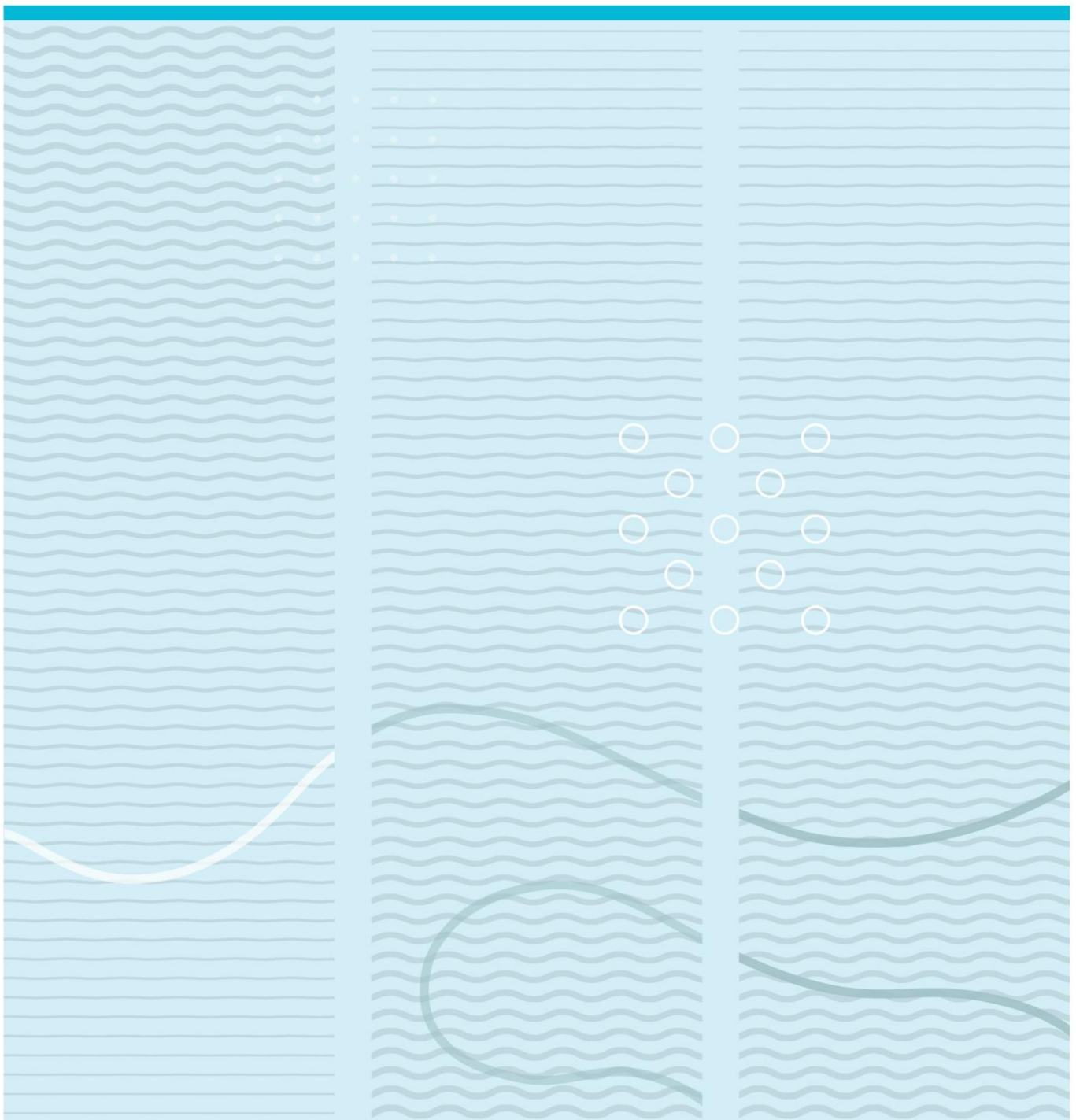


Gunn-Hege Spikseth

«Før skrev jeg bare fra tankene uten innledning og avslutning»

Sjangerpedagogikk – en metode for å utvikle argumenterende skrijving for voksne innvandrere



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Gunn-Hege Spikseth

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet har vært å undersøke om en sjangerbasert undervisning kan være en metode som fremmer og utvikler argumenterende skriving for voksne innvandrere. Innenfor fagfeltet diskuteres det i hvilken grad eksplisitte metoder kan hindre kreativitet på en side, mens andre mener at sjangerpedagogikk åpner opp for kreativitet innenfor en skriveramme. Viktige temaer i oppgaven er blant annet skriving og kultur, andrespråksskriving og andrespråkliteracy, sjangerpedagogikk, samt offentlige rammebetingelser. Masteroppgaven har et norsk som andrespråks perspektiv. Informantene er fra ulike nasjoner, men fokuset i studien er innvandrere fra den semittiske språkgruppen med arabisk og tigrinja som morsmål.

Problemstillingen er:

Kan sjangerbasert undervisning være en metode for å fremme og utvikle argumenterende skriving for voksne innvandrere?

For å svare på problemstillingen er det følgende delspørsmål som besvares:

- *Hvilken tekstlingvistisk erfaring har deltakerne med seg fra sin medbrakte utdanning?*
- *Hvilke språklige utfordringer møter deltakerne når de skal lære å skrive argumenterende tekster på norsk?*
- *På hvilken måte setter støttearkene spor i deltakernes tekster?*
- *Hvordan erfarer deltakerne og lærerne sjangerpedagogikk?*

Metoden som benyttes er et designeksperiment. Målet er ikke bare å finne ut om modellen fungerer, men også å bidra til utvikling av pedagogisk praksis. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene foretas kvalitative undersøkelser via fokusgruppeintervjuene og deltakernes tekster. Fokusgruppeintervjuene er en hensiktsmessig metode i dette studiet, da man via denne metoden kan få til meningsutveksling om et tema. På den måten ønskes det å få frem samlende og motstridende meninger. I tillegg foretas en summativ innholdsanalyse som er en teknikk for systematisk kvantitativ beskrivelse av nøkkelord som ofte er hovedpoenget i et utsagn. Den kan være velegnet for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene.

Den sjangerpedagogiske modellen prøves ut på deltakere på et A2 - B1 nivå som skal lære å skrive begrunnende tekst. Sjangermodellen undervises i to klasser, der informantene skal lære å skrive: en tre-avsnitts tekst (begrunnende) og en fire- avsnitts tekst (argumenterende). Masteroppgaven blir en tilpasning av en modell til et bestemt nivå, og den inkluderer utprøving og evaluering. Det er andrespråkstekstene i kombinasjon med intervjuer av deltakere og lærere som danner grunnlaget for data og forskning beskrevet i denne avhandlingen. Både før og etter utprøving av den sjangerpedagogiske metoden, intervjues fokusgrupper og på denne måten undersøkes deres metalingvistiske bevissthet rundt tekstoppbygging i en morsmål- og norskspråklig kontekst. Andre sentrale begreper i oppgaven er derfor metakognisjon og metalingvistisk bevissthet.

En kort oppsummering av resultatene viser at alle informantene ga positiv tilbakemelding på den sjangerbaserte modellen. Deltakerne skrev en bedre klage etter undervisningen, og dette vises blant annet ved at tekstene hadde bedre struktur og teksten ble delt i avsnitt. I tillegg var det mindre bruk av subjekt som bindeord og flere ulike subjunksjoner og adverb. Informantene brukte modellteksten, skriverammen og fellesteksten. Intervjuene avdekket også at informantene hadde ulik metakognitiv bevissthet om kunnskap og læring. Lærerne opplevde at modellen ga en god struktur, og begge ønsker å bruke den videre. Med en masteravhandlings begrensninger i tid og omfang tatt i betraktning, mener jeg at resultatene av studien viser at den sjangerbaserte modellen vil kunne egne seg for voksne innvandrere som skal lære argumenterende skriving. Målet med designforskning er å endre praksis og avhandlingen er et steg i denne retningen. Jeg mener at resultatene i studien kan bidra til å endre eksisterende praksis i skriveundervisning generelt og argumenterende skriveundervisning spesielt.

Abstract

The purpose of this master's project has been to investigate whether genre-based education can be a method that enhances the development of argumentative writing skills for adult immigrants. Within the subject area, some researchers believe that explicit methods can prevent creativity, while others believed that genre-based pedagogy promotes creativity. Important topics in this thesis include writing and culture, second-language writing and literacy, genre pedagogy, and in addition public framework conditions. The master's thesis has a Norwegian-as-second language perspective. The participants are from different nations, but the focus of the study is on immigrants from the Semitic language groups Arabic and Tigrinja.

The main research question is:

Can genre-based education be a method that enhances argumentative writing skills for adult immigrants?

In order to address the problem formulation, the following questions are answered:

- Which linguistic experience do the participants have from the education in their home country?
- Which language challenges do the participants meet when they learn to write argumentative texts in Norwegian?
- In which way do elements of the support sheets appear in the participants' texts?
- How do participants and teachers experience genre pedagogy as a tool?

The method used is a design experiment. The goal is not only to determine if the model works but also to contribute to the development of educational practice. To find answers to the problem formulation and the research questions, qualitative surveys are conducted by means of focus group interviews and participants' texts. Focus group interviews are an appropriate method in this study, as this method allows one to exchange views on a topic. In that manner, it is possible to bring together unifying and conflicting opinions. In addition, a content analysis is performed. This is a technique for a

systematic, quantitative description of keywords which are often central in a statement. This may be suitable for classifying and identifying patterns in the data.

The genre pedagogical model is tried out on participants who are on an A2 - B1 level and who will learn to write a text with arguments (Norw. "begrunnende tekst). The genre model is taught in two classes where the participants will learn to write a three-paragraph text and a four-paragraph text. In this master's thesis a model is adapted to a certain level, and it includes testing and evaluation. The second-language texts, in combination with interviews of participants and teachers form the basis of data and research described in this dissertation. Both before and after testing of the genre pedagogical method, the focus groups are interviewed. In this way we investigate the metalinguistic awareness of the participants with respect to text development in the mother tongue and the Norwegian language context. Other key concepts in the thesis are therefore metacognition and metalinguistic awareness.

A short summary of the results shows that all participants in the study gave positive feedback on the genre based model. The participants were able to write a better formulated complaint after having been educated with the genre based model. This was evident through texts with improved structure and the use of paragraphs. In addition, the use of subject as a linking word was less prevalent and while different subordinations and adverbs were used. The participants used model texts, writing frames and texts that were written collectively. The interviews also revealed that the participants had a varying metacognitive awareness related to knowledge and learning. The teachers that were involved found that the model provided a good structure and both wanted to use it further. Given the limitations with respect to both time and extend, I believe that the results from this master's thesis show that the genre-based model is suitable for adult immigrants that are taught argumentative writing. The goal of design research is to change current practice and this thesis is a step in this direction. I believe that the results of this study can contribute to changing the current practice in writing education in general and argumentative writing education in particular.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse	7
Forord	9
1 Innledning	10
1.1 Oppgavens utforming	11
1.2 Bakgrunnen for oppgaven i et samfunnsperspektiv	12
1.3 Styringsdokumenter og offentlige rammebetingelser.....	13
1.3.1 Læreplanen og offentlige krav	14
1.4 Problemstillingen og delspørsmål.....	15
1.4.1 Noen forklaringer og definisjoner.....	16
1.5 Oppgavens plassering i forskningslandskapet.....	17
2 Teori.....	19
2.1 Tekst og skriving.....	19
2.2 Andrespråksskriving og literacy.....	20
2.3 Skrivning og kultur	22
2.4 Sjanger og argumenterende tekst	23
2.5 Metakognitiv- og metalingvistisk bevissthet	26
2.6 Sjangerpedagogikk.....	27
2.6.1 Vygotskys sosiokulturelle teori og stillasbygging	28
2.6.2 System-funksjonell lingvistikk	29
2.6.3 Sirkelen for undervisning og læring	31
2.7 Ulike syn på Sjangerundervisning	35
2.8 Studiens sjangerpedagogiske modell	36
2.8.1 Fra tre-avsnitt til fem-avsnitts tekst.....	39
3 METODE	41
3.1 Valg av metoder	41
3.2 Forskningens kvalitet	44
3.3 Forskningsetikk	45
3.4 Pedagogisk designforskning og designeksperimenter.....	47
3.5 Forberedelse av designeksperimentet	49

3.5.1	Valg av informanter	49
3.5.2	Intervjuguide.....	50
3.5.3	Tekstanalyse.....	50
3.6	Gjennomføring av designeksperimentet.....	51
3.6.1	Transkribering	52
3.7	Retrospektive analyser	52
4	RESULTATER.....	54
4.1	Analyse av fokusintervjuene	54
4.1.1	Oppsummering	61
4.2	Analyse av informantenes tekster	62
4.2.1	Oppsummering	70
4.3	Analyse av fokusintervjuene etter undervisning av den sjangerpedagogiske modellen	74
4.3.1	Oppsummering	77
4.4	Analyse av intervjuene med lærerne.....	78
4.4.1	Oppsummering	82
5	Diskusjon	84
5.1	Informantens tekstlingvistiske erfaring og metakognitive bevissthet	84
5.2	Informantenes utfordringer ved argumenterende skriving.....	90
5.3	Informantenes vurdering av den sjangerpedagogiske modellen	95
5.4	Et kritisk blick	98
6	Konklusjon og noen tanker om veien videre	100
	Litteraturliste	103
	Oversikt over tabeller og figurer	111
	Vedlegg.....	112

Forord

Etter å ha undervist voksne innvandrere i mange år, har det vært en flott tid å kunne sette seg inn i fagstoff. Sjangerpedagogikk og argumenterende skriving har vært interessante temaer å studere. Det har vært lærerikt og til tider altoppslukende å kunne dykke ned i teorier og fagstoff. Første gang jeg ble introdusert for sjangerpedagogikken var på en Vox konferanse for noen år siden. De siste tre årene har jeg benyttet sjangerpedagogisk skrivemetodikk i egen klasse, men ikke innenfor argumenterende skriving. Studiet som jeg har tatt, er utdanningsvitenskap med fordypning i norsk, med fagene er didaktikk, norsk grammatikk og flerspråklighet. Dette har vært en spennende reise.

Jeg ønsker å takke flere:

Takk til arbeidsstedet mitt som har tilrettelagt slik at jeg fikk mulighet til å kombinere jobb og studier, og takk til gode kollegaer som har vært nysgjerrige og vist interesse. En spesiell takk til Louise og Philip som var villige til å prøve ut den sjangerpedagogiske modellen i egne klasser.

Takk til Heike Speitz som har veiledet meg fram til målet.

Takk for lesing og oppmuntring fra medstudentene Astrid og Ellen.

Takk til Ruben for at du lyttet og all støtten i innspurten.

Til sist må jeg takke de fine guttene mine, Elias, Brage, Sigve og Heine, for interesse og tålmodighet.

Larvik 09.05.18

Gunn-Hege Spikseth

1 Innledning

Økende innvandring de siste årene har ført til at mange ønsker en plass i arbeid eller utdanning. Hvordan vi ivaretar ressursene til deltakere med fullført og godkjent utdanning fra hjemlandet eller andre som ønsker å studere i Norge, er et spørsmål som opptar meg. Tidsaspektet spiller en viktig rolle når man skal lære seg et språk på et høyere nivå og ikke bare språk til hverdagsbruk. Ulike individuelle forutsetninger som blant annet alder, morsmål og utdanning er viktige faktorer. Cummins anslår at det kan ta mellom fem og sju år å nå et CALP nivå. Han skiller mellom «Basic Interpersonal Communicative Skills» (BICS) og «Cognitive/Academic Language Proficiency» (CALP). Dette skillet kan konkretiseres som kognitive overflateprosesser som kunnskap, forståelse og anvendelse over vannflaten(BICS), og analyse, syntese og vurdering under vannflaten(CALP) (Cummins, 1979 og 2000) (Engen & Kulbrandstad 2005, s.171-172). For å bestå B2 skriftlig kreves det ferdigheter på et CALP nivå fordi språkbrukeren må kunne forstå faglige begreper og et akademisk undervisningsspråk for å kunne skrive en argumenterende tekst. Det virker ikke som loverket tar hensyn til tiden det tar for å komme på et CALP nivå fordi rett til gratis undervisning til et B2 nivå må foregå innenfor 600 timer (Vox, 2012, s.9). De offentlige rammene utdypes i kapittel 1.3.

Rapporten «Introduksjonsprogram og norskopplæring: Hva virker for hvem?», fra Fafo, peker på at deltakere med høy utdanning og arbeidserfaring har store forventninger til raskt å få en relevant jobb. Dette skaper fallhøyde, skuffelser og brister for mange i møtet med det norske systemet (Fafo, 2017, s.17). Av høyt utdannede innvandrere i arbeid i Norge har 31% en jobb de er overkvalifiserte for. Dette er uheldig for de berørte, og i tillegg fører det til at andre skyves ut av arbeidsmarkedet. For majoritetsbefolkningen i de skandinaviske landene er andelen overkvalifiserte lav, ca. 10 % (IMDi, 2015).

Effektiv undervisning må være et mål, og derfor bør man alltid prøve å finne den beste pedagogiske metoden for målgruppen. For mange av deltakerne er det vanskelig å bestå B2 skriftlig, og det viser seg at skriveferdighetene på et andrespråk kan ligge på et lavere nivå enn de øvrige språklige ferdighetene (Selj, 2015, s.11). Resultatene fra Norskprøven viser at kun 3 % har bestått B2 skriftlig siden testen startet i 2015 (Kompetanse Norge, 2017).

I oppgaven prøves det ut en sjangerpedagogisk modell som i hovedsak er inspirert av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforsknings (heretter kalt Skrivesenteret) modell for argumenterende skriving. Kort fortalt er sjangerpedagogikk en måte å undervise eksplisitt i ulike teksttyper i alle fag. Målet er å skape en forståelse for hvordan ulike tekster er bygget opp. I kapittel 2.6-2.6.3. gis en grundig innføring i sjangerpedagogikk.

I forskningen tar jeg med utdanning og erfaring fra arbeid. Fagene er blant annet nordisk mellomfag, i tillegg til norsk som andrespråk. Fagene i dette studiet er utdanningsvitenskap med fordypning i norsk med norsk grammatikk, fagdidaktikk og flerspråklighet. I tillegg til å studere underviser jeg voksne fremmedspråklige ved et voksenopplæringscenter.

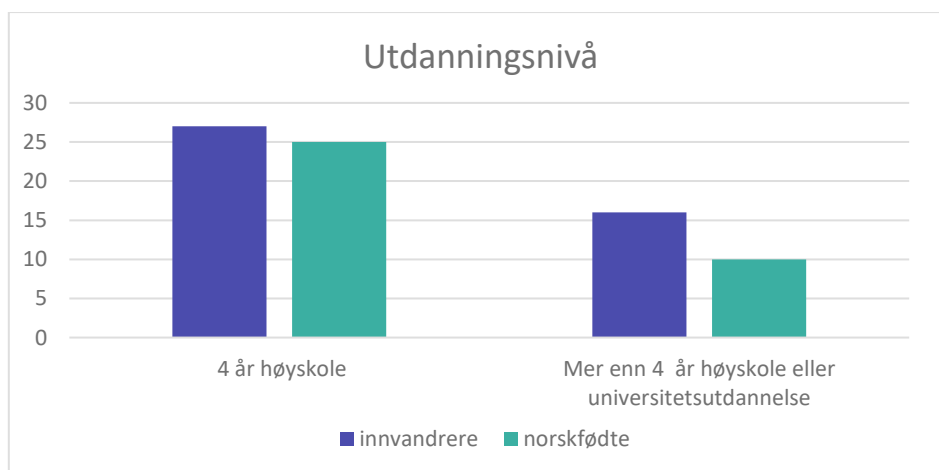
1.1 Oppgavens utforming

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Først, i innledningen, belyses kort bakgrunn for oppgaven i et samfunnsperspektiv og de offentlige rammebetingelsene: Introduksjonsloven og Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne minoritetsspråklige. Disse legger føringen for opplæringen og rettighetene innvandrerne har. Videre presenteres problemstillingen med delspørsmål med noen forklaringer og definisjoner. I teoridelen utdypes ulike temaer innenfor skriving, tekst og skriving, andrespråksskriving og andrespråkliteracy, sjanger og argumenterende tekster, skriving og kultur og metakognisjon. Til slutt i teoridelen er det en viktig del om sjangerpedagogikk og om studiens sjangerpedagogiske modell. I kapittel fire presenteres og diskuteres de ulike metodene i studien. I resultatdelen analyseres intervjuene og tekstene med en kort oppsummering etter hver del. I diskusjonsdelen sammenfattes og drøftes funnene fra analysen. Avslutningsvis besvares problemstillingen i konklusjonen og helt tilslutt er noen refleksjoner om veien videre.

1.2 Bakgrunnen for oppgaven i et samfunnsperspektiv

Innvandrerne kommer med verdifull kompetanse som det norske samfunnet både bør og må utnytte. Innvandrere utgjorde 14,1 % av befolkningen i Norge i 2018. I offentlig statistikk i dag er en definisjon av en innvandrer en person som har opphold og bor i Norge, men er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre (SSB,2018). Uten å problematisere dette ytterligere definerer SSB også en innvandrer som en person som er født i Norge med to innvandrerforeldre. De utgjorde det 3,2 % av Norges befolkning (SSB, 2018). Hva slags utdanning, kvalifikasjoner og kognitive ferdigheter innvandrerne har med seg, har stor betydning for hvilke muligheter de har i et nytt samfunn. I EU har 36 % av innvandrerne grunnskole, og 26 % har utdanning på høyskole og universitetsnivå, mens 37% av innvandrere i Norge har høy utdanning (IMDi, 2015). I Norge har 27 % av innvandrerne i aldersgruppen 25 til 49 år en 4-årig høyskole eller universitetsutdanning, mens 25 % av norskfødte har det. 16 % av innvandrerne har mer enn 4 års høyskole eller universitetsutdanning, mot 10 % i resten av befolkningen (Steinkellner & Holseter, 2013 s. 6).

Tabell 1-1 Utdanningsnivå 2013



For mange er det ikke lett å få jobb der de bruker utdannelsen sin, og Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), peker på at Norge stiller krav til gode norskferdigheter i nesten alle stillinger (Liebig, 2009). Det er høye krav til skriftlige ferdigheter i det moderne samfunnet, og i yrkeslivet må man kunne beherske et godt skriftlig språk til for eksempel rapportering, dokumentasjon og sertifisering. Deltakerne med høy utdanning må opp på et høyt ferdighetsnivå i norsk for å kunne bruke sin

kompetanse i arbeidslivet. Mange trenger å dokumentere kunnskaper på et B2 eller C1 nivå (Vox, 2015). Dessverre påpeker også OECD at innvandreres kompetanse verken blir sett, anvendt eller utviklet godt nok i norsk samfunns- og arbeidsliv. Forklaringene på dette er sammensatt, og man viser til diskriminering, helse, kulturelle forhold, høye krav til norskkunnskaper og utdanning som noen av faktorene (heretter kalt OECD, 2014a). Norge er også et av landene i Europa som kommer dårligst ut når det gjelder innvandrernes mulighet til å få godkjent utdanning og kompetanse fra hjemlandet, tilgang til utdanning og karriereveiledning (MIPEX, 2013).

Europeisk forskning viser at rask samfunnsdeltakelse fremmer god integrering og god utnyttelse av innvandreres ressurser (NOU, 2016). Samfunnsdeltakelse oppnås mest effektivt gjennom meningsfullt arbeid. For å svare på anbefalingene til OECD i «Skills Strategy Norway» (2014), har regjeringen utviklet en nasjonal kompetansepolitisk strategi for Norge. Når det gjelder denne målgruppen, innvandrere med høy utdanning, er regjeringen opptatt av at innvandrernes kompetanse må utnyttes bedre. Det står blant annet at «Vi må anerkjenne og ta i bruk innvandreres medbrakte kompetanse, og sørge for muligheter for å komplettere utdanning. Mange innvandrere med høy kompetanse har utfordringer med å få denne godkjent eller komplettert med nødvendig utdanning.» (Regjeringen, 2017 s.22). I det moderne norske samfunnet er det høye krav til literacy for å kunne delta i samfunnet. Dette belyses i teoridelen i kapittel 2.2.

1.3 Styringsdokumenter og offentlige rammebetingelser

De mest sentrale styringsdokumentene for norskopplæringen er introduksjonsloven og herunder *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Introduksjonsloven inneholder rettigheter og plikter i forhold til deltakelse i norskopplæringen. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er en forskrift til introduksjonsloven (heretter kalt Læreplanen) (Vox, 2012, s.3). Læreplanen bygger på *Det felles europeiske rammeverket for språk* (heretter kalt Rammeverket) som ble utgitt av Europarådet i 2001 og i norsk oversettelse i 2011 (Utdanningsdirektoratet (Udir.), 2011). Rammeverket omtales nærmere i kapittel 2.1 og 2.2.

Formålet med introduksjonsprogrammet er å få så mange deltakere som mulig gjennom et kvalifiseringsløp som resulterer i lønnet arbeid eller utdanning. Fra 1.1. 2012 ble rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere utvidet fra 300 til 600 timer. De som har rett og plikt, eller bare rett, kan få opplæring i inntil 2400 timer ved behov, men bare opp til nivå B1 hvis deltakeren ønsker og har mulighet til det. Introduksjonsordningen skal være individuelt tilpasset. «Det skal utarbeides en individuell plan for den som skal delta i introduksjonsprogram» (Introduksjonsloven § 6). Introduksjonsloven gir deltakerne rett til gratis undervisning opp til et B1 nivå innenfor rammen av to eller tre år, og når særlige grunner taler for det, kan programmet vare inntil tre år (Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2015). Når det gjelder rettigheter til gratis undervisning til et B2 nivå er reglen følgende: «Opplæring til nivå B2 skal gis hvis dette nivået kan nås i løpet av de pliktfestede 600 timene» (Vox, 2012 s.9).

Innvandrere som har kommet til Norge fra land utenfor Europa, via familiegjenforening med norske statsborgere, har rett til gratis undervisning som beskrevet over, men de deltar som regel ikke i et introduksjonsprogram. Arbeidsinnvandrere som kommer fra land utenfor EØS har ifølge introduksjonsloven plikt til norskopplæring, men de har ikke rett til gratis undervisning. Arbeidsinnvandrere fra land innenfor EU/EØS har ikke rett eller plikt til norskopplæring fordi de ikke trenger «starthjelp». Noen kommuner tilbyr gratis norskopplæring til denne gruppen, men i de fleste kommunene må de betale for undervisningen (IMDi, 2015).

1.3.1 Læreplanen og offentlige krav

Lærerplanen inneholder en plan i norsk og en plan i samfunnskunnskap (Vox, 2012, s. 3). «Målet for opplæringen i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig.» (Vox, 2012, s.3).

Læreplanen i norsk beskriver språkferdighetene, lytte, lese, snakke, samtale og skrive på to nivåer: elementært (A) og selvstendig (B). Språkferdighetene er beskrevet på fire nivåer: A1, A2, B1 og B2. I denne oppgaven legges det vekt på nivåene som beskriver overgangen til selvstendig språkbruk, B1 og B2. Deltakerne deles i spor 1, 2 og 3 på

bakgrunn av deres utdanning og hjemland. Informantene i denne studien er i hovedsak spor 2 og 3 deltakere, det vil si deltakere med middels eller rask progresjon. Spor 2 deltakere har «en del skolegang», og de kan bruke skriftspråket som redskap for læring. Noen av deltakerne kan ha liten eller ingen erfaring med det latinske alfabetet, og andre vil trenge å utvikle lese- og skriveferdigheter, i tillegg til læringsstrategier. Veiledende nivå i skriftlig er A2 eller B1 (Vox, 2012, s. 10). «Spor 3 er tilrettelagt for deltakere som har god allmennutdanning. Noen har også påbegynt eller fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå.» (Vox, 2012, s.9). Ofte har de ett eller flere skolelærte fremmedspråk, og de er vant til å bruke lesing og skriving for å tilegne seg kunnskap. De har rask progresjon, og veiledende nivå i skriftlig er B1 og B2. Med veiledende nivå menes at de kan nå disse nivåene.

I Norge, som i mange andre land, stilles det krav til språkkompetanse for å studere ved universiteter og høyskoler. Innvandrere med godkjent generell studiekompetanse fra utlandet har fire muligheter for opptak til høyere utdanning. Det er bestått nivå B2 i alle ferdigheter på Norskprøven, bestått «Test i norsk – høyere nivå» (Bergentesten), bestått trinn 3-eksamen ved universitetene eller bestått norskeksamen fra videregående opplæring.

1.4 Problemstillingen og delspørsmål

Med utgangspunkt i bakgrunnskunnskapen som er beskrevet ovenfor, er målet med studien å bidra til utvikling av pedagogisk praksis innenfor argumenterende skriving via en sjangerpedagogisk modell for voksne innvandrere. Modellen som foreslås er en tre-avsnitts tekst som kan utvides med fire og tilslutt fem avsnitt. På B2 og C1 forventer man en drøftende tekst som kan sammenlignes med “The five Paragraph Essay”. I studien prøvde også en klasse en fire-avsnitts tekst som beskrevet i kapittel 2.8.1., men innenfor rammen av masteren er kun intervjuet av en lærer og et sitat fra en informant med. I kapittel 2.8. og 2.8.1. beskrives studiens modell grundig.

Problemstillingen som denne oppgaven søker å besvare er:

Kan sjangerbasert skriveundervisning være en metode som fremmer og utvikler argumenterende skriving for voksne innvandrere?

For å kunne belyse problemstillingen utførlig, undersøkes følgende fire delspørsmål:

- Hvilken tekstlingvistisk erfaring har deltakerne med seg fra sin medbrakte utdanning?
- Hvilke språklige utfordringer møter deltakerne når de skal lære å skrive argumenterende tekster på norsk?
- På hvilken måte setter støttearkene spor i deltakernes tekster?
- Hvordan erfarer deltakerne og lærerne sjangerpedagogikk?

1.4.1 Noen forklaringer og definisjoner

I denne delen fremheves og forklares noen ord og uttrykk i problemstillingen og delspørsmålene, mens andre ord i oppgaven defineres og forklares fortløpende i teksten.

Studien handler om argumenterende skriving, og *argumentasjon* er et begrep og fenomen med varierende innhold i ulike tradisjoner. Innenfor denne studien defineres argumentasjon i overensstemmelse med retorikkens argumentasjonslære. Med dette menes en sosial aktivitet eller prosess som går ut på å fremsette og begrunne eller tilbakevise ett eller flere standpunkt (Bakken, 2007, s. 44-54).

I problemstillingen og i oppgaven for øvrig brukes *deltaker* for en voksen som har et opplæringstilbud. For å variere brukes også *innlærer*. Alle som deltar i studien, *informantene*, er over 18 år. Siden det i studien først og fremst forskes på voksne er voksenpedagogikk sentralt, men det fokuseres kun på hvordan voksne lærer i den grad det er relevant i studien. *Elev* brukes for barn og ungdom i grunnskolen eller der det henvises til litteratur der ordet brukes.

Innvandrer er definert i kapittel 1.3. og brukes i hovedsak. Der *minoritetsspråklig* brukes, defineres det som barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk (NOU, 2010, s. 24).

Tekstlingvistikk, som er en gren av språkvitenskapen, studerer oppbyggingen av enheter større enn setninger i talt eller skrevet språk (Store norske leksikon, 2018). I oppgaven er det den skrevne teksten og tekstformingen som undersøkes, og fokuset er deltakernes tekstfering med vekt på sjanger.

Med *Medbrakte utdanning* menes all utdanning deltakerne har fra før.

Når det gjelder deltakernes *språklige utfordringer* legges det vekt på kulturbakgrunn og literacy. Det ses i sammenheng med hvilken tekstlingvistisk erfaring informantene har.

Literacy defineres i kapittel 2.2.

Med *støtteark* menes modelltekst, fellestekst og skriverammer (vedlegg 12-16). Dette belyses grundig i kapittel 2.6.1. og 2.6.3.

Å se etter *spor* i informantenes tekster er en viktig del av tekstanalysen, og utdypes nærmere i 4.2 og 4.2.1.

I sjangerpedagogikkens sirkel for undervisning og læring (jf. 2.6.3.) er *vurdering for læring* viktig i alle fasene, men i studien legges det ikke vekt på det (Lorentzen & Kringstad, 2014).

