrivearbeidet på (Johansson & Ring, 2015).

I intervjuet sa Amuun at hun brukte «noe fra alt» på spørsmålet om hun hadde brukt noen elementer fra hjelpetekstene i sine tekster. Teksten hennes viste seg likevel å inneholde langt færre imitasjoner enn jeg hadde forventet ut fra hennes utsagn. Svarte hun bare hva hun trodde jeg ville høre på spørsmålet mitt, eller hadde hun kanskje ingen bevissthet rundt dette?

Både Carmen og Darek sa i intervjuene at bortsett fra tredelingen av teksten på makronivå, ønsket de ikke å kopiere noe fra hjelpetekstene. De ville prestere et selvstendig produkt. Likevel kan det synes som om de bruker mer fra hjelpetekstene enn de selv er klar over, men det er vanskelig å trekke sikre konklusjoner om dette. Man kan ikke utelukke at en del av de tekstelementene elevene bruker i tekstene sine, ville kunne ha «dukket opp» uavhengig av undervisning og hjelpetekster, da dette er emnespesifikke ord og uttrykk elevene kanskje allerede kan og ville tatt i bruk på egenhånd. Elevene var jo også svært aktive i forhold til å foreslå både vokabular og setninger i løpet av klassens felles arbeid med å skape en tekst, og dermed kan det hende at de bare bruker noe de selv har funnet på knyttet til sine egne erfaringer og synspunkter, og da er det kanskje ikke kopiering? Siden jeg ikke har registrert hva hver enkelt elev sa under de ulike fasene, blir det umulig å fastslå noe helt sikkert.

Tekstene til Carmen og Darek gjennomgår en omfattende endring fra kladd til ferdigskrevet tekst. Det kan synes som om det de kopierte fra hjelpetekstene i kladden sin, omformuleres når de jobber seg fram mot en ferdig tekst hjemme.

Mye av kritikken mot sjangerskolen er at den eksplisitte undervisningen av form vil hindre elevene i å utvikle sin kreativitet i skrivingen (Hertzberg, 2001, Torvatn, 2009). Jeg synes elevtekstene og intervjuene i denne studien vitner om noe annet. Alle elevtekstene bærer tydelig preg av den undervisningen og de hjelpetekstene elevene har hatt tilgang på i form av

sjangertrekk og leksikogrammatikk, samtidig bærer alle tekstene preg av selvstendighet i ordvalg, setningskonstruksjoner og innhold.

Denne selvstendige bruken av elementer fra hjelpetekstene kan tyde på at disse har ligget innenfor elevenes nærmeste utviklingssone.

Der eleven ikkje har forutsetningar for å gjere noko meir enn berre ta til seg ideen, blir lånegodset ståande nakent, ubearbeidd og isolert. Har derimot eleven forutsetningar for å kunne utnytte lånet, vil ho utdjupe og bearbeide det, gi det si eiga språkdrakt og gjere det til sitt eige. (Hoel, 1997:35)

4.4 Lærerenes syn på undervisningsformen

For å kunne besvare forskningsspørsmål tre: *Hvordan opplever læreren denne undervisningsformen?* handlet intervjuet med læreren i all hovedsak seg om hans tanker og erfaringer rundt sjangerpedagogikkens fire faser, om selve gjennomføringen av skriveundervisningen, valg som ble gjort underveis og om han hadde noen synspunkter i forhold til forbedringer av metodikken.

Jeg ønsket også å få vite om han så noen endring hos elevene med hensyn til deres skriftlige produksjon fra før til etter at undervisningen var gjennomført.

Under gjennomgår jeg lærerenes svar før jeg drøfter dette i kapittel 4.3.2.

4.4.1 Lærerintervjuet

Lærerintervjuet ble startet med at jeg oppsummerte sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, de fire fasene i skrivesirkelen. Læreren fortalte at han var svært usikker på undervisningsopplegget da han startet, og han merket også at elevene var usikre på hva han var ute etter, men etter hvert som de alle ble kjent med metodikken, ble både han og elevene sikrere, og undervisningen fløt lettere.

