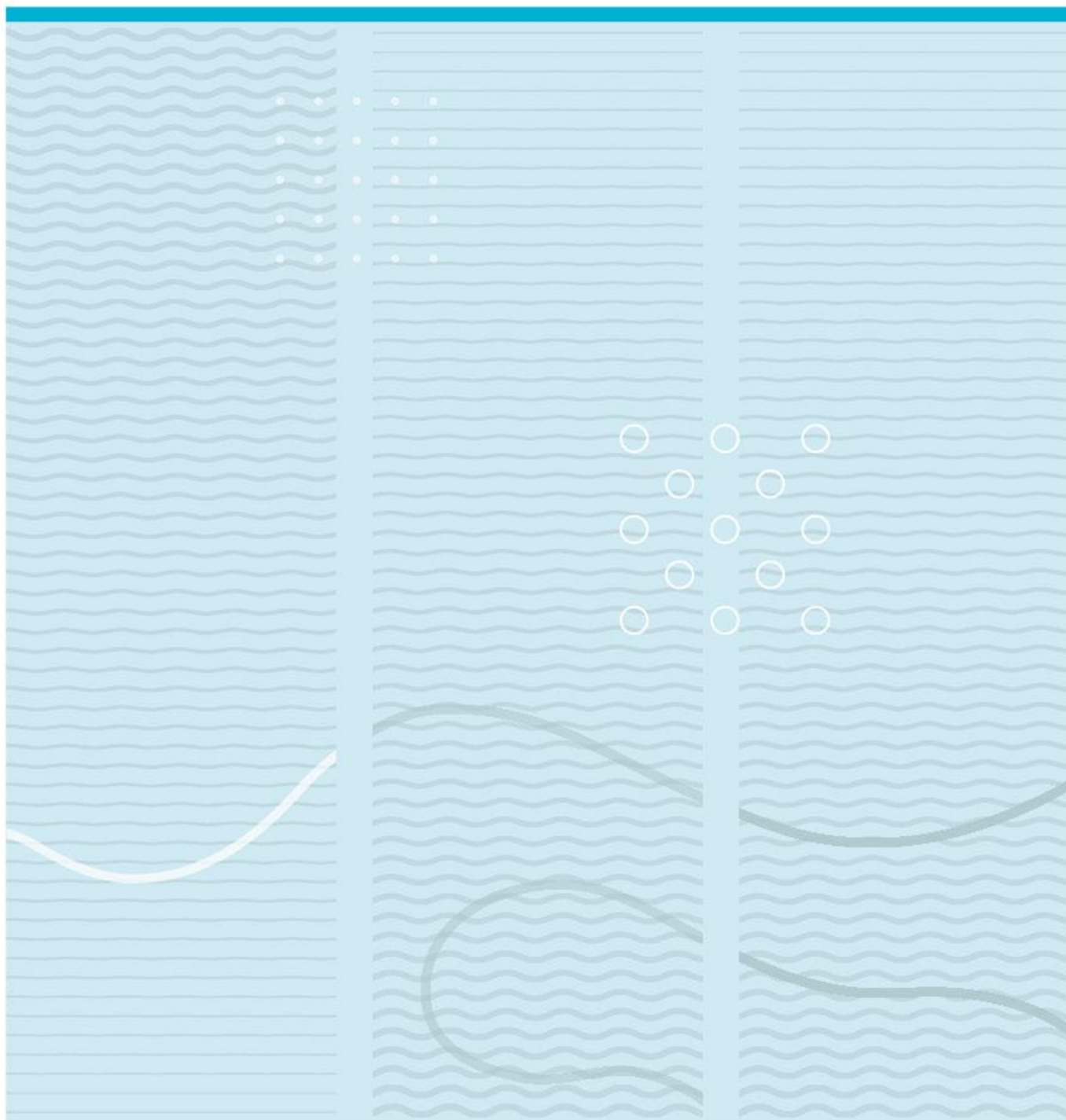


Sidsel Hellesøy

Å skrive med ledsager

Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?



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

<http://www.usn.no>

© 2018 Sidsel Hellesøy

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteravhandlingen handler om hvordan sjangerpedagogikken som metode kan styrke skriveopplæring i engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram. Problemstillingen lyder:

Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?

I avhandlingens første kapittel gjør jeg rede for hvorfor jeg finner temaet interessant, og jeg presenterer problemstillingen. I kapittel 2 presenterer jeg skrivesyklusen (Teaching Learning Cycle), et helt sentralt element i sjangerpedagogikken, som senere er utgangspunktet for min utprøving av metoden i en yrkesfaglig klasse på videregående skole. I samme kapittel redegjør jeg for sjangerpedagogikkens teoretiske forankring i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen hvor Vygotskys teori om den lærendes *proksimale utviklingszone* er grunnleggende. Den *systemisk-funksjonelle grammatikken*, som M.A.K. Halliday utviklet, er også en sentral del av metodens teoretiske fundament, og blir derfor også presentert. Disse tre, sjangerpedagogikken, konkretisert i skrivesyklusen, det sosialkonstruktivistiske synet på læring og den systemisk-funksjonelle grammatikken er uløselig knyttet sammen (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 30). Stillasering som pedagogisk prinsipp står også sentralt i sjangerpedagogikken, og dette elementet påpekes underveis i oppgaven som ett av metodens bærende element.

For å finne svar på problemstillingen valgte jeg å prøve ut skrivesyklusen i en klasse på et yrkesfaglig utdanningsprogram på en videregående skole. I praksis ledet jeg klassen gjennom skrivesyklusens fire definerte stadier (se side 15) over en periode på fire uker. Tema var «Kultur og sosiale forhold i Storbritannia» og innfallsvinkelen var fotballkulturen i England, nærmere bestemt *Hooliganism*¹. Som medium valgte jeg å bruke filmen *Green Street Hooligans*, og skrivesjangeren vi studerte var argumenterende tekst i form av *film review*. Klassen var ukjent for meg, og jeg overtok helt det faglige arbeidet i den perioden utprøvingen fant sted. De ulike metodiske

¹ Hooligan – betegnelse på fotballsupportere, spesielt i England, som viser bøllete atferd og utøver vold mot motstandernes supportere. <https://snl.no/hooligan> lastet ned 20.10.2018.

avveininger som forskningsprosjektet medførte, er gjennomgått i kapittel 3. Jeg valgte intervju som metode til innhenting av informasjon fra deltakerne i utprøvingen (elevene). I kapittel 4 er det gjort rede for hvordan utprøvingen ble organisert og gjennomført. Der viser jeg også hvordan visse tema trådte frem gjennom analytisk lesing av intervjuene (Befring, 2015). I kapittel fem viser jeg hvordan jeg analyserte intervjuene etter den stegvis deduktiv/ induktive metoden (Tjora, 2017) og hvilke funn som presenterte seg på grunnlag av materialet. Kapitlet viser også hvordan jeg kom fram til en typologi og en metafor basert på disse funnene og hvordan jeg mener at forskningsprosjektet forholder seg til validitet, reliabilitet og isomorfi. Kapittel seks inneholder diskusjon basert på forskningsprosjektets ulike stadier, og i kapittel sju runder jeg av med å konkludere samt å peke på perspektiver ut over oppgavens innhold.

Det er flere enn meg som har vist interesse for hvordan sjangerpedagogikken kan bidra til bedre skriveferdigheter hos elever i norsk skole, og jeg er blitt inspirert av deres arbeid. For eksempel undersøkte Hege Reinholt metoden i sin masteroppgave, men da anvendt i grunnskolen, nærmere bestemt i norskopplæring for voksne innvandrere (Reinholt, 2016). Reinholt fant at metoden var virksom, gjennom studium av praksis, elevtekster og gjennom elev- og lærer-intervjuer og hun dokumenterte at metoden hjalp voksne, minoritets elever til å skrive hele tekster på norsk, i ulike sjangere. I (Horverak, 2015), som er en doktoravhandling, kommer det fram at sjangerpedagogikken har fått fotfeste i engelsklæreres praksis. Horveraks studie viser at mange lærere finner sjangerpedagogikken virksom i skriveopplæring i engelskfaget og at den passer godt sammen med gjeldende kompetansemål i faget. De nevnte to avhandlingene har vært nyttig og inspirerende lesning.

Det er mitt håp at andre kan finne mitt forskningsarbeid på sjangerpedagogikken interessant og at det kan bidra sammen med annen forskning til å gjøre metoden kjent og anvendt i videregående skole innenfor engelskundervisning spesielt, men også i andre fag.

Abstract

The theme of this master thesis is genre pedagogy as a methodical tool in upper secondary school in Norway. The research question is: *How can genre pedagogy help develop writing skills in English among students in vocational programmes in upper secondary school?*

In the first chapter, I explain why I find the theme interesting, and I introduce the research question. In chapter two, the Teaching Learning Cycle is introduced (page 15), which later works as a framework in my test period trying out this method in a class of vocational students in an upper secondary school. In the same chapter I also present the theoretical foundation for this method, the social-constructivist tradition wherein Vygotsky's theory about the learner's proximal developing zone is essential. The systemic-functional grammar, developed by M.A.K. Halliday, also works as an important part of the theoretical foundation of this method, and is therefore included in the chapter. These three elements: the genre pedagogy, materialized in the Teaching Learning Cycle, the social-constructivist approach to learning and the systemic-functional grammar make up an inseparable unity (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 30). Scaffolding is also essential in genre pedagogy, and this element is accentuated through this thesis as one of the method's core characteristics.

To try to find an answer to the research question, I chose to try out the Teaching Learning Cycle in a class of vocational students in an upper secondary school. Basically, I guided the class through the four stages that make up the Teaching Learning Cycle (see page 15) over a period of four weeks. The theme was "culture and social conditions in the United Kingdom", the topic was England's football culture and the angle Hooliganism. As a starting point, I chose to show the film *Green Street Hooligans*, and the actual writing genre the students were to write, was an argumentative text, shaped as a film review. The methodical considerations related to the trial are presented in chapter three. As a method of gathering research data, I

chose to interview three participants of the trial (three students). In chapter four, I account for the program and the practicalities connected to the trial, and in the same chapter I also present how certain topics revealed themselves through analytic reading of the interviews (Befring, 2015). In chapter five I show how I carried out an analysis in accordance with the deductive /inductive method presented in (Tjora, 2017) and what findings presented themselves from this material. Furthermore, chapter five shows how I was able to work out a typology as well as a metaphor based on the findings. I also argue how my project relates to validity, reliability and isomorphism. Chapter six presents a discussion based on the different stages of the research project, and in chapter seven I round things off by concluding and pointing to relevant perspectives in the periphery of the topics of this specific thesis.

During my studies of genre pedagogy, I have been inspired by how other Norwegian researchers have studied the same topic. As an example, Hege Reinholt focused on the method in her master's thesis (Reinholt, 2016). Her research was carried out in relation to adult education among immigrants, in the subject Norwegian. Through observation of teaching, through studying student's texts and interviewing teachers and students, Reinholt investigated the effects of this method. Her master's thesis presents documentation of how the method helped the adult students in improving their writing skills in the subject Norwegian. Another significant study of the genre pedagogy in a Norwegian context is (Horverak, 2015). In her PHD, May Olaug Horverak shows that genre pedagogy has gained ground among English teachers in Norway. (Horverak, 2015) shows that many English teachers find genre pedagogy effective in teaching Norwegian students to write English texts. Furthermore, they find it compatible to the current competence aims in the English subject. The two sources mentioned above have been inspirational and useful reading in my work with the topic.

I sincerely hope that teachers and researchers will take interest in my work related to genre pedagogy. Equally, I hope that my work on the topic will contribute to making the method recognised and implemented in upper secondary school related to the subject English in particular, but to other subjects as well.

Forord

Det har vært en glede og et privilegium å studere etter en del år som praktiserende lærer. Takket være Utdanningsdirektoratets *Kompetanse for kvalitet* ble det mulig å redusere noe på undervisning for å delta ved samlinger og forelesninger på Høgskolen, nå Universitetet i Sørøst-Norge. Det har vært inspirerende å komme i kontakt med studenter, forskere og forelesere på universitetet, og de har vært åpne og imøtekommende med veiledning og støtte underveis i arbeidet med denne avhandlingen. Spesielt vil jeg takke professor i språkopplæring, Heike Speitz, for vennlig og konstruktiv veiledning gjennom skriveprosessen. Hun har vist stor interesse for arbeidet mitt, noe som har vært inspirerende. Takk også til Kari Anne Kveseth og Lana Chernik som velvillig lånte meg klassene sine på ulike stadier i forskningsprosjektet. Min mann, Lars, har også vært til stor støtte gjennom arbeidet med studiene, og likedan mine fire voksne barn. Tusen takk, alle sammen!

November 2018,

Sidsel Hellesøy

Innhold

1. Innledning	10
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2. Problemstilling.....	12
2. Skrivesyklusen, sjangerpedagogikken og dens teoretiske og pedagogiske forankring.....	14
2.1. Skrivesyklusen (Teaching Learning Cycle).....	14
2.2. Pedagogisk forankring av sjangerpedagogikken.....	16
2.2.1 Stillasbygging	17
2.3. Språkteoretisk forankring av sjangerpedagogikken	19
2.3.1. Den systemisk-funksjonelle grammatikken	19
2.4. Læreplanen og de grunnleggende ferdighetene.....	23
2.5. Eksamen som styringselement.....	25
2.6. Sjangerpedagogikken som sosioøkonomisk virkemiddel.....	26
2.7. Sjangerpedagogisk praksis i engelsk som andrespråk	30
3. Metode.....	33
3.1. Kvantitativ versus kvalitativ forskning.....	33
3.2. Redegjørelse for valg av metode.....	35
3.2.1. Forskeren som deltaker i arbeidet	36
3.2.2. Forskerens forforståelse	36
3.2.3. Ethiske overveielser	38
3.2.4. Intervju som metode.....	42
3.2.5. Utvalg av informanter	44
3.2.6. Observasjon som støtte	45
4. Innsamling av data.....	47
4.1. Utprøvingen.....	47
4.2. Gjennomføring av intervju.....	52
4.3. Tema fra intervju 1	53
4.4. Tema fra intervju 2.....	56
5. Analyse og resultater	61
5.1. Transkripsjon	61
5.2. Koding	61

5.3.	Kodegruppering	62
5.4.	Konseptualisering og funn	63
5.5.	En metafor trer fram	66
5.6.	Validitet	67
5.7.	Reliabilitet	68
5.8.	Isomorfi	69
6.	Diskusjon	71
7.	Konklusjon og videre perspektiver.....	77
	Kilder	80
	Oversikt over figurer	83
	Vedlegg.....	87

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Jeg har mitt daglige virke på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole. Som lærer i engelsk og norsk ser jeg alltid etter gode metoder for å utvikle elevenes kompetanse. Spesielt leter jeg etter gode metoder for å formidle gode skrivestrategier da jeg opplever at nettopp skrivning er vanskelig for mange av mine elever. De gruppene jeg har erfaring med, kjennetegnes av at de er sammensatt av svært ulikt presterende elever. De som kommer til yrkesfaglige utdanningsprogram med høye inntakspoeng, har sjelden problemer med å fortsette å utvikle seg i skrivning innenfor norsk og engelsk. Derimot opplever jeg at de som kommer med lave inntakspoeng, ofte strever med lesing og skrivning. I den offentlige debatten omkring frafall i videregående skole har disse elevenes faglige utfordringer og manglende motivasjon stått sentralt, og nettopp fellesfagene har fått «skylden» for at noen elever mister motivasjonen til å gjennomføre videregående opplæring. For å hjelpe flere til å gjennomføre og bestå har skolemyndighetene iverksatt store satsinger som for eksempel Overgangsprosjektet NY GIV (Kunnskapsdepartementet, 2013) og i den forbindelse FYR (fellesfag, yrkesretting og relevans) (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Jeg har selv deltatt på kurs og konferanser der jeg har lært metodiske grep for å hjelpe elever med lesing og skrivning. Gjennom kompetansesentra, for eksempel Skrivesenteret og Fremmedspråksenteret, har myndighetene også gjort det mulig for lærere å hente kunnskap og tips innenfor de ulike fagområdene. Det er min oppfatning at dette har vært nyttig justering av hvordan vi lærere utøver vår profesjon. Ulike lese- og skrivestrategier er blitt viktige deler av vårt metodiske repertoar. For eksempel er bruk av skriveramme og modelltekster nå kjente strategier i skriveopplæringen, og modelltekster er tatt inn i oppdaterte læreverker, både i norsk og engelsk (Grundvig, 2014; Langseth, 2013)²

² Undertegnede er medforfatter i (Langseth, 2013).

Yrkesretting ble et prinsipp for opplæring i fellesfagene etter LK06, og dette ble implementert gjennom ovenfor nevnte nasjonale satsing, FYR. Imidlertid endrer ikke dette på at gjeldende læreplan i engelsk er felles for elever som forbereder seg på høyere studier og de som skal bli fagarbeidere (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Ikke bare det, men skriftlig eksamen for de to retningene er identisk. Klasser eller grupper som blir trukket ut til skriftlig eksamen, må kunne skrive tekster med innhold som er relevant i forhold til oppgaven, og med klar struktur og godt språk for å bestå eksamen. Siden alle skal møte den samme skriftlige eksamen, trengs det virksomme metoder som kan støtte elever med ulik kompetanse.