1.5 Oppgavens plassering i forskningslandskapet

For å sette oppgaven inn i en sammenheng refereres det til annen forskning på feltet innenfor sjangerpedagogikk. Denne modellen har vært benyttet i hovedsak for elever i grunnskolen. Den er utbredt i land som England, Sverige og Danmark, både i grunnskole og delvis i voksenopplæring. Både i dansk og svensk lærerutdanning undervises det i denne modellen, men i liten grad i Norge (Horverak, 2016). Det finnes mye og ulik forskning på feltet. I Knutbyskolen i Rinkeby i Stockholm har man implementert sjangerpedagogikk og resultatene fra nasjonale prøver har vist at elevene presterer bedre. Tekstene ble lengre med struktur, samt at elevene hadde et mål med teksten. Elevene hadde også tilegnet seg et metaspråk som gjorde det lettere å diskutere og veilede i prosessen (Kuyumcu, 2011, s. 152-153). I Hedeboes studie fra Danmark vises hvordan arbeidet med de ulike fasene bidrar til å støtte elevenes skriving, og i den sammenheng påpeker hun «felleskonstruksjon av tekst» som en metode hvor elevene oftest opplever å forstå hvordan tekster bygges opp (2009, s.4).

Av norsk forskning er lite publisert innenfor det sjangerpedagogiske feltet. May Olaug Hoveraks doktoravhandling viser at alle elevene ved en videregående skole ble bedre i å skrive argumenterende tekster i engelsk som andrespråk etter å ha blitt undervist etter en støttende skriveopplæring fra universitetet i Sydney (Hoverak, 2016). Denne modellen er bygd opp etter «five-paragraph essay». I kapittel 2.8.1. beskrives denne modellen grundig. Jeg vil også nevne doktoravhandlingen til Anne Håland der hun undersøker om modelltekster vil være nok for å hjelpe elevene til å bli bedre skrivere, og om modelltekstene setter spor i elevenes tekster. Hun konkluderer med at en sjangerinspirert undervisning gir bedre læring. Hennes studie inspirerte meg til å foreta tekstanalyser og å se etter spor fra støttearkene. Hanne Haugli er i gang med et doktorgradsprosjekt på barnetrinnet: «En sjangerpedagogisk tilnærming til literacy i heterogene klasser». Av masteroppgaver innenfor området finnes Beate Berntsens avhandling «Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg» som ser spesifikt på utviklingen av ordkunnskap hos elever på tredje trinn etter undervisning i sjangerpedagogikk (Berntsen, 2017).

Når det gjelder studier med sjangerpedagogikk og voksne andrespråksinnlærere, er jeg bare kjent med en masteroppgave «Sjangerpedagogikk – veien til bedre skriveferdigheter?», skrevet av Hege Reinholt i 2016. I studien viser hun at tre deltakere som trenger skriftlige norskferdigheter i jobb, opplever at det er lettere å skrive etter å ha blitt undervist etter australsk sjangerpedagogikk. Hun konkluderer med at sjangerpedagogisk skrivemetodikk egner seg for voksne fra språklige minoriteter (Reinholt, 2016).

Det kan virke som om interessen for sjangerpedagogikk er økende i Norge, særlig innenfor grunnskole. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (heretter kalt Skrivesenteret) i Trondheim og Nasjonalt senter for flerkulturell læring (heretter kalt NAFO) og Utdanningsdirektoratet har publisert artikler og sirkelen (Jf. 2.6.3.) for undervisning og læring på sine hjemmesider. Skrivesenteret har blant annet utgitt «Ressursheftet om argumenterende skriving» (Lorentzen & Kringstad, 2014). Denne oppgaven ønsker å gi et bidrag til forskning i sjangerpedagogikk spesielt innenfor argumenterende skriving i et norsk som andrespråk perspektiv for voksne innvandrere.

2 Teori

2.1 Tekst og skriving

Hva er en tekst? Selve begrepet *tekst* kommer fra det latinske ordet *textum* som betyr vev eller det som er flettet sammen. Hva som kjennetegner en tekst, varierer med ulike definisjoner. Det kan være alt fra ett ord til flere ytringer, og både muntlige og skriftlige handlinger kan regnes for tekst. I denne oppgaven er det skreven tekst det legges vekt på. Tekster har en indre sammenheng, der ord og setninger bindes sammen til enheter, og det forventes et overordnet tema. Tekster har en begynnelse og en slutt, den består av to eller flere betydningsenheter som henger sammen på flere nivåer: en mikrostruktur og en makrostruktur (Skjelbred, 2014, s.40-42).

Mikrostrukturen er sammenheng mellom setninger og setningsdeler innenfor et avsnitt, mens makrostrukturen er tekstens overordnede struktur (Skjelbred, 2014, s.20). Tekster er basert på tekstnormer, og nesten alle tekster organiserer innholdet og skrivestilen etter et relativt fast mønster (Vagle, 1993, s.18-19). Disse tekstnormene ligger til grunn for ulike sjangere som styrer vår måte å skrive på og våre forventninger til teksten. Sjangertrekkene eller normene har en kommunikativ funksjon, og vi vil implisitt finne tekstens formål. I kapittel 2.4. belyses sjanger mer utfyllende. Den kommunikative funksjonen er sentral, og i styringsdokumentene fremheves *kommunikativ kompetanse*.

I Rammeverket beskrives *kommunikativ språkkompetanse* som et mål der det vektlegges tre komponenter. Det er en lingvistisk, en sosiolingvistisk og en pragmatisk del. Den lingvistiske kompetanse er «leksikalske, fonologiske og syntaktiske kunnskaper og ferdigheter og andre deler av språket som system» (Udir, 2011, s.15). Den sosiolingvistiske omfatter «sosiokulturelle betingelser for språkbruk» (Udir, 2011, s.15). Den pragmatiske kompetansen innebærer blant annet mestring av diskurs og identifisering av teksttyper og sjanger (Udir, 2011, s.15). På B2 forventes at kandidaten: «kan skrive tekster med saklig innhold og argumentere for eget syn på en sak» (Vox, 2012, s.22). Det betyr at deltakerne skal beherske å skrive argumenterende tekster på norsk og i en norsk kulturell kontekst. I kapittel 2.4. forklares og utdypes sjanger og argumenterende tekst.

2.2 Andrespråksskriving og literacy

Andrespråksskriving kan defineres på forskjellige måter. I denne oppgaven defineres andrespråksskriving som skriving av tekster med typiske innlærertrekk. Når innlæreren gjør feil kan det komme av at han/hun bruker et mellomspråk som er en forenklet utgave av målpråkskompetansen. Denne definisjonen vil være dynamisk siden tekstene endres etter hvert, og disse tekstene skiller seg ikke fra tekster skrevet av førstespråksskrivere (Golden, Hvistendahl, 2013).

Å undervise i skriving bør være en meningsskapende aktivitet med et formål, et innhold og en form (Selj, 2015, s.14). Deltakerne som lærer å skrive på et andrespråk skal først beherske enkle sjangere som fortellinger og personlige brev, så etter hvert akademiske tekster som for eksempel å argumentere. Innenfor andrespråksforskning vises det ofte til Jim Cummins skille mellom hverdagspråk (BICS) på den ene siden og akademisk (CALP) språkbruk på den andre siden. Det å snakke flytende med venner i lek, er ikke det samme som å hevde seg på samme nivå som medelever i faglige presentasjoner (Cummins 1979 og 2000). Han peker på at årsaken er skolens krevende tekstform, og spesielt de skriftlige sjangerne med språklige krav til framstilling der informasjonen kan forstås utenfor den konteksten der tekstene ble skapt (Selj, 2015 s.18). Tekstene skrives og leses intertekstuellt, og Skjelbred (2014, s.45) mener: «Vi skriver ikke våre tekster bare ut fra egne tanker, og vi sender ikke våre tekster ut i et tomt rom. Tekster står i forhold til og får mening gjennom sitt forhold til andre tekster».

Et annet sentralt begrep i oppgaven er literacy. Literacybegrepet dekker flere dimensjoner som den tekniske kodeknekkingen, begrepsdannelse, en tekstkritisk og reflekterende kompetanse, samt en mer praktiskfunksjonell brukskompetanse. Den rommer også en tekstlig bevissthet som dannes før lesing og skriving. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) definerer begrepet på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials, associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or

her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

Denne definisjonen sier også noe om en samlende kompetanse for egen utvikling og samfunnsdeltakelse. Kalantzis og Cope (2012) kategoriserer literacy i fire grupper: didaktisk-, autentisk-, funksjonell- og kritisk literacy. De to siste tilnærmingene er aktuelle i denne oppgaven. Den funksjonelle literacy-didaktikken legger vekt på at eleven skal lære å dekonstruere og rekonstruere tekstsjangre som vedsettes i utdanning og samfunn, sådan er sjangerpedagogikken et godt eksempel på en slik tilnærming. Den fjerde retningen, en kritisk literacy-didaktikk, har fokus på viktige utfordringer i den virkelige verden. Elevene skal utvikle sin egen stemme for å kunne være aktive i samfunnet. Disse fire tilnærmingene eksisterer ifølge Kalantzis og Cope parallelt (Dewilde & Igland, 2015, s. 122-123). Som Maagerø forklarer er innsikt i sjangerne et middel for å utvikle kritisk literacy, uten sjangerinnsikt er dette umulig (2005, s.85). I denne oppgaven brukes i hovedsak literacy, men også tekstkyndighet som, ifølge Maagerø, kan være det norske ordet som inneholder det å kunne lese og selv produsere tekst (2005, s. 85).

Literacy eller tekstkyndighet er ikke nevnt i Læreplanen eller i Rammeverket. I Rammeverket benyttes *diskurskompetanse* og innunder denne delen fremheves tekstformingskompetanse som blant annet «omfatter kunnskap om tradisjoner for utforming av tekster i det aktuelle samfunnet, for eksempel hvordan man setter opp, binder sammen og ordner skriftlig tekst» (Udir, 2011, s. 148). Kort fortalt viser Selj til James Paul Gee som skiller mellom *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*. Primærdiskurs defineres som den muntlige språkbruken med de nære omgivelsene, mens sekundærdiskursen er elevens møte med andre former for samhandling via andre språkformer og teksttyper. En god literacyutvikling avhenger av hvordan eleven mestrer møte med skolen, altså hvordan han eller hun mestrer sekundærdiskursen. For innvandrere er det en utfordring å skulle overføre sin primærdiskurs til norsk samtidig som man utvikler sekundær diskurskompetanse (Selj, 2015, s. 16).

Mange av deltakerne i voksenopplæringen kommer fra skolesystem med andre literacykrav. De som ikke tilegner seg en høy grad av literacy, kommer til å bli utestengte

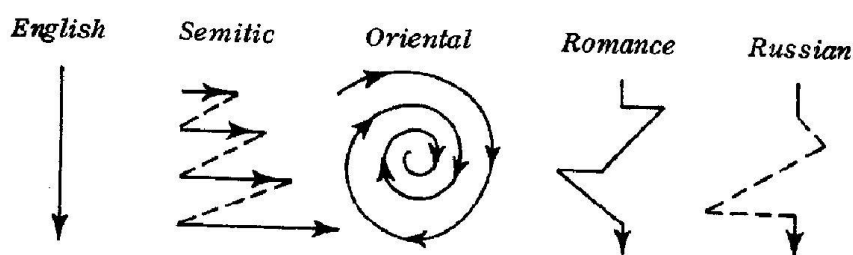
fra mye av den kunnskapen, den informasjonen og de tankene som er en del av samfunnets kultur (Christie, 1990, s. 20). I skolen bør det undervises i en literacy som jevner ut forskjellene og ikke reproduser ulikheter. Hvis dette ikke skjer, vil en stor gruppe mennesker ikke få tilgang til samfunnets kultur.

2.3 Skrivning og kultur

Filosofen Ludwig Wittgenstein (1889-1951) sa at «grensene for mitt språk er grensene for min verden». Å se sammenhengen mellom språk og kultur er altså ikke nytt. Med andre ord må man tilegne seg sjangerkompetanse og kompetanse på hvordan man disponerer en tekst i det nye språket, i tillegg til vokabular og grammatikk. Det å lære å skrive på et andrespråk er derfor mer enn å lære ord, grammatikk og sjangere. Det omfatter også å bli kjent med en ny tekstkultur og bestemte måter å formidle kunnskap og konstruere identiteter i tekstene på (Jølbo, 2015, s. 131).

Den vest-europeiske tekstkulturen har røtter tilbake til antikkens retoriske idealer. Dermed er det heller ikke gitt at en kan skrive et essay eller en fagartikkel på et andrespråk, selv om en mestrer det på sitt morsmål (Halvorsen, 2007). Kaplan (1972) påpeker at logikk er kulturskapt og ikke universell. Han mener at de kulturelle forskjellene ikke må avgrenses til grammatikk, vokabular og syntaks. En vestlig leser forventer at framstillingen i en fagartikkel skal være lineær, mens komplekse serier av parallelle konstruksjoner gjerne med et indirekte og bilderikt formspråk er god skrivestil i de semittiske språk som bl.a. arabisk og tigrinja (Halvorsen, 2007). Nedenfor er noen språkgruppers oppbygging av fagtekster forenklet illustrert.

Figur 2-1 Oppbygging av fagtekster (Kaplan, 1972)



Engelsk inkluderer de germanske språkene blant annet norsk, tysk og nederlandsk. Semittisk er for eksempel arabisk og tigrinja, mens orientalsk er språk fra Asia. De romanske språk er blant annet fransk, italiensk og spansk. Illustrasjonen viser at den russiske måten å bygge opp fagtekster på er omtrent som den romanske (Halvorsen, 2007). I følge Kaplan (1972) er det ulik organisering av tekster i ulike kulturer, og hvert språk og hver kultur har en avsnittsrekkefølge som føles logisk (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 223).

Hvenekilde påpeker derimot at vi ikke kan snakke om en norsk tekststruktur i motsetning til en arabisk. Hun mener at det finnes en mengde tekstsjangere innenfor en kultur noe som gjør det vanskelig å finne et enkelt sammenligningsgrunnlag på tekststudier på tvers av språk og kultur (Hvenekilde, 1990, s. 240). Andre peker på at det er faktorer som blant annet organiseringen i en tekst, argumentasjonsmåten, referanser som kan gjøre tekster kulturavhengige og derfor kan være fremmed for dem som ikke deler samme kulturfellskap (Halvorsen, 2007). Halvorsen forklarer at man muligens ikke kan hevde at noen typer tekster er spesifikke for bestemte kulturer, men en oppfatning er at mange minoritetsspråklige ikke har erfaring med at tekster diskuterer så direkte og åpent som de erfarer gjennom norske fagtekster (Halvorsen, 2007). Det kan på den måten se ut til at deler i en tekst kan knyttes til bestemte kulturer eller tradisjoner.

2.4 Sjanger og argumenterende tekst

Historisk sett har ikke forskningen før «the rhetorical turn», det nyretoriske miljøet i USA, klart å bli enige om hva sjanger er. Kort fortalt var sjangerbegrepet frem til 1950-tallet knyttet til litteraturvitenskap eller den retoriske retningen som forfekter at sjangerbegrepet var gitt på forhånd. Sjanger var sett på som en ramme for språk og regler. I etterkrigstiden derimot får vi en pragmatisk vending i sjangerforskningen der blant annet Carolyn Miller og Mikhail Bakhtin ser på sjanger som noe som bidrar til en forventning om en tekst avhengig av menneskelig aktivitet (Berge & Ledin, 2001). Berge og Ledin fremhever at «När vi oppfattar en text som tilhörande en viss genre blir en hel del av meningsskapandet förutsägbart. Mycket av förståelsen ger sig så att säga av sig

själv» (2001, s. 6). På denne måten har sjanger blitt et element innenfor språk og tekst selv om det fremdeles finnes et pragmatisk sjangersyn innenfor forskningen (2001, s. 9). Innenfor moderne forskning knyttes sjanger til kommunikasjon, og både Hertzberg (2008, s.237) og Skjelbred (2014) støtter dette synet. Sistnevnte påpeker at sjanger er et tekstmønster der sjangere kan fremstilles som en måte å møte ulike former for kommunikasjon. På denne måten gir sjangeren støtte til å tolke og produsere tekster og å utvikle språklige og sosiale felleskap (Skjelbred, 2014, s. 39-40). Berge og Ledin mener at det å se på sjanger som en del av en kulturkontekst gjør at det er naturlig å knytte sjangerlæring som et redskap til sosialisering innenfor en kultur (2001, s.11).

Det er som vist flere måter å definere en sjanger på. Hvis sjangeren har med form å gjøre, kan man sette opp formelle kjennetegn som for eksempel på eventyr og brev. En videre form for å definere sjanger kan være å ta utgangspunkt i samfunnet og kulturen man lever i og alle de ulike situasjonene man møter. (Smidt, 2011, s.27). Da handler sjanger om et mønster for hvordan vi skal handle og uttrykke oss i sosiale situasjoner. Det som kjennetegner en sjanger er at det er en bestemt overordnet struktur. Sjangeren er en helhet som består av språk og/eller andre meningsskapende systemer, og som har en viss overordnet struktur. Denne strukturen, som Jim R. Martin kaller skjematisk struktur, er ikke tilfeldig, og kan være en serie av trinn. Disse trinnene hjelper oss å komme fra A til B og de gir bidrag til den overordnede meningen i teksten (Maagerø, 2005, s. 69-71). De ulike sjangerne, og ikke minst den argumenterende sjangeren, er viktig i samfunnet. Saker kan diskuteres og uttrykkes via påstander og argumenter, og for å overbevise andre om at vi har rett må vi argumentere ved å underbygge påstanden muntlig eller skriftlig. Den argumenterende tekstens formål er å påvirke eller overbevise leseren om noe. (Lorentzen & Kringstad, 2014).

Når det gjelder forskning innenfor sjanger, viser Magnusson (2013) i sin undersøkelse at andrespråkselever i ulike aldersgrupper er mer usikre på sjanger og stil enn førstespråksskribere. Andrespråkselever bruker for eksempel hverdagslige uttryksmåter der sjangeren krever noe mer formelt (Selj, 2015, s.18). Andre studier som omhandler argumenterende skriving med fokus på andrespråkselever, er Palms (1997,1998) studie. Hun undersøkte andrespråkstekster på innføringskurs i videregående skole og fant ut at

andrespråkselevene skilte seg i liten grad fra førstespråkselevene når det gjaldt oppbygging av argumenter, tematisering av språk og stil. De samme funnene viser en pilotstudie i Sverige der Lindberg og Sandblom (2013) analyserte tekster fra elever i videregående og studenter på lærerskolen, og fant ut at alle trenger blant annet å øve på argumentasjon (Jonsmoen & Greek, 2017, s.16). I Norge viser forskningsresultater fra KAL-prosjektet (Kvalitetssikring i læringsutbytte i norsk skriftlig) at «norske skoleelever tenderer til å velge bort argumenterende og drøftende skrijving til eksamen til fordel for fortellende og mer personlige tekster. Elevenes tekstvalg kan trolig ses på som et uttrykk for hvilke tekster de mestrer best (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005).

På den andre siden undersøkte Halvorsen (2007) data fra studenter på profesjonsutdanninger og fant ut at studenter fra språklige minoriteter hadde en tendens til å presentere fagstoffet i stedet for å problematisere det (Golden & Hvistendahl, 2015 s. 236). Jonsmoen & Greek stiller spørsmål ved hvordan innvandrerstudenter med studiekompetanse fra hjemlandet skal klare å utvikle en akademisk tekstkyndighet, når et utvalg på fem norske andrespråks elever med hele sin grunnutdanning fra Norge har problemer med dette (2017, s. 23).

I artikkelen av Osdal og Aambø «Internasjonale studentar og akademisk skrijving, Korleis kan norskstudia førebu studentane?» har man blant annet intervjuet fire studenter og gitt spørreskjema til elleve studenter fra ti ulike land om hovedutfordringen når de arbeider med argumenterende skrijving på norsk som andrespråk. Resultatene viser blant annet at det å skulle ytre egne meninger og refleksjon er vanskelig for mange. En annen utfordring er utydelige krav og forventninger som ofte kommer av manglende kulturkunnskap, men også å utvikle gode problemstillinger og strukturer i akademiske tekster (Osdal & Aambø 2015, s. 219-221). I The Stanford Study of Writing (2001-2006) viser Rogers (2010) at studentene som tidlig forsto oppgavestruktur og retorikk i faget, hadde den beste skriveutviklingen. Dette gjaldt både for andrespråkskrivere og førstespråkskrivere (Selj, 2015, s.18).

2.5 Metakognitiv- og metalingvistisk bevissthet

I studien fremheves informantenes *metakognitive bevissthet*, i forhold til den skriftlige ferdigheten generelt og argumenterende tekst spesielt. I fokusgruppeintervjuene stilles det spørsmål der informantene skal reflektere over egen språklæring fra medbrakt utdanning, og informantenes *metalingvistiske bevissthet* er sentral. I tillegg vil man innenfor sjangerpedagogikken kunne legge til rette for å utvikle en *metalingvistisk bevissthet*. Derfor er disse begrepene viktige i studien.

Det finnes utallige definisjoner av *metakognisjon* i dag, og John Flavell var, som meg bekjent, den første til å definere: «Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them.» Han vektla tre typer av metakognitiv kunnskap: «person knowledge, task knowledge og strategy knowledge» (Haukås, 2014, s.2). I studien legges det vekt på de to første typene. Haukås' definisjon fremhever metakognisjon som «evne til refleksjon kring eigen kunnskap, evner og læring» (2018, s.65). Relevant i språklæring er også metalingvistisk bevissthet. På samme måte som metakognisjon har også *metalingvistisk bevissthet* mange definisjoner. I denne oppgaven benyttes begrepet som en underkategori til metakognisjon som det å ha kunnskap og det å kunne reflektere over et språk. Det betyr også en bevissthet om hva man kan og ikke kan, og at man har et metaspråk for språket (Haukås, 2014, s.3). I oppgaven brukes *metalingvistisk bevissthet*, men *metaspråklig bevissthet* der det henvises til litteratur som bruker begrepet.

I Læreplan brukes ikke disse begrepene, men Den europeiske språkpermen (heretter kalt Språkpermen), som ble utviklet samtidig med Rammeverket, skulle nettopp støtte elevenes metakognisjon om språk og språklæring (Haukås, 2014, s.16). I veiledningen til Språkpermen brukes begrepet *autonomi*, og målet er en autonom deltaker som har en forståelse for hva som skal læres, hvordan det skal læres, og hvorfor det skal læres. Deltakeren vil blant annet kunne reflektere over egen læring både prosess, læringsstrategier og progresjon, sette seg mål og vurdere seg selv (Udir., 2010, s.20).

Refleksjon om språk og språklæring er nødvendig for å utvikle metalingvistisk bevissthet og for å lære. Innenfor sjangerpedagogikken er samtalene som foregår i fasene en til tre

spesielt viktig (jf.2.6.3.). Ved hjelp av støttearkene og samtale mellom lærer og deltakerne, kan deltakerne lære et metaspråk om å skrive tekster på et andrespråk innenfor ulike sjangere. Lærerens rolle er å være en modell hvordan hun/han snakker, dekonstruerer modellteksten, tekstarbeid rundt skriverammen, modellteksten og fellesteksten. På den måten vil deltakerne få tilgang til et tekststrukturert metaspråk og også få en strategi for å lære å skrive innenfor en sjanger. Således legges det til rette for utvikling av metalingvistisk bevissthet når støtten brukes samtidig med det konkrete tekstarbeidet. Bruk av skriverammen, modellteksten og fellesteksten som utgangspunkt for en samtale om teksten, gir deltakerne tilgang til metaspråket. Arbeidet med teksten og samtalene om teksten blir to sider av samme sak (Ødgreid, 2016, s.14). Å utvikle akademisk tekstkyndighet krever en metaspråklig strategi og en bevissthet om at en lærer, hva en lærer og hvorfor (Jonsmoen & Greek, 2017, s.6).

2.6 Sjangerpedagogikk

«Genres are how things get done, when language is used to accomplish them»

(Martin, 1985, s.250)

Allerede tilbake på 1980-tallet argumenterte Jim Martin og Joan Rothery for å få en mer sjangerorientert skriveopplæring, etter å ha studert skriveopplæringen i den australske skolen. Rapportene deres var utgangspunktet for det som fikk navnet sjangerskolen i Australia. Sjangerskolen er en motreaksjon til den ekspresjonistiske skriveundervisningen på denne tiden, og som sitatet over viser, ville de knytte skrivingen til sakprosattekster fordi det er grunnlaget for å kunne delta i en kultur (Berge & Ledin, 2001). Målet med sjangerskolen var å utvikle skrivekompetansen til elevene gjennom tilgang til et stort utvalg med sjangere. På denne måten ønsket de at alle elever skulle få mulighet til å delta i samfunnet på lik linje, så derfor hadde retningen både et sterkt politisk og sosialt mål (Gibbons, 2016). Den australske sjangerpedagogikken, eller Sydneyskolen som den også kalles, prøver i et demokratisk lys å inkludere alle elevers språkutvikling og gi dem kunnskap om hvordan tekster bygges opp i en sosial sammenheng. Motivasjonen for arbeidet var de minoritetsspråklige elevenes opplærings situasjon (Selj, 2015, s. 21).

Modellen er et helhetlig program for å utvikle lese- og skrivekompetanse i alle fag, og som nevnt i kapittel 2.2., kan også brukes ved literacy-utvikling (Johansson & Ring, 2015).

Det teoretiske grunnlaget er todelt med sjangerteori og funksjonell lingvistikk på den ene siden. På den andre siden er teorigrunnlaget spesielt inspirert av Lev S. Vygotskijs sosiale utviklingsteori og Jerome Bruners stillasbegrep. En kjerne i denne pedagogikken er at ulike fag krever ulike tekster av elevene. Utgangspunktet er å finne formålet med skriveoppgaven og hvilken sjanger eller teksttype som passer. Videre i denne delen belyses teoriene som sjangerpedagogikken bygger på: Vygotskijs og Bruners sosiokulturelle syn på læring, Michael A.K. Hallidays system-funksjonelle lingvistikk og Jim Martin og Joan Rotherys sjangerpedagogiske modell (Gibbons 2016).

2.6.1 Vygotskys sosiokulturelle teori og stillasbygging

Lev Semjonovitsj Vygotskijs (1896-1934) sosiokulturelle teori er en av teoriene bak sjangerpedagogikken. Den har fokus på at læring skjer i samhandling med andre i en kulturell kontekst. Han mener at menneskelig bevissthet utvikles i fellesskap mellom mennesker, for så å utvikles som en egenskap i hvert menneske. Språket blir i denne prosessen et viktig redskap, først som ytre tale sammen med andre, senere internalisert for bruk til problemløsning og refleksjon.

Vygotskij var opptatt av læring innenfor den nærmeste utviklingssonen:

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 (Ygotskij, 1978, s.86).

Dette sier noe om det kognitive gapet mellom det utviklingsnivået individet befinner seg på, altså det man klarer alene, og den mulige læringen man kan oppnå ved støtte fra, og/eller i samarbeid med andre som kan mer. Utviklingspotensialet til en person er avhengig av støtte eller veiledning fra lærer eller medelever som er mer kompetente.

Disse strategiene man bruker for å støtte elevene slik at man nå et høyere utviklingsnivå kalles *scaffolding*, og ble introdusert av Wood, Bruner & Ross i 1976 (Dysthe, 2001). Den refererer til hvordan voksne kan tilrettelegge for aktiviteter som barnet ikke klarer alene. På norsk bruker vi ofte begrepet stillasbygging. Begrepet er hentet fra byggebransjen som en metafor på hvordan man bygger stillaser rundt en bygning mens man arbeider, og at man fjerner stillaset litt etter litt etter hvert som bygget kan stå selv. Gibbons (2016) påpeker at støtten skal være individuelt tilpasset og målrettet. Med det menes at støtten ikke er hvilken som helst hjelp, men en støtte som leder elevene mot nye ferdigheter, nye begreper eller forståelse (Gibbons, 2016, s. 33). Denne støtten er viktig i sirkelens fire faser som blir grundig beskrevet i 2.6.3. I tillegg til teoriene til Vygotskij og Bruner, som beskrevet over, er Hallidays teori om system- funksjonell lingvistikk grunnlaget for sjangerpedagogikken.

2.6.2 System-funksjonell lingvistikk

Den australske sjangerpedagogikken bygger også på system-funksjonelle lingvistikk (heretter kalt SFL) som er utviklet av den britisk-australske forskeren Michael A.K. Hallidays. Denne teorien er omfattende, og det er ikke hensiktsmessig å gå i dybden av teorien i oppgaven. I studien er det i hovedsak kulturkonteksten og situasjonskonteksten, som utgjør den sosiale konteksten, som belyses. Johansson & Ring (2015) peker også på at man kan jobbe med sjangerpedagogikk uten å ta i bruk alle teoriens deler.

SFL er påvirket av den europeiske strukturalismen, og Halliday utviklet SFL i nært samarbeid med lærere i grunnskolen og videregående skole. For Halliday var det viktig med språkbeskrivelser som kunne anvendes som et redskap. Halliday og andre som støtter SFL hevder at det det finnes språk i nesten alt vi gjør, og at vi alltid anvender det i en sammenheng; *en sosial kontekst* som igjen deles i to ulike sammenhenger: *kulturkontekst* og *situasjonskontekst* (Gibbons, 2016, s.20-21). Begrepene *situasjonskontekst* og *kulturkontekst* er opprinnelig hentet fra antropologen Malinowski som forsket på Trobriand-øyene i Stillehavet. Han erfarte at han ikke bare kunne

oversette språket deres til engelsk, men han måtte ta hensyn til den situasjonskonteksten ytringene forekom i, og den kulturelle konteksten som språket var en del av (Skjelbred, 2014, s.43).

Situasjonskonteksten analyseres ved hjelp av en modell med begrepene *felt*, *relasjon* og *mediering* eller *møte*, som beskriver tre variabler som er avgjørende for den språklige realiseringen i ulike situasjoner. Halliday kaller dette for *registervariabler* (Maagerø, 2005, s. 43). Begrepet *register*, som Halliday mener er et semantisk begrep, defineres som «et kompleks av meninger som vanligvis assosieres med en spesiell form for felt, relasjon og mediering i situasjonen» (Maagerø, 2005, s.57). Det finnes lukket register med liten plass til kreativitet og individualitet, mens andre er åpne og frie. I følge Halliday er det mest åpne registeret uformelle fortellinger og spontan samtale, men ingen register er fullstendig åpne eller lukket.

Felt refererer til det som skjer, og i skriftlige tekster kan det være et tema og ord og grammatikk som passer til temaet. Halliday kaller grammatikken for leksikogrammatikk og markerer at grammatikken ikke bare er strukturer i setninger, måten vi lager og bøyer ord, men også ordene selv (Maagerø, 2005, s. 87-88). I klasserommet betyr det å jobbe med felt, også å jobbe med bakgrunnskunnskap og for eksempel å bygge opp en ordbank i forhold til emnet (Johansson & Ring (2015)). Språkvalgene avhenger av om det er en dagligdags eller en mer formell situasjon. *Relasjon* refererer til de sosiale forbindelsene som status og makt, følelsesmessig engasjement og kontakt mellom partene. Dette gjelder også skriftlige tekster som varierer språklig i forhold til graden av disse faktorene. *Mediering* er hvordan språket brukes og den rollen språket spiller i samhandlingen eller situasjonen, og for eksempel er forskjellen mellom muntlig og skriftlig språk en språklig konsekvens ved mediering eller kommunikasjonsmåte. I muntlig tekst har vi ofte dagligdagse ord og innslag av slang, mens skriftlige tekster, avhengig av feltet, kan bestå av spesialord og et «prestisjefylt» ordforråd. (Maagerø, 2005, s. 51-56).

Sjanger blir i SFL betraktet som en del av kulturkonteksten. Her defineres den som en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur. Vi har mønstre eller sjangere for hvordan kommunikasjonen skal foregå. Det finnes muntlige og

skriftlige sjangere, og ingen av oss behersker alle typer sjangere i en kultur. Men som elev og lærer i skolen, må man beherske skolens sjangere og utvikle en metakompetanse om sjangere. I SFL er det viktig at sjangerundervisning er eksplisitt, og at en tar opp, diskuterer og arbeider med ulike sjangermønstre i skolen (Maagerø, 2005, s. 82). Å argumentere skriftlig for et synspunkt skaper en argumenterende tekst. Man kan se sjangeren som en skjematisk struktur av trinn, og hvert trinn i sjangeren bidrar til den overordnede meningen med teksten. Disse trinnene har ulike funksjoner, men alle bidrar til selve intensjonen med teksten (Maagerø, 2005, s.63-70).

I studien belyses og diskuteres både kulturkontekst og situasjonskontekst i oppsummeringen av tekstanalysen i kapittel 4.2.1., og diskusjonen i kapittel 5. I den forbindelse legges det spesielt vekt på registervariablene i situasjonskonteksten: *felt, relasjon, mediering*.