På spørsmål om hans syn på de fire fasene svarer læreren at han er svært positiv til systematikken. Angående fase 1 trekker han frem den tredelte måten å «hente frem bakgrunnskunnskap» som ble gjort i vårt undervisningsopplegg som svært god. Det at elevene først individuelt forsøker å finne frem til alt de kan om emnet, så samarbeider de, for til slutt å dele dette med hverandre i plenum, slik at alle får mulighet til å utvide sin kunnskap om emnet. Han mener denne systematikken fører til at flere blir aktive og at mer

bakgrunnskunnskap kommer frem. I fase 2 trekker han frem muligheten til å studere en tekst systematisk i forhold til oppbygning, formuleringer oa. og tilegne seg «sjangerkunnskap om hvordan denne type tekst skal se ut».

Angående fase 3 sier han at denne fasen er svært avhengig av hvem som er i klasserommet, hvor dominerende eller stille elevene er. -Og at det kreves «et godt stykke pedagogiske arbeid» for å få alle til å bidra. Samtidig nevner han at denne fasen er viktig for å illustrere hvordan man faktisk arbeider med å skrive en tekst, at det ikke er gjort i en håndvending, men krever planlegging og kontinuerlige endringer, i det hele tatt mye jobb.

Da jeg kommer inn på fase 4 og spørsmål om han har sett en utvikling hos elevene mht. skriving, blir han litt usikker. Han sier «det har skjedd noe med skrivingen for flere». De gruer seg mindre og virker tryggere. Skrivingen har blitt lettere for de har «noen verktøy å hjelpe seg med». Han har sett at elevene har brukt formuleringer fra modelltekstene i egne tekster og at de på den måten har fungert som forbilder for skrivingen. Men læreren understreker at han ikke vet om fremgangen skyldes denne undervisningsformen eller det faktum at elevene, over en periode på seks måneder, ukentlig har hatt små skriveoppgaver.

Da vi snakket om gjennomføringen av skriveundervisningen mente læreren at det å bruke god tid på alle fasene i begynnelsen var fornuftig fordi både elevene og han, trengte å lære seg metodikken og hva som forventes. Han merket stor forskjell fra første til siste gang undervisningen ble gjennomført. Elevene visste hva som skulle skje, hva som ble forventet av dem, og de var sikrere. Han trekker frem at hans forsøk på å jobbe grundig med verb, substantiv og ulike former for bindeord i modelltekstene ble for komplisert, men mener at det kan ha noe for seg om det gjøres enklere.

På spørsmål om han har forslag til forbedringer av undervisningsopplegget, svarer læreren at han synes opplegget var «bygget pedagogisk veldig fornuftig opp». Han mener metodikken gjør det lett å differensiere undervisningen slik at alle kan bidra med noe. Det er enklere for ham å støtte elevene der det trengs og elevene er positive.

Læreren forteller at han allerede har tatt metodikken i bruk i to andre klasser.

4.4.2 Kommentarer og drøfting

På bakgrunn av intervjuet, kan man si at læreren gjennomgående er positiv til å arbeide med skriveundervisning etter sjangerpedagogikkens metodikk. Dette intervjuet understreker også det som sjangerpedagogene fremhever når det gjelder å arbeide etter sjangerpedagogikkens metode, nemlig det at denne undervisningsformens systematikk hjelper både lærere og elever

(Gibbons, 2009).

Likevel er det viktig å stille spørsmålet om lærerens positive opplevelse ene og alene skyldes sjangerpedagogikkens metodikk, eller om det er andre hensyn som spiller inn på hans vurderinger. Jeg vil komme med noen betraktninger rundt enkelte faktorer som kan ha påvirket hans oppfatninger.

Læreren har brukt mye tid på dette prosjektet. Han har satt seg inn i en ny metode og han har jobbet intenst over flere måneder med å gjennomføre undervisningen mest mulig i tråd med sjangerpedagogikkens intensjoner. På bakgrunn av dette er det naturlig at han ønsker at prosjektet skal bli mest mulig vellykket, og det kan igjen ha påvirket han syn på opplegget. Ville han kunne ha vært like positiv til en annen skriveundervisningsmetode hvis forholdene lå til rette for det og han hadde lagt tilsvarende innsats i det?