Mange engelsklærere mener at nåværende eksamensform må endres fordi skriveopplæring får for stort fokus og at eksamensformen derfor er til hinder for den ønskede yrkesretting av faget. Eksamensformen og yrkesretting av fagene sees på av mange som rivaliserende elementer. Selv ser jeg på det å skrive tekster som en vesentlig del av allmenndanningen, som også er skolens mandat. Skrivning krever fokus og presisjon, og hjelper eleven til å tenke klart. For eksempel er det å kunne argumentere en forutsetning for å delta i samfunnsdebatten, og nettopp å gjøre unge mennesker i stand til å ta stilling og delta i demokratiske prosesser er noe som står sentralt i skolens samfunnsmandat (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Det er derfor vanskelig å se for seg at ett av disse elementene, yrkesretting eller fokus på skriveferdigheter, skal nedprioriteres i forhold til det andre. Snarere er det viktig å hele tiden lete etter og prøve ut gode metoder som kan sikre at flest mulig elever blir gode skrivere, både i skolekontekst og senere i yrkeslivet.

Høsten 2018, samtidig med at denne avhandlingen ble ferdig, ble forslag til nye læreplaner og ny eksamensform for yrkesfaglige utdanningsprogram presentert (Utdanningsdirektoratet, 2018). Forslagene viste at skrivning av tekster fortsatt skal være en sentral uttrykksform i det obligatoriske engelskfaget på videregående skole, og at faget fortsatt skal ha en skriftlig del ved slutteksamen. Derfor er det fortsatt viktig at lærere anvender gode metoder for å styrke elevenes skrivekompetanse.

1.2. Problemstilling

Jeg hørte om sjangerpedagogikken første gang i forbindelse med opplæring i norsk for elever med kort botid i Norge, også kalt minoritetsspråklige elever. Innenfor norsk som andrespråk har sjangerpedagogikken begynt å få fotfeste. Da metoden dukket opp som emne under masterstudiet i utdanningsvitenskap, i delkurset Writing in the ESL Classroom, så jeg en mulighet til å undersøke om metoden også kan virke gunstig på norske elever som skal lære å skrive tekster på engelsk, som jo er *deres* andrespråk (Graddol, 2006). Spesielt interessant er det å finne ut om de elevene som sliter med skriving kan oppnå høyere grad av mestring gjennom denne metoden. Hvordan kunne jeg forske på dette? Innenfor rammene av en mastergrad, ville det være altfor omfattende å gjennomføre en komparativ utprøving over lang tid, der en gruppe elever i representativt antall fikk skriveopplæring etter sjangerpedagogikken og en annen kontrollgruppe ikke fikk det, for deretter å undersøke forskjeller i ferdigheter. Målet ble i stedet å prøve ut metoden i et begrenset omfang og finne et forskningsdesign som kunne belyse problemstillingen, som var formulert slik: *Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?*

I min problemstilling stiller jeg spørsmålet «*Hvordan*». For å finne svar på dette spørsmålet så jeg flere mulige tilnærminger:

- A. Å undersøke sjangerpedagogikkens effekt på elevtekster ved å studere sluttproduktene av en skrivesyklus gjennomført med elever.
- B. Å dele inn en skriveprosess etter stadier, for eksempel a) før skriving, b) under skriving og c) etter skriving og legge denne inndelingen til grunn for kvalitativ forskning.
- C. Å bruke sjangerpedagogikkens skrivesyklus med dens klart definerte stadier som utgangspunkt for analyse i henhold til kvalitativ forskning.

Jeg bestemte meg for tilnærming C. Med intervju som metode så jeg muligheter for å få tilgang til elevers erfaringer med skriving i engelsk generelt og deretter spørre hva de lærte og opplevde gjennom en skriveprosess etter sjangerpedagogikkens metodikk

spesielt. Jeg ønsket å få innblikk i *hvordan* elever responderer på de ulike stadiene, og muligens oppdage hvor og på hvilken måte det trengs særskilt tid og fokus. Av disse tre mulige tilnærmingene, virket den siste også å være den mest relevante fordi den fører meg dypere inn i sjangerpedagogikken som metode framfor den mer generelle tilnærmingen til elevtekster relatert til a) innhold, b) struktur og c) språk eller a) før skriving, b) under skriving og c) etter skriving.

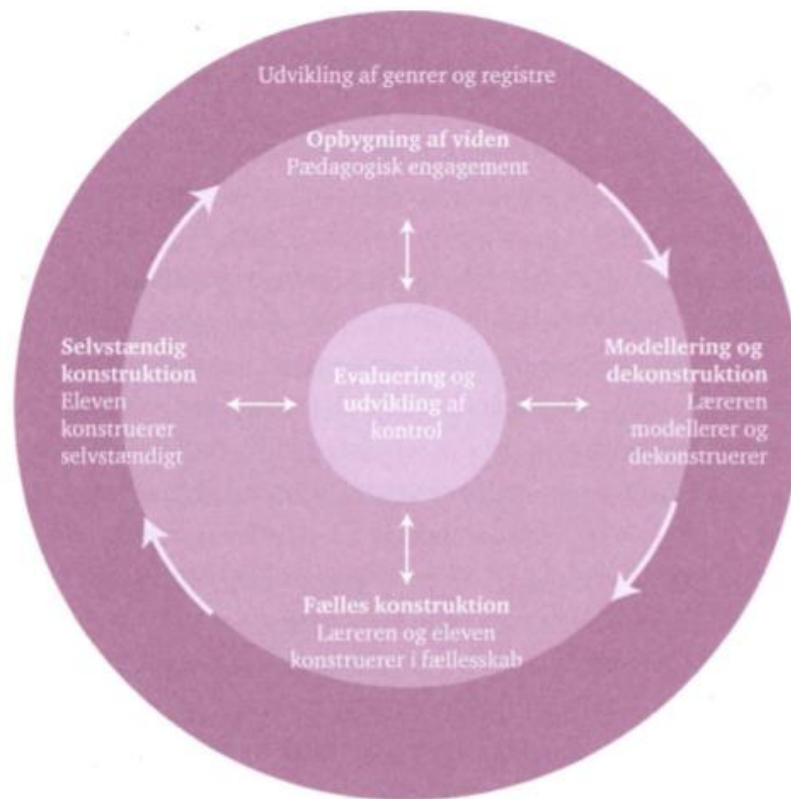
2. Skrivesyklusen, sjangerpedagogikken og dens teoretiske og pedagogiske forankring

På dansk er Teaching Learning Cycle oversatt til *Undervisnings- og læringskredsløbet* (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 33). Jeg er ikke kjent med en tilsvarende oversettelse på norsk, og velger i denne oppgaven å anvende begrepet «skrivesyklusen» da den fokuserer på skriftlige modelltekster og munnere ut i skriveaktivitet. I det følgende vil jeg presentere skrivesyklusen, og dens pedagogiske og språkteoretiske forankring. Som nevnt i innledningen, er det nær sammenheng mellom disse tre. Videre peker jeg på tre styrende elementer for opplæringen i skrivning på engelsk; gjeldende læreplan, prinsippene knyttet til grunnleggende ferdigheter og gjeldende eksamensform.

2.1. Skrivesyklusen (Teaching Learning Cycle)

Sentralt i sjangerpedagogikken står skrivesyklusen, opprinnelig kalt «The Teaching Learning Cycle» (TLC) (Rose & Martin, 2012, s. 308). Metoden går ut på at lærer leder klassen gjennom en fire-delt syklus der første stadium handler om å samle kunnskap om et emne. Dette gjøres gjennom bruk av ulike medier og anvendelse av ulike læringsstrategier³. Stadium to handler om at lærer og elever i samarbeid studerer en eller flere modelltekster i en definert sjanger om det samme emnet. De identifiserer hva forfatterne har gjort med teksten for å få fram innholdet på en forståelig måte, og de analyserer innhold, struktur og språklige elementer ved teksten som gir den sjangertypiske trekk. Neste steg er at klassen og læreren i fellesskap skriver en tekst i samme sjanger som modellteksten. Læreren leder prosessen, tar imot forslag fra elevene og fører an i skrivningen inntil teksten er ferdig. Dette kan også elever gjøre i grupper når de er blitt trent i metoden. Fjerde stadium går ut på at elevene får i oppgave å skrive en tekst i samme sjanger på egen hånd. Denne kan eventuelt leveres inn til vurdering.

³ Med læringsstrategier mener jeg her at elever og lærer i fellesskap leser, ser film, samtaler, skriver notater, tankekart, kolonnenotat, skriver sammendrag og stiller hverandre spørsmål om emnet.



Figur 2.1. Undervisnings- og læringskretslobet (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 33).

Modelltekstene er viktige i skrivesyklusen. Disse bør velges ut med omhu av læreren, og helst inneholde klare språklige og strukturelle kjennetegn som elevene kan identifisere, eventuelt med lærerens hjelp. Etter hvert som elevene begynner å bli vant med denne måten å undersøke tekster på, vil dette trolig gå lettere og raskere. Underveis i arbeidet med stadiene kan elevene jobbe i par eller grupper med deler av arbeidet, for å variere. Gjennom studiet av tekster, utvikler elever et vokabular (metaspråk) for tekstrelaterte elementer, noe som lærer anvender når hun snakker med klassen om tekstene og når hun gir tilbakemelding til eleven på selvstendig skrevet tekst. Med et metaspråk vil eleven kunne utvikle sin forståelse for tekster generelt, og de vil kunne operere på et mer abstrakt kognitivt nivå (Dysthe, 2001, s. 49).

Når man vurderer å ta i bruk sjangerpedagogikken på yrkesfaglige utdanningsprogram, er det noen hindringer i form av praktiske rammebetingelser som må tenkes igjennom. De som har mange timer i strekk i hver klasse, kan relativt lett implementere sjangerpedagogikken og anvende skrivesyklusen. Slik engelskfaget er strukturert nå, har hver Vg1-klasse på yrkesfaglige utdanningsprogram tre timer engelsk per uke, og disse kommer ikke nødvendigvis sammenhengende, noe som kan virke oppstykkende på en prosess der delene henger tett sammen. På Vg2 har klassene kun to timer per uke i faget, noe som gir ytterligere praktiske utfordringer med å gjennomføre skriveopplæring etter sjangerpedagogikken. Mitt masterprosjekt handler derfor også om hvordan metoden kan brukes nettopp under disse litt krevende rammebetingelsene.

2.2. Pedagogisk forankring av sjangerpedagogikken

Vygotskys lære om *sonen for nærmeste utvikling* står sentralt i den vestlige verdens pedagogiske teori (Stray & Wittek, 2014, s. 293). Ifølge Vygotsky er utgangspunktet for læring at den lærende befinner seg foran en ferdighet hun ikke kan, men som skal læres. Det som skal læres, kan hun derimot klare ved hjelp av en kyndig «annen». Denne «annen» kan være foreldre, lærere eller jevnaldrende. Barn lærer, med andre ord, i et samspill med andre. For eksempel kan barn som lærer å snakke, herme etter ord i rim og regler uten først å forstå hva ordene betyr. Forståelsen kommer gradvis, og kulturelle strukturer blir over tid en del av den lærendes eget repertoar. Det er på dette grunnlaget sjangerpedagogikken er skapt. Den er tuftet på læringsfellesskapet i klassen, og på at den kyndige «andre», for eksempel læreren, leder prosessen og viser vei mot gradvis bedre skriveferdigheter. Også medelever kan være den «kyndige andre». Det sosialkonstruktivistiske læringssynet som Dewey og Vygotski la til grunn, tar utgangspunkt i at elever lærer sammen, og at de utvikler kunnskap *mellom seg*. De lærer av mennesker de har relasjoner til og av kulturen de tilhører (Dysthe, 2001, s. 33). Sjangerpedagogikken aktiviserer enkeltelever og læringsfellesskapet, og legger på

den måten grunnlag for en utvikling av skrivekompetanse etter de sosialkonstruktivistiske prinsipper.

2.2.1 Stillasbygging

Da sjangerpedagogikken ble utviklet i Australia, på 1980-tallet, bygget man på en kombinasjon av Vygotsky/ Bruners⁴ lære om «nærmeste utviklingszone» og en oppfatning av at måten barn lærer på i samvær med en «kyndig annen», kan sammenlignes med stillasbygging (Hedeboe & Polias, 2000, s. 211) (Dysthe, 2001, s. 51+68). Brian Gray, forsker på læring, var med på å legge grunnlag for dette synet og bruken av denne metaforen (Hedeboe & Polias, 2000, s. 211). Stillasbygging er en pedagogisk betegnelse på det samspillet som utvikler seg mellom en som har begynt å lære, men som mangler vesentlige ferdigheter, og hvordan den «kyndige andre» da trer i aksjon med å vise, fortelle, demonstrere det som mangler. Dette er ofte observert når barn lærer å snakke og prøver seg frem; Når de leter etter ord, kommer den voksne dem til hjelp og foreslår ord som den lærende ennå ikke har tatt i bruk. Det er denne forståelsen som er særlig tydelig i sjangerpedagogikken der det legges til rette for at elever lærer av hverandre og av læreren på veien til økt skrivekompetanse.

Elevgruppene i videregående skole er langt mer heterogene enn før 1994, da alle fikk lovfestet rett til videregående opplæring. Klasser inneholder nå elever med ulike utfordringer i læringsarbeidet, noe som utfordrer lærere metodisk og didaktisk på nye måter. Å anvende mentale stillaser bør kunne hjelpe sammensatte grupper til å utvikle sine ferdigheter uavhengig av de lærendes forutsetninger. Slike stillaser kan være lesetekster og arbeidsoppgaver som befinner seg i elevenes «neste utviklingszone». For eksempel er det vanlig å stillasere for læring ved å innlede et læringsarbeid med å aktivisere og synliggjøre elevenes forkunnskaper gjennom samtale. Når elevene skal

⁴ Jerome Bruner (1915-2016), amerikansk psykolog, særlig kjent for studier av tenkning og læring som konstruktiv prosess [https://snl.no/Jerome S. Bruner](https://snl.no/Jerome_S._Bruner) lastet ned 13.10.2018.

lære å skrive i en gitt sjanger, er egnede modelltekster viktige former for mediering. Måten modelltekster presenteres og studeres innenfor sjangerpedagogikken er en form for å bygge mentale stillas for grupper med et vidt spekter av forutsetninger. Noen elever har kapasitet til å ta inn alle aspekter ved teksten (register, tone, vokabular, syntaks og tekstbinding) mens andre har mer begrensede muligheter, og vil kunne gripe tak i færre elementer. Det avgjørende er at alle i en klasse kan vokse på en slik måte å arbeide på, og derfor egner den seg godt i skolen (Hedeboe & Polias, 2000, s. 195).

Også samarbeidet som sjangerpedagogikken åpner for, fungerer som stillasbygging:

Deltakarane representerer ulike erfaringar, perspektiv, kulturell og sosial bakgrunn, kunnskap, kompetanse osv. Den individuelle utviklingssona endrar seg etter kvart som interaksjonen utviklar seg, det same skjer med den felles utviklingssona som deltakarane skaper gjennom interaksjonen. Den nærmaste utviklingssona, både den individuelle og den som er felles, blir omdefinert etter kvart som deltakarane medverkar med sin kunnskap og sine tankar i den kontinuerlege prosessen med å skape meining (Ludvigsen & Hoel, 2002, s. 126).

Uttrykket «Stillasbygging» har en ekstra dimensjon i sjangerpedagogikken som skrivemetode. *Skriverammer* eller *skrivestillas* kan hjelpe de lærende på deres vei mot høyere kompetanse. Disse er konkrete verktøy som læreren kan tilby de som strever med å komme i gang med individuell skriving i siste fase av skrivesirkelen. Et skrivestillas kan for eksempel bestå av tekstbokser der lærer har skrevet stikkord for hva hvert avsnitt skal inneholde. Eleven kopierer skrivestillaset som består av for eksempel setninger som innleder avsnitt, og fullfører setningene på egen hånd. Deretter bygger hun ut avsnittet på grunnlag av den innledende setningen (Skrivesenteret, 2013). Slik kan elever som ofte stopper opp i skrivingen, få hjelp til å fullføre en hel tekst. Det konkrete stillaset fungerer senere som et mentalt stillas som eleven kan ha nytte av på vei mot gradvis økt skrivekompetanse.

2.3. Språkteoretisk forankring av sjangerpedagogikken

For pedagoger og filosofer står læring sentralt, og mange har forsøkt å sette ord på hvordan læring oppstår. Vygotskys pedagogiske teorier handlet om hvordan mennesket lærer i sosiale sammenhenger. At læring er *mediert* betyr at mennesket bruker tegn og redskap for å lære, og at læring gjennom mediering foregår i et samspill med individets omgivelser. Vygotsky skilte mellom to typer artefakter som middel i mediering: Redskaper og tegn. Språket fungerer som en samling av tegn og er det viktigste middel i mediering av kunnskap. Gjennom kulturen læres tegn som forbindes med individets tanke og kulturens uttrykksformer. Uttrykksformene danner et system, og slik oppstår sjangerne som vi gradvis lærer å bli fortrolig med gjennom erfaring og opplæring. Gjennom språket bearbeider elever som individer sine tanker om seg selv og kulturen omkring når de deltar i dialog og forsøksvis uttrykker med tegn og symboler egne indre bilder av verden omkring, seg selv og de strukturene de er en del av. Når læring generelt transformeres og internaliseres, har språket en særskilt funksjon som bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning:

«Språk og kommunikasjon er ikkje berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer. Vi overtar på den eine sida måtar til å tale, skrive, definere og løyse problem på, og brukar dei til eigne formål».(Dysthe, 2001, s. 49)

Språkopplæringen, slik den praktiseres i Norge, kan derfor sies å være i tråd med disse teoriene fordi den både er middel til målrettet kommunikasjon og dermed et mål i seg selv, og fordi språket medierer kunnskap og tanke. Samtidig er språket et middel for individet til å fungere i kollektive funksjoner gjennom gjenkjennelige sjangere.