2.6.3 Sirkelen for undervisning og læring

Sjangerpedagogikken er en helhetlig metode for å utvikle lese- og skrive kompetanse i alle fag (Johansson & Ring, 2015). En kjerne i denne pedagogikken er at ulike fag krever ulike tekster av elevene. Utgangspunktet er å finne formålet med skriveoppgaven og videre hvilken sjanger eller teksttype som passer. Modellen som er utviklet av Jim Martin og Joan Rothery kalles på norsk sirkelen for undervisning og læring eller skrivesirkelen (Gibbons, 2016). Den har fire faser, og i den første fasen bygges det opp kunnskap om emnet, deretter er det modellering og dekonstruksjon av en tekst, så skrives fellestekst og til slutt er det individuell skriving. Hver fase har sitt mål for undervisningen. I fortsettelsen i denne delen beskrives de fire fasene.



Sirkelen er inspirert av:
http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/teaching_and_learning_cycl.pdf

Figur 2-2 Sirkelens fire faser, Skrivesenteret (Lorentzen & Kringstad, 2014, s.6)

I den første fasen skal elevene få og hente frem mye bakgrunnskunnskap om emnet. Fokuset er først og fremst tekstens innhold, og de må snakke, høre, lese, samle informasjon og skrive ned det de lærer. Elevene kan jobbe i morsmålsgrupper, for bedre å lære seg stoffet. De kan jobbe med tankekart, lage spørsmål til emnet, lese om emnet, bruke bilder, lage ordbank, bruke Internett og intervjuer en ekspert om emnet (Gibbons, 2012, s. 104-108).

I fase to skal elevene bli kjent med sjangerens mål, struktur og språklige kjennetegn. Fokuset i denne fasen er tekstens form og funksjon. Læreren må velge en modelltekst

som likner på den man skal bruke i de to neste fasene. Modelltekstene kan læreren skrive selv, eller bruke tekster fra elever, aviser eller bøker. Det er viktig at elevene får et metaspråk, og i denne fasen kan man snakke høyt om sammensatte ord, struktur, teksttype, verb og tempus. De grammatiske begrepene settes inn i en sammenheng der språket brukes. Forskning fra Australia viser at elevene ikke har vanskeligheter med å forstå grammatiske strukturer og begreper og at viktige aspekter i prosessen tydeliggjøres ved at elevene lærer en måte å uttrykke seg på. Øvelser kan være å gjøre elevene oppmerksomme på tekstens formål og struktur, hvilke funksjoner de ulike avsnittene har og fokus på grammatiske strukturer og vokabular som er viktige (Gibbons, 2012, s. 108-109). I fellesskap dekonstrueres modellteksten slik at tekstens og sjangerens særtrekk identifiseres, samt for eksempel ordvalg, grammatikk og andre temaer knyttet til sjangeren. Hvis det benyttes skriveramme, kan den ses sammen med modellteksten og disse bør i stor grad samsvare. I en argumenterende tekst bør de enkelte argumentene og begrunnelsene belyses.

I den tredje fasen skal læreren og elevene skrive en tekst sammen. Her får elevene innblikk i hvordan teksten bygges opp, og hvor språket og innholdet står i fokus. Læreren bestemmer oppgaven etter mønster fra modellteksten. Elevene må gå tilbake til fase en der man arbeidet med emnet, for å tilegne seg bakgrunnskunnskap. Hvis det skal brukes skriveramme, kan denne benyttes som et utgangspunkt for teksten. Elevene kommer med forslag, og læreren skriver. Sammen diskuterer de hva og på hvilken måte de skal skrive. Læreren kan komme med spørsmål som: Hva må vi starte med? Finnes det en bedre måte å starte på? Har noen et forslag til et bedre ord? Ser dere noe vi bør endre på? Det er viktig at elevene og læreren diskuterer tekstens struktur, og kommer med forslag på ord som passer bedre i sammenhengen og retter grammatiske feil og stavefeil. Når førsteutkastet er klart, skriver læreren eller en elev teksten riktig, så den kan også brukes som en modelltekst. Denne delen ledes av læreren, men den skal ikke ses på som lærerstyrt. Det er ikke læreren som skriver ned sin tekst, men han eller hun klarer å fange opp elevenes ideer og ta opp språklige aspekter som elevene ikke behersker ennå (Gibbons, 2012, s.111).

I den siste fasen skal elevene skrive en tekst, individuelt eller parvis. Elevene har nå mye informasjon om emnet. De kan kjennetegne på sjangeren og har selv vært med på å skrive en tekst. Det er viktig at elevene kjenner til skriveprosessen med førsteutkast, bearbeiding, diskusjon med en annen elev eller læreren og til slutt den ferdige teksten (Gibbons, 2012, s. 111).

Elevene får dermed støtte i de tre første fasene, før de selv kan sette i gang med skriveoppgaven. Denne stillasbyggingen er noe av basisen i sjangerpedagogikken, og gjennom målrettet samarbeid med læreren om sjanger vil barnet ut fra dette styrke sin sjangerkompetanse (Maagerø, 2005, s. 83). Elever som ikke har kommet så langt i skriveprosessen i andrespråket, kan gis skrivehjelp ved å starte setningene med for eksempel Først., Siden., Deretter,..., Etter det... og Til slutt.. Andre kan oppmuntres til å skrive på morsmålet, og kanskje få hjelp av foreldre eller andre å oversette teksten. For elever som skal lære å skrive argumenterende tekster, kan man bruke skriverammer der de får setningsstartere både i innledningen, argumenter for/mot og avslutning (Gibbons, 2012, s. 116). Læreren rolle er viktig, og kan sammenliknes med en guide og viser elevene hvordan de skriver innenfor en sjanger, tydeliggjør struktur og ordvalg. Elevenes tekster er styrende for hvilken strategi læreren må bruke for å hjelpe elevene videre i skriveprosessen. Modellen må repeteres, og det holder ikke å gjøre det en gang. Når elevene lærer seg sjangeren, behøver man ikke bruke så mye tid på fase to og tre. På den måten får elevene et redskap for å være kreative i skriveprosessen.

I de foregående kapitlene fokuseres det på områder innenfor andrespråksskriving, andrespråkliteracy, sjanger og ikke minst sjangerpedagogikk. Eksplisitt undervisning av sjangere har vært og er til dels et omstridt tema, så derfor fremheves ulike syn på sjangerpedagogikk og sjangerundervisning i neste kapittel.

2.7 Ulike syn på Sjangerundervisning

Sjangerskolen har møtt kritikk fra flere hold. Mike Callaghan (1993, s.191) og flere kritiserte sjangerskolen for å være for opptatt av produktet og ikke skriveprosessen. De sa videre at dette oppfordret til reproduksjonspedagogikk (Torvatn, 2009). Liberg påpeker at faren er at modellen kan bli for instrumentell, og at læreren fokuserer for mye på selve modellen (Liberg, 2009). Det er også ulike meninger om sjangerpedagogiske metoder fremmer kreativ skrijving eller ikke. Et kort tilbakeblikk viser at debatten pågikk også på 1970- og 1980- tallet da prosessorientert skrijving dominerte. Prossessorientert skrivepedagogikk og Sydneyskolen splittes i synet på en del komponenter i skriveopplæringen, og om hvorvidt sjanger sees som en forutsetning for læring eller et hinder for skrijving (Hertzberg, 2001, s.100).

Litt enkelt fortalt er det ofte to retninger av undervisning av sjangere: en *implisitt* og en *eksplisitt* undervisning. I en *implisitt* sjangerpedagogikk lærer elevene sjangeren ved å bruke den. På den andre siden er den *eksplisitte* sjangerpedagogikken, der elevene blir veiledet inn i sjangeren. Diskusjonen går ut på om man trenger denne eksplisitte læringen eller om man tilegner seg skriftspråket på omtrent lik linje som når vi lærer å snakke. Flere forskere, deriblant Sawyer og Watson (1987), mener at sjangerundervisningen bør forgå ved at elevene leser og skriver mange ulike tekster. De mener at elevene selv vil finne de ulike trekkene. På denne måten vil de selv intuitivt oppfatte hvordan tekster innenfor en sjanger bør skrives (Torvatn, 2009, s. 318). Argumenter mot eksplisitt sjangerundervisning er for det første at en sjanger alltid brukes i en sosial sammenheng, altså i en kontekst, og ved å undervise i sjangeren, vil man alltid skille sjangeren fra konteksten. I skolen kan man oppleve at det blir en kunstig situasjon, siden eleven ikke har en reel mottaker. For det andre er ikke en sjanger stabil. Det kan være vanskelig for eleven hvis sjangeren endrer seg, og de ikke har forstått hensikten med sjangeren, men bare har lært kjennetegn (Torvatn, 2009, s. 319).

Tilhengerne av eksplisitt sjangerpedagogikk mener at det er viktig å gi elevene en grundig og opplæring i oppbyggingen av ulike sjangere. Det sentrale er ikke en rendyrket metode, en oppskrift, men å bruke forbilder for elevenes sjangerskriving, i tillegg til å ta med elevene i arbeidet med å definere sjangertrekk (Torvatn, 2009, s. 320). Å mestre en

sjanger, innenfor SFL, er mer enn å kjenne igjen mønstre, og den realiseres gjennom en helhet fra de minste grammatiske elementene til strukturene på makronivå (Maagerø, 2005, s. 83). I dag er det ikke så store forskjeller på prosessorientert skriving og sjangerpedagogikk (Hertzberg & Dysthe, 2012). Men i dette ligger det en skepsis mot sjangerformalisme der man kan stå i fare for å glemme kommunikasjonen som er det viktigste ved en tekst (Helstad & Hertzberg, 2013, s.229).

I dagens skriveopplæring i grunnskolen og i videregående er det en endring mot et større fokus på skriverammer og stillasbygging og en ny skrivedidaktikk som kjennetegnes av lærernes eksplisitte undervisning, modellering og modelltekster (Roe & Helstad, 2014). Innenfor voksenopplæringsfeltet er, så vidt jeg kjenner til, sjangerpedagogikk lite brukt. Når det gjelder forskning på voksne og sjangerpedagogikk, kjenner jeg, som nevnt i kapittel 1.5., om en masteravhandling som opphandler temaet i norsk for voksne innvandrere.

2.8 Studiens sjangerpedagogiske modell

I de foregående kapitlene ble temaer og teorier knyttet til skriving og sjangerpedagogikk belyst. Dette er bakgrunn for og inspirasjon til den tilpassede modellen som testes ut i studien. Diskusjonen om eksplisitt eller implisitt undervisning har viktige argumenter på begge sider, og det er nødvendig å være bevisst fallgruvene for å unngå blant annet at sjangerpedagogikken blir for instrumentell. Lærerens rolle er således avgjørende. Den australske sjangerpedagogikken og litteraturen om emnet har utelukkende fokus på yngre elever og ungdommer og ikke på voksne. Gibbons (2016) og Johansson & Ring (2015) inspirerer til å tilpasse teorien og metoden til voksne. Dette er en del av studien.

I Læreplanen står det: «Opplæringen i norsk skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring. Organisering, innhold og valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger» (Vox, 2012, s.7). Ved å tilpasse opplæringen for å lære og skrive argumenterende tekst, er det nærliggende å mene at man må starte tidlig i skriveprosessen, muligens på et godt A2 nivå. Deltakere fra ulike spor trenger ulike type

tilnærming: «Opplæringen i de ulike sporene skal ta utgangspunkt i deltakernes forutsetninger. Dette innebærer at tempo og progresjon i opplæringen vil være ulik for de tre sporene. I tillegg vil arbeidsmåter, læremidler og gruppestørrelse måtte variere» (Vox, 2012, s. 7). Deltakerne i denne studien er spor 2-3 deltakere med liten erfaring i å skrive argumenterende tekst og, ifølge fokusgruppeintervjuet, ingen eller liten erfaring med en lineær fremstilt tekst. Ifølge Læreplanen skal man tilrettelegge for denne gruppen: «For deltakere som planlegger å påbegynne eller fullføre en utdanning, både grunnopplæring og høyere utdanning, vil det være naturlig å legge vekt på *opplæringsdomenet*. Opplæringen vil da i større grad preges av temaene i dette domenet, og temaer som for eksempel arbeidsmåter i skolen og fagrelatert språk vil stå sentralt» (Vox, 2012, s.11).

Hensikten med denne studien er å utvikle, tilpasse og prøve ut en modell for voksne deltakere som lærer norsk som andrespråk. Det er i hovedsak de fire fasene i sirkelen for undervisning og læring, beskrevet i kapittel 2.6.3., og modellen fra Skrivesenteret med argumenterende skiving med støtteark som tilpasses til skriveoppgaver på et B1 nivå. «Ressurshftet om argumenterende skiving» fra 2014 er et didaktisk hefte som er utarbeidet for ungdomstrinnet. I dette heftet benyttes sirkelen for å arbeide med argumenterende tekster. Dette heftet gir læreren et verktøy for eksplisitt skriveopplæring ved å bygge stillaser for elevens skiving. I sirkelen er det også vurdering for læring, men som jeg allerede har vært inne på, er det ikke med i studien. De får modellert støttestrukturer som skriverammer og tekstbinderarkiv, samt hjelp til å bygge ut enkle setninger til mer komplekse setningsstrukturer. Det påpekes at skriverammene ikke må bli skjematisk utfyllingsoppgaver, og i tillegg kreves det at læreren veileder i bruken av skriverammene. De er fleksible verktøy som kan brukes for å planlegge og å strukturere egen tekst (Lorentzen & Kringstad, 2014, s. 21). Skriverammene fra dette heftet er brukt som modeller og inspirasjon. Skriverammene til Maureen Lewis og David Wray har inspirert mange forskere. Blant annet ønsket Jeni Riley og David Reedy (2005) å prøve ut argumenterende skiving med fem og seks åringer. De konkluderte med at elevene klarte å skrive argumenterende tekster hvis de fikk ulike typer støtte underveis som for eksempel skriverammer, modelltekster og tekstsamtaler. Det viste seg at den argumenterende skivingen ikke bare utviklet skivingen, men også evnen til å tenke

kritisk. «The role of argument in developing critical thinking skills is at the heart of the value of this project» (2005, s. 49) Jeni Riley, David Reedy (2005) (Håland, 2013).

Det er viktig å starte med målrettet skriving for å lære og argumentere på et A2 nivå, for at deltakerne i voksenopplæringen skal mestre dette. På nivå A1 og A2 er det basiskunnskap som står i fokus, men på slutten av A2 nivå, bør deltakerne kunne utfordres med enkle begrunnende oppgaver. Det er klart store individuelle forskjeller på når og på hvilken måte deltakerne mestrer dette. Informantene er ikke en homogen gruppe. Dette vises i tekst 1. De fleste er i slutten av A2 eller i begynnelsen av B1 innenfor ferdigheten skriving. Derfor tas det utgangspunkt i begrunnende oppgaver, tilsvarende oppgave 3 i den skriftlige norskprøven A2/B1 og oppgave 1 i B1/B2 norskprøven. Norskprøvene kan ses i lys av Rammeverkets handlingsorienterte syn på språkkompetanse. Innlærerne blir sett på som sosiale aktører, og på den måten blir kommunikasjonshandlinger forankret i den sosiale konteksten ved for eksempel å løse et problem, overholde en forpliktelse eller oppnå et mål (Udir., 2011). Det kan være å skrive en klage til et busselskap, et borettslag eller et reiseselskap. Monsen peker på at å skrive en klage til et reisebyrå på en sydenreise ikke er et kjent tema for mange av deltakerne, og derfor er det mange som ikke består (Monsen, 2008). Med dette som bakteppe, velges oppgaver med temaer der informantene bør ha erfaring. Tekst 1 som ble gitt før undervisningen av den sjangerpedagogiske modellen er en klage til et busselskap (tekst 1, vedlegg 1). Fellesteksten som er skrevet i timen, er en klage til et fergeselskap (fellestekst, vedlegg 2) og den individuelle oppgaven er en klage til NSB (tekst 2, vedlegg 3).

Informantene skal lære å skrive en tre-avsnitts tekst på omtrent 80 ord som skal bygges ut med to avsnitt etter hvert som de mestrer å skrive etter denne modellen. Modellen blir som følger: en innledning, en hoveddel med en temasetning/et argument som begrunnes og en avslutning (se vedlegg 12, 13) Modellen kan bygges ut fra en tre-avsnitts tekst til en fem-avsnitts tekst. I prosjektet testes det også ut en fire-avsnitts tekst (vedlegg 15-18), men innenfor rammen av denne oppgaven er kun deler fra dette tatt med. Intervjuet med læreren som underviste etter fire-avsnitts teksten er med i sin helhet for

å gi et større erfaringsgrunnlag. I tillegg siteres en av informantene fra Syria i diskusjonsdelen.

2.8.1 Fra tre-avsnitt til fem-avsnitts tekst

Målet til disse deltakerne er, som tidligere beskrevet, B2 eller C1 der det forventes en drøftende tekst som kan sammenlignes med "The Five Paragraph Essay". På B2 skal deltakeren «... skrive tekster med saklig innhold og argumentere for eget syn på en sak» (Vox, 2012, s. 22). Videre står det i Læreplanen at kjennetegn ved språket i bruk på nivå B2 er at «Innlæreren har stort nok ordforråd til å gi klare beskrivelser og uttrykke synspunkter om de fleste allmenne emner. Innlæreren «kan bruke komplekse grammatiske strukturer» (Vox, 2012, s. 23) og «Kan skrive tekster med saklig innhold og argumentere for eget syn på en sak» (Vox, 2012, s. 21). Deltakerne på dette nivået skal kunne bruke språket som redskap for refleksjon. Teksttyper kan være fagtekster og ulike sjangere med ulike kjennetegn, for eksempel artikkel.

Modellteksten, skriverammen og fellesteksten må tilpasses informantenes nivå. Det samme gjelder for undervisningen. Modelltekst og fellestekst inngår i fasene i sirkelen, men skriverammer brukes ikke så ofte. Som forklart i kapittel 2.6.3. kan skrivemaler eller skriverammer benyttes for elever som trenger mer støtte og de kan brukes ved argumenterende tekster (Gibbons, 2016, s. 143). Skriverammer og modelltekster må i fase to dekonstrueres og læreren må være en hjelper inn i sjangeren. Den muntlige støtten fra lærer og medelever kan gi en bevissthet om og læring av hvilken struktur, hvilke ord og grammatikk man trenger i en argumenterende tekst. Erfaring, kultur og informantenes språkbakgrunn tatt i betraktning, tilsier at mange av deltakerne trenger støtte i prosessen. I hvilken grad informantene trenger og benytter seg av modelltekst, fellestekst og skriveramme vil muligens analysen gi svar på.

I studien benyttes fire faser, men modellen kan, som også beskrevet i kapittel 1.4., bygges ut til en fem-avsnitts tekst. I fem-avsnitts teksten ville det muligens være hensiktsmessig å benytte seks faser i sirkelen. En støttende skriveundervisning for argumenterende skrijving, som er utviklet ved universitetet i Sydney, er en modell med følgende seks faser.

I den første fasen settes sjangeren inn i en kontekst og det fokuseres på formålet med skrivningen og på argumenterende skrivning. Fase to er modellering av tekst, der man identifiserer hovedtrekk ved teksten. Fase tre er skriveforberedelse ved at det arbeides med tekster om det aktuelle temaet. I den fjerde fasen skal man jobbe eksplisitt med grammatikk. Der jobber man blant annet med sammenbindingselementer, modalitet, formalitet og synonymer/antonymer. I femte, og den nest siste fasen, er det individuell skrivning med revidering av tidligere tekst med tilbakemelding fra lærer og medelever. Til slutt skal man sammenligne sjangeren med andre sjangere som for eksempel forskjellen på formelle og uformelle tekster (Horverak, M, 2016).

3 METODE

I dette kapitlet drøftes de metodene som benyttes for å svare på problemstillingen. Først redegjøres det for de kvalitative metodene som er fokusintervjuer og analyse av tekster. Deretter vurderes en kvantitativ metode, en innholdsanalyse. Videre belyses forskningskvalitet og forskningsetikk. Avslutningsvis beskrives pedagogisk designforskning generelt og designeksperimentet spesielt i forbindelse med utprøvingen av den sjangerpedagogiske modellen. I den sammenhengen vurderes forberedelser, gjennomføring og analyser av designeksperimentet.

3.1 Valg av metoder

Man skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder. De kvalitative metodene har ofte fokus på menneskers selvoppfatning, eller erfaringer og opplevelser fra ulike arenaer, mens de kvantitative ofte består av prinsipper og teknikker som benyttes ved objektive målinger (Befring, 2015, s.38-39).

Kvalitative analyser har forankring i fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner. Det fenomenologiske perspektivet består i å ha fokus på menneskers forståelse av seg selv, både når det gjelder livssituasjonen og deres opplevelse av erfaringer (Befring, 2015, s.109-110). Denne tankeretningen, som kalles deskriptiv fenomenologi, ble utviklet av den tsjekkisk-tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Målet er å avdekke menneskets indre verden. Spesielt har fenomenologien bidratt til å gjøre kvalitativ forskning til en legitim vitenskapelig aktivitet selv om den også har blitt kritisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). I dette studiet er det de kvalitative analysene som er sentrale.

For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene foretas i denne studien kvalitative undersøkelser via fokusgruppeintervjuene og deltakernes tekster. Fokusgruppeintervjuene er en hensiktsmessig metode i denne studien. Via denne metoden kan man få til meningsutveksling om et tema, både samlende og motstridende meninger (Befring, 2015, s.76). Før denne metoden ble valgt, ble det også vurdert å intervju deltakerne en og en, men nettopp for å få en dynamisk situasjon der man

forhåpentligvis får noen motstridene meninger, derfor falt valget på denne formen. I tillegg er informantene på et muntlig B1 nivå, og ved å være i språkgrupper, kan de bistå hverandre med eventuelle vanskelige ord og uttrykk. På et tidlig stadium i oppgaveskrivingen, ble det også vurdert en anonym spørreundersøkelse. Fordelen med den ville vært at informantene muligens ville være mer ærlige. Ulempen ved en slik undersøkelse er at man ikke kan komme med tilleggsspørsmål der det er nødvendig. En annen mulighet kunne være å benytte begge metodene, men dette ville blitt for omfattende innenfor oppgavens rammer.

Gruppestørrelse ved fokusgruppe-intervju anbefales å være fra fire til tolv (Befring, 2015, s. 77). Av praktiske årsaker varierer gruppestørrelsen fra to til seks informanter, da det er nødvendig å ta hensyn til informantenes morsmål slik at de eventuelt kan støtte hverandre. Når det gjelder intervjuene av lærerne, velges det å ta det individuelt. Det er viktig for å få frem deres individuelle stemme, og siden de underviser etter metoden i to ulike klasser med to ulike modeller, vil erfaringene deres være ulike. Alle intervjuene blir fortatt ansikt-til-ansikt med mobil som lydopptaker. Intervjuspørsmålene bør være tydelige og entydige, presise, kortfattede og uten vanskelige ord (Befring, 2015, s.75). I tillegg må de ikke være ledende, og det må ikke gis noen form for ønskelige svar (Dalen, 2011, s.31). Ved å benytte et semistrukturert intervju er det strukturerte spørsmål, men svarene skal være åpne og frie. Det gis også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål.

Etter fokusintervjuene kan lydopptakene enkelt overføres til en datamaskin, og det vil gjøre transkripsjonen enklere. På den måten oversettes intervjuene fra talespråk til skriftspråk. Jobben med å transkribere velger jeg å gjøre selv. Da sikres muligens mange detaljer og jeg blir bedre kjent med intervjuet. Når man transkriberer intervjuene, er det viktig å være nøyaktig for å unngå at man mister informasjon. Det er viktig å være klar over at noe «går tapt i transkripsjonen», og det kan blant være elementer som ironi, stemmeleie og kroppsspråk (Kvale & Birkmann, 2015, s. 205-206).

Når det gjelder analysestrategi og videre bearbeiding av intervjuene kan det være aktuelt å benytte varierte dataanalytiske metoder. Det er viktig å lese flere ganger for å danne seg et oversiktsbilde av innholdet for så å avdekke generelle og spesielle trekk. Når dette

er gjort, foretas det en tematisk gruppering med utgangspunkt i problemstillingen. Direkte sitater fra datamaterialet kan benyttes, og dermed foretar man en impresjonistisk analyse (Kvale & Birkmann, 2015, s. 112-113).

Analysen av de skriftlige tekstene har først og fremst fokus på hvilke spor av modellteksten, fellesteksten og støttearkene som finnes. Tekstene er gjengitt i sin helhet. Dette gir troverdighet ved at andre kan lese tekstene og etterprøve analysene. Tekstene er opprinnelig skrevet for hånd, men informantene anonymiseres ved at de er overført til data. For enkelthetsskyld er linjene nummerert.

I tillegg vurderes det å foreta en innholdsanalyse. Dette er en teknikk for systematisk kvantitativ beskrivelse av nøkkelord og ofte hovedpoenget i et utsagn. Den kan være velegnet for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene. Innholdsanalyse er en analysemetode som kan brukes for å studere meninger i tekst både kvalitativt og kvantitativt. Innenfor utdanningsforskning er ikke denne metoden mye brukt, men man ser den ofte i bruk innenfor medieforskning og politisk forskning, i tillegg til helseforskning (Fauskanger & Mosvold, 2014). Det positive med denne metoden er at man lett kan systematisere intervjuene ut fra nøkkelordene. En ulempe kan være at man bli for styrt av få temaer. Hvis man velger denne metoden, i tillegg til en impresjonistisk analyse vil man muligens unngå dette. Kvale & Brinkmann (2015) mener at innholdsanalyse er en teknikk for systematisk kvantitativ beskrivelse av det åpenbare innholdet i et utsagn. Det finnes ulike tilnærminger under «paraplyen» innholdsanalyse. Det er blant annet summativ-, konvensjonell- og teoridreven innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s.5).

I studien er summativ innholdsanalyse hensiktsmessig fordi fokuset er på hvordan ord forekommer i en bestemt kontekst. En slik analyse kan ta utgangspunkt i antall forekomster av et bestemt ord eller flere ord (Fauskanger & Mosvold, 2014, s.10). I oppgaven benyttes metoden av det første fokusgruppeintervjuet fordi det kanskje kan gi meg en oversikt over hva informantene som gruppe legger vekt på i beskrivelsen av sin tekstlingvistiske erfaring.

3.2 Forskningens kvalitet

Validitet (gyldighet) handler om i hvilken grad undersøkelsesmetodene er hensiktsmessig for å besvare en problemstilling og om de undersøker det de skal (Kvale & Brinkmann, 2015). I hvilken grad har mitt valg om å benytte fokusgruppeintervjuer og tekstanalyse vært en tilfredsstillende fremgangsmåte for å svare på problemstillingen? I tillegg er det viktig å tenke på valg av informanter. Er de valgene som er tatt de rette for å svare på oppgavens problemstilling? Utvelgelsene er gjort etter blant annet resultatet av deltakernes tekster og intervjuer, og utvelgelser av språkgrupper, eventuelle sitater, er styrende og gir forskeren mye makt.

Svarene på mine forsknings spørsmål blir fortolket, så det betyr at fortolkning står sentralt i avhandlingen. Fenomener må fortolkes for å kunne forstås, og det er dette man prøver å gjøre innenfor hermeneutikken. Den kanskje mest kjente er den hermeneutiske sirkel og Gadammers forforståelse eller fordommer som kan omfatte både faglig relevant innsikt og forskerens fordommer. I oppgaven benyttes begrepet forforståelse (Befring, E, 2015, s.21). Som forsker tas med fortolkninger og forforståelse inn i valg av teori, intervjusituasjonen og i analysen. Derfor blir jeg en medkonstruktør av meningene i interaksjon med informantene.

Kvaliteten på det metodiske arbeidet vil være avhengig av denne forforståelsen, i tillegg til teori og annen forskning om emnet. Evnen til å være kritisk til denne forforståelsen er derfor viktig i rollen som forsker. Den er viktig i forhold til intervju spørsmålene og tolkningen av svarene. I tillegg kommer rollen som intervjuer der blant annet kroppsspråk og forventninger kan påvirke. Det er ikke lett å gå inn «med blanke ark». Informantene i fokusgruppeintervjuene er deltakere i norskopplæringen og to lærere i et voksenopplærings senter. Man har i liten grad vært opptatt av maktspørsmålet innenfor kvalitative forskningsintervjuer. Men det er klart at forskningsintervjuet har et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Dette er det viktig å være klar over, og det blir derfor ikke en samtale mellom to likestilte partnere. Intervjueren har monopol på å tolke. Det er viktig for å prøve og redusere den

asymmetriske maktrelasjonen. I størst mulig grad vil jeg prøve å samarbeide om intervjuet ved å nærme meg en likestilling med hensyn til å spørre, fortolke og rapportere (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51-52). I et fokusgruppeintervju er det viktig at alle svarer på spørsmålene og at flest mulig deltar i diskusjonen. Alle gruppene intervjues etter samme intervjuguide.

Når det gjelder mitt samspill med informantene i fokusgruppeintervjuene kan spesielt begrepsvaliditet bli en utfordring, og det er viktig at jeg er bevisst hvilke begreper jeg bruker. Alle informantene har norsk som et andrespråk. Det er viktig som pedagog å unngå stammespråk og forenkle, uten å miste verdien, i det jeg ønsker å få svar på. Forforståelsen er viktig i hele prosessen. Min bevisstgjøring rundt forforståelse er nødvendig for forskningens reliabilitet fordi dette påvirker analysen av datamaterialet og forskningsresultatene. Det er viktig å forankre undersøkelsen i tidligere forskning, for å sikre forskningens validitet (Tjora, 2012).

En masteroppgave gir begrenset resultat. Derfor kan det ikke generaliseres ut fra studiens funn. Funnene vil ikke kunne si noe generelt om sjangerpedagogikk. Det vil kanskje være mulig å antyde noen tendenser når det gjelder å lære argumenterende skriving for voksne deltakere. Det er viktig å være åpen om forskningens forutsetninger ved en eventuell analytisk eller moderat generalisering (Tjora, 2012, s.185-186).

3.3 Forskningsetikk

Forskeren må gjøre mange etiske vurderinger gjennom hele forskningsarbeidet. Forskningsetiske retningslinjene må følges. De etiske problemstillingene må tas hensyn til fra planleggingsfasen til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015). Ulike aspekter ved min profesjon kan være faktorer som påvirker forskningen. Utdannelse og arbeidserfaring er således viktig. Jeg har utdannelsen innen norsk og norsk som andrespråk og har jobbet som lærer for voksne fremmedspråklige i 19 år. Dette vil prege måten å utføre dette forskningsarbeidet på. Agendaen og interessen for å forske innenfor dette feltet er sterk, og jeg håper at denne erfaringen vil være en fordel og ikke en ulempe. Det vil være viktig å ta noen valg. Informantene er fra egen skole der lederen

godkjente å bruke eget arbeidssted som forskningsarena. Deltakerne som er med i undersøkelsen kjenner meg i liten grad. Lærerne som er med underviser i klassene, og er motiverte for å lære en ny modell. Studien ble meldt og godkjent hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) (vedlegg 19). Alle deltakerne og lærerne ble informert om studien muntlig og skriftlig. De undertegnet på skjemaet fra NSD før intervjuer og tekstinnsamling kunne starte (vedlegg 20). I selve undersøkelsesarbeidet er det nødvendig å informere alle informantene om undersøkelsens overordnede formål. Svarene fra deltakerne og lærerne vil kun bli brukt på en etisk riktig måte og brukes som forespeilet informantene. Når det gjelder spørsmålet om anonymitet, vil både informantene i intervjuene og deltakernes tekster være det. Det kan være viktig for meg å få frem nasjonalitet, antall år på skole og muligens kjønn. Dette vurderes underveis.

Informantene i det kvalitative intervjuet må få vite at de vil være anonyme i transkriberingen og i oppgaven, og at lydopptakene vil bli slettet og kun skal brukes for å svare på min problemstilling. Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens å gjøre. I intervjufasen er det viktig ikke å ha ledende spørsmål som kan påvirke svarene (Tracy, 2010). Når det gjelder transkribering er det vanskelig å svare på spørsmålet: Hva er korrekt transkripsjon? Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er det viktig å finne ut av: Hva er nyttig transkripsjon for forskningen? Det etiske dilemmaet blir muligens; hvor mye skal jeg korrigere svarene fra informantene for å få det lesbart og ikke stigmatiserende for en person som ikke har norsk som morsmål? Informantene er fremmedspråklige deltakere på et tidlig B1 nivå, og på dette språknivået gjøres fremdeles en del feil. Derfor kan man korrigere noe, uten at meningsinnholdet i ytringene vil gå tapt. I størst mulig grad unngås det å korrigere, og jeg korrigerer kun der forståeligheten er et hinder. En annen del av fortolkningsprosessen vil være å vurdere hvor man skal sette punktum og komma. Det er viktig at teksten blir leselig, samtidig som den beholder sitt muntlige preg. I analysedelen prøves det å drøfte mest mulig opp til hva informantene formidlet og la deres stemmer bli hørt. I hele forskningsprosessen ønsker jeg å være åpen, selvreflekterende og ærlig om valgene som tas og eventuelt mot utfordringene. Dette innebærer å være tro mot dataene, og ikke bevisst bruke dem til fordel for resultatet (Tracy, 2010).