Kleven (2014) sier at resultatenes pålitelighet kan reduseres ved at informasjon om undersøkelsens formål kan påvirke ens atferd. Det faktum at lærer og jeg er nære kollegaer, gjør at læreren vet «alt» om min studie og han vil helt sikkert at jeg skal lykkes med mitt prosjekt. Disse momentene, og det at jeg tidligere har snakket varmt om denne undervisningsmetodikken, kan ha påvirket lærerens syn på dette.

Det blir likevel feil bare å komme med motforestillinger til lærerens udelte positive syn på denne undervisningsformen. Læreren i denne undersøkelsen har jobbet så godt som hele livet sitt i skolen og han er alltid på leting etter bedre måter å drive undervisning på. Så når han både uttrykker begeistring, og tar denne skrivemetodikken i bruk i andre klasser, bør hans erfaringer og sammenlikningsgrunnlag kanskje veie tyngre enn mine forbehold.

I dette delkapittelet har jeg drøftet forskningsspørsmål 3 og funnet at læreren er positiv til sjangerpedagogikkens undervisningsform.

I kapitel 5 vil jeg oppsummere svarene på forskningsspørsmålene og konkludere med hensyn til problemstillingen.

5. Oppsummering og avslutning

I det foregående kapittelet gjennomgikk jeg undersøkelsens resultater og drøftet disse opp mot det teoretiske utgangspunktet i kapittel 2, sjangerpedagogikkens ulike teorier og metode, for å finne svar på oppgavens tre forskningsspørsmål. I dette kapittelet vil jeg tydeliggjøre svarene, uten å gå nærmere inn på teori da jeg mener dette ble grundig nok belyst i kapittel 4.

I lys av nevnte teorier og funn fra utprøving og analyser, oppsummerer jeg avslutningsvis hvorfor sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, skrivesirkelen, egner seg for voksne med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg søker altså å besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan kan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egne seg for voksne minoritetsspråklige?*

5.1 Forskningsspørsmål 1: *Opplever elevene selv at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving?*

Analysen av elevintervjuene og observasjonene i kapittel 4.1 og 4.2, peker ganske tydelig i retning av at elevene opplever det lettere å skrive etter å ha blitt undervist eksplisitt i skriving.

Elevene trekker fram at undervisningen gir dem inspirasjon og kunnskap til å skrive tekster. Ikke bare lærer og diskuterer de ord, formuleringer, grammatikk og tekststruktur, men de lærer også hvordan de kan bruke dette i en tekst, eller som Carmen sa: «... jeg vet hvordan jeg skal begynne å skrive. Hvordan slutte. –Og det hadde jeg ikke peiling på før du begynte, da». Bruken av autentiske modelltekster har gitt dem innsikt i hva som forventes av en tilsvarende tekst. Det å vite hva som kreves og å vite hvordan man kan innfri kravene, samtidig som man opplever at dette er innenfor ens mestringsområde, er med på å gi dem trygghet og selvtillit. Når de tre fokuselevne forteller at de nå tar på seg flere skriveoppgaver på jobb og samtidig søker mindre støtte hos kollegaer, er det med på å understreke at elevene nå finner det lettere å skrive enn tidligere.

5.2 Forskningsspørsmål 2: *Hvilke spor finnes i elevtekstene av undervisning og hjelpetekster?*

Det at undervisning og hjelpetekster setter spor på den ene eller andre måten i fokuselevens tekster, kan man med ganske stor sikkerhet fastslå ut fra de samlede funnene i kapittel 4.3.

Elevtekstanalysene viser at elevene har tatt i bruk innholdsmomenter og tekstlige elementer fra undervisning og hjelpetekster, og både lærer og elevene bekrefter dette.

Denne konklusjonen styrkes også av funnene Anne Håland gjorde i sitt doktorgradsarbeid fra 2013. Selv om hun ikke forsket på sjangerpedagogikkens skrivemetode, skrivesirkelen, kan man si at hennes forskning er beslektet med denne, i det hun undersøkte om arbeid med modelltekster setter spor i elevenes tekster. Slik som i denne studien, fant hun at elevene lot seg inspirere av modelltekstene og hun fant spor både når det gjaldt komposisjon, struktur, ord og uttrykk.