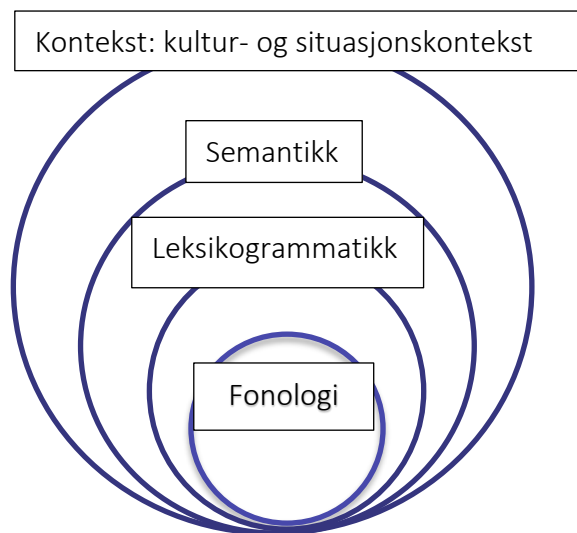
2.3.1. Den systemisk-funksjonelle grammatikken

Sjangerpedagogikken bygger på, og er uløselig knyttet til, M.A.K. Hallidays⁵ systemisk-funksjonelle grammatikk, også kalt den funksjonelle grammatikken. Dette er en

⁵ Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018) lingvist, opphavsmannen til den systemisk-funksjonelle grammatikken. https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Halliday lastet ned 13.10.2018.

sosialsemiotisk⁶ språkmodell som tar utgangspunkt i at språket utvikles ut ifra menneskers behov for å kommunisere. I ulike sammenhenger kommuniserer mennesker forskjellig, og konteksten og målsettingen er derfor avgjørende for hvilken form kommunikasjonen tar (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 210). Når vi kommuniserer, treffer vi et utall ubevisste valg avhengig av hva vi tror vil fungere i den sammenhengen vi befinner oss i. Våre valg består av ord og bøyingsformer som er hensiktsmessige i forhold til hva vi vil oppnå med kommunikasjonen. Dette behovet for å forstå og bli forstått er overordnet et behov for å uttrykke seg «korrekt».

Innenfor den systemisk-funksjonelle grammatikken ser man språket som fire lag utenpå hverandre. Det man vil uttrykke i en konkret kontekst er summen av de valg man foretar ut ifra disse fire lagene av språket. Grammatikk betegner på denne måten hvordan man uttrykker seg for å oppnå det man vil si, noe som er vesensforskjellig fra tradisjonell grammatikk der man forsøker å manøvrere etter regler om hva som er riktig og feil. Jeg viser til modellen nedenfor, og redegjør for denne i det følgende.



Figur 2.2. Språkets forskjellige lag. (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 211).

⁶ Semiotikk er læren om tegn og tegnbrukende atferd også betegnet som semiologi. Se Store norske leksikon, <https://snl.no/semiotikk>.

Konteksten

Som modellen ovenfor illustrerer, har konteksten en overordnet rolle når vi kommuniserer. De valg vi tar når vi kommuniserer, tar vi ut ifra både en kulturkontekst og en situasjonskontekst. (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 212-213). Kulturkonteksten er overordnet situasjonskonteksten, og det er på det kulturelle nivå at man finner skrivesjangerne. Situasjonskonteksten avgjør hvordan språket formes ut fra tre variabler, nemlig hvilket *innhold* som skal formidles, *relasjonen* mellom de som kommuniserer og hvilken *kommunikasjonskanal* som velges. I den systemfunksjonelle grammatikken benevnes disse tre variablene som *kommunikasjonsfelt*, *kommunikasjonsrelasjon* og *kommunikasjonsmåte*. Når man arbeider med *kommunikasjonsfeltet* i klasserommet, vil det handle om innholdet i teksten, som i skolen ofte vil si å forholde seg til et gitt tema. Man vil nødvendigvis arbeide med innholdet ved å anvende sentrale ord og begreper, både fagbegreper og generelle vendinger som er mye brukt i forbindelse med emnet. I den systemisk-funksjonelle grammatikken er situasjonskonteksten ytterligere beskrevet med registre fra allmenn, dagligdags til spesialisert, teknisk og abstrakt under *kommunikasjonsfelt (field)*. *Kommunikasjonsrelasjonen* er det forholdet som er mellom den som snakker eller skriver og mottakeren av språkhandlingen. Det kan bety hvilke roller man har i forhold til hverandre, om mottakerne er av en viss aldersgruppe, om man er ekspert på et emne, om man uttrykker personlige meninger, om man oppfordrer eller appellerer til mottakeren, og om man vil beklage noe eller anbefale noe. Disse formålene oppnås med ulike språklige uttrykk. Under *kommunikasjonsrelasjon (tenor)* finner vi derfor variabler fra uformell og personlig til formell og upersonlig, fra jevnbyrdig makt- eller statusforhold, jevnlig kontakt og høy følelsesmessig involvering, til ulik makt eller status, svak eller ingen kontakt og lav følelsesmessig involvering. *Kommunikasjonsmåten* er den kanalen man velger å formidle budskapet gjennom, og som realiserer hele språkhandlingen. Det kan være en av mange skriftlige former som hver især har sine konvensjoner. Det kan videre være muntlige former med sine særegne muligheter ved at kroppsspråket tas i bruk, og ved at stemmen brukes bevisst

(prosodi⁷). Under kommunikasjonsmåte (*mode*) finner man også variabler som muntlig nærhet vs. skriftlig distanse, språk som handling vs. språk som refleksjon, og interaktiv dialogisk form vs. monologisk. De ovenfor nevnte variablene er godt kjente innenfor arbeid med tekster i videregående skole da elevene er forventet å foreta bevisste valg av sjanger og uttrykksformer, også kalt *register*, på grunnlag av kontekst (Hedeboe & Polias, 2000, s. 203). Situasjonstekst og kulturkontekst påvirker kanskje i tydeligst grad våre skriftlige og muntlige sjangere i skolesammenheng.

De sjangere som er vanlige å arbeide med i skolen spenner i utvalg fra den enkeltes nære hverdagsforståelse av verden til de sjangere som er mest reflekterende, abstrakte og monologiske. Som pedagoger må vi finne det nivå som elevene er på, med den modenhet og de erfaringer de har og arbeide med sjangere og oppgaver de kan mestre.

Semantikken

I den systemisk-funksjonelle grammatikken bestemmer språkets betydningslag, det semantiske lag, mer over de valg vi gjør når vi kommuniserer enn det leksikogrammatiske nivået (se nedenfor) hvor ordene velges (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 216). Det er, med andre ord, hva vi ønsker å formidle som er avgjørende for hvilke ord vi konkret velger. Imidlertid er det semantiske lag sterkt avhengig av det leksikogrammatiske laget, og de to «låner» noen ganger av hverandre. For eksempel låner det semantiske lag betydning fra det leksikogrammatiske når man veksler mellom å gjøre den som handler i en setning, synlig eller usynlig. I setningene «I jula har vi fri» og setningen «Jula fører med seg fridager» har den samme semantiske betydning, men realiseres med ulike «lån» fra leksikogrammatikken. Omvendt, når vi bruker en av de mange grammatiske metaforer, som for eksempel «å kaste et blikk» «låner» det leksikogrammatiske nivået innhold fra det semantiske (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 216-217)

⁷ Prosodi – læren om språklydenes kvantitet, hørbarhet, styrke og tonehøyde. Hognestad, J.K. (2018) Prosodi, Store norske leksikon, 11.02.2018 fra <https://snl.no/prosodi>

Leksikogrammatikken

De valg som gjøres på det leksikogrammatiske nivået i våre språkhandlinger, realiserer det semantiske laget i den systemisk-funksjonelle grammatikken. (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 218). Tradisjonell grammatikk deler ordene inn i ordklasser, men i M.A.K. Hallidays modell sorteres ordene primært etter hvilken funksjon de har i setningen. Man har for eksempel betegnelser som *prosesser*, *deltakere* og *omstendigheter*, og de samme ordene kan opptre i flere av disse gruppene. I tillegg er en ordgruppe et utvidet ord, eller en nominalgruppe, for eksempel «den røde bilen» og et verb kan utvides til en verbalgruppe som i «skulle ha kjørt». På det leksikogrammatiske nivå analyseres språket derfor ut ifra ordenes funksjon i setningen.

Fonologien

Innenfor fonologien velger vi lyder, grafemer, prosodi og intonasjon som virker sammen med de andre ovenfor nevnte lagene i språket. I språkopplæring er det trolig mest aktuelt å fremheve denne type virkemidler i arbeid med muntlige tekster.

Jeg har ovenfor redegjort for skrivesyklusen og den teoretiske og pedagogiske forankringen for denne. I det følgende vil jeg nevne grunnleggende trekk ved norsk skole som det er naturlig å relatere til når man betrakter metoder for skriveopplæring.

2.4. Læreplanen og de grunnleggende ferdighetene

Skrijving er en sentral aktivitet i skolen. Det er en av kjerneaktivitetene i opplæringen og listes som en av de fem grunnleggende ferdigheter i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse fem grunnleggende ferdighetene var tiltenkt en sentral rolle i opplæringen, men slik gikk det ikke i praksis. Da innføring og implementering av LK06 ble evaluert, viste det seg at de grunnleggende ferdighetene ikke hadde fått den fremtredende plassen de var tiltenkt. Derfor kom det i 2013 en revisjon av læreplanverket der de grunnleggende ferdighetene ble fremhevet særskilt (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Flere kompetansemål knytter seg til skrijving av tekst

for ulike formål. Kompetansemålene for engelsk etter Vg1 på studieforbereende utdanningsprogram (heretter kalt ST) og Vg2 på yrkesforberedende utdanningsprogram (heretter kalt YF), slår for eksempel fast at elevene skal kunne:

- vurdere og bruke egnede lese- og skrivestrategier tilpasset formål og type tekst.

-skrive ulike typer tekster med struktur og sammenheng, tilpasset formål og situasjon.

(Utdanningsdirektoratet, 2013a) Disse samsvarer godt med den hensikt med skriveopplæring som legges til grunn i sjangerpedagogikken; Det å skrive relateres til det virkelige liv og til kulturens aksepterte ulike sjangere.

For tiden forberedes en fornyelse av læreplanverket for fag i den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Så langt i arbeidet ser det ut til at utvikling av skriftlig kompetanse ikke vil få noen mindre betydning i den planlagte fagfornyelsen. Med tanke på hvor mye kommunikasjon som foregår skriftlig, både på det personlige og profesjonelle plan, er det gode grunner til at opplæring i skriftlige ferdigheter beholder sin plass som grunnleggende ferdighet også i det læreplanverket som er under utarbeiding: «Læreplanene skal fremdeles ha kompetansemål, og de grunnleggende ferdighetene skal videreføres, men det skal tydeliggjøres hvor de skal inn i fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I utkastet til ny læreplan for engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2018), står det under «grunnleggende ferdigheter i faget»: «Å kunne skrive er å kunne uttrykke seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte på det engelske språket.» og videre i høringsutkastet, som en innledning til kompetansemålene for engelsk på Vg1⁸: «Elevene viser kompetanse i faget ved å kommunisere muntlig og skriftlig». Under kompetansemålene som er sendt ut på høring står det også blant annet at elevene skal kunne:

-produsere ulike teksttyper i samhandling med andre

-utvikle et bredt repertoar og bevisst bruke språklærings- og kommunikasjonsstrategier tilpasset mottaker og situasjon

-produsere formelle muntlige og skriftlige tekster

⁸ Etter læreplanen av 2020 skal engelsk på videregående skole struktureres over ett år både i studieforbereende utdanningsprogram og yrkesfaglige.

-bruke engelsk i profesjonelle sammenhenger på ulike vis og gjennom ulike kanaler både skriftlig og muntlig (YF)

-produsere muntlige og skriftlige tekster tilpasset ulike mottakere om faglige temaer (YF)

Det bør understrekes at dette er foreløpige formuleringer, men de signalene som er kommet, viser tydelig at elever skal skrive tekster på engelsk også etter ny læreplan fra 2020. Det ser også ut til at tekstene skal relateres til mottakers situasjon, noe som kan forenes med å anvende anerkjente sjangere som modeller slik det gjøres i skrivesyklusen. I tillegg skal elever samarbeide om å utforme tekster, noe som også samsvarer med sjangerpedagogikken og det sosialkonstruktivistiske læringssyn. Hvordan læreplanen lyder og tolkes vil trolig alltid legge føringer for opplæringen og dermed være et viktig styringsdokument også i fremtiden for alle som underviser i videregående skole.

2.5. Eksamen som styringselement

Slutteksamen etter videregående opplæring er et annet styrende element for opplæring i engelsk i videregående skole. Grupper av elever kan trekkes ut til skriftlig og / eller muntlig eksamen når faget avsluttes. For engelsk gjelder dette etter Vg1 ved studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 på yrkesfaglige utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skriftlig eksamen blir utarbeidet sentralt, i regi av Utdanningsdirektoratet, og eksamensoppgaven er lik for både Vg1 ved studieforbereende utdanningsprogram (heretter kalt ST) og for Vg2 ved yrkesfaglige utdanningsprogram (heretter kalt YF). Oppgavene som gis ved skriftlig eksamen er todelt. Første del skal besvares med en kort tekst, og en av disse er på en særskilt måte relevant for kandidater fra YF, men kandidaten kan velge fritt mellom to ulike oppgaver. I del to velger kandidaten mellom fem ulike oppgaver hvorav en besvares med en lengre og sammenhengende tekst. I innhold skal teksten være en relevant besvarelse på den oppgaven kandidaten velger, den skal ha en struktur og et språk som gjør den lesbar og forståelig, eventuelt tilpasset en definert mottakergruppe, og

den må være av en viss lengde for å kunne bestå⁹. I oppgavene på del to brukes instruksene «Write a text» eller «Create a text», og følgelig angis ikke en bestemt sjanger. Kandidaten velger selv hvilken sjanger teksten skal skrives i. Det betyr at elevene trenger å være bevisste hva som kjennetegner de ulike sjangerne for å kunne vise at de har relevant skrivekompetanse.

Hvilke konsekvenser eksamensformen har for hvordan læreren planlegger opplæringen i faget, vil variere. For de fleste erfarne lærere vil det imidlertid være naturlig å legge stor vekt på å forberede elevene på en eventuell skriftlig eksamen, og det må da følgelig brukes tid på å øve på skriving underveis i opplæringen, spesielt når det nærmer seg sluttvurdering i faget. Det må også øves spesifikke sjangertrekk slik at kandidatene kan vise kompetanse i henhold til kravene som møter dem. På denne bakgrunnen kan en regne skriftlig eksamen som et sentralt styrende element for hvordan skriveopplæringen i engelsk gis.

De signaler som foreligger om eksamensform etter læreplanen i engelsk av 2020 går ut på at eksamen blir en kombinasjon av skriftlig og muntlig prøve på YF: «Vg1 yrkesfaglige utdanningsprogram: Elevene kan trekkes ut til skriftlig-muntlig eksamen. Skriftlig-muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Skriftlig-muntlig eksamen består av en skriftlig og en muntlig del. Den skriftlige delen er en 3-timers eksamen.» (Utdanningsdirektoratet, 2018) Sett på bakgrunn av kompetansemålene i høringsutkastet vil den skriftlige delen av eksamen også i fremtiden omhandle skriving av en sammenhengende og kommuniserende tekst med relevant innhold, struktur og språklige kvaliteter. Med andre ord vil sjangerpedagogikken fortsatt relevant som metode hvis forslaget til ny læreplan blir vedtatt.

2.6. Sjangerpedagogikken som sosioøkonomisk virkemiddel

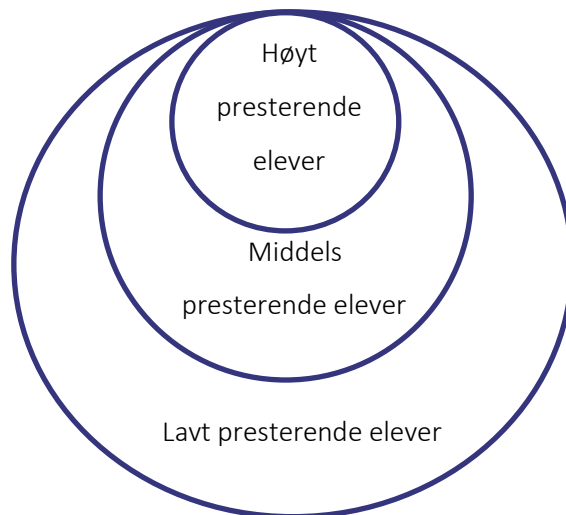
Den prosessorienterte skrivemetodikken var en fornyelse av skrivemetodikk som ble introdusert i skolen på 1980-tallet (Flaten & Korsvold, 1989). Mange lærere tok

⁹ Som erfaren sensor ved skriftlig eksamen, har jeg kommet til denne definisjonen selv. Det er ikke en norm som er formulert av oppdragsgiver.

begeistret imot denne metoden som innebar at elevenes skriveprosess ble delt i flere stadier der den skrivende eleven kunne få tilbakemelding underveis i skriveprosessen og ikke, slik det var vanlig tidligere, utelukkende etter at teksten var ferdig skrevet. Ofte ble elever involvert i å gi medelever respons. Skriveprosessen ble dermed gjenstand for refleksjon, og produktene for revisjon. Elevene fikk også et metaspråk knyttet til skiving som gjorde dem i stand til å evaluere sin egen prosess og dermed identifisere egne svakheter og styrker. Imidlertid har metoden ingen fremtredende plass i videregående opplæring i dag. Til det blir den ansett som altfor tidkrevende. Lærere i språkfag forventer også at når elevene kommer til videregående skole, skal de fra før beherske å skrive tekster med relevans og sammenheng. Kravet til vurdering med karakterer kan også virke inn på lærers praksis ved at produktet, altså teksten, skal være elevens genuint egne for å kunne vurderes med karakter og ikke et produkt basert på samarbeid. Slik jeg ser det var den prosessorienterte skrivemetoden et nødvendig og nyttig steg på veien mot differensiert skriveopplæring da den kom, men den har ikke fått godt fotfeste som arbeidsform i videregående opplæring.