3.4 Pedagogisk designforskning og designeksperimenter

Studiet kan sies å være en del av pedagogisk designforskning. Utviklingsforskning, designstudier og designeksperimenter tilhører kategorien pedagogiske designforskning.

Pedagogisk designforskning er:

systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg og utdannings programmer, hvor målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring (van den Akker mfl., 2006) (Bjørndal, 2013, s.245).

Et kjennetegn er at ny kunnskap eller undervisningsmetode(design), utvikles eller tilpasses i samarbeid mellom lærere og forsker. Pedagogisk designforskning har mye tilfelles med en vid definisjon av aksjonsforskning. De viktigste forskjellene er at aksjonsforskning har et bredere fokus på utvikling av praksis, mens designforskning har et avgrenset fokus. Fokuset i oppgaven er avgrenset til tilpassing av en modell innenfor et snevert felt, nemlig å lære å skrive argumenterende tekst. En annen forskjell er graden av praktikerstyring, der aksjonsforskningen ofte er praktikerstyrt, mens designforskning er forskerstyrt (Bjørndal, 2013, s.247). Innenfor aksjonsforskning er ofte lærer og forsker i klasserommet samme person, og det kan by på utfordringer. Det stilles ulike krav til en forsker og en lærer. Ved ikke å undervise modellen selv, behøves det ikke å ta stilling til denne utfordringen.

Målet med designforskning er å bidra til utvikling av pedagogisk praksis, i tillegg til at det blir et bidrag til pedagogisk forskning. Ett av målene for denne studien er nettopp å finne en modell for å lære å skrive argumenterende tekster som kan brukes for å utvikle og endre en praksis i undervisningen av voksne fremmedspråklige. Målet er derfor ikke kun å finne ut om en sjangerpedagogisk modell fungerer, men også bidra til utvikling av pedagogisk praksis. På bakgrunn av en langsiktig tanke om en mulig endring av undervisningspraksis, kan jeg kalle forskningsprosjektet mitt for en form for pedagogisk designforskning som kalles designeksperiment (Bjørndal, 2013).

Ifølge Allan Collins med flere (2004) introduseres termen designeksperiment i 1992 med Anne Browns og Allan Collins artikler (Bjørndal, 2013, s.248). Designeksperimentet kan karakteriseres ved hjelp av fem punkter: å utvikle teorier som er utviklet for å støtte læringen, utvikling og utprøving av nyskapende undervisningsopplegg, antakelser kan bli motbevist eller justert i prosessen med å prøve ut det didaktiske opplegget og nye antagelser utvikles og testes. I prosjektet vil en sjangerpedagogisk modell som er laget og utprøvd for barn og ungdom, tilpasses for å brukes av voksne som skal lære norsk som et andrespråk. Designeksperimentet har både en hypotetisk og en reflekterende side. De har en gjentakende prosess: design, testing, analyser og refleksjon, og utvikling av ny design. Teoriene som utvikles handler om elevenes læringsprosesser innen et definert emne. Et viktig spørsmål er om teoriene som utvikles kan gi informasjon til fremtidige designere (Bjørndal, 2013, s. 248). Ofte består designeksperimentet av tre faser. Den første fasen er forberedelse av designeksperimentet. Deretter er det gjennomføring i klasserommet og til slutt retrospektive analyser (Gravemeijer & Cobb, 2006). I forskningen vil den sjangerpedagogiske modellen tilpasses, utprøves og deltakernes tekster analyseres og informantene og lærerne vil i etterkant intervjues.

Prosjektet inneholder flere elementer, og før den sjangerpedagogiske undervisningen foretas det fokusgruppeintervjuer av informantene for å undersøke deres erfaring og metaspråklige bevissthet. Informantene skrev også en tekst (tekst 1, vedlegg 1) uten hjelpemidler. På grunnlag av resultatene av intervjuene og tekstene de skriver før undervisningen, tror jeg at jeg lettere vil kunne tilpasse modellen til deres nivå og behov. Det gjelder valg av oppgaver og skiving av modelltekst og støtteark.

Noen valg må tas, og for å vurdere eksperimentet, observerer jeg ikke i klassen, men intervjuer lærerne og deltakerne i etterkant og analyserer deltakernes tekster. Målet med forskningen er som nevnt å endre pedagogisk praksis innenfor argumenterende skiving. Forskningstilnærmingen ligner et pedagogisk designeksperiment i tre faser: forberedelse, gjennomføring og analyse av designeksperimentet. I fortsettelsen ligger disse fasene til grunn.

3.5 Forberedelse av designeksperimentet

Målsettingen er å utvikle og prøve ut den sjangerpedagogiske modellen. I utviklingen av undervisningsopplegget står forskeren fritt til å benytte ideer fra ulike kilder (Bjørndal, 2013, s. 248). I forberedelsen var det nødvendig å sette seg inn i sjangerpedagogikk generelt og teoriene som ligger til grunn. Det finnes ulike modeller og varianter av australsk sjangerpedagogikk. I studien er målet å prøve ut en sjangerpedagogisk skrivemodell. Etter avveininger og vurderinger er modellen, som er beskrevet i kapittel 2.8., i stor grad inspirert av Skrivesenterets modell i argumenterende skriving med skriverammer. Intensjonen er å tilpasse denne modellen til voksne innvandrere som skal lære argumenterende skriving. Oppgavene i studien (vedlegg 1-3) ble laget og nivåtilpasset. Modelltekster, skriverammer og sirkelen er sentrale deler i denne modellen. I denne fasen tilpasses modelltekster og støtteark til designet på et A2-B1 nivå. Som tidligere beskrevet, er det begrunnende oppgaver informantene skal skrive, og jeg måtte skrive en modelltekst (se vedlegg 12) og lage en skriveramme med fokus på sjanger og ordvalg med fokus på setningsstartere/ bindeord (se vedlegg 13).

3.5.1 Valg av informanter

Informantene(deltakerne) er valgt ut fra et såkalt strategisk utvalg. Det vil si at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til utføringen, et godt skriftlig A2 nivå. I klassen på 15 var det flere språkgrupper. Landene som er representert er Syria, Sudan, Eritrea, Afghanistan, USA, Bosnia, Italia og Japan. Etter tekst 1 og fokusgruppeintervjuene viste det seg at dette ikke er en homogen gruppe, og de skriftlige prestasjonene ble vurdert fra tidlig A2 til B1 nivå. Jeg valgte å la alle være med i studien, og muligens vil dette gi en tilbakemelding på hvem oppgaven passet best for.

Informantene fikk informasjon, både muntlig og skriftlig, om prosjektet. De er alle over 18 år, og de undertegnet på samtykke til å delta i designeksperimentet. Informantene fra Eritrea, Syria og Sudan med tigrinja og arabisk som språk skal ha hovedfokus i analysen. Det er ulike grunner til det. De kommer fra den semittiske skrivekulturen og ifølge Kaplan (1972), vil de ut fra hans teori, bygge opp en fagtekst på en annen måte enn den norske. Dette er interessant selv om det, som vist i kapittel 2.3., er et omstridt tema. Min erfaring

er at deltakerne fra denne språkgruppen ofte sliter med å mestre argumenterende skiving. Det kan blant annet være å beherske strukturen og presise ordvalg som man trenger i denne sjangeren. Det er mange deltakeren fra disse språkgruppene i voksenopplæringen, og denne studien kan forhåpentligvis bidra til å se hva de har behov for i skriveopplæringen.

Lærerne ble også valgt ut fra et såkalt strategisk utvalg. Kriterier som var viktige var at de hadde norsk eller norsk som andrespråk i fagkretsen sin, aller helst begge deler, og at de var motiverte for oppgaven og interessert i å utvikle sin egen undervisningspraksis. Undervisningen måtte foregå i A2 og B1 klasser, så derfor var det en fordel med erfaring fra dette nivået. Av praktiske hensyn var geografi også viktig. Lærerne leste litteratur om emnet, og i forkant ble modellen gjennomgått. I tillegg opprettet jeg et lukket nettforum, der jeg delte informasjon om temaet.

3.5.2 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju gir forskeren mulighet til å følge opp interessante tanker underveis i intervjuet, så derfor vil intervjuguiden inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålene ble utarbeidet med henblikk på om de lar seg undersøke empirisk. De må også være tilstrekkelig avgrenset og åpne nok til at studien kan utforske temaer som dukker opp underveis. For å kontrollere og sikre på best mulig måte at spørsmålene var forståelige og ga de svarene som ble forventet, ble det foretatt en pilotering. Piloteringen ble gjort med en gruppe på seks deltakere fra Sudan, Syria og Eritrea som var på et muntlig B1 nivå. Alle spørsmålene ble forstått, men to av spørsmålene var så like at de ga samme svar. Jeg byttet også plass på noen spørsmål, for å få en mer logisk rekkefølge. Intervjueguidene er gjengitt i analysedelen før de tre forskjellige analysene av intervjuene.

3.5.3 Tekstanalyse

I tekstanalysen besvares delspørsmålet: På hvilken måte setter modelltekstene og støttearkene spor i deltakernes tekster? Et viktig spørsmål som det måtte tas stilling til

var hvilke spor skal det fokuseres på. Kriteriene som tekstene vurderes etter i norskprøvesammenheng er både formidlingskriterier og språklige kriterier. Formidlingskriteriene er i hovedsak: «Kan svare på oppgaven og klart få fram sine synspunkter om det gitte emnet, og begrunne disse» (Kompetanse Norge, 2017). De språklige kriteriene er tekstoppbygging, rettskriving og tegnsetting, ord og uttrykk og grammatikk.

I denne studien er det ikke relevant å vurdere alle disse ferdighetene, så innenfor rammen av oppgaven må noen valg foretas. I makrostrukturen og formidlingskriteriene undersøkes det om informantene svarer på oppgaven, og om teksten skrives i forventet sjanger. Innenfor mikrostrukturen og språkkriteriene vurderes tekstoppbygging: variasjon i setningsstartere, bindeord og setningstyper. Som grundig beskrevet i teoridelen, bygger sjangerpedagogikk på SFL (jf. 2.6.2), så derfor er deler av SFL med i analysen.

3.6 Gjennomføring av designeksperimentet

Målet med gjennomføringen av designet er å svare på problemstillingen om den støttende skriveundervisningen kan være til hjelp og et verktøy for voksne deltakere som skal utvikle ferdigheter knyttet til å kunne skrive argumenterende tekster. Det viktigste er ikke å demonstrere at det didaktiske opplegget virker, men å kunne forbedre og tilpasse metoden til voksne. Metoden er tiltenkt barn og ungdom og ikke voksne innlærere. Sjangerpedagogikk kan benyttes i alle sjangere, men i gjennomføringen er det å beherske argumenterende skrijving som er det endelig målet.

I forskningsprosjektet undersøkes derfor om modellen støtter opp under og fremmer utviklingen av skriveferdighet hos voksne fremmedspråklige deltakere. Dette vil muligens kunne belyses ved å intervju informantene i etterkant av undervisningen, i tillegg til å se i hvilken grad det er spor av støttearkene i tekstene. I intervjuene av lærerne vil deres erfaring med modellen ha fokus på om modellen passer for læring av argumenterende skrijving og om den egner seg for målgruppa.

3.6.1 Transkribering

Etter intervjuene ble lydopptakene overført til en datamaskin, noe som gjorde transkripsjonen enklere. Lydopptakene fra mobilen hadde god lydgjengivelse. Derfor var det enkelt å høre hva informantene sa. Jobben med å transkribere gjorde jeg selv. Dette sikret at jeg fikk med detaljer og ble bedre kjent med intervjuet. Transkriberingen var i så måte en begynnelse på analysen. Ved å overføre opptakene til datamaskinene, var det enkelt å stoppe opp å gå tilbake. John W. Du Bois`transkripsjonssystem ble benyttet, fordi det er et system som er lett å lese og jobbe med i etterkant (1991). Det var viktig å få frem hva informantene sa, latter, samtidig tale, nøling og pausene de av og til gjorde. Dette kom frem i transkriberingen. Noe «går tapt i transkripsjonen», og det kan blant være elementer som ironi, stemmeleie og kroppsspråk (Kvale & Birkmann, 2015, s. 205-206). I studien er ikke disse områdene vesentlige for resultatet. Hvor man skal sette punktum og komma i en strøm av muntlig tale, vil også være en del av en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg var det viktig å være nøyaktig for å unngå å miste informasjon. Når sitater fra informantene brukes i teksten, blir disse gjengitt på et mellomspråk, for å gi sitatene et autentisk preg.

3.7 Retrospektive analyser

Målet i den tredje fasen var å utføre en retrospektiv analyse av eksperimentet hvor formålet er å bidra til å utvikle en lokal undervisningsteori. Ifølge Wæge (2007), med støtte i Cobb (2001, s. 459), utgjør den lokale undervisningsteorien «resultatene av en serie designeksperimenter som er potensielt generaliserbare. Dette til tross for at eksperimentet kun er empirisk begrunnet i analyser av et lite antall klasserom» (Bjørndal, 2013, s.252). Generalisering forstås som en:

forklarende teoretisk ramme, hvor innsikten og forståelsen som er utviklet gjennom eksperimentene, kan gi informasjon om hvordan man skal tolke

hendelser, hvordan man skal planlegge, og hvilke avgjørelser man skal ta i andre klasserom (Bjørndal, 2013, s.252).

Intensjonen er å utvikle en lokal undervisningsteori som kan bidra som en referanseramme for lærere som ønsker å tilpasse undervisningsoppleggene i sine klasserom (Bjørndal, 2013, s.253).

I denne delen analyseres først fokusgruppeintervjuene som ble foretatt *før* undervisningen av den sjangerpedagogiske modellen. Deretter analyseres tekstene (tekst 1) som informantene skrev *før* undervisningen og *etter* (tekst 2). Tilslutt analyseres intervjuene av deltakerne og læreren etter utprøvingen av modellen. Alle intervjuene var semistrukturerte. Noe som ga mulighet til å følge opp interessante tanker underveis i intervjuet, så derfor var spørsmålene i intervjuguiden forslag. Det benyttes også en summativ innholdsanalyse. I den videre bearbeiding av intervjuene brukes en dataanalytiske metode. For å få en god struktur valgte jeg en tematisk gruppering med utgangspunkt i problemstillingen min, delspørsmålene og nøkkelordene. En impresjonistisk analyse benyttes ved å ta med direkte sitater fra datamaterialet (Kvale & Birkmann, 2015, s. 112-113).

Informantene fra alle de forskjellige språkgruppene blir nevnt i oppgaven, men som grundig begrunnet i metodedelen kapittel 3.5.1., har jeg valgt å legge vekt på den semittiske språkgruppen. Det betyr at det fokuseres mer på tekstene og intervjuene fra deltakerne som kommer fra Syria, Sudan og Eritrea med henholdsvis arabisk og tigrinja som førstespråk.

4 RESULTATER

Spørsmålene nedenfor er utgangspunktet for de første fokusgruppeintervjuene som ble foretatt *før* undervisning av den sjangerpedagogiske modellen. I et semistrukturert intervju er disse spørsmålene kun veiledende.

- 1 På hvilke språk har du lært å skrive tekster?
- 2 Hva slags tekster skrev du da du studerte?
- 3 Hva er forskjeller og likheter på å skrive på norsk og på ditt morsmål/dine morsmål?
 - a) På hvilken måte begrunner du meningene dine i en tekst på morsmålet/språk du kan?
 - b) Hvordan bygger man opp argumenterende tekster på ditt/dine morsmål?
 - c) Har dere en innledning, hoveddel og en avslutning?
- 4 Hva mener du om å skrive norske tekster? Hva er lett og hva er vanskelig?
- 5 Hvilke sjangere liker du å skrive? Fortelling, argumenterende tekst osv.

4.1 Analyse av fokusintervjuene

Intervjuenes varighet er følgende for de fem gruppene: gruppe en fra Syria(Sy) og Sudan(S) 11,43 minutter (min.), gruppe tre fra Costa Rica(CR), Japan (J)og Bosnia (B) 19,25 min., gruppe fire fra Italia (I), Bosnia (B), Brasil (Br) og Afghanistan (A) 12,54 min. og gruppe fem fra Eritrea€ 9,5 min. For enkelhetsskyld er landene forkortet med forbokstaven og informantens antall år på skole fra hjemlandet står i parentes. I er intervjuer.

Delspørsmålet som først og fremst prøves og besvares er: Hvilken tekstlingvistiske erfaring har deltakerne med seg fra sin medbrakte utdanning? I mindre grad besvares: Hvilke språklige utfordringer møter deltakerne når de skal lære å skrive argumenterende tekster på norsk?

I den første delen belyses informantenes skriveerfaring fra hjemlandet det vil si hvilket/hvilke språk de skrev på, hva slags tekster de skrev da du studerte(spm.1-2). I den forbindelsen pekes det på deres erfaring med argumenterende tekster (spm. 3b, c). Videre fokuseres det på deres mening om hva som er likt og hva som er ulikt med å skrive på skolen i hjemlandet og i Norge. I den forbindelse tar jeg også med hvilken sjanger de

liker å skrive(spm.3-5). For å få en god struktur, valgte jeg en tematisk gruppering med utgangspunkt i delspørsmålene og nøkkelordene fra innholdsanalysen. Jeg benytter også en impresjonistisk analyse ved å ta med direkte sitater fra datamaterialet (Kvale & Birkmann, 2015, s. 112-113).

Når det gjelder hvilke språk de skrev på, varierte dette blant informantene, men de fleste skrev på morsmålet, og hadde i tillegg lært ett eller flere fremmedspråk. Ingen av informantene hadde lært å skrive på flere morsmål. I Eritrea derimot skriver man på morsmålet bare fra 1.-4. klasse.

E (11): «Jeg kan ikke skrive på tigrinja nå»

I: «Har du ikke lært det?»

E (11): «Nei»

I Eritrea skriver man på engelsk fra 5. klasse, og morsmålet, tigrinja, brukes kun når man skal skrive privat. En av informantene var, som vist over, tydelig på at han ikke kan skrive på morsmålet sitt.

På spørsmålet om hva slags tekster de skrev da de studerte, snakket de fleste om hvilke språk eller om temaene de skrev om, og de kom i liten grad inn på sjanger. Temaene som informantene skrev om i hjemlandet varierte fra land til land og fra ulike skoleslag. I Syria var det forskjellige temaer som for eksempel kultur, klima, om studier i framtida og om teknologi. På skolen i Eritrea skrev de ofte tekster der de sammenliknet for eksempel to byer eller andre fakta tekster som for eksempel om historie. I Japan fokuserte man på følgende:

“Vi skrevet mest om moral, det vi lærte masse. Hvordan må være menneske mot menneske, respekt f.eks. ikke kaste ting, må være snill mot eldre mennesker, sånn vi lærer masse i Japan.”

Det krevdes flere oppfølgingsspørsmål for å få dem inn på hvilke typer tekst de skrev.

I: «Hva slags tekster skrev du da du studerte?»

A (13): På dari.. så jeg lærte å skrive på dari språk.

I: Hva slags tekster, fantasi, fortelling, argumenterende tekster?

A (13): «Det var sånn fantasi ææ vi hadde bok å skrive fra boka når jeg lært å skrive jeg skrev fantasi ... , fortellinger.»

I: «Hva slags tekster skrev du da du studerte? Hva slags type tekst?»

Sy (21): «Forskjellig»

Sy (12): «Mange forskjellig, trafikk, ja., kultur, mat noen ganger

I: Ulike temaer?»

Sy (12): «Ja..klima og sånn»

Sy (21): «Spørre om din livet og om livet, hva skal studere for framtiden»

Sy (13): «teknologi for eksempel»

Som dialogen viser, ble ikke spørsmålet besvart som forventet hos informantene fra Syria og Afghanistan. På spørsmålet mitt om de skrev argumenterende tekster på skolen i Syria fikk jeg følgende svar fra to informanter:

Sy (21): «Argumenterende er bare på snakking, ikke skrive»

Sy (13): «..., men i livet, vi bruker argumenter hvis vi snakker».

Deltakerne fra Eritrea var også helt tydelige på at de ikke hadde skrevet argumenterende tekster:

I: «Fikk dere argumenterende tekster?»

E (13): «Bare historie»

E (12): «Det er ikke så mye argumenterende tekster og skrive»

I: «Men skrev dere ikke argumenterende?»

E(alle): «Nei»

Dette viser at informantene fra Syria og Eritrea ikke har lært å skrive argumenterende tekster i løpet av skolegangen. Når det gjelder å kunne uttrykke sin mening muntlig eller skriftlig, var det forskjell fra Syria og Eritrea. I Syria svarte en av informantene følgende:

Sy (21): «Språk arabisk veldig spesielt.. kan snakke på en hemmelig måte..»

I: «En hemmelig måte?»

Sy (21): «Ja, hvis du trenger bare noen forstår, du kan snakke på hemmelig måte.»

«Men hvis du trenger alle forstår, du kan snakke veldig direkte»

I: «Ok, men var det lov å være direkte, kunne dere kritisere, for eksempel det politiske systemet, skolen, osv.?»

Sy (21): «Når politikk vi snakker en hemmelig måte.» «Bare noen forstår. Hvis han veldig flink og snakker på hemmelig måte, han skal forstå direkte..»

Informantene fra Eritrea har ingen erfaring med å komme med egne meninger, verken muntlig eller skriftlig. De fortalte også at de ikke var vant til å diskutere med foreldrene sine hjemme. I tillegg er de opptatt av at de skal gjengi faktakunnskap og ikke se en sak fra flere sider.

I «Fikk dere oppgaver der dere skulle skrive egne meninger?»

E (11) «Nei. Vi er ikke vant til å skrive om meninger» «Det er forskjell på norsk og på morsmålet. På norsk man kan se en ting på flere vilkår eller perspektiv, men vi kan si en ting.»

I «Så dere ser ikke en sak fra flere sider med for eksempel fordeler og ulemper, positive og negative sider»

E (10) «Nei, bare sånn som det står fakta.. Bare det står der og du prøver å svare hvis du kommer på eksamen eller sånne ting.»

E (11) «Derfor er vi ikke så flinke til å argumentere»

Som jeg har vist over, har informantene fra Eritrea ingen eller liten erfaring med å skrive argumenterende tekster. For dem er det å gjengi fakta, og ikke bruke teori, deres erfaring. På eksamen og tester skulle de komme med ett riktig svar.

Mange av deltakerne kommer fra et skolesystem der man i stor grad reproducerer kunnskap, og spesielt deltakerne fra Eritrea poengterte at de kun skulle gjengi faktakunnskap som de hadde lært.

E (10): «Vi får bare undervisning, vi fikk eksamen med spørsmål og svar og det går hele tida sånn.» «I de fleste spørsmålene har vi alternative svar»

I: «ok, multiple choice?»

E (10): «Ja»

I: «Så dere kunne velge svaralternativer? Var det faktaspørsmål?»

E (10): «Ja»

Eksamen i Eritrea var, som vist, ofte multiple choice, så kravene til egenproduserte tekster var lav. Alle har liten erfaring med å skrive lengre tekster. Det var rundt 60 elever i et klasserom, og hver dag hadde de fem forskjellige fag med fem ulike lærere. Læreren kom og skrev på tavla, og de kopierte. Når det gjelder deltakerne fra Syria, hadde informantene erfaring med at det var nok å skrive tekst på en side selv på videregående nivå, men at det varierte ut fra hva man studerte.

I tillegg var informantene fra Eritrea veldig opptatt av å formidle at de ikke har noen muntlig trening, ikke ved å svare høyt i klassen eller ved å ha presentasjoner:

E (13): «Vi bare skrive».

E (10): «Det er 60 stykker i et rom. Du kan ikke ha samtale med gruppe eller sånn det er vanskelig».

E (11): «Læreren har ikke tid og du kan ikke gjøre sånn».

E (13) «Hver dag har vi seks eller fem forskjellige fag» «Vi har eget lærer til eget fag».

E (10): «Læreren kom og skrevet på tavla».

E (13): «Vi kopierer fra tavla. Derfor er det en utfordring. Vi tør ikke å snakke foran gruppe eller folk. Skeptisk.»

Nesten alle informantene foretrekker å skrive fortelling eller gjengi historie både på morsmålet og norsk. Det er kun en fra Brasil som sier at hun liker å skrive argumenterende tekst. En av informantene fra Eritrea uttrykte dette på følgende måte:

E (10): «Ja det er lett å skrive om historie fordi det er litt du kan bruke eget ord og eget mening, men det er ..hovedtema er at hva du har lært og hva det står i den boka.»

I: «Du bruker faktakunnskapen?»

E (10): «Ja»

I tillegg til å bevare delspørsmålene, benyttet jeg også en innholdsanalyse for å systematisere dataene. Med utgangspunkt i en summativ innholdsanalyse, ble det først søkt på nøkkelord i de transkriberte intervjuene, for ved denne metoden å danne et bilde av hva informantene fokuserte på. Med *nøkkelord* menes ord som ofte er hovedpoenget i et utsagn. Dette kan hjelpe til med å klassifisere og identifisere mønstrene i dataene, og kan ta utgangspunkt i antall forekomster av et bestemt ord eller flere ord (Fauskanger, Mosvold, 2014, s.10). Nedenfor er de mest frekvente innholdsordene gruppert.

Tabell 4-1: De mest frekvente nøkkelordene fra innholdsanalysen tabell

<i>Argumenterende tekst, argumentere</i>	21
<i>Grammatikk, presens ,fortid, ubestemt/ bestemt</i>	17
<i>Fortelling</i>	14
<i>Fantasi</i>	11

Som vist blir argumenterende tekst eller argumenterende sagt 21 ganger i løpet av intervjuene. Av disse 21 gangene nevnte blant annet intervjuer ordet 13 ganger og informantene fra Eritrea 4. Eksemplet under viser utdrag fra intervjuet med informantene fra Eritrea.

E (10): «For meg generelt skriftlig er veldig vanskelig. Det er litt lettere til å skrive fakta eller noe som er... E(11) Som kan ikke argumentere om det der.. som du kan bare fortelle om noen ting som det står som vanlig.»

I: «Ja»

E (11): «Det er lettere til å skrive fortelling.»

E (12) «Det er vanskelig til å skrive argumenterende og sånn og sånne ting til å sammenligne.»

E (10): «Hvis du er interessert i et tema og når du fikk spørsmål om det det er lettest for meg.»

To av informantene, fra Bosnia og Costa Rica, skrev argumenterende tekster, mens de studerte i hjemlandet:

I «Hva slags tekster skrev du mens du studerte?»

B (11) «Jeg skrev mer argumenterende tekster, jeg skrev om politikk og sånn der»

CR (17) «argumenterende»

I intervjuene er ordet grammatikk det mest frekvente blant informantene, og dette gjelder spesielt for noen av informantene fra Sudan, Syria, Bosnia og Japan. Av de 17 gangene ordet blir nevnt, sier jeg det 2 ganger, mens informantene fra Syria 8. Nedenfor er det utdrag fra intervjuene med deltakerne fra Syria, Bosnia og Japan.

I «Hva er forskjeller og likheter med å skrive på norsk og ditt morsmål?»

S (14) «grammatikk er litt forskjellig»

Sy (21) «Det er grammatikk, hvis du passer på verb og...Det er problem med norsk språk på grunn av vi lærer ny grammatikk.»

S (14) Ja...

I: Er det noe som er vanskelig med å skrive?

Sy (12): «Noen ganger på grammatikk.»

B (8): «For meg når jeg skriver norske tekster det er, norsk grammatikk den har en regler ikke bare en mange. For eksempel i bosnisk vi har ikke så mange regler. Verbet kan være alle plasser.»

J (11): «Grammatikk er absolutt vanskelig.. Hva som er bra er at japansk har mange forskjellig måte for å skrive, høflig måte,.. men dere kanskje har det ikke.. jo kanskje de har det, men helt forskjell med stilene. Vi bruker veldig forskjellige ord, men det mener det samme, samme betydning, men uansett regler.. grammatikk regler er veldig vanskelig for meg.»

Mange av informantene synes grammatikk er vanskelig, og grammatikk er noe som er enkelt å måle om man kan eller ikke. Grammatikk har en sentral plass når deltakere lærer norsk, og den måles i Læreplanen under for eksempel «Kjennetegn ved språket i bruk på nivå B1 (Vox, 2012, s.21) og er et av kriteriene som måles på Norskprøven. Fokusering på grammatikk kan ha mange årsaker, og dette tas opp i diskusjonen i kapittel 6.

Fortelling og *fantasi* kommenteres sammen, fordi de tilhører samme tekstgruppe/sjanger og står som en motsetning til *faktatekster* og *argumenterende* tekst.

Informantene nevner ordene 18 ganger og intervjuer 7.

I: Hvilke sjangere liker du å skrive? Hva slags type tekst fortelling, fantasi, fakta eller argumenterende tekster?

Sy (21): Til meg jeg liker ikke skrive.. jeg liker lære matematikk..

I: Ja, jeg forstår.

Sy (21): Liker ikke å skrive på arabisk eller norsk

I: Hvis du må skrive?

Sy (21): Liker jeg å skrive om meg selv, fortelling

S (14): Fortelling

Sy (12): Fortelling

Sy (13): Fortelling

Innholdsanalysen ga meg en oversikt over de mest frekvente innholdsordene informantene og intervjuer brukte. Det kan danne et bilde av hva de legger vekt på. Informantene fokuserer mest på ordene grammatikk (presens, fortid, ubestemt/bestemt), fortelling og fantasi, mens intervjuer har argumenterende tekst og å

argumentere som sine mest høyfrekvente ord. Som jeg har vist over, fokuserer deltakerne fra Eritrea mest på argumentasjon, mens deltakerne fra Syria og Sudan bruker ordet grammatikk mest. I diskusjonsdelen i kapittel 5.1. drøftes dette nærmere.

4.1.1 Oppsummering

Til slutt i denne delen oppsummeres analysene kort og drøftes mer utfyllende i diskusjonsdelen. Det forsøkes her å svare på delspørsmålet om hvilken tekstlingvistisk erfaring deltakerne har med seg fra sin medbrakte utdannelse.

Alle intervju spørsmålene handler om hvilken bevissthet informantene har om å skrive tekster. På spørsmålet mitt hva slags tekster de skrev da de studerte, var det mange som fortalte om hvilke temaer de skrev om. Ikke alle har et like bevisst forhold til hvilke teksttyper og sjangere de skrev i hjemlandet. Temaene de skrev om var varierte, og det samme gjaldt antall sider de skrev. Underveis i noen av intervjuene måtte det stilles oppfølgingsspørsmål på ulike måter, enten ved av og til måtte endre på ord eller spørsmålsstilling eller at informantene brukte morsmålet for å forklare noe for hverandre. Noen ganger måtte det konkretiseres ved å gi eksempler på ulike sjangere. Dette gjaldt også på spørsmålet om hva slags struktur de hadde i tekstene de skrev, og om de skrev argumenterende tekster. Informantene fra Eritrea var bevisste på at de ikke hadde lært denne sjangeren, og at den er viktig å lære.

Nesten alle deltakerne lærte å skrive på morsmålet, bortsett fra deltakerne fra Eritrea som kun skrev på engelsk fra 5. klasse. Nesten alle informantene hadde erfaring med å skrive på morsmålet i tillegg til fremmedspråk. Det betyr at de allerede har erfaring med å lære et fremmedspråk. For deltakerne fra Eritrea er situasjonen en annen. De skrev kun på engelsk fra 5. klasse, og som tidligere nevnt hadde en av informantene glemt å skrive på førstespråket. All undervisningen foregikk på engelsk, noe som førte til at de ikke har erfaring med å skrive på morsmålet på skolen, og tigrinja brukes oftest når man skriver privat. På en annen side har de et skolelært indoeuropeisk språk, noe som kan gi dem et fortrinn når de skal lære norsk.

Resultatene viser at de fleste deltakerne ikke har erfaring med å skrive argumenterende tekster. Kun informantene fra Costa Rica, Bosnia og Italia har denne erfaringen. I hvilken grad tekstopppbyggingen samsvarer med det som forventes, utdypes ikke nærmere og dette legges det liten vekt på i oppgaven. Bortsett fra informanten fra Bosnia som bidrar i tekstanalysen. Det viser seg også at de fleste har erfaring med å gjengi teori og faktakunnskaper, men ikke bruke den. Å reprodusere kunnskap stiller ingen krav til refleksjon, og i land uten ytringsfrihet forventes og ønskes det ikke. Når det gjelder å kunne uttrykke sin mening, hadde de ulik erfaring. Informantene fra blant annet Syria, Sudan og Eritrea sa at de ikke kunne skrive eller snakke om hva de mente innenfor temaer som for eksempel politikk. I Syria kunne man uttrykke meningene sine på hemmelige måter, (jf. s.56) mens i Eritrea utrykte man i liten eller ingen grad meningene sine. Dette gjaldt også for informantene fra Sudan og Afghanistan.