Det at elevene for det meste bare «lånte» noe vokabular, setninger og enkelte innholdsmomenter i tillegg til tekstens tredelte struktur, kan tolkes dithen at skriveeksemplene har ligget innenfor deres mestringsområde og dermed inspirert dem til selvstendig tekstskaiping.

5.3 Forskningsspørsmål 3: *Hvordan opplever læreren denne undervisningsformen?*

Med bakgrunn i det som ble sagt i kapittel 4.4, kan svaret på dette spørsmålet oppsummeres med lærerens egne ord; «Jeg er begeistret for dette! Jeg liker systematikken og elevenes gradvise mestring.»

Videre trekker han fram visse sider ved denne undervisningsformen han mener gagnar elevene spesielt godt. Den fungerer veldig godt i forhold til differensiering, fra å kopiere til helt å skrive sitt eget og muligheten til støtte der det trengs. Den har hjulpet elevene å strukturere skriveoppgaven. Den viser at det går an å gjøre feil og likevel at det er godt nok, og elevene opplever større trygghet. Og til sist opplever de fleste at de har kunnskaper som de kan bidra med både for seg selv og i fellesskapet.

Læreren understreker det som sjangerpedagogene fremhever, nemlig det at denne undervisningsformens systematikk hjelper både lærer og elever (Maagerø, 2015).

Siden lærer nå har tatt i bruk denne metodikken når han jobber med skriving i andre klasser, må det tyde på at han opplever undervisningsformen som svært anvendelig.

5.4 Hvordan kan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egne seg for voksne minoritetsspråklige?

De sporene jeg ser i tekstene, den aktiviteten jeg ser rundt skriving, det at de skriver mer på jobben og, ikke minst, det fokuselevne og læreren selv sier, gjør at jeg kan si at det ser ut til at dette er en metode som egner seg for denne gruppen.

-Men hva er det med denne metoden som gjør at den tilsynelatende fungerer godt for voksne andrespråkselever?

Mangel på felles kulturell bakgrunn, er et argument for at denne undervisningsformen kan fungere godt for voksne fra språklige minoriteter. Slik forskerne på 80-tallet mente at barn fra «mindre møblerte hjem» trengte eksplisitt skriveundervisning for å lære seg skolesjangerne (Rose og Martin, 2012), trenger de voksne minoritetsspråklige eksplisitt skriveundervisning for å lære seg de sjangrene de behøver for å klare seg i jobb og samfunnet ellers.

Dette er mennesker som kanskje verken har tid eller mulighet til å møte de ulike sjangrene mange nok ganger til at de lærer seg de ulike sjangertrekkene ubevisst, og derfor «går lärandet så oändligt mycket lättare om reglerna förklaras explicit» (Gibbons, 2012:102). Mange har kanskje lite skriveerfaring fra hjemlandet, om noen, og sjangre med samme formål, uttrykkes ofte ulikt i ulike kulturer.

Denne ulikheten i elevenes kulturbakgrunn åpner for mange interessante diskusjoner, og området for hvor bakgrunnskunnskap hentes fra, blir betraktelig utvidet. I min studie førte denne fasen blant annet til omfattende diskusjoner og refleksjoner rundt ulike kulturelle praksiser knyttet til emnene i de tre skriveoppgavene slik det ble vist i kapittel 4.1.9.

Vox. no (2016) trekker fram at det er viktig for voksne at man i undervisningssituasjonen bygger på deres innsikter og erfaringer. I arbeidet med å utvikle kunnskap om emnet man skal skrive om, fase 1, kan man dra nytte av elevenes ulike kulturbakgrunner ved at man får tilgang på en stor variasjon av både erfaringer og vokabular. På denne måten utvikles ikke bare elevens for forståelse, men den kan også støtte deres utvikling av ny forståelse og gi vokabular og ideer til senere tekstskaping.