Sjangerpedagogikken kom delvis som en reaksjon på prosessorientert skrivemetode. Den ble utviklet i Australia på 1980-tallet etter et omfattende kartleggingsarbeid av hvilke tekster elever skrev i skolen og hva slags tilbakemeldinger de fikk (Rose & Martin, 2012). Kartleggingsarbeidet viste at den rådende skrivepedagogikken ikke gav elever de skriveferdigheter de trengte i det virkelige liv. Det som også preget skolen, var at lærere som skulle gi elevene tilbakemelding, nølte med å vurdere elevtekster i kritisk retning fordi de var opplært til å bare støtte elevenes kreativitet. Dermed var elevene berøvet en konsistent og målrettet skriveopplæring, og lærerne manglet verktøy til å veilede elevene på konstruktive måter. Det var i hovedsak to utfall av en slik situasjon: De elevene som kom fra sosialt stabile hjemmemiljø der lesing og skiving var en naturlig del av yrkesutøvelse og daglig liv, klarte å tilegne seg skriveferdigheter slik at de ble i stand til å klare høyere utdanning. Derimot var utfallet et annet for elever fra miljøer med høy andel av innvandrere som ikke hadde gode

ferdigheter i majoritetsspråket¹⁰, barn med aboriginsk bakgrunn¹¹ eller barn fra miljøer preget av arbeidsledighet og sosiale utfordringer (Hedeboe & Polias, 2000, s. 195). Tidligere var denne kategorien elever sikret fremtidig arbeid fordi næringslivet hadde mange funksjoner uten krav til formell kompetanse (Bernstein, 2003), og den fordelingen som man så av hvordan unge oppnådde resultater i skolen, var ingen trussel for at det enkelte individ ville kunne brødfø seg selv i fremtiden.



Figur 2.1. Bernsteins sosio-økonomiske modell (Bernstein, 2003).

Imidlertid så man en omstilling i samfunn og næringsliv i retning av høyere krav til formell kompetanse, noe som gjorde situasjonen alvorlig for unge mennesker som ikke klarte eller ikke var motivert for utdanning ut over det grunnleggende. Næringslivet kunne ikke i samme grad som tidligere tilby arbeid til unge uten formell kompetanse. De australske skoleforskerne så det som sin oppgave å gå inn i denne problematikken, og utviklet over tid en metode for å lære elever å skrive tekster som fungerte for ulike grupperinger elever og som gav læreren en annen og fornyet rolle som leder av læringsprosessen, nemlig sjangerpedagogikken.

¹⁰ I Australia, engelsk

¹¹ Australias urbefolkning

Den utviklingen av nærings- og arbeidsliv som fant sted i Australia, har vi også sett i Norge. Med en utvikling i retning av stadig mer automatisert vareproduksjon, med internasjonal handel og kommunikasjon over landegrenser, med utstrakt bruk av data-teknologi og økt fokus på produktivitet, kommer ungdommen ikke langt uten formell og spesialisert utdanning. Lesing og skriving har en avgjørende betydning for å bearbeide og kommunisere kunnskap. Med den presisjon i formuleringer som skriving krever, og med krav til hensiktsmessig struktur og språk for å formidle et innhold, er det nær sammenheng mellom skriveaktivitet og tanke. Gjennom skriving læres både språk og innhold, og gode skriveferdigheter er derfor et mål og et middel til høyere kompetanse. (Stray & Wittek, 2014).

Frafall i videregående skole er et samfunnsproblem. Om lag en tredel av elever fullfører ikke videregående opplæring på normert tid (Utdanningsforbundet, u.å.). Frafall har blitt møtt med mange ulike tiltak fordi konsekvensene er svært alvorlige både for den enkelte og for samfunnet. De som ikke fullfører videregående opplæring representerer nemlig en høy andel av de som faller utenfor arbeidslivet og må forsørges av det offentlige. Med tanke på skriveopplæring generelt og i engelskfaget spesielt, har vi som har tatt lærerutdanning selv mestret skolekodene og innøvd, kanskje ofte intuitivt, hvordan man skriver slik at andre forstår. Som lærere har vi derfor vanskelig for å forstå hvordan de som strever med skolefagene tenker og lærer. Mange lærere føler seg maktesløse når gapet er stort i klasserom mellom lavt og høyt presterende. Videre vet vi også at det er nær sammenheng mellom mestring og motivasjon (Bandura, 1997). Hvis elever skal bli motivert til innsats og læring, må de derfor se en mulighet for mestring. Vi lærere trenger derfor gode metoder som virker for alle elever, både de som har gode forutsetninger for å nå læreplanens mål i tilfredsstillende grad og de som ikke har det.

Som nevnt ovenfor ble sjangerpedagogikken til i en sosioøkonomisk sammenheng som ligner vår egen. Vi har også flerkulturelle lokalsamfunn og klasserom. Vi har integrering som et ideal, og vi har derfor klasserom der elever har ulike utfordringer. Derfor trenger vi lærere metoder som kan løfte en sammensatt gruppe elever i deres læringsarbeid. I Trondheim har man grepet dette aspektet og satt i gang opplæring i

sjangerpedagogikken blant kommunens lærere. Ikke bare i språkfag gjør de sjangerpedagogikken til en sentral metode, men i alle skolens fag: «Nøkkelen til læring i fagene er å lære seg fagenes sjangrer»(Lyngstad, Busch & Hasselø, 2015).

2.7.Sjangerpedagogisk praksis i engelsk som andrespråk

De siste årene har sjangerpedagogikken fått oppmerksomhet blant norske lærere, også faglærere i engelsk. En studie av engelsklæreres skrivemetodikk (Horverak, 2015) viser at mange lærere underviser i skrivekompetanse i henhold til sentrale prinsipper i sjangerpedagogikken. I hovedsak var informantene lærere på ST, men flere informanter viste også til erfaring i å undervise både på ST. og YF. (Horverak, 2015, s. 6). Gjennom observasjon og semistrukturerte intervjuer med lærere i engelsk fra Aust- og Vest-Agder fylker fikk forskeren innblikk i hvordan lærere har implementert metoden i skriveopplæring. I hovedsak ble det undervist i faktatekster av typen drøftingsoppgave og argumenterende tekster, med relativt strenge krav til formelt språk, men også argumenterende tekster og kreative tekster som til dels åpner opp for mer ekspressivt språk. Studien viser hvordan engelsklærere anvender modelltekster og viser elevene typiske sjangertrekk relatert til struktur, innholdselementer og språklige trekk. Lærerne i som ble intervjuet, vektlegger detaljer i ulik grad, men noen gjennomgående trekk viser studien, for eksempel at fem-avsnitts-teksten er godt innarbeidet som ramme for tekster, likedan temasetning (*topic sentence*) som start på avsnitt og vektlegging av sammenheng i tekst ved hjelp av tekstbinding. Når informantene ytrer seg om hvorfor det er nødvendig for elever å skrive hele tekster, vektlegger de at elevene kan bli trukket ut til skriftlig eksamen, at de trenger skrivekompetanse for å være forberedt til høyere utdanning, og det blir også nevnt at elevene også skal få skrive fordi det har en verdi i seg selv. Jeg savner personlig at engelsklærerne kommenterer sammenhengen mellom å skrive og det å tenke og arbeide kognitivt med språk som redskap (se side 19). Det er imidlertid lett å se at måten lærerne legger til rette for skriving, samsvarer med den reviderte læreplanen av 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013a) og at de er inspirert av elementer i sjangerpedagogikken ved at informantene bruker modelltekster og viser elevene hvordan konteksten påvirker utforming av tekster i språk, innhold og struktur.

Det bør nevnes at ikke alle lærere er entydig positive til eksplisitt sjangerundervisning slik som i sjangerpedagogikken. I en gjennomgang av diskusjonen (Torvatn, 2009) presenteres noen av innvendingene, blant annet at sjangernes kjennetegn er for omfattende til å beskrives på måter som er forståelige for unge mennesker, og at sjangerne tvert imot må læres implisitt, gjennom å lese mange tekster og gradvis oppfatte hva som er tekstenes kjennetegn. Kritikere har ment at metoden innebærer drilling og en uheldig rigiditet som hemmer den skrivende. De mener videre at sjangere er dynamiske enheter som endres over tid, noe en streng praktisering ikke vil gi rom til. De som forsvarer en eksplisitt sjangerundervisning vil, på den andre siden, peke på at det mest sentrale i sjangerbasert skriveopplæring er å bruke tekstlige forbilder samt å trekke elevene inn i arbeidet med å definere sjangertrekk, for eksempel ved å spørre «hvorfors vil noen skrive en tekst som dette?» Det er dermed ikke læreren som dikterer sjangernes kjennetegn; Gjennom refleksjon over hensikt og kontekst, finner elever og lærer frem til sjangertrekkene sammen. Det overordnede er at elevene ikke skriver for å følge et mønster, «men at de lærer å kommunisere mest mulig hensiktsmessig i en gitt situasjon.» (Torvatn, 2009, s. 323)

Også i (Horverak, 2015) viste noen av informantene en viss tilbakeholdenhet med tanke på at eksplisitt sjangerundervisning kunne hindre kreativitet hos elevene: «If you just use a template imitatively, then it is never totally wrong, but it might not be brilliant either» sier en informant. En annen sier derimot at «They have to know the basic structure first. Then they can be creative and develop, learn the basics first.» (Horverak, 2015, s. 14)

Jeg har ovenfor presentert sjangerpedagogikkens skrivesyklus med dens fire faser (Teaching Learning Cycle) og gjort rede for metodens historiske opphav. Videre har jeg vist hvordan sjangerpedagogikken er pedagogisk forankret i rådende læringssyn (Vygotsky/ Bruner), hvordan metoden er knyttet til M.A.K. Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk og hvordan stillasering er et bærende prinsipp i metoden. Videre har jeg vist hvilken styrende funksjon læreplanen for engelskfaget har sammen med de grunnleggende ferdighetene som gjelder alle fag i norsk læreplanverk, og jeg

har vist hvordan skriveferdigheter i engelsk som andrespråk spiller en viktig rolle for at elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal bestå eksamen og derigjennom kunne oppnå fagbrev, dette for å vise hvordan sjangerpedagogikken kan fungere som sosioøkonomisk virkemiddel og hvordan den slik sett harmonerer med det mandat skolen er tildelt i Norge. Dette er en viktig premiss for min interesse og motivasjon for å finne virksomme metoder generelt, og min tro på sjangerpedagogikken spesielt som en heldig kombinasjon av målsettinger som tjener både den enkelte elev og samfunnet som helhet.

Jeg har også vist hvordan sjangerpedagogikken gjør seg gjeldende i engelsklæreres skrivepraksiser slik det presenteres i (Horverak, 2015) og hvordan en diskusjon om eksplisitt eller implisitt sjangerundervisning også lever blant lærere i norsk skole.

I det følgende vil jeg gå inn på hvilke overveielser jeg gjorde for å komme fram til et forskningsdesign for min utprøving av sjangerpedagogikken i en klasse på et yrkesfaglig utdanningsprogram.

3. Metode

3.1. Kvantitativ versus kvalitativ forskning

Gjennom de siste tiårene har kvalitativ forskning etablert seg som likeverdig tradisjon til kvantitativ forskning (Everett & Furseth, 2012, s. 218). En forenklet beskrivelse betegner kvantitativ forskning som basert på tall og kvalitativ forskning som basert på tolkning (Dalland, 2012, s. 114). Noen ganger brukes også betegnelser som «harde» versus «myke» data fra henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning (Dalland, 2012, s. 127). Imidlertid har disse to retningene elementer til felles, for eksempel at resultater av kvalitativ forskning også i noen grad kvantifiseres i forbindelse med tolkning, og at kvantitativ forskning også innebærer tolkning (Dalland, 2012, s. 113-114). Derimot er det først og fremst måten man samler inn data på som er ulik (Dalland, 2012, s. 114). Som nevnt tidligere (i innledningen) ville det innenfor rammene av min masteroppgave føre for langt å studere, for eksempel eksamensbesvarelser fra en gruppe elever som ble eksponert for metoden sjangerpedagogikk i skriveopplæring over lang tid og sammenligne med en kontrollgruppe som ikke har vært gjenstand for samme opplæringsmetode. I en slik sammenheng ville det vært hensiktsmessig å studere store grupper og naturlig å se på elevenes sluttvurdering som tallfestet til karakterer. Med stort tilfang av tallkarakterer, ville dette kunne gi interessante resultater, men kreve store ressurser. I en fase der metoden er under utprøving, er det derimot også relevant å undersøke hvordan de som opplever metoden erfarer dette. Derfor valgte jeg å bruke intervju av elever for å få svar på min problemstilling:

Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?

På et overordnet nivå kan min utprøving trolig kategoriseres som *pedagogisk designforskning* (Brekke & Tiller, 2012, s. 246). Dette er en gruppe av relaterte forskningstilnærmelser som ligner *aksjonsforskning* ved at -begge involverer samarbeid mellom forsker og praktiker

- begge har som mål å forbedre praksis og å generere ny kunnskap direkte fra praksisfeltet
- begge involverer en syklisk utviklingsprosess
- begge involverer fokus på prosess heller enn ensidig fokus på input-output.
- begge viser preferanse for kvalitative forskningsmetoder (Brekke & Tiller, 2012, s. 246).

Aksjonsforskning favner såpass vidt at former innenfor denne vil kunne betegnes som tilhørende designforskning og omvendt, men i grove trekk kan man hevde at aksjonsforskning har et bredere siktemål mot utvikling av praksis, og at designforskning har et avgrenset fokus på utvikling av pedagogisk design. Dette siste faller sammen med mitt forskningsprosjekt som fokuserer på skrivesyklusen spesielt. På den annen side har mitt prosjekt også trekk fra aksjonsforskning i og med at denne vektlegger praktikerens styring av forskningsprosessen. Videre har mitt forskningsprosjekt likhetstrekk med *designeksperimentet* som kjennetegnes ved de tre stadiene:

- 1) forberedelser av designeksperimentet
- 2) gjennomføring av designeksperimentet og
- 3) retrospektiv analyse (Brekke & Tiller, 2012, s. 248-254)

Derimot innebærer mitt forskningsprosjekt kun *en* syklus med intervju underveis og etterpå. Det kan derfor se ut som mitt forskningsdesign er en modifisert utgave av designeksperimentet med trekk fra aksjonsforskning.

Det forskningsmessige utgangspunkt for min masteroppgave er humanvitenskap, også kalt *forstående kunnskap* (Dalland, 2012, s. 56).

«Naturvitenskapen kan fortelle oss hvor vi befinner oss, men kan ikke i kraft av å være naturvitenskap fortelle oss hvor vi *bør* være, og hvor vi *bør* gå, eller hvor det er *vakkert*, og hvor det er *stygt*, eller hva som er *rett og rimelig*, og hva som er *galt og urimelig*.» (Wackerhausen 1997)¹² i (Dalland, 2012, s. 56).

¹² Steen Wackerhausen, professor i filosofi, universitetet i Aarhus og NTNU, Norge.

Sentralt i humanvitenskap står et menneskesyn som kan beskrives slik:

«Mennesket er et fysisk vesen, men også et vesen som håper på noe, drømmer om noe, er redd for noe, søker å unngå noe eller bestreber seg på noe. Mennesket er et målrettet vesen. Som mennesker er vi ikke bare omgitt av ting som har vekt, omfang og hastighet, men av ting som har betydning. Mennesket eksisterer ikke bare i naturvitenskapens firedimensjonale univers (rom, stoff, tid og hastighet), men i et femdimensjonalt univers der den femte dimensjonen er betydnings- eller meningsdimensjonen.» (Wackerhausen, 1997) i (Dalland, 2012, s. 56).

Hermeneutikk og fenomenologi er tilnærmedelsesformer innenfor humanvitenskap som henholdsvis belyser hvordan noe skal tolkes og hvordan noe oppleves gjennom de menneskelige sansene (Dalland, 2012, s. 57-59). Det er innenfor disse tradisjonene, og spesielt innenfor fenomenologi, jeg skal bevege meg når jeg etter utprøvingen av sjangerpedagogikken skal tolke de data jeg har samlet inn.

I det følgende vil jeg gå igjennom mine overveielser relatert til valg av metoder for å finne gyldige og pålitelige data som deretter kunne drøftes og gi utgangspunkt for en mulig konklusjon som forhåpentligvis gir ny viten som andre senere kan bygge videre på (kumulativ forskning (Dalland, 2012, s. 116).

3.2. Redegjørelse for valg av metode

En metode er måten man som forsker kommer fram til et svar på en valgt problemstilling (Dalland, 2012, s. 114). Innenfor kvalitativ forskning er det essensielt å komme i kontakt med et utvalg personer for å få tilgang til deres opplevelser og erfaringer. Det er deres subjektive opplevelser som er interessante å registrere systematisk slik at de utgjør forskningsdata. Anerkjente metoder innenfor denne typen forskning er for eksempel intervju og observasjon.

3.2.1. Forskeren som deltaker i arbeidet

Mange metoder er grundig utprøvd, men en forsker som skal bruke en kvalitativ metode for første gang, må være klar over hvilken rolle hun selv spiller når hun velger ut informanter og samhandler med dem. Forskeren er selv «instrumentet» i innsamlingen av data, (Dalland, 2012, s. 115), og hennes personlighet vil virke inn på møtet med de menneskene hun møter under utprøving, intervju og i måten hun former spørsmål i en spørreundersøkelse. Også i valg av problemstilling er forskeren sterkt til stede (Dalland, 2012, s. 129). Et personlig engasjement er viktig som motivasjonskraft når et stort og langvarig arbeid skal utføres, og engasjementet regnes som en fordel når studenter veiledes i denne tidlige fasen. Likevel skal et forskningsarbeid legitimeres som allment gyldig. I utdanningsvitenskap vil det være relevant å begrunne en problemstilling ut ifra overordnede mål i skolen, noe jeg i mitt tilfelle gjør i kapittel to i denne masteroppgaven.