Informantene liker i hovedsak best å skrive fortelling. Fortelling er en sjanger som antakelig finnes i alle kulturer, og er en enkel sjanger å beherske. I innholdsanalysen var, i tillegg til fortelling, også grammatikk et av de meste frekvente nøkkelordene. Erfaringsmessig er mange innlærere opptatt av å ville lære og beherske grammatikk.

Ved å bruke et semistrukturert intervju ga jeg informantene mulighet til å uttrykke seg om temaer utenfor spørsmålene, og spesielt informantene fra Eritrea var opptatt av å formidle at de ikke har erfaring med å ha muntlige presentasjoner. Annen informasjon som kom frem var at flere sa at de ikke likte å skrive tekster verken på morsmålet eller norsk.

4.2 Analyse av informantenes tekster

Av de femten informantene som ble intervjuet, ble det valgt ut tekster skrevet av totalt åtte: to fra Syria, tre fra Eritrea, en fra Bosnia, en fra Japan og en fra Afghanistan. Av ulike årsaker som sykdom, flytting og ferie skrev bare elleve av femten to tekster, derfor ble valgmuligheten mindre enn ønsket, og det hadde vært ønskelig å ha med tekster fra flere damer. Det er sju menn og ei dame som er representert. Ingen av informantene fra Sudan

skrev to tekster. Disse åtte tekstene er grunnlaget for tekstanalysen. I en mindre del av analysen vurderes det også om informantene behersker å skrive en klage.

Tekst 1 er skrevet for hånd på skolen uten hjelpemidler. Tekst 2 er skrevet på data etter undervisning. For å anonymisere er alle tekstene skrevet på data med linjenummer (vedlegg 4-11). Alle deler i en tekst kan analyseres, men i denne oppgaven er det ikke hensiktsmessig. I kapittel 3.5.3. diskuteres og vurderes hvilke deler som bør tas med. Det viktigste er å se om informantene bruker støtten i skriveprosessen, og derfor vil delspørsmålet: «På hvilken måte setter støttearkene spor i deltakernes tekster?» besvares.

Det velges først å foreta en vurdering av deler av tekst 1 og tekst 2. På denne måten kan en lettere se om det er endringer det er fra tekst 1 til tekst 2. Det er, som utførlig beskrevet i 3.5.3., i hovedsak tema, sjanger, variasjon i bindeord i starten av setningene og setningstyper som vurderes. Med bindeord menes ord som setter ulike setninger, setningsledd og avsnitt i sammenheng med hverandre så teksten får en logisk sammenheng.

Først vurderes de to syriske informantene, så de tre eritreiske og til slutt informantene fra Bosnia, Japan og Afghanistan. For oversiktens skyld er deler av analysen skjematisk fremstilt. Det ble for omfattende å plassere alt i et skjema, så derfor er setningsstartere, subjunksjoner og konjunksjoner fra informantene både fra tekst 1 og tekst 2 i skjemaet. Etter oversikten blir de andre delene i teksten vurdert: først tekst 1, så tekst 2. Avslutningsvis kommenteres det om det er spor fra støttearkene. Helt til slutt i denne delen er det en oppsummering der også noen deler blir fremstilt skjematisk.

Tabell 4-2 Bindeord fra tekstanalysen:

Bindeord: setningsstartere (subjekt/adverb) og konjunksjon/subjunksjon - tekst 1 og 2

Informant	Tekst	Subjekt	Adverb	Konjunksjon	Subjunksjon
1(Sy)	1	vi(2), jeg(3), naboen		og, men	at(2), fordi, som
	2	jeg, de	For det første, for det andre, disuten	og(3), men,	at, som, fordi, når
2(Sy)	1	Vi			hvis, at
	2	det(2), vi, noen voksne		og(3)	hvis(2), at(3), fordi,
3(E)	1	jeg(3), mange mennesker, dette	først og fremst, i tillegg, derfor		som, hvis, at(2)
	2	dere, dette, bussen	for det første, for det andre, på grunn av det, derfor	og, men,	som(3), at, hvis
4(E)	1	jeg(3), det, busselskapet	dersom, for det første, for det andre, dessuten,	og(2),	at(3), som, fordi,
	2	jeg(2), vi, de	dessuten, i tillegg, dersom, derfor	Men	hvis(2), at(2), som(2), slik
5 (E)	1	jeg, vi, det, de	for det første, for det andre, på grunn av, derfor, dessuten	og(2)	at, som(3),
	2	jeg, dere, noen av oss, de, vi	for det første, for det andre, dessuten, derfor	og(2),	at(3), som,
6 (B)	1	jeg(6), det, busselskap, buss, linije			som(3), at(2),hvis,
	2	dere, dette, alternativet, de, alle, jeg	for det første, for det andre, for det tredje, for eksempel	og(2)	slik, at
7 (J)	1	jeg, de, det, dette	dessuten, her,	og(2)	hvis, som(2), at
	2	tog, dere, det,	for det første, for det andre, ellers, dessuten, i dag,	og(2), så	som, hvis(2), så, at
8 (A)	1	jeg(4), vi, de(2), det, mennesker,		og(5), men	som, at, hvis(2), fordi,
	2	dere, det, toget,	for det første, for det andre	og(4),	fordi(2), som, hvis, at

Informant 1 (vedlegg 4)

Teksten er skrevet av en syrisk mann som har vært i Norge i ett og ett halvt år. Informanten har skrevet en klage med innledning, hoveddel og en avslutning i tekst 1. I teksten starter han alle setningene med subjekt, *vi* (2), *jeg* (3) og *naboen* (1). I tillegg har han to spørresetninger med *hva* og *hvorfor*. Han har helsetninger med *men* og *og*. Dessuten har han to leddsetninger med *at* og *fordi*. Fokuset er *jeg*, og for eksempel skriver han: «Jeg har et problem fordi jeg slutter med jobben klokka 19.00 hver dag, men siste bus til mitt sted blir klokka 18.30, og jeg har ikke bil» (linje 4-6). Selv om fokuset er *jeg*, skriver han at *naboen* har samme problem, og *menneskene her*. I tekst 2 skriver han også en tredelt klage. Det er mer variasjon i bindeord og i setningstyper. Han starter to setninger med subjekt: *jeg* og *vi*. Han starter også med *For det andre..* og *Dessuten*. I tillegg har han lengre setninger med større variasjon av setningstyper: helsetninger med *men* og *og*, og leddsetninger med *fordi*, *at* og *når*. I tekst 2 har han også et mer generelt perspektiv og pronomeren er *man*, *han*, *vi*, *de*. I tillegg skriver han «*Fordi for det første mange menn jobber om natten...*» (linje5-6).

Når det gjelder spor fra støttetekstene bruker han setningsstarterne: *For det første*, *for det andre* og *dessuten* fra modellteksten og skriverammen. Pronomen han bruker er *de*, *han*, *vi* og *de*. Andre spor kan være at fokuset hans er flyttet fra et privat *jeg* fokus til et mer generelt fokus for eksempel skriver han om «*mange som bor her...*» (linje 5) og «*mange menn*»(linje 6) og «*reiser man..*»(linje 7). I overskriften skriver han «*Innvending at dere vil legge ned noen av togene*» (linje 1). Derfor kan man på den ene siden si at han er blitt mer formell i språket. På den andre siden fortsetter han: «*Hei, dette er ...*» (linje2), så det er ikke gjennomført.

Informant 2 (vedlegg 5)

Han er fra Syria og har vært 4 år i Norge. Tekst 1 har kun 29 ord, mens i oppgaven står det at man skal skrive minimum 80 ord. Teksten består av to setninger: en *hvis* setning og en *at* setning som starter med *vi*. Han fokuserer på økning av biltrafikk. Han har ingen overskrift, innledning eller avslutning. Teksten er ikke en klage. Tekst 2 derimot er en

tredelt klage på ca. 100 ord. Den mangler overskrift, men har avsender. Fire setninger starter med subjekt (*det* (2), *vi* og *noen voksne*) og to leddsetninger med *hvis*. Han fokuserer på voksne og barn, og bruker *vi* og *de*. Teksten starter med: «Nedleggelse av bakkebygrenda togene vi viser til vedtaket at togene skal nedlegges» (linje 1-2).

Spor fra støttetekstene kan være at informanten har en tredelt klage og tilstrekkelig antall ord. Informanten bruker ord og uttrykk som *problemer*, *langt å gå* og *stå opp tidlig*. Disse er hentet fra modellteksten, og brukes uten å kopieres direkte. I tillegg er tekst 2 mer formell enn tekst 1. Han har også flere subjunksjoner i tekst 2.

Informant 3 (vedlegg 6)

Teksten er skrevet av en eritreisk mann som har vært her i tre år. Teksten er en tredelt klage. Setningsstarterne er ofte subjekt: *jeg* (3), *mange mennesker* (1) og *dette* (1). Han begynner også med adverb: *først og fremst*, *i tillegg* og *derfor*, samt en leddsetning med *hvis*. Teksten mangler avsender, men har mottaker. Stemmen i teksten er *jeg*: «Jeg er ... som bor på ...» (linje 2) Han fokuserer i hovedsak på miljøvern ved bilbruk: «Første og fremst er mot miljøet» (linje 3-4). Tekst 2 er en tredelt tekst med markerte avsnitt og avsender. Fokuset i denne teksten er dem som pendler; *mange*, *man*, *folk*, og *de*. I tekst 2 begynner tre setninger med subjekt (*dere*, *dette*, *bussen*), fire setninger med adverbialer (*for det første*, *for det andre*, *på grunn av det*, *derfor*) og en leddsetning (*hvis*).

Når det gjelder spor fra støttetekstene, bruker informanten noen bindeord: *for det første*, *for det andre* og *derfor* som brukes i skriverammen og i modellteksten. Ett annet spor kan være at i tekst 1 har informanten et privat *jeg*-fokus, mens han i tekst 2 har fokus på *dem som pendler*. Språket er også mer formelt, og han skriver «Derfor håper jeg at dere forstår hvor stor innflytelse har den nedleggelsen i våre dagligliv Mvh...» (linje 9-11).

Informant 4 (vedlegg 7)

Informanten kommer fra Eritrea, og han har vært i Norge i to år. Han har skrevet en tredelt klage uten avsender der han påpeker at en nedleggelse vil skape utfordringer for oss. Han starter med et *jeg* fokus, men tar også andres perspektiv: *mange gamle*

mennesker, samt han fokuserer på miljøforurensing ved for mye bilkjøring. Klagen er uformell i skrivestilen, og han skriver blant annet i linje 3-4: «Busselskapet har ikke tenkte om det skikkelig, tror jeg.» Han varierer starten av setningene med: subjekt *jeg* (2), *det*, *busselskapet*, adverb: *dersom*, *for det første*, *for det andre* og *dessuten*. I tillegg benyttes subjunksjonene *at*, *som* og *fordi*. Den andre teksten har en mer formell skrivestil, og informanten skriver blant annet i innledningen: «Jeg vil med dette brevet klage på at dere vil legge ned noen av togene der jeg bor. Slik nedleggelse vil skape problemer ikke bare for oss, men også for klima og miljø» (linje1-3). Teksten er tredelt med avsnitt. Argumentene er tydelige, og stemmen i teksten er formell og direkte. Han har gode og varierte setningsstarter: subjekt (*jeg* (2), *vi* (3), *de*) og adverb: *dessuten*, *i tillegg*, *slik*, *dersom*, *derfor* og subjunksjonene; *hvis* (2), *at* (2), *som* og *fordi*.

Informanten har ikke direkte brukt ord eller uttrykk fra støttetekstene, men er mer formell i tekst 2 enn i tekst 1. I tillegg har han delt opp tekst 2 i fire deler, og det er tydelig at han holder seg til et tema i hver del. Han har et argument som begrunnes i hvert avsnitt, samt flere subjunksjoner fra støttetekstene i tekst 2.

Informant 5 (vedlegg 8)

Informanten er fra Eritrea, og han har vært to år i Norge. Den første teksten er en tredelt klage med overskrift, men ikke avsender. Argumentene for ikke å legge ned togrutene er: skole og alle som ikke kan kjøre bil. Han har ikke et personlig perspektiv, men han tar et ansvar for *barna*, *de unge* som ikke har lappen og *de eldre*. Han varierer starten av setningene; subjekt (*jeg*, *vi*, *det*, *de*) og adverb (*for det første*, *for det andre*, *på grunn av*, *derfor* og *dessuten*). Han har helsetninger og tre leddsetninger med *som*. Den andre teksten er også en tredelt klage med overskrift og avsender. Han har flere argumenter i tekst 2 enn i tekst 1. Stemmen i klagen er mer formell, og han bruker blant annet *Dere* (linje 2, 18) med stor bokstav, videre skriver han: *noen av oss* (linje 8). Han tar et annet perspektiv og tenker på at det er viktig å få turister til byen fordi de er «vår økonomisk skilde» (linje 12). Informanten begynner setningene med: subjekt (*jeg*, *dere*, *noen av oss*, *de*, *vi*), adverb (*for det første*, *for det andre*, *dessuten*, *derfor*) og subjunksjon: *fordi*.

Spor fra støttetekstene er blant annet at informanten muligens har brukt fellesteksten som støtte i starten av teksten: «Jeg har lest at Dere vil legge ned noen av togene der jeg bor, og dette skaper problemer for meg og andre» (linje 2-3) I fellesteksten brukes «... dette skaper problemer for mange». I avslutningen kopierer han modellteksten/skriverammen: «Derfor vil vi ikke at toget legges ned.» (linje 16). I tillegg har han en egen setning: «Vi håper at Dere forstår vår problemer og kan dere tenke igjen.» (linje 18).

Informant 6 (vedlegg 9)

Mannen er fra Bosnia, og han har vært i Norge i to og et halvt år. Teksten er en tredelt klage. Teksten har overskrift «Til busselskap ekspress» (1), og fortsetter med «Kjeare busselskap ekspres» (2). Alle setningene starter med subjekt (*jeg* (6), *linije*, *det*, *busselskap*, *buss*, *det*). Teksten har kun et personlig *jeg* - fokus, og han skriver blant annet: «Jeg jobber i et hotell, den arbeidsplas til meg betir liv» (linje 6-7). Tekst 2 har overskrift og avslutning, og den har en tredeling uten at dette er markert med avsnitt. Setningene starter med subjekt (*dere* (2), *dette* (2), *alternativet*, *de*, *alle*, *jeg*) og adverb (*for det første*, *for det andre*, *for det tredje*, *for eksempel*).

Når det gjelder spor fra støttetekstene, har informanten kopiert seks setninger fra fellesteksten, og i tillegg tilpasser han tre setninger fra temaet ferge til tog. Han har kun to setninger som han har skrevet selv (linje 9). Tekst 1 har ingen avsnitt, mens tekst 2 har seks.

Informant 7 (vedlegg 10)

Informanten kommer fra Japan, og hun har vært i Norge i ett år og fem måneder. Den første teksten er en tredelt klage uten avsnitt. Den har en innledning på fem linjer med et *jeg* perspektiv, en kort hoveddel der informanten tar andres perspektiv (*de gamle*, *folk på landet*) på tre linjer. Avslutningen er en anmodning om ikke å legge ned bussruten, «Være så snil å ikke legge ned denne bussen» (linje 11). Setningene starter med subjekt (*jeg*, *de*, *det*, *dette*), adverb (*dessuten*, *her*) og leddsetning(*hvis*). Tekst 2 har en tredelt struktur med innledning, hoveddel og avslutning selv om det ikke er markert med avsnitt. Setningene begynner med subjekt (*tog*, *dere*, *det*), adverb (*for det første*, *for det andre*,

ellers, dessuten, i dag), konjunksjon (så) og leddsetning (hvis). Teksten er delt i sju deler, og det er en begrunnelse i hvert avsnitt.

Når det gjelder spor fra støttetekstene, bruker hun både modellteksten (vedlegg 12), skriverammen (vedlegg 13) og fellesteksten (vedlegg 14). I tekst 2 har hun større variasjon av adverb som bindeord, og disse er hentet fra skriverammen/modellteksten, men innholdet i teksten er egne tanker. Hun skriver blant annet: «For det første blir det et problem for de som skal hjem fra jobben» (linje 10). Denne setningen er hentet delvis hentet fra modellteksten. Hun har kun en setning som er kopiert fra fellesteksten. Et annet spor er at fokus på *jeg* i tekst 1 har blitt mer generelt, og tekst 2 er også mer formell. I tekst 1 var det ingen avsnitt, mens i tekst 2 er det seks.

Informant 8 (vedlegg 11)

Informanten er fra Afghanistan og har vært i Norge i to og et halvt år. Han skriver en klage uten avsnitt. Klagen har mottaker, men ikke avsender. Han klager på at bussene ikke er presise. Han har muligens ikke forstått oppgaven: «*vil legge ned* noen av bussrutene der du bor.» Teksten er en personlig fortelling om hans opplevelse av at: «ofte kommer bussen for sent.» (linje 4), «Vi løper til å ta og ikke miste bus» (linje 6). Han starter setningene med subjekt: *jeg* (4), *de* (2), *vi* og konjunksjon(*men*). Han nevner et sted også *mennesker*, men ellers er det kun hans egne erfaringer. I tekst 2 skriver han en tredelt klage uten mottaker, men med avsender. Teksten har fem avsnitt. Argumentene er at toget er det sikreste transportmiddelet, og at buss og bil kan være farlig. I denne teksten er fokuset på; *man*, *alle*, *de*, *du*, *oss* og kun et sted har han *jeg*. Han har blant annet leddsetninger med *fordi*, *at* og *som*.

Spor fra støttetekster: Han bruker både modellteksten og fellesteksten som støtte, og to setninger er direkte avskrift. Han skriver blant annet: «Det er heller ikke bra for økonomien (linje 9-10). Han bruker fellesteksten (vedlegg 14), men tilpasser setningen til sin tekst. Når det gjelder bindeord i starten av setningen bruker han: *For det første..* og *For det andre*. Han har mer variasjon i setningstypene, og teksten er delt i fem deler.

4.2.1 Oppsummering

I oppsummeringen vurderes kort om informantene har svart på oppgaven ved å skrive en klage, deretter drøftes sporene fra den sjangerpedagogiske modellen i et SFL perspektiv. Først vurderes makronivået med sjanger, så mikrostruktur med bindeord via setningsstartere, konjunksjoner og subjunksjoner og i liten grad vokabular.

I hvilken grad informantene behersker å svare på oppgaven i tekst 1 varierer. Oppgaven er å begrunne ut fra «dem selv og andre i nærmiljøet», og informantene fra Bosnia (6) og Afghanistan (8) mestrer ikke dette i den første teksten. De begrunner kun ut fra seg og familiens situasjon og tar ikke andres perspektiv. Tekstene blir en beskrivelse av deres livssituasjon, og begrunnelsene er ofte følelsesargumenter som vist her: Informant seks fra Bosnia (tekst 1): «..., jeg ar på skole til klokka 12:00...Jeg jobber i et hotell, den arbeidsplas til meg betir liv...» (vedlegg 9, linje 6-7). Informant åtte fra Afghanistan har ikke forstått oppgaven, og han skriver om hvorfor det er viktig at bussen er presis (vedlegg 11). Oppgavens krav om minimum 80 ord ble innfridd blant alle, bortsett fra informant to som kun skrev 29 ord i tekst 1, men har nok ord i tekst 2. Lang botid i Norge er ikke nødvendigvis det samme som at man er en bedre skriver, for det er mange faktorer som spiller inn. Informant to har vært 4 år i Norge, og skriver i tekst 1 kun 29 ord (vedlegg 5). Det kan være mange årsaker til dette, blant annet sa han i intervjuet at han ikke likte å skrive og muligens var han ikke motivert for oppgaven.

Etter å ha analysert tekstene, er det mulig å se i hvilken grad man finner spor fra støttetekstene. Først i denne delen vurderes sporene med SFL som bakteppe. I SFL, som beskrevet i 2.6.2., mener man at språk finnes i nesten alt vi gjør, og at vi alltid anvender det i en sammenheng. Hver gang man skriver skjer det innenfor en sjanger, noe som kan defineres som en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur (Maagerød, 2005, s.64). Hvordan mening realiseres er viktig, og for eksempel grammatikk og vokabular bør ses i et formålsøyemed. I ulike kulturer er det mulig å ha de samme sjangerne, men at de realiseres på ulike måter (Maagerød, 2005, s. 67).

En tekst, der man skal begrunne et syn på en sak, bør i første rekke ses innenfor en kulturkontekst det vil si en bakgrunn teksten må tolkes ut fra (Maagerød, 2005, s.60).

Derfor er det nødvendig å spørre: Hvilket formål har en klage i det samfunnet den skrives? Sjanger, innenfor SFL, defineres som en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur (Maagerø, 2005, s.63-64). Sjangere består av overordnede måter å gjøre noe med språket på for eksempel forklare, beskrive eller argumentere. Vi har mønstre eller sjangere for hvordan kommunikasjonen skal foregå. Hvilke deler eller trinn som forventes i denne sjangeren er også kulturbestemt, og innenfor vår kulturkontekst vil en tredelt tekst der man presenterer saken i en innledning, begrunner synspunktet/ene sitt/sine i en hoveddel, og tilslutt har en avslutning med en konklusjon, være en måte å bygge opp en klage eller en begrunnende tekst. Derfor er det hensiktsmessig å undersøke om informantenes tekster følger forventet sjanger, informantene må ytre en mening/ et argument som de begrunner og e-posten bør ha en mottaker og en avsender. Teksten bør ha en tredelt struktur.

Det forventes at klagen er tredelt. Informant to og informant åtte, fra henholdsvis Syria og Afghanistan, svarer ikke på oppgaven. Informant to oppfylte ikke sjangerkravet om å skrive en klage i tekst 1. Han skriver to setninger uten mottaker, innledning eller avslutning. Teksten kommuniserer ikke, for den sier ikke noe om hva saken gjelder (vedlegg 5). Informant åtte skriver en klage, men har ikke forstått hva han skal klage på vedlegg (11). De andre informantene viste i ulik grad at de behersket å skrive en tredelt klage i tekst 1. I tekst 2 derimot leverte alle en klage ut fra vår kulturs forventning om hvordan strukturen i en klage bør være. I hvilken grad teksten var delt i avsnitt varierte, og i tekst 2 benytter sju av informantene avsnitt, mens ingen hadde avsnitt i tekst 1. I tekst 1 mangler fem av informantene en avsender og en mangler en mottaker. I tekst 2 mangler kun to informanter en mottaker, men alle har en avsender.

Et annet viktig funn er at stemmen i tekst 2 er mer formell, og perspektivet løftes fra det private og personlige til det mer generelle og allmenne. Informantene er mer personlige og uformelle i tekst 1. Som grundigere beskrevet i teoridelen, kapittel 2.6.2., er de tre metafunksjonene, registervariablene, til stede i alle ytringer i språkets semantiske system. Det gjelder de tre delene i kontekstmodellen *felt*: hva som skjer, *relasjon*: hvem er involvert og *mediering/måte*: hvilken rolle språket spiller (Mulvad, 2015, s.83). Den første delen er *felt* som i en skriftlig tekst kan være et tema, og feltet avhenger av om det

er en dagligdags eller en mer formell situasjon. I en klage til NSB bør man begrunne på en troverdig og saklig måte med et forholdsvis formelt språk. Informantene mestrer dette etter den sjangerpedagogiske undervisningen. Den andre delen er *relasjon* som refererer til de sosiale forbindelsene deriblant status og makt, følelsesmessig engasjement og kontakt mellom partene. Dette gjelder også skriftlige tekster som varierer språklig i forhold til graden av disse faktorene. I analysen vil spesielt det følelsesmessige engasjementet belyses. Noen av informantene hadde spesielt sterke personlige følelsesargumenter i tekst 1 til busselskapet. Informant tre fra Eritrea skriver «*Jeg håper at dere skal tenke igjen om det!!*» (vedlegg 6 linje 10-11). Informant seks fra Bosnia skriver som jeg allerede har vært inne på at arbeidsplassen hans betyr liv, og han avslutter med «*Jeg forventer positiv svar. Hjeartlig hilsen....*» (vedlegg 9 linje 11-12) Informant sju fra Japan avslutter på følgende måte: «*Være så snil å ikke legge ned denne bussen*» (vedlegg 10, linje 11). Den tredje delen er *medieringen*, og som påpekt er språket i tekst 1 uformelt og personlig. Mediering eller måten er den rollen språket spiller i samhandlingen eller situasjonen (Jf. 2.6.2.) (Maagerø, 2005, s. 55). I hovedsak er fokuset flyttet fra *jeg og vi* til *mange, man, han, de, vi, folk, voksne, barn, elever og arbeidere*. For eksempel skriver Informant en fra Syria i tekst 1; «*Jeg har et problem fordi jeg slutter med jobben klokka ..., og jeg har ikke bil*» (vedlegg 4, linje 4-6). I tekst 2 derimot har han et mer generelt og uformelt perspektiv «*Fordi for det første mange menn jobber om natten.*» (vedlegg 4, linje 5-6). En klage til et offentlig kontor er et relativt lukket register med liten plass til kreativitet og individualitet (jf.2.6.2.).

For å se etter spor fra støttearkene innenfor tekstens mikronivå, har jeg valgt å se på hvordan teksten er koblet sammen ved setningsbinding. «Setningsbinding betegner bånd mellom hele setninger ved hjelp av konjunksjoner, subjunksjoner og adverb» (Skjelbred, 2014, s.112). Det vurderes også om det er variasjon i setningstyper. Informant en, to, tre, fire og sju har flere ulike leddsetninger i tekst 2, og mange bruker subjunksjonene *at, fordi, som* og *hvis*. I modellteksten er det setninger med subjunksjonene *at, fordi* og *hvis*, i tillegg til konjunksjonen *og*. Når det gjelder variasjon i bindeord i starten av setningene benytter informantene i ulik grad støttearkene. Informantene fire og fem fra Eritrea har god variasjon av adverb som bindeord både i tekst 1 og 2, mens informantene fra Japan og Afghanistan har større variasjon av adverb som bindeord i tekst 2, og disse er hentet

fra støttetekstene. Selv om de benytter støttearkene, er innholdet i teksten deres eget. Det samme gjelder for informant en fra Syria som ikke har adverb i tekst 1, mens han bruker *for det første, for det andre og dessuten* i tekst 2. Informant to fra Syria har ikke adverb som setningsstartere verken i tekst 1 eller 2. Informant tre fra Eritrea har *først og fremst, i tillegg og derfor* som adverb i tekst 1, mens i tekst 2 bruker han støttearkene og bruker *for det første, for det andre og derfor*.

Nesten alle har brukt støttearkene, men det er stor forskjell på hvor stor graden av overføringen fra støttearkene er. Av disse åtte informantene har de fleste nyttiggjort seg av støtten på en hensiktsmessig måte. Men ikke alle informantene har klart å begrense bruken av støttearkene, og informant seks fra Bosnia har, som nevnt, kopiert seks setninger fra fellesteksten. Han tilpasser også tre setninger fra temaet ferge til tog, og han har kun to setninger som han skriver selvstendig. Informant fem fra Eritrea derimot bruker støttearkene i liten grad, og informanten skriver muligens den beste klagen. Informanten trenger ikke så mye støtte innenfor denne sjangeren fordi han behersker den. Mens informant fem fra Eritrea i liten grad bruker støttearkene, benytter informant to fra Syria ikke støttearkene, selv om han burde det.

Avslutningsvis er det en forenklet oversikt over de viktigste momentene innenfor sjanger, struktur og stil, samt om informanten har mottaker/avsender, avsnitt og tekstbinding i tekst 1 og tekst 2 (vedlegg 4-11).

Tabell 4-3: Oversikt over de viktigste momentene i tekstanalysen

Informantenes(Inform.) tekst(T) 1 og 2

Sub. = subjunksjoner, adv. = adverb

Inform.	T	Sjanger	Struktur	Stil	Mottaker/ Avsender	Avsnitt	Tekstbinding
1	1	Klage	Tredelt	Uformell	- /+	-	
	2	Klage	Tredelt	Formell	- /+	-	+ sub./adv.
2	1	-	-	Uformell	-/+	-	
	2	Klage	Tredelt	Formell	-/+	Tredelt	+ sub.
3	1	Klage	Tredelt	Uformell	+/-	-	
	2	Klage	Tredelt	Formell	+/+	Tredelt	+ adv.

4	1	Klage	Tredelt	Uformell	+/-	-	
	2	Klage	Tredelt	formell	+/+	Firedelt	+ sub.
5	1	Klage	Tredelt	Uformell	+/-	-	
	2	Klage	Tredelt	formell	+/+	Femdelt	
6	1	Klage	Tredelt	Uformell	+/+	-	
	2	Klage	Tredelt	formell	+/+	Seksdelt	+ adv.
7	1	Klage	Tredelt	Uformell	+/+	-	
	2	Klage	Tredelt	formell	+/+	Seksdelt	+ sub./adv.
8	1	Klage	-	Uformell	+/-	-	
	2	Klage	Tredelt	formell	-/+	Femdelt	+ adv.

4.3 Analyse av fokusintervjuene etter undervisning av den sjangerpedagogiske modellen

I denne delen vil delspørsmålet «Hvordan erfarer deltakerne og lærerne sjangerpedagogikk» bli belyst. For å få en god struktur, velges en tematisk gruppering med utgangspunkt i spørsmålene i intervjuene. Det benyttes også en impresjonistisk analyse ved å ta med direkte sitater fra datamaterialet (Kvale & Birkmann, 2015, s. 112-113). I intervjuet var det derfor noen faste spørsmål, men i tillegg ble det benyttet mulighet for å komme med tilleggsspørsmål, noe et semistrukturert intervju åpner for. Informantenes erfaring og refleksjoner om og i hvilken grad denne metode kan lære dem å skrive argumenterende tekster er viktig. Til slutt i denne delen er en kort oppsummering, og funnene diskuteres mer utfyllende i kapittel 5.3.

Intervju guide:

- 1 Hva synes du om den nye metoden?
- 2 Hva er bra/ikke bra med den?
- 3 På hvilken måte hjalp den deg med å skrive begrunnende tekster?
- 4 På hvilken måte fikk du hjelp av undervisningen, modellteksten, fellesteksten og skriverammen?

Informantene som ble intervjuet var totalt ti deltakere. Fem fra Eritrea (3,4,5, derav en som ikke er med i tekstanalysen), en fra Syria (2), en fra Japan (7), to fra Sudan, en fra Costa Rica og en fra Afghanistan (8). Bak sitatene henvises det til informantene fra tekstanalysen. Intervjuene varte fra 5,52 – 9,31 minutter. Noen av informantene hadde dessverre sluttet på skolen eller var syke i denne perioden, så derfor var gruppen mindre. I analysen er funnene fra alle informantene med, men i hovedsak er svarene fra informantene fra Eritrea, Syria, Sudan og Afghanistan valgt.

Alle som ble intervjuet var positive til den sjangerpedagogiske modellen. Informantene peker på ulike deler som var bra, både når det gjelder å få struktur i teksten, men også hva en innledning, hoveddel og en avslutning skal inneholde. Noen nevner også fordelene av å ha en dialog i klassen. Andre igjen er opptatt av nytteverdien i å lære og klage til en offentlig instans. For mange var dette første gangen de skrev en klage og for noen første gangen de skrev en klage på norsk.

Informantene fra Eritrea ga uttrykk for at det var lærerikt å få en sjangerpedagogisk undervisning, og de begrunner dette på forskjellige måter. Som informanten nedenfor uttrykker, så ga det han en mestringsfølelse:

«Før jeg problem med skrive, men etter den modellen jeg føler meg litt jeg kan.»

Det var viktig å lære om å strukturere teksten for informant fire:

«Det hjalp oss veldig mye for når vi skrevet før bare vi skriver fra tankene og vi ikke har noen innledning og avslutning.»

Mens informant fem ga uttrykk for at det kun var å få hjelp med innledningen som var lærerikt for han. I tillegg uttrykker han at han ikke brukte støtten.

«For meg var det ikke som han sa. Det var lærerikt med innledning.»
«Jeg tok ikke med fra den metoden så mye.»

To av informantene fra Eritrea var mer spesifikke i uttalelsen sin. Både i undervisningen fra læreren og i modellteksten, skriverammen og fellesteksten ble det fokusert på at man skal ha en temasetning/et argument som underbygges i hvert avsnitt. Informant fire deler tekst 2 opp i fem avsnitt med et tema i hver del.