Det å arbeide med sjangrer og modelltekster hentet fra de voksnes egen virkelighet, slik som en norskprøve, en beskjed eller et referat kan være, kan øke deres motivasjon for å lære fordi de ser den praktiske nytten av dette.

Selv om bruk av modelltekster i skriveopplæringen har vært gjenstand for diskusjon, har forskning vist at eldre elever (les; collestudenter) kan profitere på bruk av modelltekster i skriveopplæringen, så sant de brukes aktivt undervegs i skriveprosessen (Hoel, 1997). Det å lese modelltekster og dekonstruere disse, slik det gjøres i fase 2, er med på å øke elevenes tekstlige og metaspråklige bevissthet. Alle samtaler og diskusjonene som fasen legger opp til, er, som tidligere nevnt, svært heldig for andrespråkseleven, da de får praktisert språket sitt overfor andre og på forskjellige måter, de får utviklet språket sitt ut over det å bare uttrykke egne, personlige erfaringer (Hedeboe & Polias, 2008). Voksne lærer dessuten mer effektivt gjennom erfaringsbasert læring som for eksempel gjennom diskusjoner og problemløsning (Wahlgren, 2012:11).

Det at voksne kan ha god nytte av å arbeide grundig med modelltekster, viste seg i min undersøkelse, da elevene både uttrykte at de hadde fått en økt språklig bevissthet, og at deres individuelle tekster tydelig var inspirert av modelltekstene. I dette arbeidet ble også kulturkontekstbegrepet synliggjort, da det gjennom diskusjonene kom tydelig fram at elevene hadde ulike erfaringer som følge av ulik kulturbakgrunn.

Fokuset på kulturkontekstens betydning for hvilke språkvalg man har, blir aktualisert på en annen måte enn om elevenes bakgrunn hadde vært mer homogen, noe som kommer til syne i fase 3, felles tekstkonstruksjon, da elevene må enes om hva en felles tekst skal inneholde og hvilke leksikogrammatisk ressurser som skal brukes.

I følge vox.no (2016) lærer voksne lettere når teori og praksis kombineres. Dette kan man si gjøres i det man jobber med språk og grammatikk i en kontekst, i en praktisk skrivesituasjon. Først ved at man nærleser, dekonstruerer og samtaler om en tekst, deretter når man skriver en ny tekst i fellesskap.

Det at elevene kommer fra ulike kulturer, hvor de har erfaring med andre skriftlige sjangere, eller ingen erfaring, gjør det å skrive en tekst sammen særdeles nyttig. Ikke bare får de muligheten til å tilegne seg den spesifikke sjangerens trekk det er tale om, men denne eksplisitte måten å arbeide med tekster på, både gjennom tekstsamtalen, men også ved å skrive tekster sammen, gir dem en modell, et forbilde, for hvordan selve skriveprosessen foregår samtidig som den gir et bilde på hvordan et ferdig produkt kan se ut. Elevene får et synlig mål og en retning på skrivearbeidet sitt og en større forståelse av hva som forventes av

dem.

I følge skriveforskning (Graham og Perin, 2007), er det å gi elevene klare mål for skrivingen, både når det gjelder hva slags type tekst det skal skrives og hvordan teksten skal struktureres, tiltak som har stor effekt på elevens skrivekvalitet. Sjangerpedagogikken legger til rette for at elevene har et klart mål med skrivingen sin, og man har gitt en beskrivelse av hva slags sluttprodukt som forventes. Dette kom tydelig fram da vi i denne undersøkelsen brukte tidligere norskprøvebesvarelser som modelltekster for at elevene skulle lære seg å skrive for å bestå en norskprøve og de så hvordan et ferdig produkt kunne være.

Dette er en metode som gjør skriveundervisningen enklere å tilpasse de ulike elevenes nivå, og der alle kan bidra med noe. Gjennom flere av fasene får elevene synliggjort både for seg selv og andre at de innehar kunnskaper, og det kan være med å øke deres tro på egne evner og styrke selvbildet. Det at metoden legger til rette for aktiviteter som krever en utstrakt bruk av språket, er i følge Gibbons (2012) et av de viktigste prinsippene for språkutvikling.