3.2.2. Forskerens forforståelse

En lærer som forsker på undervisning, vil ha en forforståelse for det området som det skal forskes på. Hvis hun er nyutdannet, vil hun ha en begrenset erfaring å bygge på, men hvis hun har arbeidet i skolen lenge, vil hun normalt ha en klar forforståelse for hvilken elevgruppe hun møter under utprøving og intervju, og hun vil også kunne kjenne faget undersøkelsen er relatert til, godt. Forskerens forforståelse er viktig for forskningsarbeidet, og det må redegjøres for denne ifølge anerkjente normer for god forskningstradisjon (Hellevik, 1999, s. 14-17). Selv kjenner jeg godt faget engelsk etter å ha undervist i det på ulike yrkesfaglige utdanningsprogram i mer enn ti år. Det vil også si at jeg kjenner ulike elevgrupper godt, alt fra elever på utdanningsprogram for design og håndverk, service og samferdsel, helse og oppvekst, teknikk og industriell produksjon og elektro. Jeg har derfor en forforståelse for hvor lett elever forstår instruksjon, hvor mye tid som trengs i hver fase av utprøvingen, hvor deres språklige kompetanse ligger, når på dagen de er mest mottakelige for ny læring og mye mer som det er vanskelig å sette nøyaktige ord på. Alt dette gjør at jeg kan planlegge forskningsarbeidet relativt lett, men det betyr ikke at jeg er bevisst alle overveingene

jeg gjør. Dermed må jeg prøve å bli oppmerksom på hvilke valg jeg tar og hvorfor, på en særskilt måte. En annen viktig forforståelse er at jeg ønsker at metoden sjangerpedagogikk skal vise seg å være en suksess på yrkesfaglige utdanningsprogram. Som nevnt i første kapittel er det mange gode grunner til å søke å forbedre elevens skrivekompetanse, både for den enkelte elev og for samfunnet som helhet, og et slikt ønske er en sterk motivasjon for meg personlig til å forske på denne metoden. Et personlig ønske kan derfor gjøre at jeg ubevisst leter etter data som oppfyller nevnte ønske og overser data som sier det motsatte. For å motvirke en eventuell slik tendens, er det nyttig å avsløre og bevisstgjøre seg på slike tanker på forhånd og i arbeid med å analysere data, bevisst søke etter data som avliver den konklusjonen man håper å gjøre (Dalland, 2012, s. 118). En troverdig konklusjon vil avhenge om man som forsker stiller kritiske spørsmål i diskusjonen av funn. I min undersøkelse vil jeg dermed måtte se etter data som kan *motbevise* at sjangerpedagogikken hjelper elever på yrkesfaglige utdanningsprogram i deres skriveopplæring i engelsk.

Generelt kan man ikke være verdinøytral som forsker (Dalland, 2012, s. 119). Derimot skal man være seg bevisst de menneskelige, politiske og faglige verdier en står for. I skolen er det også relevant hvilket syn man har på elever generelt. I mitt forskningsprosjekt vil jeg derfor nødvendigvis stille spørsmål til elever og tolke deres svar ut ifra hva jeg har observert av ferdigheter, atferd og hørt av utsagn fra denne elevgruppen i min lærerpraksis.

Sett opp imot dette, kan det fortone seg som et ideal å forske på en gruppe man ikke har noe kjennskap til, der man kan studere et fenomen på avstand, med «friske øyne». På den annen side vil man da kunne trekke feil konklusjoner på grunn av den samme avstanden. En forsker som ikke kjenner den arenaen hun skal forske på, vil måtte redegjøre for sitt manglende kjennskap til området, noe som ikke garanterer for noen større objektivitet enn det gjør å kjenne et område godt (Dalland, 2012, s. 121).

3.2.3. Ethiske overveielser

En forsker må gjøre en rekke etiske overveielser i forskningsarbeidets ulike faser. Både i planlegging, gjennomføring og rapportering kommer det inn etiske aspekter som, hvis de ikke er bevisst håndtert, vil kunne skade forskningsdata, personer som deltar i forsøk og vitenskapens troverdighet generelt. Sentralt i dette feltet står hensynet til personvernet (Dalland, 2012, s. 95) som ikke bare gjelder i vitenskapelig sammenheng, men på en rekke samfunnsområder.

Ethiske overveielser i planleggingsfasen

Forskning koster penger, og det er nyttig å spørre seg selv om det det forskes på, gir noe tilbake til samfunnet. Hvem har nytte av den kunnskapen som skapes? (Dalland, 2012, s. 97). Mitt prosjekt handler om å videreutvikle undervisningspraksis, nærmere bestemt skriveopplæring i engelskfaget, noe som på sikt kan komme til nytte både for meg som yrkesutøver og de elevene jeg skal utdanne. På den annen side er jeg en forholdsvis voksen kvinne på 56 år, så antall elever som kan ha nytte av min kunnskap kunne vært større hvis jeg var for eksempel 35. Imidlertid er metoden anvendelig i et høyt antall fag da de ulike skolefagene har sine respektive, tilhørende skriftlige sjangere. Dermed kan lærere i mange fag ha nytte av den viten som min utprøving genererer. Videre kan kunnskap om denne skrivemetoden føye seg inn i en større sammenheng av utdanningsvitenskap som til sammen er et viktig anliggende i et land som ønsker en høyt og relevant utdannet befolkning.

Det hører også med til etisk overveiing hvorvidt en forsker kan gå inn og påvirke et utvalg i en retning som er ønskelig sett fra skolens ståsted. På andre samfunnsområder, som for eksempel i sosialmedisinen, innenfor områder som har å gjøre med rusavhengighet eller psykiske lidelser, må man stille de samme etiske spørsmål. Samfunnet har i disse anliggende klare preferanser om å holde disse utfordringene på et minimum på grunn av de belastningene disse utfordringene er for den enkelte og samfunnet økonomisk og sosialt. I likhet med disse behovene har samfunnet også et behov for at alle elever har gode lese- og skriveferdigheter for å opprettholde og utvikle den grad av samlet og individuell kompetanse som behøves i

et konkurransedyktig samfunn og demokrati. Disse målsettingene er nedfelt i skolens formålsparagraf på denne måten:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

(Opplæringsloven, 2008)

Når det er samsvar mellom det en forsker ønsker å oppnå i sin utprøving og det samfunnsoppdrag som gjelder og som landets øverste demokratiske organ har vedtatt (Stortinget), er det etter min mening akseptabelt å ville påvirke en gruppe i en konkret retning. Denne type ønsket og planlagt endring kan betegnes som innovasjon (Skogen, 2004). Et ideologisk-politisk utgangspunkt vil ofte være grunnlaget for fornyings-, forsøks- og utviklingsarbeid i skolesammenheng (Befring, 2015, s. 13), og innovasjon i skolen vil innebære at man også systematisk evaluerer effekt og konsekvenser. Edvard Befring sier også i sin bok *Forskningsmetoder i Utdanningsvitenskap* (Befring, 2015) at det ikke er metodisk relevant med noe skarpt skille mellom forskning og innovasjon.

Et annet spørsmål som tilhører planleggingsfasen, er hvorvidt de som bidrar med data i undersøkelsen, kan få noe igjen for sin innsats. De bruker av sin tid og sin oppmerksomhet, og det er i det minste viktig at de får en opplevelse av at de bidrar til noe viktig. Selv la jeg vekt på dette i min utprøving, og jeg takket elevene som stilte til intervju foran og etter hver samtale. I tillegg satte jeg fram vann og glass, og tilbød muffins som var kjøpt i skolens kantine og var innpakket i plast, enkeltvis; For noen kan det være betryggende å vite at det de eventuelt får å spise, er noe kjent og produsert et sted som garanterer for hygiene og næringsinnhold.

I planleggingsfasen må det også kartlegges hvilke tillatelser som trengs å innhentes forut for undersøkelsene. Det må avklares om man tenker å innhente og registrere data som kan identifisere deltakere, og opplysninger må i så fall oppbevares i henhold til personopplysningsloven (Lovdata.No, 2018). Hva som er personopplysninger, er ikke bare navn og fødselsnummer;

«Opplysninger og vurderinger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, er personopplysninger (fotografier, bildeopptak og lydopptak av stemmer anses også som personopplysninger).» (Dalland, 2012, s. 101).

I min undersøkelse brukte jeg videoopptak, både under arbeidet i klasserommet og mens intervjuene pågikk. Dette var mest for å sikre meg en back-up hvis jeg hadde gått glipp av noe som foregikk i klasserommet eller grupperommet der jeg foretok intervjuene. Som vist i sitatet ovenfor, inngår videoopptak i definisjonen av personopplysninger, og jeg måtte derfor innhente informert, frivillig samtykke fra elevenes foresatte, siden elevene selv ennå ikke har nådd myndighetsalder (Dalland, 2012, s. 105 og 107). Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er den instansen som veileder forskere og institusjoner om lovligheten ved og rutiner knyttet til innhenting av personopplysninger i forbindelse med forskning. Instansen har en digital test som gir indikasjon på om et prosjekt er søknadspliktig eller ikke. Selv om jeg ikke hadde til hensikt å innhente sensitiv informasjon (Dalland, 2012, s. 105), krevde mitt planlagte prosjekt likevel at jeg sendte søknad om tillatelse til å innhente og oppbevare personopplysninger (Vedlegg 3.1). I søknaden måtte jeg vise at jeg ville innhente informert og frivillig samtykke til deltakelse i videoopptak (Vedlegg 3.2). I skrevet jeg forfattet til de foresatte, gjorde jeg en feil. Jeg krevde ikke skriftlig tilbakemelding, men ba derimot om en epost fra foresatte til elever som ville reservere seg mot å delta i opptakene. Da NSD hadde behandlet søknaden, fikk jeg beskjed om å be de foresatte aktivt gi til kjenne at jeg hadde deres tillatelse til å filme elevene (vedlegg 3.3). Brevet til de foresatte var allerede sendt, så jeg måtte skrive et nytt, forklare at jeg hadde gjort en feil, og be om deres tillatelse i form av et kryss i en av to rubrikker knyttet til «tillater» eller «tillater ikke» og deretter signatur (Vedlegg 3.4). (Dalland, 2012) s. 106. Det var *en* elev som reserverte seg mot å bli filmet. Av den grunn satte jeg opp kameraet på stativ bak i klasserommet og tilbød eleven pult og stol som lå bakenfor dette. Ved et sammentreff var denne eleven personlig interessert i kameraer og filmopptak, og han tilbød seg å holde oppsyn med kameraet, at alt gikk som planlagt. Det var også en fordel for meg siden jeg ville være fokusert på opplæringen mens kameraet gikk.

De tre elevene som skulle intervjues, ble tildelt fiktive navn. Dette var i tråd med prinsippet *avidentifiserte* opplysninger (Dalland, 2012, s. 102). Total *anonymisering* er

ikke mulig å oppnå når man viser elevers ansikter på film, og hvordan filmen skulle oppbevares og anvendes måtte derfor også inngå i orienteringen til de foresatte, som lå til grunn for det informerte og frivillige samtykket jeg ba om i forkant. (Vedlegg 3.2 og 3.4.)

Det er ingen selvfølge at informasjon blir forstått. Innenfor et forskningsmiljø kan man bli så innforstått med sin egen faglige sjargong at man kommuniserer dårlig med folk som ikke deler det samme fagspråket (Dalland, 2012, s. 106). Da kan det være nyttig å be om korrekturlesing fra en person som ikke er en kollega og be om tilbakemelding på om informasjonen er skrevet tilstrekkelig tydelig og forståelig. For meg som til daglig kommuniserer med den aktuelle aldersgruppen, var det naturlig å skrive i et enkelt men saklig språk, og min veileder bekreftet at informasjonsskrivene trolig ville fungere etter hensikten.

Jeg vil også nevne at jeg forut for perioden med utprøving innhentet tillatelse fra skolens rektor (Vedlegg 3.5), og jeg skrev en utførlig redegjørelse til klassens kontaktlærer om det planlagte prosjektet, noe vedkommende satte pris på.

Etiske overveielser underveis i utprøvingen.

Underveis i utprøving og forskning er det viktig å være seg bevisst sitt etiske ansvar overfor enkeltpersoner, institusjoner og samfunnet. Utdanningsinstitusjonen man representerer vil kunne komme i vanry dersom en forsker eller student under utdanning opptrer klanderverdig. Her hører det hjemme å nevne taushetsplikt (Dalland, 2012, s. 104) som ved brudd i verste fall er straffbart etter loven. Mange institusjoner har et skriv om taushetsplikt som forelegges studenter for signering før de begynner på sin utprøving. Siden jeg er ansatt ved skolen der jeg gjorde min utprøving, hadde jeg allerede signert en tilsvarende erklæring da jeg ble ansatt.

Rent medmenneskelig, høflig og dannet framferd er selvsagt for de fleste, og hører naturlig hjemme også mellom forsker og informanter. Skulle det derimot skorte på alminnelig hygiene, folkeskikk og dannelse, er det klart at det kan skade relasjonen mellom institusjoner som tar imot forskere og de som sender dem, og det vil virke negativt inn på selve innhenting av data. Selv om et forskningsprosjekt teknisk er

godt planlagt og korrekt i formen, er gjennomføringen avhengig av at det opparbeides tillit gjennom menneskelig kontakt.

Etiske overveielser i forbindelse med etterarbeid

Skrivning av rapport er en stor og viktig del av et forskningsarbeid. Når data er analysert og det konkluderes med kritikkverdig praksis ved en institusjon, må det gjøres noen etiske vurderinger med tanke på de som kan komme i vanry gjennom en slik fremstilling. Dette er et ansvar som knytter seg til publisering av forskning på generell basis, og som jeg bare kort nevner her. Det som derimot er et viktig etisk anliggende som alle forskere kommer i nærkontakt med, er behandling av skriftlige kilder. Plagiering er å utgi noe som andre har publisert før, som sitt eget, og det regnes som fusk. Opphavsrett skal anerkjennes og akademisk redelighet praktiseres ved at kilder oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til samme kilde. Åndsverkloven fastslår at

- Opphavsmannen har krav på å bli navngitt
- Man skal ikke gjengi verket på en måte som er krenkende for opphavsmannen
- Man kan sitere fra verk som omfattes av åndsverkloven

(Dalland, 2012, s. 80).

I henhold til disse retningslinjene har jeg lagt vekt på å henvise til kilder på korrekt måte, med henvisninger i teksten og litteraturliste til slutt i min masteravhandling.

3.2.4. Intervju som metode

Intervju er anerkjent som kvalitativ forskningsmetode, og det finnes mange typer intervjuer. Selve situasjonen og samspillet mellom forskeren som intervjuer og intervjuobjektene har i seg selv evnen til å skape ny kunnskap gjennom det som brukes av ord (det diskursive elementet) og de fortellingene som kommer fram, og slik harmonerer min valgte form for intervju med det *postmoderne*, sosialkonstruktivistiske synet på hvordan viten skapes (Kvale, 2015, s. 178).

Hva som skulle være *tematisk* fokus i intervjuene, var ganske innlysende (Kvale, 2015, s. 163). I intervjuet før utprøvingen søkte jeg kunnskap om elevenes erfaringer og tanker om opplæring i skriving i engelskfaget (Vedlegg 3.6). I intervjuet *etter* utprøvingsperioden ønsket jeg informasjon om elevenes erfaringer og tanker om den skrivemetoden de da var blitt kjent med. I min problemstilling hadde jeg stilt spørsmålet *hvordan*, noe som gjorde det naturlig å tematisere underkategorier relatert til tre av de fire ulike fasene i sjangerpedagogikken. Jeg valgte å se bort fra første fase, da den fungerte som kunnskapsinnsamling forut for de mer direkte sjangerpedagogisk relaterte fasene *to*; der man studerer en modelltekst; *tre*; der man skriver en tekst sammen i klassen; og *fire*; der elevene individuelt skriver en tekst i den gitte sjangeren. Det var derfor naturlig at disse underkategoriene også fikk fremtredende plass under intervju nummer to (Vedlegg 3.7). Disse skulle også senere utgjøre grunnlaget for analysen av dataene (Kvale, 2015, s. 163). Intervjuets *dynamiske* innhold (Kvale, 2015, s. 163) innebærer blant annet hvilke spørsmål som stilles. Spørsmålene ble samlet i en guide som ble presentert for elevene umiddelbart før vi begynte å snakke sammen. At elevene ikke fikk utdelt spørsmålene i forkant var fordi jeg ønsket umiddelbare svar, og ikke svar som ble tenkt ut på forhånd, som «riktige» i forhold til meg som eldre og en autoritet i relasjonen (Kvale, 2015, s. 52). Jeg la vekt på å utforme spørsmålene slik at de skulle være lett forståelige og fri for akademiske vendinger (Kvale, 2015, s. 163). Jeg skrev også en innledning der de ulike fasene i utprøvingen ble repetert. Dette var for å friske opp minnene og forberede elevene på å svare på mine spørsmål.

Det å samle informanter i fokusgrupper, er en utbredt måte å organisere intervjuer. Dette er en velegnet form når man ønsker å få frem forskjellige synspunkter (Kvale, 2015, s. 181). I mitt prosjekt var det ønskelig at elevene ved hjelp av sine utsagn skulle kunne stimulere hverandres hukommelse og skape en spontan ordveksling som jeg kunne dra nytte av fordi det ville generere mer data.