«For meg var grunnen og årsaken som hvordan du kan bygge den avsnitt når du begynner med en argument. Hvordan du kan følge med flere argumenter eller eksempler og du kan snakke om hovedsetningen som ligger i en avsnitt og hvordan bygge flere setning etter den hovedsetning.» (informant 4)

«det var argumentasjon og litt ja å begrunne noe var veldig nyttig. Men det er forskjellige tekster vi skriver for eksempel historie. Vi bare skriver, men det var veldig nyttig. For eksempel som mange skrevet før og da gir litt oversikt om hvordan man kan bygge en tekst, en argument, og tekst og avslutning og da ble skikkelig med tre deler.» (Eritrea)

Som jeg allerede har vært inne på fikk informantene mye støtte i den sjangerpedagogiske modellen, både ved hjelp av undervisning, modellteksten og skriverammen som ble dekonstruert og fellesteksten. Hvordan og i hvilken grad de opplevde støtte fra disse stillasene var interessant å undersøke. Alle var positive til denne støtten, og de fleste nevner at de fikk hjelp fra både modellteksten, skriverammen, fellesteksten og undervisningen. For en av informantene fra Eritrea var undervisningen med modellteksten og fellesteksten det viktigste. Informanten nevner også samtalen i klassen.

«Modellteksten jeg brukte litt for å tenke plan og begrunne og da tenkte jeg samme måte som den skrevet. Da hjulpet veldig bra.» (informant 4)

To av informantene fra Eritrea nevner støttearkene som en hjelp for å skrive en klage. Informant tre og fire bruker støttearkene på en funksjonell måte (se tekstanalysen 4.2. og 4.2.1.).

«Den støttearken var veldig god og den var skrevet i enkel måte og det var veldig fint og i tillegg lærer har også laga en tekst om felles av den hele klasse hvordan vi kan å bygge en tekst og han klarer den veldig godt.» (Informant 3)

«Ja, den støttearken var veldig hjelpsom selv om vi skrevet mange ganger før, så kunne jeg ikke. Jeg kunne ikke begrunne for eksempel jeg har skrevet mange ganger i Tønsberg om en nabo som har kommet etter deg, han fikk garasje også jeg kunne ikke begrunne. Jeg kan skrive jeg kunne ikke begrunne den, jeg brukte den støttearkene. Jeg likte det.» (informant 4)

For tre av deltakerne, fra Syria, Afghanistan og Sudan var læringen i stor grad knyttet til nytteverdien i å kunne klage på en avgjørelse. De hadde ingen erfaring med å skrive klage eller klage. De sier følgende om dette:

«Hvis du skal skrive klage, det er veldig viktig hvordan du skriver klage, og mest av alt du skriver klage om NAV eller om saksbehandler fordi vi må vet hvordan vi skriver det.» «Jeg synes at det er veldig bra for meg, fordi i hjemlandet mitt vil ha å skrive eller jeg klager på noe.. kan jeg gå til politi, kan jeg ikke skrive alene. Også for eksempel på skole, også kan jeg gå også dit til rektor og klage, skriver ikke. Også vi har ikke frihet» (Syria, informant 2)

«Egentlig jeg har ikke tenkt negativ med dette fordi jeg blir fortalt at vi har fri å klage og jeg bare tenkte å lære hvordan vi kan klage og skrive tekst.» (Afghanistan/informant 8)

«Jeg synes at det er veldig viktig for meg og hjelper meg mye også .. jeg synes at det kan hjelpe meg i framtida. Hvordan kan jeg skrive klage til noen også og jeg forstott mye hvordan jeg skriver meningen min også hva er grunn, hvordan kan jeg skrive tekster med grunn. Jeg lærte mye.» «Hvis du skal skrive klage, det er veldig viktig hvordan du skriver klage, og mest av alt du skriver klage om NAV eller om saksbehandler fordi vi må vet hvordan vi skriver det.» (Sudan)

Som man ser av sitatene, så var friheten til å levere skriftlig klage fokus for disse informantene. De uttrykker også hvilken hjelp de fikk av støttearkene:

«Jeg tenker også det er viktig også nyttig for oss å bruke denne modellteksten, fordi vi lærer å skrive hvis vi trenger noen ganger eller hvis vi snakker og dette, så det er viktig for hvordan kan vi bruke fordi vi bor Norge så vi trenges, tror jeg.» (Afghanistan/informant 8)

Jeg synes at det hjelper oss for rekkefølge, hva de skriver først, hva er viktig må vi skrive også avslutning f.eks. når jeg skriver om buss f.eks. jeg håper at dere tenker på - jeg tror det er veldig bra... (Sudan)

4.3.1 Oppsummering

Som vist over er alle informantene/ deltakerne positive til metoden. Det var ingen som ikke opplevde den som lærerik i forhold til å kunne skrive en klage selv om to av informantene brukte støttearkene i liten grad. Informantene hadde ulikt fokus. For noen

var informasjonen om muligheten for å klage skriftlig på avgjørelser i Norge viktig. Men også den språklige delen, å kunne skrive en klage opplevdes nyttig for dem.

Informantene opplevde modellteksten, fellesteksten, skriverammen og undervisningen forskjellig. Alle syntes at det var fint å få en grundig og systematisk gjennomgang av denne oppgavetyper, bortsett fra informant fem fra Eritrea som uttalte at «det var lærerikt med innledning» og «Jeg tok ikke med fra den metoden så mye».

4.4 Analyse av intervjuene med lærerne

I denne delen benyttes også en tematisk gruppering med utgangspunkt i delspørsmålene. Det benyttes også en impresjonistisk analyse ved å ta med direkte sitater fra datamaterialet (Kvale & Birkmann; 2015, s. 112-113). Informant en er en mannlig lærer som underviste i en tre-avsnitts tekst. Informant to er en kvinnelig lærer som underviste i en fire-avsnitts tekst. Klassen hennes var på B1+ nivå i den skriftlige ferdigheten. Tekstene og intervjuene til deltakerne i klassen er ikke med i oppgaven, da det innenfor rammen av oppgaven ville blitt for omfattende. Når det likevel velges å ta med hennes erfaring med å undervise etter modellen, er det for å få et større erfaringsgrunnlag med metoden.

Begge informantene fikk i forkant fagstoff å lese om sjangerpedagogikk, samt en opplæring av fasene. Ingen av dem hadde benyttet modellen før. For å besvare problemstillingen om sjangerpedagogikk kan være en metode for voksne fremmedspråklige, var det viktig å få to læreres erfaring. Deres tilbakemelding fra deltakerne i klassen var også nødvendig å få fram, fordi det ikke ble foretatt observasjon. Spørsmålene var utgangspunkt for det semistrukturerte intervjuet, slik at det ville være mulig å følge opp interessante temaer underveis. Hvert intervju tok omtrent 10 minutter. Denne analysen er i hovedsak strukturert kronologisk etter spørsmålene, der svarene fra begge informantene er med. Likevel hentes det av og til inn svar fra andre spørsmål for å gi et mer utfyllende bilde.

- 1 Hvordan opplever du denne undervisningsformen?
- 2 Hvordan opplevde du å jobbe med modelltekst, fellestekst og skriverammen?
- 3 Hva er positivt og hva er negativt ved metoden?
- 4 I hvilken grad vil du fortsette å bruke metoden?

På det første spørsmålet om hvordan informantene opplevde metoden svarer informant to at selv om hun hadde satt seg godt inn i modellen på forhånd og var trygg på det hun skulle gjøre, opplevde hun det som en krevende prosess:

«...også er det sånn at når man kommer i klassen og skal gjennomføre, så er det en ganske krevende prosess, særlig i forhold til den idemyldringsbiten og den diskusjonsbiten først, da fikk vi til en god dialog i klassen og jeg hjalp dem å sortere argumenter for og argumenter mot, når vi skulle skrive en fellestekst, det syntes jeg var en krevende arbeidsform og det har kanskje noe med at dette var en ny arbeidsmetode for meg fordi det å kunne høre hva deltakerne sier, samtidig som jeg skal prøve å skrive det ned, og samtidig som jeg skal holde tunga rett i munn i forhold til at det blir litt riktig.

Hun opplevde spesielt fase en og tre som krevende (jf.2.6.3.), og begrunner dette ut fra at det var en ny arbeidsmetode for henne. Å ivareta det deltakerne sier og skrive ned argumenter, peker hun på som spesielt utfordrende, i tillegg til å skrive fellestekst. Dette opplevde hun til tross for at hun var godt forberedt og hadde skrevet en fellestekst for seg selv:

«Jeg hadde jo forberedt meg. Jeg hadde skrevet en fellestekst for meg selv på forhånd, så jeg visste litt hvordan formen skulle være, sånn at jeg hadde gjort meg noen tanker på forhånd, og det var nok veldig nyttig, men når vi var i prosessen i klasserommet så brukte jeg ikke den så mye. «Fordi at den fellesteksten tok en litt en annen vending sammen med deltakerne i forhold til det jeg hadde skrevet for meg selv.»

Til tross for at hun opplevde deler av fasene som krevende, svarer hun at modellen er positiv for deltakerne på spørsmål 3.

«Jeg tenker at det positive er det blir en veldig ryddig måte å strukturere teksten på som er oversiktlig og grei. Det er på en måte det jeg som umiddelbart tenker er positivt og jeg ser jo i de argumenterende tekstene som de har levert i ettertid så har det vært en hjelp for de.»

Begge informantene legger vekt på at modellen gir en ryddig måte å strukturere teksten på. Informant en har fokus på at metoden er veldig strukturert, og at støttematerialet fungerer fint som en «guide» for deltakerne. Han svarer følgende på hans erfaring med modellen:

«Det er en fin guiding for elevene, jeg opplevde det at elevene var med hele tiden og de opplevde det som positivt å få en guide underveis. Det er et godt grunnleggende trekk ved undervisning det med å guide elevene. Både modellteksten og den teksten vi skrev i fellesskap er sånn sett ting som gir god guiding»

Han poengterer også at det å «guide» deltakerne er et godt grunnleggende trekk ved undervisningen, og både modellteksten og fellesteksten trekker han frem. Erfaringen hans med bruk av stillasbyggingen var udelte positivt. I tillegg opplevde han at måten å dele inn teksten på og strukturen i oppgaven, ga en konkretisering for han selv også.

«Og det er på en måte prinsipper som du kan bruke i som har overføringsverdi til andre altså annen type lærdom, generelt nærmest, ikke sant, ja, så det var en konkretisering for meg også. Jeg er klar over det prinsippet om guiding, men det at man på en måte, at man kan dele de tre delene.»

Informant to beskriver, som nevnt, idemyldringen og fellesteksten, som krevende prosesser, men hun hadde likevel en god dialog i klassen. Å dekonstruere modellteksten og skriverammen opplevde hun som positivt og lærerikt for deltakerne. Hun pekte på at strukturen i modellteksten samsvarte med skriverammen, så hun syntes at det var ryddig og oversiktlig å forholde seg til. Spesielt nevner hun at det var bra at blant annet setningsstarterne som var brukt fra skriverammen i modellteksten var satt i kursiv.

«...var den organisert veldig ryddig og det som var plukket ut av skriveramma var satt i kursiv, og det var veldig oversiktlig for da var det gjenkjennelig, og da kunne vi hele tiden vise til skriveramma når vi jobba med modellteksten, og det var veldig oversiktlig for deltakerne også.»

Det gjorde det enklere og lett gjenkjennelig både for henne og deltakerne. Informantene synes at støtten deltakerne fikk fungerte bra. I tillegg påpeker Informant to også at de fikk diskusjoner i klassen, både når de jobbet med modellteksten og skriverammen når de skrev fellesteksten.

«Vi snakka om det i forhold til det i forbindelse med at man har flere alternativer. Det er ikke alltid det er den ene eller den andre, men det er flere løsninger, så må man se på hva som passer inn, også må man tilpasse det i forhold til den teksten så det brukte vi egentlig mye tid på, sammenligne modellteksten med skriverammen.»

«deres stemme skal komme inn i teksten. Det skal ikke være mine ord, det skal være det de føler de sier, det de mener som kommer inn i teksten, da. Så det var, vi hadde noen diskusjoner på hvordan vi kunne formulere det»

Som informant to peker på fikk hun til en samtale i klasserommet der man diskuterte ulike alternativer og veier en tekst kan ta. Informant en opplevde at deltakerne var med hele tiden, men kom ikke med konkrete eksempler. Informant to poengterer at deltakerne opplevde modellen som nyttig selv om ikke alle bidro i like stor grad. Hun peker også på at det er interessant å se om deltakerne klarer å benytte denne strukturen videre når de skal skrive tekster:

«tilbakemeldingene fra deltakerne var umiddelbart at dette var veldig nyttig, og det var mange nikk og det var mange; «Ja, sånn kan vi gjøre det, nå ser vi det.» Så det tenker jeg er veldig bra. Også er det jo interessant å se om det var litt der og da etter at vi har jobbet så systematisk med dem, eller om det er en struktur de klarer å holde på når de skal skrive sånne type tekster videre».

Til spørsmålet om informantene erfarte eller ser noe negativt med metoden svarte informant en:

«Jeg kan ikke komme på noe som er negativt. Elevene har sans for struktur. Den er jo litt strukturert, det kan man si.»

«For eksempel var det mye veiarbeid rett utenfor vinduet og vi irriterte oss over det, så jeg bare tok og grep den muligheten, så jeg sa at dette kan vi bruke når vi har lyst til å klage, la oss nå skrive en klage, kanskje vi ikke sender den, da bruker vi argumenterende tekst. Da var det veldig konkret, og elevene opplevde det som nyttig at de da hadde strukturen klart i holdet, og da var det, frihet innenfor en ramme. Du ser at du kan bruke denne rammen som et verktøy. Man har lært å bruke verktøyet rett og slett.»

Som han påpeker så har deltakerne lært et verktøy for å kunne klage enten muntlig eller skriftlig. Han peker også på at deltakerne opplevde dette som nyttig og var med hele tiden. Så selv om man kan erfare at selve modellen kan være veldig strukturert og stram, så er det nettopp viktig å se metoden som et verktøy. Informant to er litt mer nyansert og påpeker:

«jeg ser jo kanskje at for eksempel for noen som kanskje er litt mer kreative da, så kan de bli presset inn i en form som kanskje ikke er helt naturlig, så kanskje det

kan være litt hemmende. Men samtidig så tenker jeg jo også for de som jobber sånn at det kan være smart at de får en struktur på det. Så det er ikke sikkert at det er så negativt.» «De får en ramme å forholde seg til som er ganske ryddig, så er det ganske stor frihet innenfor den ramma, da»

Begge informantene ønsker å bruke modellen videre, og informant to viser også til at modellen er fin å bruke tidligere i undervisningsløpet:

«Jeg synes at det var en god modell, så jeg synes at det er en ålreit måte å jobbe på, og jeg tenker jo at man kan begynne ganske tidlig med forskjellige typer tekster inn i en sånn type modell, og jeg tenker at det vil være til god hjelp å se noen modelltekster for å vite litt hva vi snakker om når vi skriver i ulike sjangere.»

«Jeg vil fortsette å bruke den. I den nye klassen vil jeg innføre argumenterende tekst på samme måte, så vil jeg holde den ved like» (Informant 1)

4.4.1 Oppsummering

Begge informantene mener at den sjangerbaserte opplæringen kan være til hjelp for at deltakerne kan lære og skrive argumenterende tekster og kan tenke seg å fortsette å bruke modellen. Informant en hadde som nevnt en begrunnende tekst av type klage, og han opplevde ikke at det var krevende i noen av modellens faser. Han opplevde modellen som strukturert både for deltakerne og seg selv. Støttearkene synes han fungerte godt for deltakerne.

Informant to hadde en mer krevende sjanger fordi oppgaven var en argumenterende tekst med fire avsnitt. Hun opplevde spesielt idemyldringen og fellesteksten som utfordrende oppgaver. Det kan være mange årsaker til det. For det første var det første gangen hun skulle bruke modellen i en klasse, og det er mange ting å tenke på i prosessen. Alle deltakerne skal bli hørt, men ikke alle forslagene brukes, så det er hele tiden avveininger. Det er viktig at deltakerne opplever at det blir deres tekst og ikke lærerens. Som lærer er det viktig å få med alle deltakerne, og som informant to påpeker var ikke alle like muntlig aktive i undervisningen.

Informant to peker på at de hadde relevante diskusjoner i klassen, og at de brukte et metaspråk. Samtalen som utspiller seg i forbindelsen med de tre første fasene i modellen, kan gi deltakerne et metaspråk om det å skrive innenfor en gitt sjanger. Som lærer bør man være bevisst på sjangerkrav, tema, ordvalg, samt bindeord og ulike setningstyper. Deltakerne på dette kurset er på et B1+ nivå. Utfordringen som hun peker på er å få alle deltakerne til å delta i diskusjonen. Informant en hadde ikke eksempler på metaspråk som ble brukt, men han påpeker at «jeg opplevde det at elevene var med hele tiden og de opplevde det som positivt». Dessverre fulgte jeg ikke opp, og spurte om konkrete eksempler. Flere av deltakerne nevner også samtalen i klasserommet som positivt med modellen i fokusgruppeintervjuet. Dette drøftes grundigere i diskusjonsdelen.

5 Diskusjon

I denne delen blir funnene sammenfattet og diskutert, og det blir vurdert om en sjangerbasert undervisning kan være en metode for å fremme og utvikle argumenterende skrijving for voksne innvandrere. Delspørsmålene bevarer i følgende underkapitler, først diskuteres informantenes tekstlingvistiske erfaringer og metaspråklige bevissthet, deretter informantenes språklige utfordringer når det gjelder å skrive argumenterende tekst. Til slutt vil lærernes og deltakernes erfaring med modellen belyses. Hvilke spor støttearkene setter i informantenes tekster er også med i diskusjonen og ses i sammenheng med i hvilken grad de benyttet stillasene de fikk.

5.1 Informantens tekstlingvistiske erfaring og metakognitive bevissthet

Det er mange faktorer som påvirker deltakeres utvikling av skrivekompetanse på et andrespråk. Det kan blant annet være skrivekompetanse på førstespråket, utdanning, kjønn, alder, og morsmålsbakgrunn. Dette er faktorer som alle påvirker skrivekyndighet og bevissthet rundt skrijving.

Innholdsanalysen (jf. 3.1.) i kapittel 4.1. ga en oversikt over de mest frekvente nøkkelordene informantene og intervjuer brukte, og kan kanskje gi en indikasjon på hvilke temaer informantene og intervjuer er mest opptatt av å formidle. Informantene fokuserer mest på ordene *grammatikk* og *fortelling*, mens intervjuer og informantene fra Eritrea har *argumenterende tekst* som sitt mest høyfrekvente ord. Informantene fra Syria bruker ordet *grammatikk* mest. Informantenes tidligere erfaring med å lære morsmål eller fremmedspråk, kan være en årsak til at de er opptatt av at grammatikk er vanskelig. En annen årsak er at i et fokusgruppeintervju kan informantene også bli påvirket av det de andre sier. Erfaringsmessig er mange voksne deltakerne opptatt av å lære grammatikk når de skal tilegne seg det norske språket. Historisk sett har man innenfor fremmedspråkdidaktikken flyttet fokuset fra form og repetisjon til kommunikasjon. Grammatikkundervisningen fikk da en mye mindre rolle enn før, men likevel er grammatikkundervisning en viktig del av det å lære et fremmedspråk. I formell

grammatikk er ofte målet å beskrive reglene i et standardspråk, og ved å vektlegge regler, blir man fokusert på hva som er riktig og galt (Maagerø, 2005, s. 22). I Læreplanen og på Norskprøven måles grammatikk spesifikk og i Rammeverket finnes blant annet en liste over grammatiske elementer og en skala for grammatisk korrekthet (Udir, 2011, s.134-137). Undervisningen kan da lett bli styrt av hva som måles i en testsituasjon, såkalt «teach to the test». Et sentralt spørsmål kan være om andrespråklærere fokuserer for mye på grammatikk i undervisningen. Hvis det er tilfelle, står det i kontrast til undervisning i sjangerpedagogikken og SFL der leksikogrammatikken er tatt med fordi den er nyttig i sammenhengen. Som Maagerø fremhever så finnes ingen grammatiske former uten mening, og «formene er utviklet fordi de er med på å skape mening» (2005, s. 22). Hun utdyper videre at de gjør en jobb for oss i sosiale aktiviteter, så derfor blir de ressurser når vi bruker språket og ikke formelle kategorier (Maagerø, 2005, s.22).

Å lære et fremmedspråk er mer enn ord og grammatikk. Spørsmålene (jf. 4.) som ble stilt til informantene var hva *slags tekster de skrev i hjemlandet og likheter/forskjeller* i forhold til å skrive på norsk, hvordan man bygger opp *argumenterende tekster* og *strukturen* i tekstene de skrev. For flere var dette temaer de muligens ikke hadde reflektert over, og for noen var det kanskje for krevende å skulle snakke om dette på et andrespråk selv om de brukte morsmålet i språkgrupper. Et mindretall av informantene har erfaring med å skrive argumenterende tekst, men de fleste har skrevet fortelling eller gjengitt teori. Informantene fra Eritrea, Syria, Sudan, Afghanistan og Japan uttrykte at de ikke har erfaring med å skrive argumenterende tekst.

Informantene fra Italia, Costa Rica og Bosnia har derimot erfaring med å skrive argumenterende tekst. Når det gjelder i hvilken grad det kan lette innlæringen på et andrespråk, vises det til Jim Cummins hypotese. Innenfor andrespråksforskning har man ofte vist til Cummins skille mellom hverdagspråk (BICS) på den ene siden og akademisk (CALP) språkbruk på den andre siden. De akademiske ferdighetene lar seg enkelt overføre mellom språk. Slike ferdigheter er i stor grad kontekstuavhengige, så derfor vil overføringen av slike ferdigheter handle om i hvilken grad deltakeren klarer å lære seg nye merkelapper på fenomener deltakeren har en begrepsforståelse for. Bakgrunnen for denne hypotesen er en modell av hjernen hvor all kunnskap og forståelse representerer

et underliggende system i motsetning til de synlige forholdene ved språket. De synlige kunnskapene kan være uttale, ordforråd og grammatisk beherskelse som er lette å måle. Mens de dypereliggende begrepsstrukturene kan være forståelse av mening, analytiske evner og evner til å sette sammen kunnskap på en kreativ måte. Uansett om deltakeren bruker det ene eller andre språket, er det basert på tenkning og resonnering. Kunnskap som deltakeren har på morsmålet og andre språk, vil bidra til å lette innlæringen av andrespråket og vice versa (Bakken, 2007, s.28). Skriveren kan overføre kunnskap når det gjelder å planlegge, strukturere og bearbeider en tekst når innlæreren har nådd et visst terskelnivå på andrespråket og/eller når språkene har et slektskap (August og Shanahan 2008) (Selj, 2015, s.18). Slik tverrspråklig innflytelse vil kunne lette innlæringen. I tekstmaterialet finnes ikke eksempler på dette. Informant seks fra Bosnia viste ikke i tekst 1 at han behersker å skrive en begrunnende tekst, selv om han i intervjuet hevdet at skrev argumenterende tekster i hjemlandet. Årsakene kan blant annet være at informanten ikke har nådd terskelnivået, det vil si B1 i skriving og at norsk og bosnisk ikke har noe slektskap. Med bakgrunn i Cummins hypotese, vil deltakere som ikke har lært argumenterende skriving fra før, muligens ha behov for å lære dette på en mer grunnleggende, eksplisitt måte enn om man har erfaring fra første språket.

Likevel, som belyst i kapittel 2.3., er ikke nødvendigvis det å skrive en argumenterende tekst universelt, og det må uansett læres i den nye kulturen. I kapittel 2.4. fremhever blant annet Berge & Ledin (2001) og Skjelbred (2014) sitt syn på sjanger som en del av en sosialisering i en kultur. Det samme gjelder å utvikle funksjonell og kritisk literacy (se Kalantzis og Cope kapittel 2.2.) og innenfor SFL pekes det på at kulturkontekst, situasjonskontekst og språk hele tiden er i samspill. De norske idealene for god argumenterende skrivestil er en klar tale som i hovedsak taler mer til intellektet enn til følelsene. Ordvalget er enkelt og klart, uten for mange språklige bilder og stor ordrikdom. Denne måten å skrive på skiller seg fra mange andre tekstkulturer, og Kaplan (1972) mener at begrepet logisk eller logikk ikke er universelt, men kulturellt relatert. En vestlig leser forventer at en fagartikkel skal være lineær, mens man for eksempel i arabisk eller andre semittiske språk bygger opp teksten i komplekse serier av parallellkonstruksjoner. I følge Aambø (1997), med referanse til Kaplan, vil en vestlig leser komme fort til saken, og vi blir utålmodige når en orientalsk skriver 28 sider, og viser emnet fra mange sider uten direkte

å nevne selve saken (Halvorsen, 2007). Dette er, som tidligere belyst, et omstridt tema, som diskuteres mer utfyllende i kapittel 2.3.

I tekstmaterialet innhentet i denne avhandlingen finnes ingen eksempler på komplekse serier av parallellkonstruksjoner uten direkte å nevne selve saken, men en av informantene som ble intervjuet før han skrev fire avsnitts teksten sa følgende om sin erfaring fra å skrive tekster på arabisk:

GH: «Så det er stor forskjell å skrive på norsk og arabisk?

S: Nei, det er ingen, men kanskje litt, på norsk det går litt direkte, men på arabisk de går slalåm

GH De går slalåm? På hvilken måte går de slalåm?

S: Så f.eks. det er avhengig av hvilken tekst og hvilke tema de snakker om, f. eks hvis de snakker om politisk de går slalåm fordi det er veldig vanskelig å snakke direkte, f.eks. hvis man snakker om seksualliv, det er tabu i mitt hjemland, så man kan ikke snakke direkte, man går rundt, ikke sant?

GH: Men kan dere på en indirekte, en hemmelig måte fortelle. Går det an på arabisk?

S: Ja, det går an fordi når man ikke snakker direkte det går bra. Jeg skal ikke si: Han gjør det. Han tenker det eller jeg tenker det. Jeg kan si "det" mener "det" tenker, men hvem er det.»

Det er altså innenfor enkelte temaer som politikk og seksualitet der man ikke kan ytre sin mening og være, ifølge informanten, direkte. En av informantene fra Eritrea nevner også at de er blitt flinke til å tolke det de leser på grunn av mangel på ytringsfrihet. I ikke-demokratiske land som Syria, Eritrea, Sudan og Afghanistan har man liten eller ingen erfaring med kritisk tenking. Befolkningen er ikke vant til å komme med sin mening og har derfor liten eller ingen trening i å utvikle sin stemme i teksten. For dem blir det vanskelig å bruke teorien de har lært, og ikke bare gjengi den. Halvorsen (2007) fant ut at studenter fra språklige minoriteter hadde en tendens til å presentere fagstoffet i stedet for å problematisere det (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 236). Som utførlig beskrevet i kapittel 2.4. er det ikke entydige forskningsresultater når det gjelder andrespråks elever og evnen til å skrive argumenterende tekster.

Det er ikke bare denne målgruppen som har problemer med å skrive argumenterende tekster. I KAL-prosjektet (jf. 2.4.) prioriterte norske elever i stor grad å skrive skjønnlitterære tekster. Det kan være aktuelt å spørre om hva dette har å si for de unges videre utdanning, muligheter for å ytre sine meninger og til syvende og sist, som borger

i et demokratisk samfunnet. Skolen må bidra til at alle, uansett alder og bakgrunn, får kompetanse i ulike sjangerbruk. Hvis ikke vil skolen være med på støtte opp om sosiale forskjeller i samfunnet. Begrepet kritisk literacy (jf. 2.2.) er i denne forbindelse viktig. Når man utvikler tekstkompetanse, er det en nødvendighet å utvikle evnen til kritiske holdninger til tekstene og sjangerne de møter. Innsikt i sjangerne blir et middel for å utvikle kritisk literacy, uten sjangerinnsikt er dette umulig (Maagerø, 2005, s.85). På den andre siden er noen forskere innenfor «critical literacy» kritiske til sjangerskolen, og de problematiserer forholdet mellom lesing, skriving og sosialt/politisk liv. I sjangerpedagogikken er man opptatt av kjennetegn på en sjanger, mens innenfor «critical literacy» er man opptatt av at sjangrene er uttrykk for ideologier (Håland, 2013). Halliday på sin side understreker:

Å kunne lese og skrive er ikke bare å delta i de diskursene som finnes i det samfunnet en lever i. Det er faktisk også å yte motstand mot dem. Det er nokså underlig å tro at en kan engasjere seg i diskursiv motstand uten å kjenne til språket som brukes i diskursene (Maagerø, 2005, s. 86).

De fleste informantene liker å skrive fortelling eller å gjengi historiske hendelser. Fortellingen kan ses på som en overleveringssjanger og opprinnelig brukt først og fremst som en muntlig sjanger. Den har en struktur som er lett å huske og finnes i alle kulturer. Det å gjengi historiske hendelser har en kronologisk fremstilling som fortellingen. For de fleste informantene er fortelling en sjanger de kjenner til og behersker både på morsmålet og kanskje også på norsk. På A1 og A2 er det den sjangeren de møter og som er enklest å mestre. I læreplanen står det: «Kan lese og forstå enkle fortellinger og eventyr» (Vox, 2012, s.16).

Informantene fra Eritrea, Syria, Afghanistan og Sudan har erfaring med å beskrive hendelser eller å gjengi teori og faktakunnskaper, men ikke å bruke teorien. I Eritrea får man ofte fakta spørsmål eller multiple choice til eksamen og ikke tester der man bruker teorien for å drøfte eller vurdere. Alle disse informantene er fra ikke-vestlige land uten demokrati eller ytringsfrihet. Deres manglende erfaring med å kunne ytre sine meninger er størst i land der ytringsfriheten er svak eller ikke tilstede. En av informantene fra Syria sa at å argumentere gjør de kun når de snakker og da gjerne på en hemmelig måte eller

som informanten som sammenlikner å skrive arabisk med slalåm. Når det gjelder å kunne ytre sin mening på skolen, var det forskjell fra Syria og Eritrea. I Syria kunne man uttrykke meningene sine på hemmelig måte (jf. s.56), mens i Eritrea uttrykte man ikke meningene sine skriftlig eller muntlig i skolesammenheng. Informantene fra Eritrea hevdet at «På norsk kan man se en ting på flere vilkår eller perspektiv, men vi kan si en ting» (s. 57). Informantene fra Eritrea nevnte at de ikke var vant til å argumentere. For noen av informantene gjaldt dette også innad i familien, til forskjell fra vestlige forhandlingsbarn. Studenter fra land der ytringsfriheten står svakt, kan ha problemer med å kritisere autoriteter og myndigheter. Mange kan også uttrykke seg for absolutt, og må trene på å modifisere seg og bruke kildene riktig (Selj, 2015). I analysedelen i kapittel 4.2. og 4.2.1. pekes det på *situasjonskonteksten* og de ulike *registervariablene*, og i tekst 1 finnes eksempler på at informantene uttrykker seg for absolutt og uformelt i en klage. Et eksempel på dette er informant tre fra Eritrea som skriver med to utropstegn: «Jeg håper at dere skal tenke igjen om det!!» (vedlegg 6, linje 10-11).

Når det gjelder den metaspråklige bevisstheten rundt skrivning generelt og argumenterende skrivning spesielt, viser studien at det er ulik metakognitiv og metalingvistisk bevissthet hos informantene. Informantene fra Eritrea var, som nevnt, opptatt av at de ikke kunne skrive argumenterende tekster, men at de ønsker å lære det. Med utgangspunkt i Haukås `definisjon (jf. 2.5.) har de en evne til å reflektere rundt egen kunnskap, evner og læring, og derfor innehar de en metakognitiv bevissthet om dette. En av grunnene kan være at mange av de eritreiske informantene er spor 3 deltakere. I følge Læreplanen har spor 3 deltakere: «utviklet gode læringsstrategier og har høy språklig bevissthet (Vox, 2012, s. 9). I tillegg har noen av informantene kommet lengre i skriveprosessen (jf. 4.2. og 4.2.1.) enn de andre informantene. Metaspråklig bevissthet i skolesammenheng innebærer at elevene vedkjenner seg sine språklige utfordringer og arbeider systematisk med tilbakemeldingene fra læreren (Jonsmoen & Greek, 2017, s.17).

Informantene fra Sudan og Syria var i mindre grad opptatt av eller hadde evne til å reflektere rundt temaet. For eksempel mente informantene fra Syria at å argumentere gjorde de bare muntlig. Informanten fra Japan derimot hadde en bevissthet om at hun

ikke mestret argumenterende skriving. Disse informantene er spor 2 deltakere. Spor 2 deltakere må ifølge Læreplanen: «arbeide med å utvikle læringsstrategier som er viktige blant annet for kritisk tilnærming til og refleksjon over lærestoffet, samt bevissthet rundt egen læringsprosess (Vox, 2012, s.8). Spørsmålene som ble stilt kan være vanskelig å besvare på et andrespråk og spesielt hvis informantene ikke har reflektert rundt dette temaet før eller har en bevissthet om at det er noe de trenger å lære. Deltakernes tidligere utdanning erfaring med å skrive kan være faktorer som påvirker deres bevissthet om egne skriveferdigheter og skrivekultur. Den metalingvistiske bevisstheten er viktig for å kunne endre sin måte å skrive på målspråkets kultur.