Metoden har en klar og tydelig struktur som både lærer og elever kan nyte godt av. Man vet hva man skal gjøre, hvorfor og hvordan. Den gjennomgående støtten metoden legger opp til ved å «bygge stillaser» rundt elevene og stegvis lede dem frem til selvstendig tekstkonstruksjon hvor støtten kan tilpasses individuelt, gjør den etter mitt syn egnet for voksne minoritetsspråklige.

Til nå har jeg trukket fram alle fordelene med sjangerpedagogikkens skrivemetodikk både på generell basis og knyttet til voksne andrespråkelever. Under er det på sin plass å komme med noen motforestillinger.

5.5 Et kritisk blikk

Selv om resultatene knyttet til både problemstilling og forskningsspørsmål er taler i sjangerpedagogikkens favør, er det viktig å merke seg at denne studien er svært begrenset.

Intervensjonen ble gjennomført over et relativt kort tidsrom, det var bare en klasse, en lærer og tre fokuselever involvert. Læreren var i tillegg over gjennomsnittet interessert i pedagogikk og svært opptatt av ulike måter å optimalisere elevenes læring på. Klassemiljøet fremsto som trygt og inkluderende, og både elever og lærer ønsket at prosjektet skulle lykkes.

Med tanke på indre validitet, som ble drøftet i kapittel 3.8.2, må man spørre seg om det positive utfallet av intervensjonen ene og alene skyldes skrivemetodikken? Kan det hende at en

annen form for intensiv skriveundervisning ville fungert like godt så lenge alle legger godviljen til og jobber så grundig og lenge med skriving som det ble gjort i denne intervusjonen?

Ville utfallet vært det samme med en annen, mindre engasjert og kompetent lærer? Uten hans grundige pedagogiske arbeid, støtte, kontinuerlige tilbakemeldinger og oppmuntring gjennom hele arbeidet, er det ikke sikkert resultatet ville ha vært like positivt for elevene. Akkurat dette er, etter mitt syn, et svakt punkt ved metoden, nemlig lærerens sentrale posisjon. Nå kan man jo si at læreren er sentral i all undervisning, men jeg opplever at læreren har en ekstra tydelig rolle i sjangerpedagogikken. Hun er drivkraften, hun er aktivt støttende, kommer med konstruktive tilbakemeldinger og veileder elevene videre, steg for steg, mot målet. Har hun ikke denne pedagogiske kompetansen og gjennomføringsevnen, vil elevenes læring kunne bli en helt annen.

Et spørsmål helt til slutt, er om man kan generalisere funnene i undersøkelsen til en større del av befolkningen, eller gjelder de positive konklusjonene mine ene og alene disse tre fokuselevne og ingen andre? I følge teorien, kan man ikke slutte til en større populasjon på bakgrunn av et så lite utvalg (Kleven, 2014), men, som jeg nevnte i kapittel 3.8.3, hevder Postholm og Jacobsen (2012) at det er grunnlag for å kunne generalisere til andre enheter så lenge funnene er sammenfallende og støttes av forskning og teori.

På tross av et lite utvalg, men siden funnene er sammenfallende og de støttes av teori annen forskning, mener jeg sjangerpedagogikkens tilnærming til skriveundervisningen inneholder så mange momenter man vet har positiv effekt på elevers læring og skrivekvalitet, at jeg mener det er grunnlag for å bruke sirkelen for undervisning og læring også i skriveundervisning av andre grupper minoritetsspråklige voksne.

Om det er hold i min påstand, vil mer forskning på området kunne gi svar på.

5.6 Pedagogiske implikasjoner og veien videre

Som en avslutning på denne masteroppgaven, blir det viktig å trekke inn studiens design. I designeksperimentet skal man med bakgrunn i undersøkelsens mange faser, bidra til å utvikle ny innsikt og forståelse for læringsprosessene og dermed kunne forbedre pedagogisk praksis.

Gjennom mitt arbeid med denne undersøkelsen, mener jeg å ha gjort dette etter beste evne, men avslutningsvis vil jeg likevel trekke fram et punkt som jeg mener kan forbedre

undervisningsmodellen, og dermed pedagogisk praksis.