Hvor mange som skal delta i en fokusgruppe, er det delte meninger om. I (Dalland, 2012) sier forfatteren at «gode samtaler mellom en, to eller tre intervjupersoner kan

gi mye stoff til en oppgave» (Dalland, 2012, s. 165). Derimot mener forfatteren av kapittel 8 i (Kvale, 2015) at et fokusgruppeintervju gjerne involverer seks til ti personer. (Kvale, 2015, s. 179). Siden dette var mitt første forskningsprosjekt, følte jeg trang til å ha en viss kontroll over situasjonen, og jeg valgte derfor å intervju tre elever.

Under intervjuene valgte jeg å ta opp video. Dette var primært for å kunne fokusere helt og fullt på samtalen med elevene uten å bli forstyrret av tanken på om jeg fikk med meg alt som ble sagt (Tjora, 2017, s. 166). Jeg brukte dermed videoopptakene som kombinert lydopptak og bildemateriale. Hvis noe uventet skjedde underveis, enten verbalt eller som hendelse, ville dette kunne påvirke situasjonen og resultatet, og det følte trygt å ha kamera gående mens jeg snakket med elevene.

3.2.5. Utvalg av informanter

Det var flere grunner til at valget falt på «Klasse 1 A». Først og fremst måtte jeg sikre meg informanter som ville være tilgjengelig på tider da jeg selv var frigjort fra undervisning. I tillegg kommer at Vg1-klasser er mindre homogene enn Vg2-klasser, og er slik sett en større pedagogisk og metodisk utfordring å undervise i. En del elever er usikre på om de har valgt rett utdanningsprogram, og det kan derfor skorte på motivasjon generelt, men de fleste er fascinert av det «nye» ved å gå på et praktisk orientert utdanningsprogram. Fellesfagene fortøner seg derimot ofte som «gammelt nytt», og for mange oppleves de som direkte kjedelig. Imidlertid er det mange på det valgte utdanningsprogrammet som har høye inntakspoeng, og dermed har de gode forutsetninger for å lære etter tradisjonelt mønster for klasseromsundervisning. Denne variasjonen innad i valgte klasse gjør at utprøvingen kanskje kan sies å treffe et tverrsnitt av ungdomskullet av 2001, og det gjør dem interessante som informanter.

Utvalg av elever til intervju baserte jeg på delvis tilfeldig og delvis strategisk utvalg (Dalland, 2012, s. 163). Før jeg kjente elevenes navn, tok jeg for meg klassekartet og pekte tilfeldig på tre pulter med et visst mellomrom i rommet. Dermed unngikk jeg å

få med meg elever som var hverandres «makkere»¹³ og allerede hadde snakket mye sammen. Det strategiske kriteriet var at jeg spurte engelsklæreren om disse tilfeldig utpekte elevene var verbalt kapable til å gi muntlig informasjon. Det ble bekreftet, og jeg observerte det samme i en periode før utprøvingen, da jeg kun observerte klassen. Jeg visste derimot ingenting om elevenes skriveferdigheter før skriveprosessens oppstart. I min utprøving ville jeg fokusere på hvordan metoden ble opplevd av de som opplevde den, så produktene, selve tekstene, og kvaliteten på disse ville ikke inngå i mitt prosjekt.

3.2.6. Observasjon som støtte

For å etablere en relasjon forut for utprøvingen, bestemte jeg meg for at jeg, i en periode på fire uker, skulle følge klassen som observatør i engelsktimene. Dette virket hensiktsmessig av flere grunner. For det første ville klassens elever bli vant til å se meg. Vi begynte å hilse på hverandre utenfor klasserommet, og ved flere anledninger snakket jeg til klassen om utprøvingen jeg hadde planlagt. Det gav meg også anledninger til å forberede elevene på utprøvingen, og jeg snakket flere ganger om at jeg ville spørre noen av dem om å delta i intervju.

Da utprøvingen startet, overtok jeg klassen, og klassens faste engelsklærer inntok en rolle som observatør. Ved at jeg overtok ledelsen av læringsarbeidet, ville elevene bli oppmerksomme på at nå begynte «noe nytt». Gjennom dette håpte jeg å pirre elevenes nysgjerrighet og stimulere deres årvåkenhet. På den annen side risikerte jeg å gå glipp av viktig informasjon under prosessen, for eksempel om ting som foregikk mellom elever, fordi jeg selv fokuserte på det praktiske arbeidet, på instruksjoner, samtaler, tid, sted og alle eventualiteter som inntreffer mens man arbeider faglig. For å fange opp mest mulig informasjon, valgte jeg derfor å gjøre videoopptak av undervisningsøktene. Etter hver økt kunne jeg da se igjennom opptakene for å se om det jeg trodde foregikk, faktisk foregikk. Derimot hadde jeg ikke noen konkret plan for

¹³ «Makkere» - et sosialpedagogisk tiltak der elever sitter sammen to og to og har et visst ansvar for hverandres ve og vel.

hvordan denne filmatiske observasjonen skulle brukes, og jeg går derfor ikke dypt inn i en beskrivelse av observasjon som metode. Den var et sikringstiltak, i likhet med bruken av video under intervjuene, som ble nevnt ovenfor.

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for mine valg av metoder for å prøve ut sjangerpedagogikken og på relevante måter generere data som kunne analyseres og diskuteres for å søke ny kunnskap om hvordan skrivesyklusen kan støtte skriveopplæring i engelsk for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole. I neste kapittel går jeg igjennom utprøvingen slik den tok form, hvordan gjennomføringen av intervjuene gikk, og jeg redegjør for hvilke tema som trådte fram ved hjelp av gjennomlesing med analyse (Befring, 2015, s. 113-116).

4. Innsamling av data

4.1. Utprøvingen

Utprøvingen av sjangerpedagogikken, som var grunnlaget for mitt datatilfang, fant sted våren 2018, nærmere bestemt i ukene 14, 15, 16 og 17. Uke 14 begynte med første skoledag etter påskeferien, og elevene hadde da to timer engelsk i strekk tirsdag formiddag, og sin tredje uketime i faget påfølgende fredag. Elevene var godt forberedt på det arbeidet vi skulle gjøre, at vi skulle jobbe med sjangeren *film review* som eksempel på en argumenterende tekst. Hvordan dette kan være en argumenterende tekst henger sammen med at man som forfatter av sjangeren *film review* (filmomtale på norsk) innledningsvis redegjør for om man anbefaler eller ikke anbefaler å se filmen man skal omtale, og deretter argumenterer for dette synet i tre etterfølgende avsnitt, som utgjør hoveddelen av teksten. Sjangeren er overførbart til alle slags argumenterende tekster og har relevans i det virkelige livet ut over bare det å uttale seg om filmer. *A five paragraph text* (Langseth, 2013, s. 224) er blitt en vanlig struktur å undervise i engelsk, og lærebøker presenterer også en slik struktur som hensiktsmessig i opplæringsøyemed. *Film review* ble i min utprøving også et eksempel på *a five paragraph text*, som er en standard elevene hadde møtt tidligere og vil komme til å møte senere i engelskkurset.

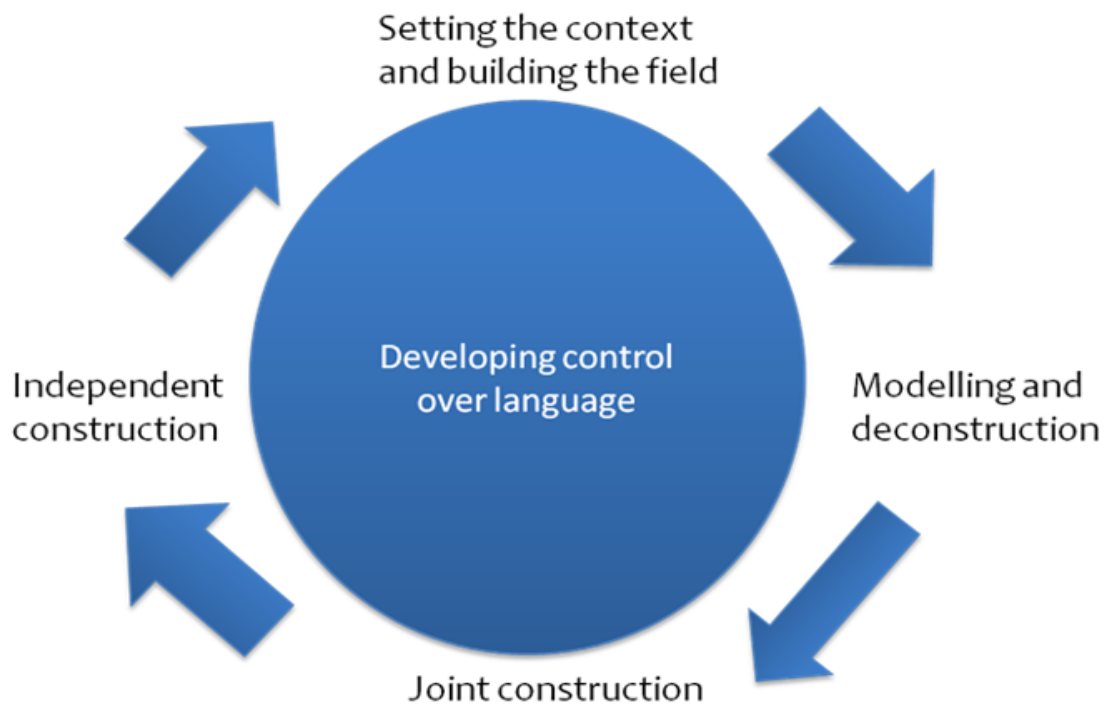
For å skrive en *film review*, måtte vi ha en film å skrive om. Elevene hadde blitt forespeilet to mulige filmer med innhold relatert til kultur og samfunnsforhold i Storbritannia¹⁴ og ble bedt om å velge blant disse. Imidlertid foreslo en av elevene en tredje film. Denne fikk størst oppslutning da klassen stemte over forslagene, og vi skulle derfor se *Green Street Hooligans* fra 2005 (Alexander, 2005). Hovedpersonen spilles av Elijah Wood og regissør er Lexi Alexander. Jeg skaffet filmen på dvd, med norske tekster, da filmens dialoger bærer preg av øst-londonsk dialekt, som kan være vanskelig å forstå. Filmen inneholder scener med slåssing, men jeg hadde vurdert den til å ha såpass høy litterær kvalitet at jeg kunne akseptere innslag av vold. Volden var

¹⁴ Jfr kompetansemål i faget: Drøfte kultur og samfunnsforhold i et flere engelskspråklige land.

dessuten ikke forherliget og utnyttet på en spekulativ måte i fremstillingen, noe som er vesentlig for hvorfor jeg kunne gå med på å vise den. Fotball og fotballaget West Hams supporterklubb er sentrale elementer i filmen, og det samme er fremmedhat og radikaliserings gjennom fremmedgjøring og utenforskap. Å stå opp mot urett er også et tema og det blir spesielt tydelig gjennom hovedpersonen.

Vi var på første stadium i skrivesirkelen, *oppbygging av kunnskap*, (se side 15) og det var viktig at elevene skulle kunne huske filmens handling selv om den ble vist bare en gang. For å sikre dette, fikk elevene utdelt *Work Sheet* (Vedlegg 4.1) for å notere navn på karakterer mens de så filmen. Noen gjorde det, andre ikke. Da filmen var ferdig, fikk elevene med seg hjem et handlingssammendrag på engelsk, *Plot summary Jumbled Paragraphs* (Vedlegg 4.2) der avsnittene var byttet om. Dette ble de bedt om å lese og deretter stokke om på avsnittene slik at rekkefølgen ble rett, og dermed satt de med et handlingssammendrag som de kunne støtte seg på gjennom skriveprosessen. At avsnittene var stokket om, og at de skulle stokke teksten slik at den ble rett, var et middel til å «pirre» elevene til å ville lese teksten med en viss oppmerksomhet hjemme. Det var også en øvelse i tekstkompetanse som kunne komme til nytte i egen skriving. Dette var en overkommelig lekse til påfølgende fredag da de bare hadde en time til rådighet. I tillegg ble elevene bedt om å finne definisjoner på «Hooligan» og skrive det de fant ned i et dokument som de skulle kalle «Green Street Hooligans, notes». Denne beskjeden ble lagt på elevenes læringsplattform. Fredag begynte timen med at jeg viste dem en illustrasjon av skrivesyklusen (Vedlegg 4.3) og forklarte dem at vi nå befant oss på stadium 1, der vi bygger kunnskap som vi skulle bruke når vi senere skulle skrive. Dette gjorde jeg også i hver av de etterfølgende øktene. Elevene tok fram teksten de hadde fått utdelt, med omstokkede avsnitt, og de presenterte sine forslag til riktig rekkefølge. Vi gikk igjennom dette muntlig. Ressursene *Work Sheet* og *Plot summary*, med korrigert rekkefølge på avsnitt, ble arkivert i klassens fagrom på læringsplattformen. Videre gikk fredagstimen til at elevene leste høyt for hverandre, parvis, fra handlingsreferatet. Det var også en aktivitet som siktet mot å sikre at elevene skulle huske innholdet i filmen. Jeg hadde laget en plan for timen som sprengte tidsrammen (45 minutter), så en del av planen (Vedlegg 4.3) måtte gjøres om. I stedet for å arbeide med å lage tre spørsmål til

handlingsreferatet i timen, ble dette hjemmearbeid til neste økt i tillegg til de øvrige oppgavene på Vedlegg 4.3.



Figur 4.1. The Teaching Learning Cycle. (Donahy, 2013)

Uke 15 omhandlet stadium nummer *to* i skrivesirkelen. For å samle elevenes oppmerksomhet, og for å friske opp arbeidet fra foregående uke, viste jeg illustrasjonen ovenfor (Figur 4.1) med prosjektor på skjerm. Denne figuren viser en noe enklere versjon av skrivesyklusen, i tillegg har den engelsk tekst, og jeg fant at begge deler gjorde den mer anvendelig enn figuren på side 15 (Figur 2.1). Sammen med Figur 4.1 viste jeg også planen for timen (Vedlegg 4.4). Elevene ble deretter aktivisert med å stille hverandre tre spørsmål til handlingsreferatet, som de hadde laget hjemme og skrevet ned i notatet sitt. Så var tiden kommet til å gå videre til neste stadium i skrivesirkelen, steg 2, *Modellering og dekonstruksjon*. Jeg hadde skrevet en modelltekst som omhandlet filmen «Me before You» fra 2016 (Sharrock, 2016), som hadde de sjangertrekkene fra argumenterende tekster jeg ville vise elevene (Vedlegg

4.5). Flere av elevene hadde sett filmen, noe som engasjerte dem i å fortelle hverandre litt om handlingen før vi satte i gang med å lese filmomtalen. Elevene fikk papirkopi av modellteksten utdelt, noe jeg ofte velger framfor å presentere teksten digitalt gjennom læringsplattformen, i hvert fall til første gjennomlesing. På den måten får jeg anledning til å be elevene lukke pc'ene og legge vekk mobiltelefoner, noe jeg måtte gjøre hver time i denne klassen, gjentatte ganger. Da alle var oppmerksomme og hadde en penn tilgjengelig, begynte vi arbeidet med modellteksten. Jeg leste høyt og pekte på viktige partier og formuleringer som jeg ba elevene streke under, med penn eller blyant. Da teksten var gjennomgått, jobbet elevene med spørsmål som skulle besvares i et nytt notat de skulle kalle *Working on film review*. Instruksjonen var slik:

Work individually, and write the answers in a NEW document called Working on Film Review:

- a) What is the content of the Film review?
- b) What is the structure (the sequence, paragraphs and so on)
- c) Underline the topic sentences (first sentences in each of the main paragraphs). How do the topic sentences work in each paragraph?
- d) What words are particularly important in this text?

Ikke alle klarte å svare på spørsmålene, men noen klarte noe, og for å støtte elevene i denne bevisstgjøringen om tekstens kjennetegn, satte jeg meg ved pc'en og skrev ned svar på spørsmålene som jeg delvis fikk foreslått av elever (Vedlegg 4.6 b). Elevene kopierte mine svar, noe som også trolig kan betraktes som en form for stillasering. Påfølgende torsdag (jeg skulle være borte fredagen, og byttet timer til torsdag) fulgte vi planen vist i Vedlegg 4.7. Vi så tilbake på sjangeren vi hadde studert tre dager før, vi så på læreboka SKILLS' oppslag om å strukturere setninger (Langseth, 2013, s. 90-91), og nok en gang repeterte vi handlingsinnholdet i filmen *Green Street Hooligans*, denne gangen ved hjelp av en metode som alltid aktiviserer elevene, nemlig gjennom en Kahoot.¹⁵

¹⁵ Kahoot- digital quiz dere elevene konkurrerer om å gi rett svar på kortest mulig tid.