Funnene i denne studien støttes av Jonsmoen og Greeks undersøkelse av andrespråks elever ved videregående skole som viser at elevene har lite metaperspektiv. Å utvikle akademisk tekstkyndighet krever en metaspråklig strategi og en bevissthet om at en lærer, hva en lærer og hvorfor. Som Penne (2014) forklarer er graden av metabevissthet og mestring av skolespråket to sentrale faktorer når det gjelder den enkelte elevs læring og skoleprestasjoner (Jonsmoen & Greek, 2017 s. 24).

5.2 Informantenes utfordringer ved argumenterende skriving

I analysedelen i kapittel 4.1. og 4.1.1. belyses og oppsummeres informantenes tekstlingvistiske erfaring og metakognitive bevissthet og i kapittel 4.2. og 4.2.1. foretas tekstanalysen av informantenes tekster. Med dette som bakteppe vil jeg i fortsettelsen diskutere informantenes utfordringer ved argumenterende skriving på norsk og om en sjangerbasert skriveundervisning kan være en metode som fremmer og utvikler argumenterende skriving for målgruppen.

Etter undervisningen i en begrunnende oppgave, en tre-avsnitts tekst, skrev alle en klage innenfor vår kulturkontekst (se resultater kapittel 4.2.1. og oversikt tabell 4-2 og tabell 4-3). Kort fortalt var tekst 2 mer formell, og den hadde en struktur med innledning, hoveddel og avslutning. De fleste brukte flere og mer funksjonelle bindeord, mange hadde også større variasjon i subjunksjoner og flere hadde avsnittsinndeling. I en klage til et offentlig kontor forventes det som kjent en formell skrivestil, og *registervariablene*; felt,

relasjon og mediering er med på å skape teksten (jf. 2.6.2. og 4.2.1.) Endringene fra tekst 1 til tekst 2 er blant annet at stil og innhold endres fra det private og personlige til det mer generelle og allmenne. Et eksempel på det er at informant en skriver i tekst 1: *Jeg har et problem fordi jeg slutter med jobben klokka ..., og jeg har ikke bil* (vedlegg 4, linje 4-6), men i tekst 2 skriver han: *Fordi for det første mange menn jobber om natten...*» (vedlegg 4, linje 5). I tekst 2 benytter mange av informantene saklige formuleringer, for eksempel informant fire fra Eritrea «Jeg håper at dere vil se på dette brevet å gi oss et positivt svar» (vedlegg 7, linje14). Avhengig av sjanger og felt vil tekster inneholde spesialord og faste formuleringer. Dette formelle språket er nødvendig å lære på et andre språk, og et eksempel på dette er informant fire fra Eritrea som skriver: «Jeg vil med dette brevet klage på..» (vedlegg 7, linje 1). I støttetekstene og i undervisningen bør læreren være bevisst dette. At andrespråkselever kan bruke mer hverdagslige uttrykksmåter der sjangeren forventer et mer formelt språk. Dette viser også Magnusson (2013) til i sin undersøkelse av andrespråkselever (jf. 2.4.) (Selj, 2015, s. 18).

Som grundig beskrevet i teoridelen i kapittel 2.6.2., er enhver situasjonskontekst, en sammensetning av felt, relasjon og mediering som har vært med på å skape teksten ikke tilfeldig. Det er et kjennetegn ved tekster at de får mening i samspill både med situasjonskontekst og kulturkontekst (Skjelbred, 2014, s.43). En klage til et offentlig kontor er, som jeg allerede har vært inne på, et relativt lukket register, og derfor må registeret omfatte de uttrykkene, den grammatikken og de fonologiske trekkene som vanligvis realiserer disse meningene (Maagerø, 2005, s.57). Dette er viktig læring på veien mot å beherske argumenterende skrijving. Kjennetegn ved denne ferdigheten kan være at skriveren i større grad er skjult i teksten via passiv og andres perspektiv og lite bruk av personlige pronomen. I studien er det eksempel på at det i tekst 2 er mindre bruk av det personlige pronomenet *jeg*, og mer bruk av blant annet *mange*, *man* og *de*. Det viktige er ikke å utelate *jeg* som bindeord, men å variere.

Andrespråkskrivere kan ha utfordringer i flere av tekstens stadier i skriveprosessen, og en strategi er å unngå feil, det vil si å forenkle. Denne forenklingen kan bli en ubevisst vane. En undersøkelse som er gjort med voksne innvandrere, med lang botid i Norge, viser at de brukte kun et lite utvalg av repeterende og enkle konjunksjoner (og, men) og

subjunksjoner (når, fordi) i en utgreiende og drøftende tekst (Selj,2015, s.20). Dette bekreftes i denne studien, for ingen av informantene bruker andre konjunksjoner enn *og* og *men*. Når det gjelder subjunksjoner bruker alle informantene flere subjunksjoner i tekst 2, og mange bruker *at*, *som*, *hvis* og *fordi* og mange av informantene bruker flere adverb som bindeord. I undervisningen er det viktig å være klar over forenkling som strategi. Det betyr å utfordre deltakerne språklig gjennom å veilede dem systematisk mot å utvide eller fortette utsagn (å strekke språket horisontalt) og mot å øke dybdeforståelse for eksempel med å finne synonymmer og antonymer (å strekke språket vertikalt) (Monsen, 2017). For deltakere som skal fra et B1 til et B2 nivå er det viktig å få en bevissthet rundt dette. Ved en eksplisitt undervisning har læreren sammen med deltakerne mulighet til å diskutere blant annet mulige strukturer, ordvalg og grammatikk. Denne dialogen er sentral.

I sjangerpedagogikken legges det vekt på at elevene og læreren har dialog i tre av de fire fasene. Det muntlige språket er et redskap for å utvikle et metaspråk og en metalingvistisk bevissthet. I teoridelen i kapittel 2.5. poengteres det at metaspråklig bevissthet er en viktig komponent og en forutsetning for å utvikle akademisk tekstkyndighet. Kort beskrevet er et metaspråk viktig når tekstens formål og struktur diskuteres, hvilke funksjoner de ulike avsnittene har, grammatiske strukturer og vokabular (Gibbons, 2016, s.108-109). For læreren er det viktig å få med alle elevene, så de ikke mister nødvendig språkutvikling (Jonsmoen & Greek, 2017). En av lærerne (informant to) erfarte at ikke alle deltakerne var like aktive i diskusjonene. Lærerens rolle blir avgjørende ved å få med alle elevene i prosessen. Øgreid påpeker i sin studie at lærerne ikke bare bør gi elevene skriverammer eller modelltekster, men la skrivingen være en del av en lærerstyrt prosess på skolen for å utvikle et metaspråk og en metaspråklig bevissthet. (Øgreid, 2017). Lærerens rolle blir således viktig i de fokuserte tekstsamtalene.

Stillasbygging i fase en, to og tre, som beskrevet i 2.6.1. og 2.6.3., er noe av basisen og sentral i sjangerpedagogikken. Støtten som informantene fikk, bidro til at alle mestret å skrive en begrunnende klage. Alle informantene har i hovedsak brukt støttearkene. I hvilken grad støttearkene ble brukt funksjonelt varierte. For noen av informantene var

muligens oppgaven for vanskelig fordi de kopierte nesten hele tekst 2 fra støttearkene. De hadde kanskje ikke språklige ressurser til å skrive denne typen tekst. For en av deltakerne var muligens støttearkene for enkle, for han skrev den beste klagen uten å benytte støtte i noen særlig grad. For deltakere som kopierer mye fra støttearkene, er målet kanskje å levere en god tekst. Det kan være flere årsaker til dette. For det første kan oppgaven ha vært for vanskelig. For det andre er de ikke motiverte nok eller de ikke er bevisste nok til å se fordelene av å bruke støttearkene. Det er viktig at støttearkene ikke blir en instrumentell ramme som man skriver av. Det er nettopp dette flere kritikere, deriblant Liberg (jf. 2.7.) peker på. I hvilken grad støttearkene fungerer som støtte og ikke fører til plagiering er en viktig diskusjon. I mange kulturer er plagiering vanlig og akseptert. Å plagiere kan være kulturelt betinget og forekommer blant andrespråkselever. Årsaken kan være moralsk oppfatning om hva plagiering er, eller at det finnes ulike skriftnormer om kildebruk i ulike kulturer (Jølbo, 2015, s. 128). Det kan også handle om at andrespråkselever kan oppleve at identiteten blir truet på det nye språket, og at man i mangel på språklige ressurser gjør at man velger å plagiere (Jølbo, 2015, s.138). For deltakere som er vant til å gjengi teori, kan støttearkene oppfattes som fasit. Det er viktig at læreren er tydelig på hva som forventes, og hvordan deltakerne kan nyttiggjøre seg av støtten på en god og lærerik måte. Støtten kan fjernes litt etter litt etter hvert som deltakerne mestrer sjangeren.

I fokusintervjuene fortalte, som nevnt, blant annet informantene fra Eritrea, Sudan, Syria og Afghanistan at de har erfaring med og er vant til å gjengi teori, men ikke å bruke den. Det kan være en utfordring for dem at de må lære disse ferdighetene. Å reprodusere kunnskap er første og enkleste nivå i Blooms taksonomimodell. Denne hierarkiske organiseringen av de kognitive læringsmålene innebærer at eleven mestrer det som kreves på et lavere nivå. De videre målene er redegjørelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering. Blooms taksonomimodell er senere blitt revidert av Anderson og Krathwohl (2001), men prinsippet er det samme. I den reviderte modellen er det utviklet fire typer kunnskap: faktisk kunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og metakognitiv kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.36).

Det å skrive argumenterende tekst er vanskelig for de fleste selv på morsmålet (jf.2.4.). Andrews (1995) mener at det er fire årsaker til dette. For det første gjelder det lite eksponering for argumenterende tekster i den norske kulturen. Hvis informantene har erfaring fra tekster med springende struktur, parallellhistorier eller digresjoner kan det virke ulogisk for oss, men oppfattes altså ikke slik innenfor den kulturkonteksten de er skapt i og fungerer i. Det er ikke gitt at en kan skrive et essay eller en fagartikkel på et andrespråk, selv om en mestrer det på sitt morsmål (Halvorsen,2007, s. 30). For det andre peker Andrews på at den argumenterende teksten ikke har en gitt struktur. En del av læringen på et andrespråk blir å mestre tankerekkefølger i det nye språket (jf. Jonsmoen & Greek, 2017). Derfor kan vi ikke forvente at deltakerne kjenner sjangerne vi krever. De bør derfor eksponeres for argumenterende fagtekster tidlig, blant annet via modelltekster og fellestekster, men også lese andre argumenterende tekster i klassen. Videre peker Andrews (1995) på at det er vanskelig å bevege seg fra muntlig til skriftlig argumentasjon. For deltakere med et lite utviklet andrespråk er dette spesielt krevende. Til sist nevner han refleksjon som uansett er vanskelig. (Andrews, 1995).

For de fleste av informantene i studien er det å utvikle argumenterende ferdigheter viktig for videre studier og jobb. Cummins peker på viktigheten av å utvikle et andrespråk på et akademisk (CALP) nivå for å delta i skole og samfunn. I teoridelen fremheves literacy og UNESCOs definisjon av begrepet. Den funksjonelle literacy-didaktikken (Kalantzis ogCope (2012) legger vekt på at eleven skal lære å dekonstruere og rekonstruere tekstsjangere som verdsettes i utdanning og samfunn (jf.2.2.). Nettopp sjangerpedagogikken er derfor et eksempel på denne tilnærmingen som har et sterkt politisk og sosialt mål for å inkludere alle. Berge & Ledin fremhever viktigheten av å utvikle sjangerdidaktikk som en del av skolens pedagogiske grunnarbeid (2001, s.11). Dette mener jeg ikke bare bør gjelde grunnskolenes elever, men også voksne fremmedspråklige deltakere.

5.3 Informantenes vurdering av den sjangerpedagogiske modellen

Til slutt i denne delen blir informantenes vurdering av metoden diskutert. For alle informantene var dette første møtet med sjangerpedagogikk. De har med seg ulik erfaring fra andre typer skriveopplæring. For å skille informantene fra hverandre brukes informant en og to for lærerne og deltakerne kalles deltakerne i dette kapitlet. Deltakerne utgjorde en gruppe på ti.

Begge lærerne hadde lest og lært om den sjangerpedagogiske modellen, og de var begge motiverte og interesserte i å gjøre noe med sin undervisningspraksis. For informant en ga metoden en god «guiding» både for deltakerne og han selv. Når det gjelder strukturen i teksten forklarer informant en at «ja, så det var en konkretisering for meg også». Bodil Hedeboe forklarer i artikkelen: «Kan en eksplisitt genrepædagogisk undervisning utvikle elevers læse- og skrivefærdigheter?» at ved å implementere sjangerpedagogikk i en barneskole fikk lærerne en støtte og en tydelig forståelse av og ferdigheter i å lese og analysere elevenes tekster i et utviklingsperspektiv. Effekten var at lærerne får en faglig støtte i planleggingen av undervisningen (2009, s.2). Informant en peker også på at modellen med modellteksten og skriverammen er veldig strukturert, og den kan brukes som et verktøy. Modellen brukte han som et verktøy ved å klage muntlig på et gravearbeid utenfor klasserommet sammen med deltakerne, og han poengterer at modellen gir frihet innenfor en ramme. Den samme erfaringen har også informant to som også fremhever at modellen kanskje kan føles stram for de kreative, men at de likevel får en stor frihet innenfor en ramme. Ken Hyland peker på at studentene må få ulike modelltekster og mulighet til å være kreative innenfor en ramme, så de ikke erfarer at det finnes kun en fasit. Han forklarer at:

But I am sure even the great piano players learn the scales before they learn the variations in sophisticated concertos. I think starting with models, deconstructing them to look at how they are organized and the language they contain is an essential starting point to then ask, How else can we do this? What other ways are there of expressing these meanings and what do these variations mean? What nuances or connotations do they convey? (Hyland, Ken, 2014).

Kritikken mot sjangerpedagogikk og eksplisitt skriveundervisning, som utdypet i 2.7., er at den ikke må være en oppskrift uten refleksjon. I Øgreids studie påpeker hun at selv om rigide rammer i skriveopplæringen er kritisert for å fremme en instrumentell og sjangerformalistisk skrivepedagogikk kjennetegnet av reproduksjon av testmønstre, motvirkes dette av lærerens steg- for- steg metodikk og dialog mellom lærer og elever (2016, s.1).

Nettopp dialogen i klassen er også informant to opptatt av, og de fikk flere diskusjoner om hvordan de skulle formulere innholdet i teksten. Flere av deltakerne nevnte også samtalen i klassen som noe positivt og lærerikt. Den kan bidra til utvikling av metaspråk. Gjennom visualisering og samtale om tekstelementer legger skriverammen, modellteksten og fellesteksten til rette for utvikling av metalingvistisk bevissthet. Stillasbyggingen gir således deltakerne tekstlige forbilder og eksempler og via skriverammer får de hjelp til å bygge ut enkle setninger til mer komplekse setninger. Den tilpassende opplæringen gir deltakerne støtte og veiledning. På den måten mester de mer enn de ville gjort alene. (Lorentzen V. & Kringstad T, 2014). Informant to opplevde at ikke alle deltakerne var like aktive i samtalen, og dette er en utfordring som læreren må være bevisst.

De fleste deltakerne erfarte støtten de fikk via modelltekst, fellestekst og den muntlige samtalen og diskusjonene positivt. Støtten eller stillasbygging er noe av basisen i sjangerpedagogikken, og må være tilpasset deltakerne. Den må derfor ikke være for lett eller for vanskelig. For en av informantene i studien var støtten for lett, og informanten brukte nesten ikke støtten i det hele tatt. På den andre siden var støtten kanskje for vanskelig for noen, og de kopierte fra støttearkene uten i stor grad å bruke egne ord. Som beskrevet i teoridelen, peker Gibbons på at støtten skal være individuelt tilpasset, målrettet og lede mot nye ferdigheter (2016). Det kan være en utfordring i en klasse der man har deltakere som er på ulike nivå innenfor skriving. Her vil man kunne differensiere ved å gi felles modelltekst og fellestekst, men ulike skriverammer til deltakerne. Skriverammen inneholder gjerne alternative måter å starte setningene og ulike fraser som kan stå i de forskjellige tekstdelene. Det bør ikke by på problemer å ha for eksempel to ulike skriverammer i en klasse. Ved å tilpasse skriverammene til sjangeren, gir dette et

godt stillas hvis de er uformet slik at elevene får en oversikt over hele teksten som de skal skrive, i tillegg til at skriverammene ikke er så trange at elevene også kan utfolde seg individuelt (Håland, 2013).

Deltakerne ga uttrykk for at den sjangerpedagogiske modellen med undervisning og støtteark var nyttig for å lære å skrive en klage, og to av informantene fra Eritrea sa: «*Før jeg problem med skrive, men etter den modellen jeg føler meg litt jeg kan*» og en annen sa: «*Modellteksten jeg brukte litt for å tenke plan og begrunne og da tenkte jeg på samme måte som den skrevet*». Flere legger vekt på at det var bra å få opplæring i hvordan teksten struktureres. En av deltakerne peker på at han har lært at et avsnitt skal inneholde en temasetning/ et argument som begrunnes. Informant fire, fem og sju har ett argument som begrunnes i hvert avsnitt i hoveddelen. Det er et godt utgangspunkt for videre arbeid mot å få til god struktur og en rød tråd i argumenterende tekst.

Informantene fra Syria, Sudan og Afghanistan opplevde det å lære og skrive en klage som veldig nyttig kunnskap i det norske samfunnet. For informanten fra Sudan var dette første gang hun skrev en klage, og hun mente at det er viktig å kunne klage til NAV. Det sistnevnte poengterte også informanten fra Syria. Å kunne delta og ytre seg i samfunnet er å kunne beherske de kulturelle kodene som forventes. Sjangeren er således ikke bare en skolesjanger, men en sjanger informantene kan ha bruk for i hverdagen og som kan være motiverende å lære for voksne innlærere. Knowles introduserte begrepet *andragogikk* for å skille mellom barn og voksnes læring. Ifølge Knowles kjennetegnes voksnes læring av at den er erfaringsbasert og at den voksne kan knytte teori og læring mot praksis. Personens læringsberedskap knyttes i økende grad til utviklingsoppgaver som berører sosiale roller (Fafo, 2005).

De ulike fasene i sirkelen opplevdes ulikt av lærerne, og informant to opplevde fase en med idemyldring og tre der fellesteksten skrives som krevende. Det er mange hensyn å ta. For det første er det viktig å være bevisst hvilket språk man bruker. For det andre skal teksten inneholde blant annet riktig grammatikk, bindeord og vokabular innenfor et sjangerkrav. Det ville muligens vært enklere å prøve det ut den sjangerpedagogiske modellen på et lavere nivå med en enklere tekst. Ved å starte på et tidligere nivå vil både

lærerne og deltakerne være trent i denne arbeidsformen. Da opparbeider man seg i fellesskap kunnskap om hvordan man planlegger, strukturer og skriver en tekst innenfor enhver sjanger. Det er enklere å undervise en klasse først i en tre avsnitts tekst som man i fellesskap utvikler sammen til en fire- og til slutt fem-avsnitts tekst.

5.4 Et kritisk blikk

En masterstudie er begrenset i tid og omfang, så denne studien kan gi en indikasjon på femten deltakere og to læreres erfaring med den sjangerpedagogiske modellen. Av de femten var det fem kvinner og ti menn. I hvilken grad dette påvirket resultatet er vanskelig å svare på. Heller ikke informantenes motivasjon for oppgaven legges det særlig vekt på. Innenfor rammen av den korte tiden man har til rådighet i en master, er det ikke rom for å se om deltakernes skrivekyndighet vil bli bedre enn hos en kontrollklasse uten denne undervisningen. Det er heller ikke mulig å observere hvordan deltakerne etter hvert klarer å skrive uten undervisningen og stillasbyggingen som modellen ga.

Informantene, fra to klasser, som er med i studien, er spor 2 og 3 deltakere. Dette vektlegges i liten grad. I mange små og middels voksenopplæringscenter er ikke deltakergrunnet stort nok til å ha homogene grupper med rene spor 2 og spor 3 klasser. Derfor er det ofte store variasjoner i deltakernes skriveferdigheter i klassen. Dette erfarte jeg i tekstanalysen av tekst 1, men jeg valgte likevel å ta med alle deltakerne. Skillet mellom spor 2 og 3 informantene kommenteres bare hvis det kan være årsaken til funn i analysedelen.

I det første fokusintervjuet opplevde jeg at noen av informantene hadde utfordringer med å svare på hvilke sjangere de skrev i hjemlandet og hvordan de strukturerte skriftlige tekster selv om de brukte morsmålet i språkgrupper. I ettertid ser jeg at det ville vært mer hensiktsmessig å bruke tolk.

Når det gjelder tekstene som informantene skrev ble tekst 1 skrevet for hånd uten hjelpemidler, mens tekst 2 ble skrevet på datamaskin med åpent nett. Informantene har ulik erfaring med å skrive for hånd eller på data, men bakgrunnen for de to oppgavene er

forskjellige. Formålet med tekst 1 var å undersøke hva informantene kunne skrive uten hjelpemidler i en klassesituasjon. I tekst 2 derimot er målet, i hovedsak, å se om informantene bruker støtten de har fått i undervisningen. I tekstanalysen er kun en dame representert. Uten å gå inn i en debatt om kjønnsforskjeller innenfor skriving, er dette en faktor som kan ha påvirket resultatet.

Metodene som brukes i studien varierer, og i ettertid erfarte jeg at det muligens ville vært bedre med observasjon i klassene. Gravemeijer og Cobb (2006) påpeker viktigheten av at forskeren(e) er tilstede i klasserommet når designeksperimentet gjennomføres, fordi læreren og forskeren kan ha møter og utvikle felles fortolkning av hva de observerte i klasserommet (Bjørndal, 2013, s. 251). Siden det ikke ble observert når lærerne underviste etter modellen, er det ikke mulig å vurdere kvaliteten på undervisningen og dialogen i timene. Det er klart at ved å observere i undervisningen, ville timens kvalitet også kunne granskes kritisk (Gibbons, 2016, s.50). Som begrunnet i analysedelen, var det spesielt samtalen mellom lærerne og deltakerne som det hadde vært interessant og viktig å observere. På en annen side har jeg fått deltakernes og lærernes erfaring via intervjuene. Men ved en observasjon ville grunnlaget for vurdering av undervisningen og metaspråket i timene hatt mer fokus og tyngde. Det var et valg jeg tok. Det totale forskningsmaterialet oppfattes som stort nok, og spesielt er tekstanalysen grundig og har fått stor plass i studien.

6 Konklusjon og noen tanker om veien videre

Sitatet i tittelen på masteravhandlingen «*Før skrev jeg bare fra tankene uten innledning og avslutning*», viser læring og positiv erfaring med den sjangerpedagogiske modellen. I resultat- og diskusjonsdelen fremheves funnene i studien, og som jeg allerede har vært inne på, er resultatene fra tekstanalysen og informantenes positive erfaringer lovende. Derfor mener jeg at en sjangerbasert modell vil kunne egne seg for voksne deltakere som skal lære argumenterende skriving. Målet i studien er å endre praksis, og jeg mener at den sjangerpedagogiske modellen kan bidra til å endre eksisterende praksis i skriveundervisning generelt og argumenterende skriveundervisningen spesielt. Dataene i studien er selvsagt ikke generaliserbare, men gir et bilde av noen informanternes erfaring med studiens sjangerpedagogiske modell. Likevel er funnene sammenfallende med annen forskning, og jeg vil spesielt nevne Reinholts studie fra 2016 (jf.1.5.) som også fant ut at sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egner seg for voksne fra språklige minoriteter.

Funnene fra informantenes skriveerfaring og metakognitive bevissthet viser at informantene kommer fra forskjellige kulturer med ulik skriveerfaring og ulike sjangertradisjoner. Studien viser at mange av informantene ikke har lært å skrive argumenterende tekst på førstespråket eller andrespråk. Dette spesielt for informantene fra Eritrea, Syria, Sudan, Afghanistan og Japan. Det er selvsagt individuelle forskjeller, og en viktig faktor er informantenes medbrakte utdanning. Deltakerne som har erfaring med å skrive argumenterende tekst, må kanskje likevel lære å skrive sjangere på en ny måte i den nye kulturen (jf.2.3.). Informantene fra Italia, Costa Rica og Bosnia har erfaring med å skrive argumenterende tekst, men informanten fra Bosnia viste ikke at han behersket denne sjangeren. Studien har gitt et innblikk i informantenes tekstlingvistiske erfaring, og denne erfaringen kan gi en bedre forståelse for informantenes læring.

Informantene fra den semittiske språkgruppen med arabisk og tigrinja som morsmål hadde erfaring med å gjengi teori, men ikke med å bruke den. Deltakere som kommer fra land der yringsfriheten er svak eller ikke tilstede, kan ha utfordringer med å ytre sin mening, både muntlig og skriftlig, på en måte som forventes i kulturen og samfunnet i Norge. I intervjuene påpekte flere av informantene dette. For mange er det å ha mulighet

til å klage skriftlig til et offentlig kontor en ny og nyttig erfaring. I teoridelen og diskusjonsdelen fremheves det at å beherske literacy er viktig for alle. I definisjonen fra Unesco (jf. 2.2.) vil literacy-opplæringen også romme at deltakerne skal få kompetanse både for egen utvikling og samfunnsdeltakelse. I det norske samfunnet bør alle borgere ha god nok literacy til å kunne ytre seg innenfor utdanningsøyemed og i samfunnsdebatten. Dette er viktig i et demokratisk samfunn.

Intervjuene avdekket også at informantene hadde ulik metakognitiv bevissthet om kunnskap og læring. Det viste seg at evnen til refleksjon og bevissthet avhenger av om informantene var spor 3 deltakere eller ikke. I hovedsak hadde spor 3 deltakerne en større metakognitiv bevissthet enn spor 2 deltakerne (jf. 5.1.). Dette er ikke så overraskende fordi mange spor 2 deltakere trenger å lære blant annet « ... bevissthet rundt egen læringsprosess.» (Vox, 2012, s.8). Et sentralt spørsmål er om deltakere får mulighet til å reflektere rundt egen kunnskap, evner og læring (Haukås, 2018) i klassen for å utvikle metakognitiv bevissthet som en forutsetning for læring.

Etter den sjangerpedagogiske undervisningen behersker informantene situasjons- og kulturkonteksten bedre. I studien påpekes det at forskjellige teksttyper har ulike sjangerkrav, og en klage til et offentlig kontor er et relativt lukket register som krever en formell stil. Alle informantene var mer formelle i den andre teksten. Dette vises blant annet ved mindre bruk av subjekt som bindeord og spesielt av det personlige pronomenet *jeg* og større variasjon av adverb som blant annet *for det første*, *for det andre* og *dessuten*. Tekstene ble også mer oversiktlig ved at informantene hadde bedre struktur og delte teksten inn i oversiktlige avsnitt.

Funnene fra informantenes tekster og informantenes erfaring med den sjangerpedagogiske modellen samsvarer. En av informantene sa: «*Før jeg problem med skrive, men etter den modellen jeg føler meg litt jeg kan.*» Alle deltakerne som var med i studien var positive til metoden, og det samme var lærerne. For en av lærerne i studien var modellen klargjørende, for den ga god struktur både for han og deltakerne. Studien viser at den sjangerpedagogiske undervisningen førte til en endring av informantenes tekster og at alle skrev en begynnende klage. Målet med et designeksperiment er ikke

kun å finne ut om en sjangerpedagogisk modell fungerer, men også på bakgrunn av en langsiktig tanke om en mulig endring av undervisningspraksis. (Bjørndal, 2013). Etter resultatene i studien, mener jeg det er grunnlag for det. I hvilken grad den samme endringen ville skjedd via en annen type undervisning, vises ikke.

Å beherske argumenterende skriving på et andrespråk tar for de fleste lang tid. Dette tar ikke de offentlige rammebetingelsene høyde for. Introduksjonsloven gir ikke deltakerne rett til et B2 nivå hvis dette ikke oppnås innenfor 600 timer (Vox, 2012, s.9). For flertallet er ikke det mulig. På den ene siden mener staten at innvandrernes medbrakte kompetanse skal benyttes (jf. 1.2.), men på den andre siden legger de offentlige rammene opp til det (jf.1.3.1.). Dette bør endres. Deltakerne bør kunne ha rettigheter til B2 innenfor introduksjonsprogrammets i tre år, hvis det er mulig å nå, fordi dette vil muligens åpne veier til studier og jobb.

Det har i denne studien blitt utviklet en sjangerpedagogisk modell. Modellen i studien ble bare prøvd ut i en tre- og en fire-avsnittstekst, og det hadde vært interessant med en større studie der denne modellen prøves ut sin helhet. Da kunne man for eksempel følge de samme informantene fra en tre-avsnitts tekst til en fem-avsnitts tekst. Det er ikke mye forskning på andrespråksskriving i Norge, og det er forsket lite på voksne. Golden og Hvistendahl etterlyser mer forskning på andrespråksskriving og spesielt på skrivekontekster, så vel som ulike skrivepraksiser (2015, s. 243). Fafo påpeker at det er behov for å forske mer på opplæringen i norsk og samfunnskunnskap, og spesielt behov for mer kunnskap om flere sider ved implementeringen av norskopplæringen og om sammenhengen mellom implementeringen av norskopplæringen og deltakernes resultater (Fafo, 2017, s.28).

I denne studien er det fokus på argumenterende skriving i norskopplæringen, men sjangerpedagogikk kan brukes i alle fag og på alle nivåer. Voksenopplæringscenteret der jeg underviser har nå fått prosjektmidler fra Imdi i to år for å implementere metodikken, og det blir interessant å se i hvilken grad og på hvilken måte deltakerne kan nyttiggjøre seg av sjangerpedagogikk.

Litteraturliste

- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Bakken A (10/2007) *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*
Oslo: NOVA rapport.
- Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet(BLD(int)) (2015) *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne flyktninger*, rundskriv Q20/2015 Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c819df6b69294a49960376d70cdda222/rundskrivq202015pdf.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* Cappelen Damm AS: Latvia.
- Berge, K. L., Ledin, P. (2001). *Perspektiv på genre* Hentet fra:
https://www.researchgate.net/profile/Per_Ledin2/publication/303805335_Perspektiv_pa_genre/links/5753c21c08ae17e65ec6d37f/Perspektiv-pa-genre.pdf
- Berge k., Evensen L., Hertzberg F. & Vagle W. (2005). *Ungdommens skrivekompetanse*
Oslo: Universitetsforlaget.
- Berntsen, B. (2017). *Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg* (Masteravhandling, NTNU) Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2465713/Berntsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjørndal, K.E.W. (2013). Pedagogisk designforskning i Brekke, M og Tiller, T(red), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole* (s.245-259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christie, F. (1990) *The changing Face of Literacy* I *Literacy for a Changing World*, ed. F. Christie. Hawthorn, Victoria, AU: ACER.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewilde, J. & Igland, M. (2015). "No problem, janem": en transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving., I: Anne Golden & Elisabeth Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Du Bois J.W. (1991). *Transcription design principles for spoken discourse research*.

Pragmatics, 1(1), 71-106

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* Oslo: Abstract forlag.

Engen T., Kulbrandstad, L (2005). *Tospråklighet, minoritetsspråk og*

minoritetsundervisning Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fafo- rapport, (2005). *Utredning om forskning på voksnes læring* Hentet fra:

file:///C:/Users/spigu2205/Downloads/FAFOUtdanning2020voksnesl%20ringweb.pdf

Fafo-rapport, (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker-for hvem?*

Hentet fra:<http://www.fafo.no/images/pub/2017/20639.pdf>

Fauskanger, J. & Mosvold R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*

Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 2(2014), Universitetsforlaget: Oslo.

Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- og kunskapsutvecklande*

arbetssätt för och med andrespråkselever i klassrummet. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Gibbons, P. (2016.) *Stärk språket stärk lärandet. Språk- og kunskapsutvecklande*

arbetssätt för och med andrespråkselever i klassrummet. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Golden, A., Hvistendahl, R (2013). *Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier*

av skrivning på andrespråket? I NOA. Norsk som andrespråk, 2013, årg. 29 nr. 1, 70–81.

Golden, A., Hvistendahl, R. (2015). *Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med*

vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Golden, Selj (2015). *Skriving på norsk som andrespråk* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). *Design research from the learning design perspective*.

In Van den Akker, J., Gravemerijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.), *Educational Design Research*. London: Routledge.

Halvorsen, E. (2007). *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter* Hentet fra:

https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/211/1/forskningsserie_2007_14.pdf

Haukås, Å. (2014). *Metakognisjon om språk og og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv*

Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130>

Haukås, Å. (2018). Metakognisjon og språklæringsstrategiar. Kap. 4 (s.65-79) i Bjørke, C., Dypedahl, M. og Haukås, Å. *Fremmedspråksdidaktikk* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hedeboe, B (2009). *Kan en eksplisit genrepædagogisk undervisning utvikle elevers læse- og skrivefærdigheter?* Tidsskrift viden om læsning, nr. 6, 2009 Hentet fra: <http://www.videnomlaesning.dk/media/1596/bodil-hedeboe.pdf>

Helstad, K., Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-248). Oslo: Cappelen Damm.