Undervisningsmetoden kunne vært videreutviklet med en felles utforming av vurderingskriterier f.eks. i tråd med vurdering for læring. Kanskje en form for tilbakemeldinger på elevenes delferdigheter og en sluttvurdering med et vurderingsskjema basert på teksttypen det arbeides med. På den måten ville fokuset på tilbakemeldinger blitt aktualisert i en mye større grad enn det er nå, og dette viktige momentet for elevenes læringsutbytte ville blitt litt mindre overlatt til tilfeldighetene.

Selv om denne undersøkelsen, med støtte av teorien i kapittel 2 og i skriveforskning (Graham og Perin, 2007, Gibbons, 2009), har vist at sjangerpedagogikkens skrivemetodikk kan egne seg for voksne fra språklige minoriteter, kan vi ikke vite med sikkerhet om elevene klarer å omsette det de har ervervet seg av språklig bevissthet, kunnskaper om skriveprosessen og sjangrer til andre tekster i andre kontekster ved et senere tidspunkt. På dette området, og på mange av de andre områdene knyttet til sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, kunne man fulgt opp med videre studier over tid.

Litteraturliste

- Bjørndal, K.E.W. (2013). «Pedagogisk designforskning» i Brekke, M. og Tiller, T (red), (2013) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole* (s.245-259)
- Callaghan, M. Knapp, P. & Noble, G, (1993). «Genre in practice» i Cope & Kalantziis (red.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. University og Pittsburg Press: (179-202)
- Cope, B. & Kalantziis, M (1993). «Introduction: How a Genre Approach to Litteracy Can Transform the Way Writing Is Taught» i Cope, B. & Kalantziis, M ((red.) (1993) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. University og Pittsburg Press: (1-21)
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (nov. 2016)
- Dysthe, O. (2001). «Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring» i *Dialog, samspel og lærin*. Oslo: Abstrakt forlag AS (s.33-69)
- Dysthe, O. (2008). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal
- Freedman, A. (1987). «Learning to Write again: Dicipline-Specific Writing at University» i *Charleton Papers in Applied Language Studies IV* (1987) (s. 95-115)
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenge zone*. Heinemann.

- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Golden, A. og Hvistendahl, R. (2013). «Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket?» I *NOA Norsk som andrespråk nr. 1* (2013) Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/index> (no. 2016)
- Halliday, M.A.K (1998). «Språkets funksjoner» og «Registervariasjon» i Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red) (1998) *Å skape mening med språk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as (s. 80-118)
- Halliday, M.A.K & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional grammar* (3.utg.). London: Edward Arnold.
- Hasan, R. (1998). «Strukturen i en tekst» i Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red) (1998) *Å skape mening med språk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as (s. 119-140)
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm AS
- Hedeboe, B & Polias, J. (2000). «Et sprog til at tale med sprog.» I Esman, K. *Dansk i dialog*. København: Dansk lærerforening. (s. 193-231)
- Hedeboe, B & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatikk i kontekst*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hertzberg, F. (2001). «Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse» i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for norsk retorikforskning* 18 (2001) (s. 17-26)
- Hertzberg, F. (2008): «Sjangerskriving i ungdomsskolen. Fortelling er ikke nok», i Bjar, L (red): *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen* (2008) (s.223-241)
- Hertzberg, F. (2011). «Oppskrift for god skriving» i *Bedre Skole nr. 2* (2011) Hentet fra: [http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/hertzberg-\(2011\).-oppskrift-for-god-skriving..pdf](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/hertzberg-(2011).-oppskrift-for-god-skriving..pdf) (nov. 2016)