I uke 16 og 17 hadde jeg fått samlet de tre engelsktimene slik at de forløp sammenhengende. Det anser jeg som en stor fordel når man skal skrive en hel tekst, slik planen var for tirsdag 17. april (Vedlegg 4.8); Vi var kommet til stadium *tre; felles konstruksjon* (se side 15). Vi skulle, med andre ord, skrive en tekst i fellesskap og forhandle muntlig om innhold og formuleringer under min (lærers) ledelse. Jeg var spent på denne oppgaven. Ville elevene komme med forslag? Ville forslagene være relevante, eller ville det kreve mye nennsom argumentasjon fra min side for å få teksten representativ for den aktuelle sjangeren? Forut for timen hadde jeg funnet en kort film på Youtube som kunne egne seg som en film å skrive om. Filmen het «I am truly, sorry» (Mormon Channel, 2016). Jeg anså det ikke som ønskelig å skrive om Green Street Hooligans i denne økta, da den skulle være utgangspunkt for individuell skriving uka etter, og da elevenes tekster skulle vurderes med karakter. Den oppgaven måtte vise elevenes individuelle kompetanse. Handlingen i kortfilmen var lett å oppfatte og handlet om en gruppe high-school-elever i USA der mobbing ved bruk av digitale medier (mobiltelefon) var sentralt. Filmen varte i rundt åtte minutter, og fordi den var såpass kort, rakk vi å se den to ganger. Deretter tok vi fram modellteksten (Vedlegg 4.5) og så på første avsnitt, eller *ingressen (the entry)*. Der så vi (igjen) at vi skulle avgjøre om vi likte/ anbefalte eller ikke likte/ anbefalte filmen vi nettopp hadde sett. Etter en kort diskusjon, ble det enighet om at vi skulle *like* filmen i vår omtale, og deretter argumentere for dette i de påfølgende avsnittene. Imidlertid var det en av elevene som påpekte en ting han ikke likte, som omhandlet bakgrunnsmusikken, og dette fikk også plass et stykke ut i teksten. Jeg påpekte da at vi tok inn et kritisk moment, selv om vi endte opp i samme avsnitt med igjen å argumentere for at filmen totalt sett var god. Dette fremhevet jeg som et trekk ved teksten vår som kanskje gjorde den mer troverdig, tross alt. Vi fullførte altså å skrive en film review på tre skoletimer, med et par pauser lagt inn i programmet. Den teksten vi laget i fellesskap ble også lagret på klassens læringsplattform, sammen med de andre ressursene (Vedlegg 4.9).

I uke 17 var det tid for elevene å skrive individuelt om Green Street Hooligans (*selvstendig konstruksjon*). I likhet med uka før hadde de tre timer i strekk, noe som er en passe lang varighet for en oppgave som denne. Noen vil bruke mindre tid på å bli

ferdig, og de som trenger god tid, får også fullført, er min erfaring. Elevene fikk utdelt den konkrete oppgaveformuleringen som også inneholdt vurderingskriterier (Vedlegg 4.10.). De fikk også en orientering om at hvis de slet veldig med oppgaven, kunne de få et skrivestillas av meg (Vedlegg 4.11.) som trolig ville hjelpe dem med å få en struktur på teksten. Skrivearbeidet gikk etter planen for de fleste. Jeg observerte imidlertid at en av elevene så mye ut i lufta, og da jeg gikk rundt og så på elevenes skjermer, var det lite å se av tekst hos denne eleven. Derfor fikk han tilbud om skrivestillas, takket ja til det, og fikk fullført teksten sin. Dette var en av elevene som var plukket ut til intervju, og jeg fikk derfor anledning senere til å spørre hvordan skrivestillaset hadde hjulpet ham (se side 59).

Jeg har nå redegjort for utprøvingen i klasserommet slik den forløp. Jeg var naturligvis veldig interessert i hvordan kvaliteten på elevenes tekster var, og om sjangertrekkene var tydelige i tekstene deres. Klassens lærer og jeg diskuterte hvem som skulle vurdere arbeidene, og vi ble enige om at hun skulle gjøre det, siden hun skulle sette elevenes terminkarakter i faget. I mitt forskningsprosjekt var sluttproduktet ikke relevant, selv om det var interessant i en skrivemetodisk kontekst.

4.2. Gjennomføring av intervju.

Det var gjennom fokusintervju med elever at jeg i hovedsak skulle innhente data til min undersøkelse. Samtidig dannet utprøvingen av metoden et viktig grunnlag for både min og elevenes forståelse for sjangerpedagogikken. Jeg redegjorde i kapittel 3 (s. 44-45) for hvordan elevene ble valgt ut til å delta i intervjuene, og alle tre sa seg villige ved første forespørsel. Alt gikk etter planen, og hvert intervju varte i ca. 15 minutter. Det ble foretatt videoopptak under samtalene, og disse var utgangspunktet for transkripsjonen som ble foretatt som innledning på analysearbeidet. Heldigvis var det enkelt å transkribere intervjuene da dialogene var ryddige og enkle å tolke. Ingen snakket i munnen på hverandre. Transkripsjon ble foretatt etter ten Haves¹⁶ standard for transkribering (ten Have sitert i Kvale, 2015, s. 109). De ferdige transkripsjonene

¹⁶ Paul ten Have (1999) *Doing Conversation analysis, a practical guide book*. London, Sage Publications.

utgjorde mitt analysegrunnlag. I det følgende redegjør jeg for hvilke tema som steg fram av materialet under analytisk gjennomlesing av de transkriberte intervjuene. Dette er gjort i henhold til Befrings prinsipper for «Gjennomlesning med analyse» (Befring, 2015, s. 113-116). Senere viser jeg hvordan de samme transkripsjonene ble gjenstand for analyse etter den stegvis deduktiv/ induktive metoden (Tjora, 2017, s. 17-19).

4.3. Tema fra intervju 1

Spørsmålene i intervju 1 handlet i hovedsak om hvilke erfaringer elevene hadde fra skriving i engelskfaget forut for utprøvingen med sjangerpedagogikk (Vedlegg 3.6.). Det første spørsmålet handlet om hvilke tekster elevene var vant til å skrive på engelsk på skolen. For å hjelpe elevene i gang hadde jeg satt opp en liste med seks ulike sjangere, og det var også lagt til et til et punkt med «annet» i tilfelle de hadde skrevet sjangere som jeg ikke hadde nevnt i lista. De nevnte sjangerne var brev, artikkel, argumenterende tekst, enkeltavsnitt eller enkle setninger, svar på spørsmål og historier etter fri fantasi/ fortellinger. Elevene, som alle har fiktive navn i det følgende, svarer litt ulikt på dette, og Marius virker å være den som er mest klar i sine svar:

Marius: Ja. Eh.. Altså, mest av alt svar på spørsmål som vi fikk utdelt av lærern. Eller så har jeg også skrevet mye sånn eh.. fortellinger eller sånna ... argumenterende tekster

Han nevner at han har kjennskap til sjangerne «svar på spørsmål» og «sånna argumenterende tekster». Derimot svarer «Martin» og «Stian» at de for det meste har skrevet fantasifortellinger og svar på spørsmål i engelskfaget.

Martin: A, iaffal på ungdomsskolen var det mye fantasi og sånn da. På eksamener, nei tentamener og sånn a iaffal...

Stian: A, vi skrev bare fortellinger og svar på spørsmål og sånn. (Nikker)

Videre svarer de unisont at det enkleste er det å besvare spørsmål på engelsk, og på spørsmål om de kan huske en gang det var enkelt å skrive engelsk, svarer Martin at han fikk det til en gang, på en tentamen, men at han ikke husker hva han skrev om. På spørsmål om hvorfor han tror at han fikk til å skrive godt, svarer han at han «hadde øvd».

Martin: Kremt, ja... a det var sikkert på ungdomsskolen da, hadde jeg tentamen og så skreiv jeg og så... gikk det bra da. Ea...ja, var jo fordi jeg hadde øvd da... og ja... hadde god fantasi.

Min forståelse av disse svarene er at elevene har en begrenset bevissthet i forhold til ulike tekstsjangere. Det er for eksempel lite metaspråk om skrijving å spore i disse svarene utenom de betegnelser på sjanger som er introdusert i spørsmålene.

Elevene blir deretter spurt om hva som oppleves som vanskelig når de skal skrive engelske tekster. På det svarer de litt ulikt:

Stian: Ea... historie, etter fri fantasi.

!: Du synes det er vanskelig?

Stian: Ja.

Marius: Ja, brev eller artikkel synes jeg er ganske vanskelig.

Martin: Ja.. eh. Det er vel mest på innhold da, å lissom finne ut hva du skal skrive. (.) Så er det sikkert også noen lange ord som kan være vanskelig å da.

Her svarer Marius med betegnelser på sjangere, mens Stian og Martin uttrykker seg mye mer generelt. Martins bruk av uttrykket «lange ord», tolker jeg som at han egentlig mener ord man betrakter som mer avansert språk, ord som har en helt annen struktur enn det tilsvarende ordet på norsk, og som ikke brukes i dagligtale. Det er med andre ord en utfordring å skrive med et vokabular som er relevant og nødvendig på det nivået elevene er forventet å være på sjangermessig.

Jeg stilte spørsmål om hvor i skriveprosessen elevene opplever spesielle utfordringer. med å skrive på engelsk. På det svarer elevene:

Marius: A, innhold er vel det for meg, i alle fall, få teksten lang nok.

Stian: Eh.. kanskje () ordforråd? Jeg bare vet ikke åssen jeg skal formulere det så, så stopper det litt opp, så.. finner jeg det ut til slutt da. (Nikker.)

Martin: Ja.. eh. Det er vel mest på innhold da, å lissom finne ut hva du skal skrive. (.) Så er det sikkert også noen lange ord som kan være vanskelig å da. ((drikker vann))

Elevene ble også spurt om hva de forventet av skriving i engelskfaget da de kom til yrkesfaglig utdanningsprogram på videregående skole. På dette spørsmålet svarer alle tre at de hadde forventet mer yrkesrettet engelsk enn de hadde opplevd å få, men uten å bruke betegnelsen «yrkesrettet». Dette var en noe uventet innvending mot lærerens prioritering i stoff, og jeg sensit under intervjuet at det knyttet seg en viss «smitte-effekt» til nettopp dette svaret. Med det mener jeg at når en respondent nevnte dette, var det lett for de to andre å «henge seg på» enda de kanskje ikke egentlig hadde tenkt over saken. På spørsmålet om de forventet å få mye bruk for engelsk i sitt fremtidige yrkesliv, virker derimot to av dem ganske bevisst på at deres valg av kurs på Vg2 gjør at de vil måtte lese mye fagspesifikk litteratur på engelsk. Stian kommer også inn på at arbeidsmiljøet ikke nødvendigvis bare består av norsktalende personer, og ser potensielt et behov for å måtte skrive engelsk til kolleger, for å gi beskjeder og lignende. Elevene virker dermed godt orienterte om hvordan virkeligheten ofte fortøner seg innenfor deres fagområde og i en by hvor man har store selskaper der engelsk til dels forventes brukt til daglig.

Stian: Ja, jeg har jo tenkt å jobbe med data, så da er jo mye, eller det er nesten bare engelsk der. Det er jo viktig da.

Etter at spørsmålene fra intervjuguiden er stilt, kommer elevene helt av seg selv med informasjon om hvordan de lærer engelsk gjennom å spille dataspill. Alle tre ble engasjert med en gang vi begynte å snakke om dette. På nærmere spørsmål om de snakker eller skriver engelsk når de spiller, svarte de at de gjør begge deler, og at de har spesifikke kommandoord som de bruker i kommunikasjonen seg imellom. Til tross for et visst engasjement rundt dette emnet, kom de med få eksempler på hvordan de bruker engelsk når de spiller.

Martin: Da må du jo snakke engelsk selvfølgelig, for det er folk fra hele verden, da, som er der, lissom.

Slik jeg oppsummerer generelle trekk (Befring, 2015, s. 113) etter intervju nummer 1, viste elevene liten grad av bevissthet rundt skrivesjangere. De husket bare vagt hvilke sjangere de hadde arbeidet med i ungdomsskolen, og brukte i liten grad

fagspesifikke uttrykk (metaspråk) om skriving, bortsett fra de sjangerbetegnelsene som var introdusert i spørsmålene. På spørsmål om hva som var utfordrende med å skrive på engelsk svarte de a) å få teksten lang nok. b) finne dekkende ord og formuleringer og c) bestemme innhold i egen tekst. Alle tre snakker om at de trodde de skulle ha mer yrkesrettet engelsk enn de opplevde at de hadde hatt. Elevene ble merkbart engasjert når det ble snakk om gaming/ dataspill, og alle tre var enige om at de lærte engelsk gjennom dette. Ved nærmere spørsmål kom det likevel ikke mye konkret informasjon fra elevene, om hvordan de brukte engelsk i dataspill. Disse to siste temaene velger jeg å ikke legge vekt på i mitt videre analysearbeid da de befinner seg på siden av det jeg fokuserer på i min undersøkelse, nemlig det å skrive tekster på engelsk.

Oppsummert var det følgende tema som steg fram av materialet etter gjennomlesning av intervju 1:

- 1) Elevene husker i begrenset grad hvilke sjangere de skrev i engelskfaget i ungdomsskolen.
- 2) Når de skal skrive tekster på engelsk, finner de det utfordrende *både* å bestemme hva de skal skrive om og hvordan de skal uttrykke seg.

Disse to punktene tar jeg med meg som viktige tema for videre diskusjon. (Se side 70)

Mellom intervju nummer 1 og 2 gikk det to uker, og i tiden mellom intervjuene ble sjangerpedagogikken prøvd ut i klassen jeg hadde lånt. Dette er gjort rede for under punkt 4.1.

4.4. Tema fra intervju 2

Intervju 2 ble gjennomført dagen etter at elevene hadde skrevet og levert inn egenskrevne *film reviews*. Spørsmålene kom i rekkefølge som samsvarer med skrivesyklusens stadier (jfr. side 15). Først snakket jeg litt om filmen vi hadde sett og bearbeidet (*oppbygging av kunnskap*). Deretter stilte jeg første spørsmål om hvordan

elevene opplevde å studere en modelltekst (*felles dekonstruksjon*). Elevene svarte at de så kjennetegnene i teksten, og at det gav et godt bilde av sjangeren vi hadde i fokus:

Martin: *Ja, ((nikker)) det var jo lurt å i hvert fall gjøre det før vi skulle gjøre det sammen og for seg selv da. For å få litt bakgrunn og..*

Marius: *Ja, det.. det syns jeg virkelig. ((Stian nikker))*

Neste spørsmål handlet om felles skriving, da jeg ledet klassen i å skrive en tekst i fellesskap (*felles konstruksjon*). Spørsmålet lød: *Så dere sammenhengen, når dere skrev denne teksten sammen med meg i klassen, så dere det at vi.. nå bruker vi den samme sjangeren?* Svarene var entydige:

Marius: *Mm, ja, det syns jeg () kunne se () se hvordan du gjør det.*

Stian: *Ja, jeg brukte jo den som hjelpemiddel under.. da vi skulle skrive i går, så... det hjalp veldig.*

Martin: *Ja.*

Det som jeg var mest interessert i å få svar på, var spørsmålet: *Det dere kanskje husker best, det var det vi gjorde i går, og da skulle dere skrive en tekst på egen hånd i samme sjanger ((Martin nikker, Marius nikker))* Mm. *Hva kjente dere på da... var dere trygge på hvordan teksten skulle være?* På dette svarte elevene:

Martin: *Ja, men jeg sleit litt i starten da med å få oppbygd teksten da, men så ble det jo lettere etter hvert da.*

Marius: *Ja, det å komme i gang var litt sånn... vanskelig. Men (.) det gikk mye lettere når jeg først liksom hadde fått starta ordentlig*

Stian: *Ja, det gikk greit når jeg kom i gang, men slutten... da... visste ikke helt hvordan jeg skulle avslutte teksten.*

Som svarene viser, var det fortsatt utfordrende å skulle skrive en hel tekst, selv etter at vi hadde studert en modelltekst og etter at vi hadde skrevet en tekst i fellesskap. Disse svarene trer fram som generelle tema (Befring, 2015, s. 113).

Etter dette kom en sekvens i intervjuet der det kom fram innhold som jeg har brukt som et sentralt element i min videre analyse, nemlig følgende:

!: Ja (på innpust) Eh... Kjente du deg... trygg eller utrygg overfor denne oppgaven?

Marius: Trygg! ((nikker))

!: Ja? Bra.

Stian: Jeg visste åssen forma skulle være da, oppbygginga, så...((Nikker))

!: Mm. Marius.. trygg, utrygg?

Marius: Ehh, litt sånn midt imellom, ganske trygg på noen ting, men eh.. lengden på teksten og sånn var jeg lissom litt usikker på.

(...)

!: Ja. Mm. Ehm... Når dere skriver, er det noe som spesielt er utfordrende, er det å finne ordene eller er det å finne innholdet, stilen, språket?

Marius: Jeg syns det å få teksten lang nok, det er lissom det som er det vanskeligste.

Elevene bekrefter at bruk av modelltekst og erfaring med modellering gjorde dem trygge. Deres svar viste også at de fortsatt fant det utfordrende å skrive tekst på engelsk, men de opplevde en større grad av *trygghet* i møtet med oppgaven når de var forberedt på den måten de var. Riktig nok sier Marius først at han følte seg trygg, og deretter tar han et forbehold om at han følte seg usikker på «lengden» fortsatt. Slik jeg tolker dette utsagnet, handler det ikke primært om antall ord på teksten, men om innholdet, og hva han skulle skrive *om og hvordan*. Dette kan jeg kjenne igjen, også som erfaren skribent. Man må tørre å begynne for å komme noen vei. Hvis stillasering som bærende prinsipp hjelper elevene til å tørre å begynne, kan det være helt avgjørende for å komme i mål. Etter hvert som teksten tar form, er det stadig enklere å bearbeide og revidere den, noe elevene tydelig bekreftet.

En trygghet på hvordan teksten skal vurderes, kommer også inn i denne sammenhengen:

!: Ja ((innpust)) Mm. Lurte dere på hvordan teksten ville bli vurdert? Eller

Marius: M, det stod vel på...

!: på arket, var det viktig å få før dere begynte?

Marius: Ja, det kan være veldig greit lissom.. vite hva en skal fokusere mer på.

((Martin nikker))

Et annet interessant element er at Marius fikk bruk for det tilpassede «skrivestillaset» som han ble tilbudt. (Vedlegg 4.11) Han bekreftet at dette hjalp ham i vesentlig grad når han skrev.

J: Ja. Ehm. Hvordan opplevde du det?

Marius: Det hjalp veldig med å komme i gang.