Hertzberg, F. (2001). «Tusenbenets vakre dans – Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse». *Rhetorica Scandinavica* Nr. 18, s 92- 105.

Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). *Prosesskriving-hvor står vi i dag? I: Synnøve Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle, Solheim R. (red.), Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Hopfenbeck, T., N. (2009). *Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier* Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20skole/BS%20-09/02-09-BedreSkole-web_Hopfenbeck.pdf

Horverak, M., 2016. *Støttende skriveundervisning* hentet fra: <https://mayolaughorverak.wordpress.com/2016/02/15/stottende-skriveundervisning-en-sjangerpedagogisk-tilnaerming-som-tar-elevers-behov-pa-alvor/>

Hvenekilde, A. (1990). Tekstbinding og tekstoppbygging. I Bjørkavåg, Lise Iversen m. fl. (red.): *Men hva betyr det, lærer?* Norsk som andrespråk – Fagdidaktiske bidrag. Oslo: LNU/Cappelen.

Hyland, K. (2014) *Second language writing, genre, and identity: An interview with Ken*

Hylan Hentet fra: <http://jalt-publications.org/tlt/articles/3655-second-language-writing-genre-and-identity-interview-ken-hylland>

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i skapregga skrivning på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktoravhandling, UIS). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Igland, M.-A. og Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget.

IMDi, (2015). *Arbeidsinnvandring* Hentet fra:

www.imdi.no/sysselsetting-og-arbeidsliv/arbeidsinnvandring/

Johansson, B. & Sandell Ring A. (2015). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Jonsmoen, K., Greek M. (2017). *På stø kurs inn i akademia?* NOA norsk som andrespråk · Årgang 33 · 1/2017 5–32.

Jølbo I. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni I H. Golden & E Selj

(Red.) *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 11-34)

Oslo: Cappelen damm akademisk.

Kalantzis og Cope (2012). *Literacise* Cambridge University Press.

Callagan, M., Knapp, P. & Noble, G. (2012). Genre in Practice. Cope, B. & Kalantzic, M. (red.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (s.179-203). Oxfordshire: Routledge.

Kompetanse Norge, (2017). *Vurderingsskjema, skriftlig*, hentet fra:

https://www.kompetansenorge.no/contentassets/3e8bccee0dad40a3ab69a8b122f89d46/vurderingsskjema_skriftlig_a1_a2_b1_b2.2_bm.pdf

Kompetanse Norge, (2017). *Se resultatene på Norskprøven* Hentet fra:

<https://www.kompetansenorge.no/nyheter/se-resultatet-pa-norskproven-i-din-kommune2/>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Endringer i introduksjonsloven* PROP.45L. Hentet

fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-45-l-20172018/id2593537/sec6>

- Kuyumcu, E. (2011). *Utværering av Knutbyprosjektet Genrebasert undervisning i en F-6-Skole* Hentet fra: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.91284.1339411683!/menu/standard/file/Utv%C3%A4rdering%20av%20Knutbyprosjektet.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Liberg, C (2009). *Genrepedagogik i ett didaktisk perspektiv* Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/265120742_Genrepedagogik_i_ett_didaktiskt_perspektiv
- Liebig, T. (2009). Jobs for Immigrants – Labour Market Integration in Norway
doi:10.1787/221336486778
- Lorentzen, V., Kringstad T (2014) *Ressursheftet om argumenterende skrivning* Hentet fra: http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/ungdomstrinn_i_utvikling/Argumenterende_skriving_sendt_udir.pdf
- Lovdata, 2005. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Martin, J. (1985). "Process and text: two aspects in human semiosis". I: Benson, J.D. & Greaves, W.S. (red.): *Systemic Perspectives on Discourse*, 1, s. 248–274. Ablex, Norwood USA.
- Martin, J.R. and D. Rose (2012). *Learning to write/Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox publishing
- MIPEX (2013). *Countries* Hentet fra: <http://www.mipex.eu/countries>
- Monsen, Marte (2008), *Kommunikativ funksjonalitet kontra formell korrekthet*. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132300/Monsen.pdf?sequence=1>
- Monsen, Marte (2017). *Skriving og skriveundervisning for voksne innvandrere* Hentet fra: <https://fagsnakk.no/norsk-andresprak/skriveundervisning-for-voksne-innvandrere/>
- Mulvad, Ruth (2015). *Hvornår er en elevtekst god?* I H. Golden & E Selj (Red.) *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 11-34)
Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening, Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter*

og lærere Oslo: Universitetsforlaget.

Nafo (2018). *Sjangerpedagogikk* Hentet fra:

<http://nafo.hioa.no/grunnskole/undervisningsopplegg/meningsfylt-tekstarbeid/>

NOU (2010). nr. 7 *Mangfold og mestring* Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

NOU (2016). nr. 3 *Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi — Produktivitetskomisjonens andre rapport* Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-3/id2474809/>

OECD (2014). Skills strategy Diagnostic Report Norway. Paris: OECD.

Osdal, H. Aambø, R. (2015). Internasjonale studenter og akademisk skriving, Korleis kan

norskstudia førebu studentane? I H. Golden & E Selj (Red.) *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 217-228) Oslo: Cappelen damm akademisk.

Penne, Sylvi (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til

å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I B. Kleve, S. Penne og H. Skaar (red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus forlag.

Regjeringen (2017). *Nasjonal kompetansepolitiske strategi 2017-2021* Hentet fra:

<https://www.kompetansenorge.no/nyheter/en-splitter-ny-kompetansepolitisk-strategi/>

Reinholt, Hege (2016). *Sjangerpedagogikk – veien til bedre skriveferdigheter?*

(Masteravhandling, UIO) Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54046?show=full>

Roe, A. & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge - om prosesskriving

og skriving i og på tvers av fag, I: Rita Elisabeth Hvistendahl & Astrid Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus Forlag.

Selj, E (2015). Skrivekyndighet og de nye skriversne i utdanningssystemet.

I H. Golden & E Selj (Red.) *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 11-34)

Oslo: Cappelen damm akademisk.

- Skrivesenteret, (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skrivning* Hentet fra:
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf
- Skjelbred, Dagrun (2014). *Elevens tekst* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Smith, J, Solheim, R, Aasen, A (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2018). Hentet fra:
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Steinkellner, A. og Holseter, A.M.R. (2013). *Befolkningens utdanningsnivå, etter spørreundersøkelse om utdanning fullført i utlandet*. SSB. Rapporter 24/2013.
- Store norske leksikon (2018). *tekstlingvistikk* Hentet fra:
<https://snl.no/tekstlingvistikk>
- Tjora, A (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torvatn A.C. (2009). «Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt?». Jon Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*, 3. utg., s. 317–323. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO (2004). *The plurality of Literacy and its Implications for policies and programmes* Hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre vurdering for læring*. Hentet fra:
https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Europeisk språkperm, for voksne innvandrere* Hentet fra:
https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Sprakperm_Voksne_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* Hentet fra:
www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no
- Vagle, W. m fl. (1993). *Tekst og kontekst*. Oslo: LNU Cappelen.
- Vox (2012). *Læreplan I norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere*, hentet fra:

http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf

Vox (2015). *Fra terskel til oversikt – Fra B1 til B2* Hentet fra:

<https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMNT/Oppvekst%20og%20utdanning/Fra%20B1%20til%20B2%20TRULS,%2003.08.pdf>

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

Øgreid, Ann Kristine, (2016). *Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag* Hentet fra:

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/2608/2369>

Øgreid, Anne Kristine (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasselevers skrijving i RLE-faget. Garmann, Nina Gram Ommundsen, Åse Marie (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. kapittel. s. 199-226. Novus Forlag.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1-1 Utdanningsnivå 2013

Tabell 4-1 De mest frekvente nøkkelordene fra innholdsanalysen

Tabell 4-2 Bindeord fra tekstanalysen

Tabell 4-3 Forenklet oversikt over de viktigste momentene i tekstanalysen

Figur 2-1 Oppbygging av fagtekster (Kaplan, 1972)

Figur 2-2 Sirkelens fire faser, Skrivesenteret (Lorentzen & Kringstad, 2014, s.6)

Vedlegg

Liste over vedlegg 1-20

Vedlegg 1: Oppgave til tekst 1 – klage til busselskapet

Vedlegg 2: Oppgave til fellestekst – klage til fergeselskap

Vedlegg 3: Oppgave til tekst 2 – klage til NSB

Vedlegg 4: Informant 1

Vedlegg 5: Informant 2

Vedlegg 6: Informant 3

Vedlegg 7: Informant 4

Vedlegg 8: Informant 5

Vedlegg 9: Informant 6

Vedlegg 10: Informant 7

Vedlegg 11: Informant 8

Vedlegg 12: Modelltekst: treavsnittstekst – oppgave 1

Vedlegg 13: Skriveramme: treavsnittstekst

Vedlegg 14: Fellestekst: treavsnittstekst

Vedlegg 15: Oppgave fire-avsnittstekst – modelltekst med oppgave

Vedlegg 16: Skriveramme: fireavsnittstekst

Vedlegg 17: Argumenter for og imot: idemyldring i klassen

Vedlegg 18: Fellestekst: fireavsnittstekst

Vedlegg 19: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 20: Skjema til informantene: Forespørsel om deltakelse

Vedlegg 1

Oppgave - Tekst 1

Oppgave 3

Skriv en e-post til busselskapet. Skriv minimum 80 ord.

Busselskapet vil legge ned noen av bussrutene der du bor. Dette skaper problemer for deg og andre i nærmiljøet.

Skriv en e-post til busselskapet og forklar hvorfor det er viktig at bussene går like ofte som før.

Vedlegg 2

Oppgave - fellestekst

Oppgave 3

Skriv en e-post til Bastø Fosen. Skriv minimum 80 ord.

Fergeselskapet vil legge ned noen av fergerutene der du bor. Dette skaper problemer for deg og andre.

Skriv en e-post til fergeselskapet og forklar hvorfor det er viktig at fergene går like ofte som før.

Vedlegg 3

Tekst 2 – individuell oppgave

Oppgave 3 - NSB

Skriv en e-post

NSB vil legge ned noen av togrutene der du bor. Dette skaper problemer for deg og andre.

Skriv en e-post til NSB og forklar hvorfor det er viktig at togene går like ofte som før.

Vedlegg 4

Mann fra Syria

linje

Informant 1 - tekst 1

1 Hei,
2 Vi hørte at du ville legge ned noen av bussrutene i vår sted.
3 Hva har skjedd? og Hvorfor gjøre dere den?
4 Jeg har et problem fordi jeg slutter med jobben klokka 19:00 hver dag,
5 men siste bus til mitt sted blir klokka 18:30, og jeg har
6 ikke bil.
7 Naboen min har det samme problem også.
8 Jeg tror at menneskene her trenger det bussrutet som
9 reiser klokka 20:00 spesielt om fredagene.
10 Vi håper at vi høre fra dere snart.
11 Helsen.
12 Navn navn.

linje

Informant 1 - tekst 2

1 Innvendinger at dere vil legge ned noen av togene
2 Hei, dette er «navn»
3
4 Jeg har lest i avisen at dere vil legge ned noen av kvelden togene i “sted”, men
5 det skal være et stort problem for mange som bor her i dette stedet, fordi for
6 det første mange menn jobber om natten og de bruker dette toggene hver kveld.
7 For det andre når reise man til “sted” for å kjøpe noe, han kan ikke reise tilbake.
8 disuten når vi få et besøk fra familie, og de har ikke lyst til å sove om natten i vår
9 hus, de skal ta tidlig tog, og de skal ikke ha nok tid med oss.
10
11 Var så snill vi trenger disse togene
12
13 Mhv.
14
15 “Navn”

Vedlegg 5

Mann fra Syria

linje Informant 2 - tekst 1

- 1 Hvis de maneg begynner å kjøre med
- 2 bil, kan det føre til trafik i områd
- 3 Vi håper at dere tar hensyn til
- 4 barna våre og oss.
- 5 Med vennlig hilsen

linje Informant 2 - tekst 2

- 1 Nedleggelse av bakkebygrenda togene vi viser til vedtaket at togene skal
- 2 nedlegges
- 3
- 4 Hvis togene legges ned får vi mange problemer. Det problemer både for voksne
- 5 barna. Noen voksne har ikke bil og det er lang vei til bussruter eller til andre tog
- 6 stasjon. Det blir vanskelig fordi vi må gå langt og barna må stå opp veldig tidlig
- 7 og og det er heller ikke bra at de for lang reisevei til skole eller barnehage. Hvis
- 8 mange begynner å kjøre bil, kan det føre til mye trafikk i om våder.
- 9
- 10 Vi nå håper at dere tar hensyn til barna våre og oss
- 11
- 12 Med vennlig hilsen

Vedlegg 6

Mann fra Eritrea

linje

Informant 3 - tekst 1

1 Til Busselskapet
2 Jeg er "navn" som bor på "sted". Jeg er uenige
3 med det ned legg av bussrutene i vårt område. Først og fremst
4 er mot miljøet. Mange mennesker skal bruke bil og det
5 er en alvorlig beslutning. Dette er en dårlig samvitighe
6 t at dere vil ha det.
7 I tillegg er det vanskelig å vente flere timer. Hvis
8 man ikke kan kjøre, er det vanskeligere. Derfor
9 er jeg mot ned legg av bussrutene.
10 Jeg håper at dere skal tenke igjen
11 om det!!

linje

Informant 3 - tekst 2

1 Til NSB
2 Dere har tenkt å legge ned noen av togene som reiser fram til "sted". Dette er
3 veldig trist og hardt å akseptere vedtakelse.
4 For det første er det mange som benytter toget til å jobbe blant annet
5 Oslo. Hvis toget legges ned, rekker ikke man av annet transportmiddel på jobben.
6 For det andre vil folk reise videre til andre delen av landet og utlandet.
7 Bussen er alternativet men lang bussruter er slitsom. På grunn av det velger
8 toget de som vil reise videre fra Oslo.
9 Derfor håper jeg at dere forstår hvor stor innflytelse har den nedleggingen
10 i våre dagligliv.
11 Mvh.
12 Elev fra "sted"

Vedlegg 7

Mann fra Eritrea

linje Informant 4 - tekst 1

1 Til busselskapet
2 Jeg har lest at busselskapet i mitt område
3 vil legge ned noen av bussrutene. Busselskapet
4 har ikke tenkte om det skikkelig, tror jeg.
5 Dersom de gjør det, vil det skape utfordr-
6 inger for oss. For det første er det bare en
7 buss (01) som går til sentrum. Og så er det
8 mange gamle mennesker som ikke kan klare
9 seg å gå til fots, ikke heller kjøre bil.
10 For det andre ligger en bru der på
11 vei til sentrum eller til noe annet sted.
12 Det vil si jeg at det er veldig kaldt
13 og det blåser for mye, særlig om
14 vinteren. Dessuten må de tenke på
15 miljø. Det er bedre å bruke kollektive
16 enn å bruk biler. Fordi det ødelegger
17 miljøet. dersom hver eneste person bruker
18 bil. Jeg håper at busselskapet skal
19 tenke om det en gang til å gi bedre
20 løsning.

linje Informant 4 - tekst 2

1 Jeg vil med dette brevet klage på at dere vil legge ned noen av togene der jeg
2 bor. Slik nedleggelse vil skape problemer ikke bare for oss, men også for klima
3 og miljø.
4 Vi er mange elever som er avhengige av toget. Vi reiser fram og tilbake
5 til Oslo for å studere. Vi har ikke andre transportmiddelet som raskt og lavere
6 pris enn tog. Dessuten bruker mange arbeidere tog til jobben sin. De som reiser
7 med toget til jobben, vil få utfordring på jobben hvis det legges ned.
8
9 Dersom dere legges ned noen av togene, vil det være lang ventetid. I tillegg til
10 det er det miljøvennlig å reise med tog. Hvis det blir nedleggelse av noen togene,
11 vil mange begynne å kjøre bil til jobben eller noe annet sted. Derfor vil det skape
12 luftforurensning.
13
14 Jeg håper at dere vil se på dette brevet å gi oss et positivt svar.
15
16 med vennlig hilsen "sted" elever

Vedlegg 8

Mann fra Eritrea

linje Informant 5 - tekst 1

1 Til busselskapet
2 Emne: Busselskapet vil legge ned
3 Hei!
4 Jeg har hørt at busselskapet vill legge ned. Det er
5 jo et utfordring for oss som vi bor her i området.
6 Bussene er det viktige for oss. De spillet et
7 viktig roll på hverdagen vår.
8 For det første er det jammen viktig for barna
9 våre for å gå til skolen og for å tilbake
10 hjem. For det andre finnes det mange eldre
11 mennesker her i område som kan ikke kjøre bil
12 på grunn av forskjellig sykdom problemer.
13 Dessuten er det også mange unge som ikke har
14 bil så lenge de får ikke lapen må de brukke
15 bussen hverdag. Så derfor er det bussene spiller det
16 støtste rolle i hverdagen våre her i området.
17 Vi håper et positivt svar og kan dere tenke
18 igjen!

linje Informant 5 - tekst 2

1 Klage til NSB
2 Jeg har lest at Dere vil legge ned noen av togene der jeg bor, og dette skaper
3 problemer for meg og andre.
4
5 Dere må ikke legge ned togene.
6
7 For det første er det toget vi bruker hver dag fram å tilbake til jobben og skolen.
8 Noen av oss har ikke bil, og noen også kan ikke kjøre bil på grunn av forskjellige
9 økonomiske og psykisk problemer.
10
11 For det andre finnes det turister som bruker toget for å besøke byen vår. De er
12 også vår økonomiske skilde.
13 Dessuten kan det føre til arbeidsledighet. Fordi de som jobber med toget, kan
14 kanskje mister jobben sin.
15
16 Derfor vil vi ikke at toget legges ned.
17
18 Vi håper at Dere forstår vår problem og kan dere tenke igjen.
19
20 MVH..... !

Vedlegg 9

Mann fra Bosnia:

linje Informant 6 - tekst 1

1 Til BUSSELSKAP EKSPRES
2 Kjeare busselskap ekspres, jeg har en klage på nye reglene av busselskap ekspres.
3 Linije som går kl. 12.30 "Sted"- "Sted" passer ikke
4 perfekt til meg, jeg ar på skole til klokka 12:00.
5 Det som jeg hørte at dere bestemt seg å slute med
6 linje kl. 12:30. Jeg jobber i et hotel, den arbeidsplas
7 til meg betir liv. Busselskap ekspres hvis stope
8 med den linije, jeg kan ikke gå på jobb på tid.
9 Buss som går kl. 13:40 passer ikke til meg.
10 Jeg høper at dere skal prøve å diskutere
11 om den linije kl. 12:30. Jeg forventer
12 positiv svar. Hjeartlig hillsen "Navn".

linje Informant 6 - tekst 2

1 Overskrift: klage til NSB
2 Dere vil legge ned togene der jeg bor. Dette vil skape problemer for mange.
3
4 Mening/Temasetning: Dere må legge ned togene her/slik det foreslås.
5
6 For det første er togene eneste transportmiddel over til "sted" og videre til Oslo.
7 alternativet er brukte buss og dette tar mye mer tid.
8
9 For det andre trenger mange å gå på jobben til Oslo. De kan ikke lenger gå så lett.
10
11 For det tredje er det ikke bra for økonomien. For eksempel vil det være negativt
12 for eksport og import. Dette vil bli mye dyrere. Alle som jobber på toget mister
13 jobben sin.
14
15 Jeg håper derfor at dere tenker nøye gjennom dette og at dere forstår våre
16 bekymringer.
17
18 Mvh. Folk som bor i "Sted".

Vedlegg 10

Dame fra Japan:

linje Informant 7 - tekst 1

1 Til, Busselskap.
2 Hei, Jeg bor "adresse" i "Sted", og bruker jeg
3 den bussen kl0730, hvermorgen for å gå på skolen.
4 Hvis dere legge ned med dette bussen, da rekker jeg ikke
5 til skolen. Dessuten jeg har ikke bil, og har ikke noe
6 andre måte til å gå på skolen.
7 Her omlåde bor mange gamle folk som ikke har
8 bilene sine. De også bruker denne bussen ofte.
9 Det er eneste bussen at vi kan få take til byen.
10 Dette bussen er veldig viktig for folk som bor på landet her.
11 Være så snil å ikke legge ned denne bussen.
12
13 Hilsen

linje Informant 7 - tekst 2

1 Til NSB
2 Tog R11 går fra "Sted" til "Sted", og jeg har lest på avisa at dere vil
3 legge ned noe rute
4
5 Dere må ikke legge ned tog R11 kl.15.30.
6
7 Det er mye brukt, og det betyr at det er mange mennesker som ikke
8 kommer til både hjem og jobb.
9
10 For det første blir det er problemer for de som skal hjem fra jobben,
11 mange foreldre rekker ikke til å hente barn i barnehagen.
12
13 For det andre er folk som bruker dette for å ta fly fra "Sted", det er heller
14 ikke bra for økonomien. Hvis du ta taxi fra "Sted", det koster ganske
15 mye. Ellers hvis du må lone parkeringsplass på flyplassen, det blir også
16 koster mye. Dessuten bussen forsinker ofte, så mye tryggere til å bruke
17 tog.
18
19 I dag fortsatt mange folk bruker dette toget.
20
21 Så jeg håper dere tenker over gjennom dette og at dere forstår våre
22 bekymringer.
23
24 Mvh.

Vedlegg 11

Mann fra Afghanistan:

linje Informant 8 - tekst 1

1 Til VKT busselskapet!
2 Hei, jeg kommer fra Afghanistan. Og jeg har vært i Norge
3 i et og halv år. jeg bor på "Sted" og tar bussen 01 til "Sted"
4 sentrumsterminal hver dag. Men ofte kommer bussen for sent. Og de
5 er også bare 01 bussene som går på denne veien.
6 Vi løper til å ta og ikke miste bus. Det er veldig viktig
7 at de busene må gå precis på tid. Og mennesker må
8 ikke vente mer. Jeg personlig forslår til VKT om hvis
9 det er mulig. De må inkludere flere buss i denne veien.
10 fordi bussene går hver 30 minutter og det er lenge
11 tid hvis man mister bussen og venter.

linje Informant 8 - tekst 2

1 Dere må ikke legge ned togene togene her.
2
3 For det første er togene sikreste transportmiddel over til "Sted" og videre til
4 andre steder, fordi man kan sove, spise eller lese inn i toget.
5
6 alternativet er bussene som er litt farlig.
7
8 For det andre har alle ikke privat bil for å reise med og det er heller farlig hvis de
9 har det, fordi du blir sliten og trøtt og du kan selv om bli krasjet. Det er heller
10 ikke bra for økonomien, fordi du må betale for bensin heller bompenger.
11
12 Toget er veldig viktig for oss og jeg håper at dere tenker nøye gjennom dette og
13 dere forstår våre bekymringer.
14
15 Mvh. "Navn" "Navn" "Navn"

Vedlegg 12

Modelltekst

Oppgave 3

I denne oppgaven skal du begrunne dine meninger. Du skal argumentere for eller mot en sak. Oppgaven er ofte å sende en e-post.

Overskrift og innledning

Dette avsnittet introduserer temaet/ problemet.

Til Nettbuss - ekspress

Buss nummer 4 går fra Stavern sentrum til Larvik, og jeg har lest på nettbuss.no at ruten kl. 7.15 legges ned.

Temasetning og kommentarsetninger

Her skal du fortelle hva du mener om saken og hvorfor.

Dere må ikke legge ned bussruten kl. 7.15. fordi mange mennesker tar bussen klokka 7.15. til Larvik.

For det første blir det *et problem for elever som skal på skolen*. Mange har ikke bil, og det er for langt å gå.

For det andre blir det *et problem for dem som skal på jobb tidlig* om morgenen. De kommer for sent hvis de må vente på neste buss.

Avslutning

Denne setningen skal vise tilbake på temasetningen.

Du kan starte med ord som: Derfor ..

Derfor synes jeg at dere ikke bør legge ned denne bussruten.

Med vennlig hilsen

Anonym

ca.100 ord

Vedlegg 13

Skriveramme - å begrunne egne meninger

Overskrift: Til _____

Innledning	Hva skal teksten handle om?
Første avsnitt: Temasetning/ argument	Jeg mener at..
Kommentarsetninger	For det første.. For det andre..
Kommentarsetninger	Årsaken til at jeg mener dette er... En annen grunn er... Dessuten.. Fordi..
Avslutning	Derfor

Vedlegg 14

Fellestekst

Oppgave 3 - Bastø Fosen

Skriv en e-post til Bastø Fosen. Skriv minimum 80 ord.

Fergeselskapet vil legge ned noen av fergerutene der du bor. Dette skaper problemer for deg og andre.

Skriv en e-post til fergeselskapet og forklar hvorfor det er viktig at fergene går like ofte som før.

Overskrift: Klage til fergeselskapet. |

Dere vil legge ned fergeselskapet der jeg bor. Dette vil skape problemer for mange.

Mening/Temasetning:

Dere må ikke legge ned fergene her/slik det foreslås.

For det første er fergen eneste transportmiddel over til Moss og videre til Sverige. Alternativet er rundt Oslo og dette tar mye mer tid.

For det andre trenger mange å besøke familie og venner på den andre siden. De kan ikke lenger besøke dem så lett. For det tredje er det heller ikke bra for økonomien. For eksempel vil det være negativt for eksport og import. Dette vil bli dyrere. Alle som jobber på fergen mister jobben sin.

Jeg håper derfor at dere tenker nøye gjennom dette og at dere forstår våre bekymringer.

Mvh.

Klassen på "Sted"

Vedlegg 14

Fireavsnittstekst

Modelltekst - Bør 16-åringer få stemmerett?

Hva mener du? Begrunn meningene dine

(Innledning)

I Norge er myndighetsalderen 18 år, og det betyr at man har lov til å bestemme over seg selv. *I det siste har det vært det diskutert om stemmerettsalderen bør senkes til 16 år.* I noen kommuner er det innført en forsøksordning ved kommunevalg. Et aktuelt spørsmål er om dette også bør gjelde ved Stortingsvalg.

(Temasetning 1)

Etter min mening bør stemmeretten ikke endres. For det første når man deltar ved valget, har man et stort ansvar. Ofte er partiprogrammene veldig kompliserte, og jeg er usikker på om en 16-åring er moden nok. Det gjelder i hvert fall Stortingsvalg. *For det andre* er 16 - åringer i en alder der de fleste er mest opptatt av seg selv, og derfor kan det være vanskelig for dem å forstå hva som er viktig for landet.

(Temasetning 2)

Når det gjelder kommunevalg, kan det være annerledes. *Jeg mener at det bør være opp til kommunene å bestemme om de vil ha 16-åringer blant velgerne. Årsaken til at jeg mener dette* er at en kommune er mer oversiktlig enn et helt land. *Dessuten* kan det fungere som en trening til å bli klar for Stortingsvalget.

(Avslutning)

Som en oppsummering vil jeg si at å gi 16-åringer stemmerett ikke er et godt forslag. Ved kommunevalg kan det fungere som en øvelse, men ved Stortingsvalget bør velgerne fortsatt være myndige.

Vedlegg 16

Skriveramme for argumenterende tekst - fire avsnitt:

Innledning	Hva skal teksten handle om? I det siste har det vært det diskutert... / Jeg vil innlede med å...
Første avsnitt: 1. Temasetning	Jeg mener at../Etter min mening..
Kommentarsetninger	For det første.. For det andre..
Andre avsnitt 2. Temasetning	Årsaken til at jeg mener dette er...
Kommentarsetninger	Dessuten.. Fordi..
Avslutning	Derfor.. Jeg vil konkludere med ... For å sammenfatte kan vi si at ... Min konklusjon er at .. Som en oppsummering vil jeg...

Vedlegg 17

Argumenterende skriving B2

1. Idemyldring og diskusjon (Behandling av unge kriminelle)

Imot:

- ikke fengsel sammen med voksne, da de kan bli kriminelle fremover også
- de bør ikke settes i fengsel, men ungdomsinstitusjon med tett oppfølging av voksne. Da vil de likevel miste friheten.
- fengsel kan føre til negative konsekvenser i oppdragelsen.
- fengsel kan føre til negativt miljø etter soning.
- soningskøene er lange og man bør prioritere voksne kriminelle.
- fengselsstraff kan gi unge kriminelle et negativt stempel. Vi bør gi de en ny sjanse uten fengsel.
- Voksne og yngre påvirker hverandre negativt.

For:

- i fengsel kan kriminelle få oppfølging av profesjonelle, for eksempel psykolog.
- i fengsel kan de unge se andre kriminelle som de ikke vil identifisere seg med.
- hvis unge kriminelle vet at de havner i fengsel, kan det ha en preventiv effekt.
- fengsel får de unge til å tenke over hva de har gjort.
- Vi må skille mellom forbrytelser hvis de skal i fengsel.
- Økonomisk kan det kanskje bli billigere å samle alle på ett sted!

Vedlegg 18

Fellestekst i klassen:

Oppgave: Hva mener du om et forbud mot dieserbiler?

- Skal det bli et totalforbud?
- Skal det være like regler over hele landet, eller strengere regler i de store byene?
- Bør det bli så høye avgifter på diesel at mange ikke kan bruke bilen sin?
- Skal prisen på disse bilene være så høy at ingen kjøper de?
- Skriv meningene dine og begrunn dem.

Dieserbiler forurensrer mye. Politikerne har i det siste diskutert hvordan vi kan få ned forbruket av klimagasser. En stor del av klimagassutslippene kommer fra dieserbiler. Hvilke tiltak bør vi gjøre i Norge for å redusere utslippene fra blant annet dieserbiler? Enkelte politikere og partier har også foreslått et totalforbud i løpet av få år.

Etter min mening er et totalforbud altfor tidlig. For det første har man behov for å utvikle gode alternativer, som erstatter diesel. Elbiler for eksempel har ikke god nok batterikapasitet til å erstatte dieserbiler. Foreløpig er kjørelengden bare 30 eller 50 mil. Derfor er dette bar i utviklingsfasen enda. Vi må også finne gode løsninger for godstransport. Politikerne bør bevilge penger til å utvikle den nødvendige teknologien.

For det andre trenger vi strenge regler som regulerer bruken av dieserbiler. Bompenger i de store byene, kan være med å regulere bruken av dieserbiler. Politikerne kan innføre enda høyere avgifter på dieserbiler. Elbiler bør derfor bli billigere, fordi det er bra for miljøet. Kollektivtilbudet bør bli bedre i hele landet. Da blir det lettere å velge miljøvennlige alternativer.

Som en oppsummering vil jeg si at det er på tide å tenke miljøvennlig. Staten bør subsidiere innbyggere som vil tenke på miljøet. Elbiler må bli bedre og få lenger kjørelengde enn de har nå. Kollektivtilbudet må bli bedre og billigere, slik at det blir et godt alternativ til å kjøre bil. Politikerne må derfor bidra til å videreutvikle teknologien.

Vedlegg 19

Godkjennelse fra NSD



Heike Speitz

Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 12.05.2017

Vår ref: 53861 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.03.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

53861 På hvilken måte kan man gi voksne deltakerne, som skal bestå B2 skriftlig

eller ta utdanning på videregående, et verktøy for å utvikle kompetanse/ferdigheter knyttet til argumenterende skriving?

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Heike Speitz

Student Gunn-Hege Spikseth

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31.

Behandlingen tilfredsstillers kravene i personopplysningsloven.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html.

Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår.

Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 20

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53861

Utvalget består av språkelever som vi forstår også vil kunne være studenten sine egne elever. Som lærer og forsker på samme tid inntar man en dobbeltrolle, og man må være oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser. For det første må det tydeliggjøres ovenfor elevene at man inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet, og at det som skjer ikke er en del av undervisningen som sådan. Videre må man være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren. Det bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for elevene om de ikke ønsker å delta i prosjektet. Et tredje forhold man bør være oppmerksom på, er bruk av kunnskap i prosjektet som en har tilegnet seg om elevene fordi man er deres lærer. Det vil være viktig å skille mellom den kunnskapen en allerede har i kraft av å være lærer og de opplysningene/dataene man innhenter som forsker.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, såfremt det presiseres tydeligere at alle innsamlede opplysninger anonymiseres senest ved prosjektslutt. Vi gjør oppmerksom på at setningen om bruk av spørreundersøkelse tas bort, da dette ikke lenger er aktuelt, jf. epost mottatt 09.05.2017.

Data samles inn gjennom gruppeintervju. Det samles også inn elevtekster, men disse vil ikke inneholde personidentifiserbare opplysninger, jf. telefonsamtale med student 11.05.2017.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er justert til 31.05.2018, jf. telefonsamtale. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