- Hilditch, G. og Aarsæter, F. (2008). «Andrespråkslevene og målspråket» i Nergård, M.E. og Tonne, I. (2008): *Språkdidaktikk for norsklærere* Universitetsforlaget. (s. 43-66)
- Hillocks, Jr. G. (1986). «The Teaching of Writing. Ch. V: The Writer's Knowledge. Theories, Research and Implications for Practice» i *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (1986) (s. 71-94)
- Hoel, T. L. (1997). «Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier» i Evensen, L.S. & Hoel, T. L. (1997) *Skriveteorier og skolepraksis*. (s.3-44)
- Horverak, M.O. (2016). *English writing instruction in Norwegian upper secondary schools - a linguistic and genre-pedagogical perspective*. Doctoral Dissertation at the University of Agder
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press
- 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*. Det humanistiske fakultetet. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kleven, T. A. (red), Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprosjektet. Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Hentet fra:
<http://www.pedagogstockholm.se/Pedagog/1%20Nya%20sajten/Utv%C3%A4rdering%20av%20Knutbyprojektet.pdf> (nov. 2016)

- Maagerø, E. (1998). «Hallidays funksjonelle grammatikk» i Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red) (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as (s. 33-66)
- Maagerø, E. (2002). «Utvikling av sjangerkompetanse» i Bjorvand og Tønnesen (red.) *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget. (s.35-52)
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i systemisk funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Maagerø, E. (2015). «Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken» i Christensen, H. og Stokke, R.S (red.) *Samtalens didaktiske muligheter*. Gyldendal Norsk forlag AS. (s. 35-50)
- Nasjonalt senter for flerkulturell læring (NAFO) (2016). *Språk og kunnskapsutviklende arbeidsmåter* Hentet fra: <http://nafo.hioa.no/voksenopplaering/laeringsressurser/sprak-og-kunnskapsutviklende-arbeidsmater/> (nov. 2016)
- Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret.no) (2016). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/> (nov. 2016)
- Norsk språkttest (2008, 2011) *Norskprøve 3 for voksne innvandrere* (nivå B1) Universitetet i Bergen
- Onwuegbuize, A. J. & Malette, M. H. (2011). «Mixed Research Techniques in Literacy Research» I Duke, N. K. & Malette, M. H. (2011) *Literacy Research Methodologies*. New York: The Guildford Press. (s.301-330)
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2012). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
- Regjeringen.no (2012). *Voksnes læring og kompetanse* Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/id592615/
(nov. 2016)

Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Tonne, I. og Phil, J. (2013). «Andrespråkseleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring» i *Nordland nr. 1* (2013)

Torvatn, A.C. (2008). «Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen» i Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (red) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget AS (s. 147-158)

Torvatn, A.C. (2009). «Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt?» i Smidt, J: *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS (s.317-323)

Vedeler, L. (2016). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk

Vox.no *Arbeidsrettet opplæring*, (2016) hentet fra: <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring/> (nov. 2016)

Vox. no (2016) *Norskkrav i arbeidslivet* Hentet fra : <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Norskprove/norskkrav-i-arbeidslivet/> (nov. 2016)

Vox. no (2016) *Norskprøve* Hentet fra:<http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Norskprove/> (nov. 2016)

Vox. no (2016). *Voksnes læring* Hentet fra <http://www.vox.no/Grunnleggende-ferdigheter/Voksenpedagogikk/> (nov. 2016)

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, L.S (2008) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2016). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf (nov. 2016)

Utdanningsdirektoratet (2016). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-med-skriving/sirkelen-for-undervisning-og-laring/> (nov. 2016)

Wahlgren, B. (2012). *Voksnes lærerprocesser, Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*
Akademisk Forlag, København

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide, første elevintervju

Vedlegg 2: Intervjuguide, andre elevintervju

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærerintervju

Vedlegg 4: Modelltekst, Skolesystemet

Vedlegg 5: Samskreven tekst, Skolesystemet

Vedlegg 6: Amuuns tekst, Skolesystemet

Vedlegg 7: Carmens tekst, Skolesystemet

Vedlegg 8: Dareks tekst, Skolesystemet

Vedlegg 9: Modelltekst, Å bli gammel

Vedlegg 10: Samskreven tekst, Å bli gammel

Vedlegg 11: Amuuns tekst, Å bli gammel

Vedlegg 12: Dareks tekst, Å bli gammel

Vedlegg 13: Modelltekst, Barndom

Vedlegg 14: NSD godkjenning

Vedlegg 15: Informasjonsbrev og samtykkeskjema