Men noe overraskende, spurte han like etterpå:

Marius: Ja, men jeg skjønner ikke helt hvordan det skal gå med andre sjangere?

Som svar på dette fikk han forklart at andre sjangere også har sine kjennetegn, og at de kan studeres som modelltekster på samme måte som vi gjorde med *film review*, og han bekreftet at han forstod.

Stian kommer med en interessant innvending mot slutten av intervjuet, som respons på spørsmålet om de ville ønske å arbeide på liknende måte med andre sjangere:

Stian: Ja, det ville være nyttig, men jeg vet ikke om e ville brukt det for det tar jo ganske mye tid.

Til dette forklarte jeg at jeg mente det ville ta kortere tid med mer øving.

Bevisstheten rundt skriving på engelsk har økt noe hos elevene fra intervju 1 til intervju 2, og dette er et generelt fellestrekk som stiger frem av materialet. Likevel snakker de fortsatt om at det er krevende å skrive tekst på engelsk, og det er spesielt det å få teksten lang nok som nevnes som utfordrende. Likevel oppleves oppgaven overkommelig, og på spørsmål om den oppleves trygg, svarer to bekreftende, uten forbehold, mens den tredje svarte at det følte ganske trygt. Som nevnt ovenfor har jeg grepet fatt i dette elementet som et særlig interessant tema fra intervjuene, og arbeidet videre med det i den stegvis deduktiv/ induktive analysen av materialet som følger senere. Dette temaet har jeg også lagt til grunn for å foreslå et konsept og en typologi (jfr. side 63-66).

I sum er det tre tema som stiger fram av intervjumaterialet.

- 1) Elevene husker i begrenset grad hvilke sjangere de skrev i engelskfaget i ungdomsskolen.

- 2) Når elevene skal skrive tekster på engelsk, finner de det utfordrende *både* å bestemme hva de skal skrive om *og* hvordan de skal uttrykke seg.
- 3) Når elevene fikk støtte i skrivearbeidet i henhold til sjangerpedagogikkens stillasering, opplevdes det relativt trygt å gi seg i kast med skrivearbeidet.

Disse resultatene kom fram etter en tematisk-analytisk lesing av intervjuene etter at de var lyttet til og transkribert. Ifølge Befring er dette en nyttig måte å lese intervjuer på, særlig hvis man har et begrenset materiale (Befring, 2015, s. 113). Dette er tilfelle i min studie. Imidlertid advarer Befring også med at det er en metode som krever «faglig og metodisk innsikt, og evne til å få innblikk i komplekse empiriske mønstre.» (Grønmo, 2004, s. 246)

I neste del gjør jeg rede for hvordan jeg analyserte intervjuene i henhold til den stegvis deduktiv/ induktive metoden (SDI) (Tjora, 2017).

5. Analyse og resultater

5.1. Transkripsjon

Som nevnt ovenfor, ble intervjuene transkribert etter konvensjonene til ten Have (Ten Have, 1999) gjengitt i (Kvale, 2015, s. 209) (Vedlegg 5.1 og Vedlegg 5.2) De samme transkripsjonene var grunnlag for gjennomlesning med analyse, som er redegjort for ovenfor og analysen etter den stegvis deduktiv/ induktive metoden (Tjora, 2017, s. 18-19). Denne metoden gir konkret anvisning og forhindrer at man hopper for fort til konklusjoner, men holder seg nær datatilfanget og langsomt og systematisk henter informasjon derfra (induksjon) (Tjora, 2017, s. 197).

5.2. Koding

Koding av en vanlig metode å analysere data fra intervjuer: «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale, 2015, s. 226). Jeg forberedte kodingen ved å lime inn de transkriberte intervjuene i to forskjellige tabeller, med to kolonner. Tabellene viste intervjuet i venstre kolonne og i høyre skrev jeg inn ordgrupper som lot seg ekstrahere fra utsagn i intervjuet. Etter Tjoras anvisninger skal disse «ligge tett på deltakerutsagn (...) og ivareta det helt spesifikke i materialet» (Tjora, 2017, s. 197).

Eksempler på koder fra intervju 1 var:

- Skrev mest svar på spørsmål på ungdomsskolen, og fortellinger
- Vanskelig å finne innhold når det skal skrives frie historier
- Vanskelig å få tekstene lange nok
- Vanskelig å finne de rette ordene
- Når man kommer i gang, går det greit

Eksempler på koder fra intervju 2 var:

- Å studere en modelltekst var nyttig
- Eleven så hvordan teksten skulle bygges opp.

- Det var oppklarende å skrive en tekst i fellesskap.
- Elevene så sammenhengen mellom modellteksten og den teksten man skrev i fellesskap.
- Aksepterte at lærer ledet skriveaktiviteten i stadium 3 (*felles konstruksjon*).
- Øvingsteksten ble brukt da eleven skulle skrive på egen hånd.
- Det er krevende å skrive en tekst på engelsk, men det hjelper når en er kommet i gang.
- Kjente en trygghet ved å bli ledsaget
- Nyttig å ha vurderingskriterier tilgjengelig.
- Plot summary var et nyttig hjelpemiddel
- Det hjalp å ha skrivestillas, på å komme i gang.
- Det opplevdes trygt å ha tilgjengelige hjelpemidler (stillaser)

(Se vedlegg 5.3 og 5.4.)

5.3. Kodegruppering

Basert på dette arbeidet, grupperte jeg kodene i grupper etter innhold. I dette arbeidet var det naturlig å utelate noen av kodene for å få fram de strukturene som dannet seg basert på de kodene som er utviklet. Disse strukturene var det viktig å få tak i. Samtidig var jeg oppmerksom på at jeg ikke måtte overse interessante elementer. Jeg viser nedenfor de kodegruppene jeg fant:

Kodegrupper fra intervju 1

- Hva vi var vant til å skrive i engelsk
 - svar på spørsmål
 - historier etter fri fantasi

Kodegrupper fra intervju 1 og 2

- Hva som er utfordrende når vi skal skrive engelsk
 - Innhold – få teksten lang nok
 - Vokabular – finne de rette ordene

Kodegrupper fra intervju 2

- Hva vi synes om hjelpemidler når vi skal skrive
 - Det var oppklarende å studere en modelltekst
 - Det gav trygghet å skrive i fellesskap
 - Skrivestillas hjelp veldig
 - Vurderingskriterier hjalp også
 - Det kjentes trygt å arbeide med tekst når vi hadde hjelpemidler

(Se vedlegg 5.5.)

5.4. Konseptualisering og funn

Arbeidet med koding og kodegruppering var interessant. Det var både spennende og nervepirrende å endelig begynne å grave i dataene, men kodingen krevde disiplin. Da det var tid for å gruppere kodene, dannet det seg strukturer som gjorde det mulig å se begynnelsen til funn. Dette var inspirerende. Tjora omtaler også dette stadiet som stadiet da «den kreative og intellektuelle moroa virkelig begynner!» (Tjora, 2017, s. 211)

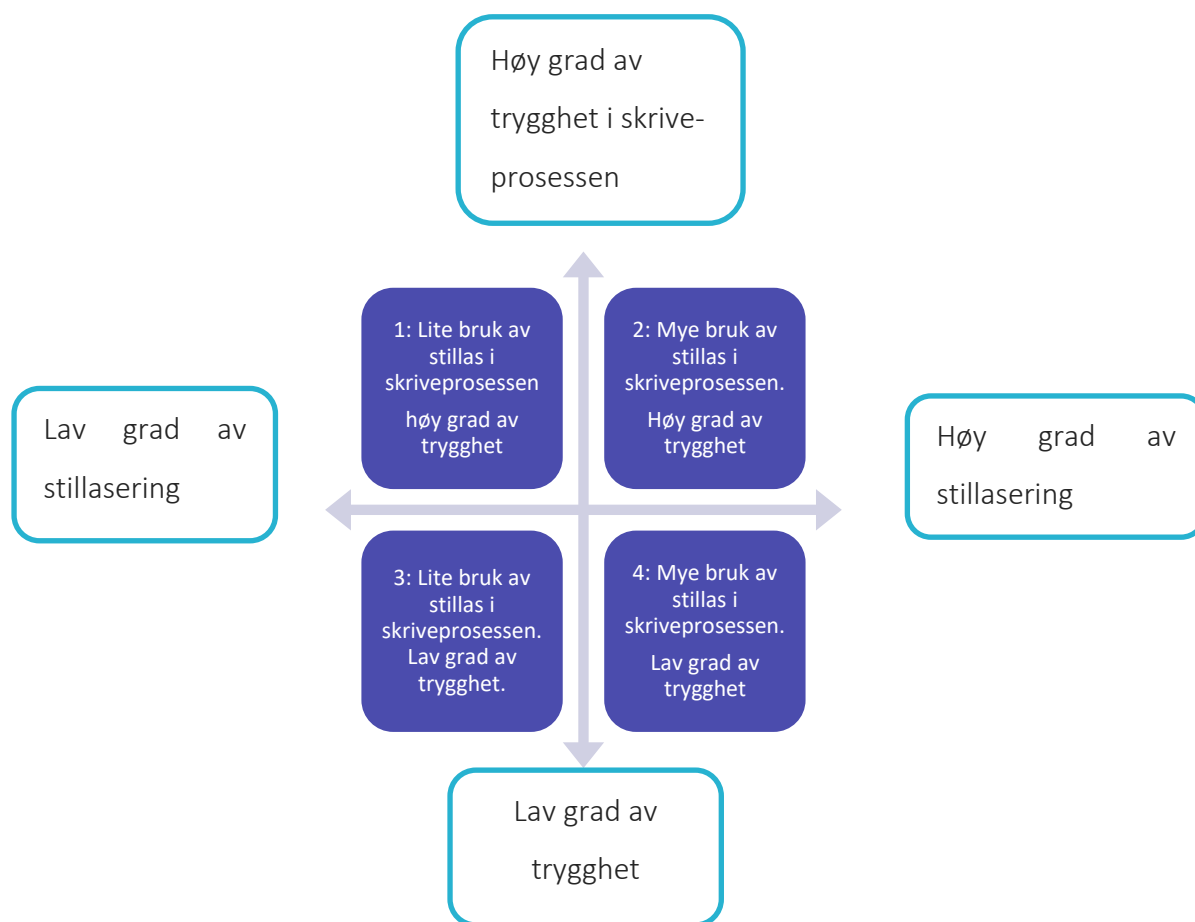
Når Tjora omtaler konseptualisering som stadium, henviser han til fenomener som kommer til syne gjennom kodegrupperingen. Spørsmålet man stiller, med relevant teori i bakhodet, er «Hva er det dette handler om?» (Tjora, 2017, s. 211). For det første var det naturlig for meg å fokusere på kodegrupperingen som var felles for begge intervjuer og det knyttet seg særlig spenning til hva som kom ut av det intervju nummer to. Der var det potensielt at jeg skulle få svar på problemstillingen «Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?»

Jeg hadde stilt elevene spørsmål knyttet til de ulike fasene i utprøvingen, og de hadde bekreftet at de «hang med» og forstod hva de skulle gjøre i hver fase. Videre hadde de bekreftet at hjelpemidlene fungerte etter hensikten. Ord som «hjalp veldig», «trygt» og «oppklarende» gikk igjen. Ut ifra elevenes svar kan jeg derfor konkludere med at hjelpemidlene fungerte støttende jfr. «stillasering».

!: Ja (på innpust) Eh... Kjente du deg... trygg eller utrygg overfor denne oppgaven?

Marius: Trygg! ((nikker))

På den måten kom jeg fram til at det som karakteriserte opplevelsen rundt skriveoppgaven, med den tilgjengelige *stillasering* som både fantes i metoden, men også konkret, i form av modelltekster (vedlegg 4.5 og 4.9), gjennom tilgjengelig skrivestillas og tilgjengelig muntlig veiledning fra lærer, skapte en *trygghet* i skrivesituasjonen. Jeg grep disse to elementene, stillasering og trygghet, for å utvikle en typologi¹⁷ (Tjora, 2017, s. 214) som kunne kaste ytterligere lys over elementene når disse virker inn på en undervisningssituasjon.



Figur 5.1. Trygghet vs. stillasering

¹⁷ Typologi – skjematisk sammenstilling av ulike analytiske kategorier, fenomener eller funn. En firefeltstypologi er en av de mest brukte formene for typologi i sosiologien. (Tjora, 2017, s. 266)

Kommentar til figur 5.1: Firefeltstabellen viser fire mulige virkeligheter (figur 1-4) som kan oppstå når vi ser *trygghet* (vertikal akse) opp mot *stillasering* (horisontal akse). Figurene og de virkelighetene de representerer kan gi innspill i en diskusjon om elementene, og jeg vil her kommentere de fire krysningspunktene:

Figur 1 viser en situasjon hvor elever blir satt til å skrive med beskjed om at «alt er tillatt». Det introduseres hverken sjangere eller modelltekster, og tilbakemeldingene er utelukkende støttende, noe man kan se for seg i begynnende skriveopplæring, på barnetrinnet. Imidlertid fører dette meg til et spørsmål: Kan egentlig en kombinasjon av lav stillasering og høy grad av trygghet finnes? Vil det ikke alltid ligge sjangere til grunn for lærers tilbakemeldinger, bare at disse enten er åpne eller skjulte, kanskje også for læreren selv? Når en legger til grunn at sjanger er et kulturelt fenomen (se kap 2) og læreren en del av sin kulturelle kontekst, skaper det trolig større grad av trygghet å vise elevene hvordan de kan skrive enn å prøve å praktisere at «alt er lov».

Figur 2 viser hvordan trygghet kan optimalisere skrivesituasjonen ved hjelp av stillasering som bærende metodisk prinsipp. Sjangerpedagogikken innebærer høy grad av stillasering, og elevene bekreftet gjennom intervjuene at bruk av modelltekst og skrivning i fellesskap, til dels også bruk av skrivestillas, gav en opplevelse av trygghet selv i en situasjon der oppgaven var utfordrende. Jeg ser det derfor slik at figur 2 representerer et bilde av utprøvingen slik den ble opplevd.

Figur 3 representerer en lite tiltalende virkelighet hvor elever opplever utrygghet i møte med skriveoppgaver og opplever like mye utrygghet ved tilbakemeldinger fordi det ikke er sagt noe om forventninger til sjanger på forhånd. Ikke desto mindre må elevene produsere tekst fordi de ellers ikke får de nødvendige vurderinger i faget. Jeg spør meg selv om denne virkeligheten finnes i videregående skole. Dessverre tror jeg den gjør det.

Figur 4 viser at stillasering også kan praktiseres og likevel ikke føre til trygghet. Det er vanskelig å se for seg hvordan dette skal kunne manifestere seg i skolens virkelighet, men jeg ser for meg noen mulige scenarier: Det jeg assosierer til er at elever kan ha med seg traumer og emosjonelle vansker inn i læringssituasjonen og dermed kan de kanskje ikke nyttiggjøre seg den stillaseringen som tilbys. En annen mulig hindring er utrygghet som skapes i den konkrete klassesituasjonen, i form av skjult mobbing, trusler og trakassering fra personer som er til stede. Et tredje mulig scenario kan også kanskje være at stillaseringen, selv om den er omfattende, ikke treffer elevenes nivå for «nærmeste utviklingssone» og dermed ikke tjener den tiltenkte hensikten.

Typologien som er skissert i figur 5.1. er et viktig funn i min masteroppgave. Problemstillingen *Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?* kan besvares på denne måten: Sjangerpedagogikken inneholder stillasering i konkret form. Elever som blir ledet gjennom skrivearbeidet i henhold til sjangerpedagogikken, opplever det trygt. Hvordan denne tryggheten kan illustreres, har jeg prøvd å formulere som en metafor i neste avsnitt.

5.5. En metafor trer fram

Metaforer kan løfte empiriske funn til en bedre generell forståelse (Tjora, 2017, s. 214). I et forsøk på å finne et godt bilde på hvordan stillasering fungerer for den lærende, tenkte jeg først på kart og kompass og hvordan disse kan gi trygghet til en vandrer i ukjent terreng. Imidlertid krever kart og kompass også en viss kompetanse før de kan representere trygghet, og jeg falt derfor ned på et annet bilde, nemlig *ledsageren*. Med en kjentmann ved sin side er en vandrer enda mer trygg enn med kart og kompass i sekken. Læreren er denne kjentmannen, når elevene skal lære å skrive. Det er særlig i tredje stadium (*felles konstruksjon*) at læreren leder elevene på en konkret måte, og dette stadiet er det som skiller sjangerpedagogikken fra praksis som inneholder deler av denne. Målet er at eleven skal bli en selvstendig skriver når «stillaset» fjernes. Å vise elevene hvordan de skriver ved å gjøre det sammen med dem, i den gjeldende sjanger, ligner også på hvordan mesteren viser i praksis hvordan

lærlingen skal forberede seg til arbeidet, håndtere redskaper, respektere håndverket og bli en kreativ utøver av faget.

5.6. Validitet

Det hører til et vitenskapelig arbeid å vurdere om funn som er gjort, kan regnes valide eller gyldige (Tjora, 2017, s. 232). En vurdering av gyldighet vil handle om hvorvidt et forskningsprosjekt har en indre logikk, om de funn som presenteres kan gjelde som svar på det forskningsspørsmålet som ble stilt. I omfattende og langvarige forskningsprosjekt kan forskeren få ideer underveis som gjør at man kanskje beveger seg i retning av andre problemstillinger enn den opprinnelige. Erfarne forskere vil være mer oppmerksomme på dette enn nybegynnere, og personer som arbeider i forskningsteam vil trolig ha rutiner for å bringe inn spørsmålet om man holder seg til det man satte seg som mål å finne ut av. Det bør være helt sentralt i forskningsmiljøer å vurdere hvorvidt ethvert forskningsprosjekt «pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning. Metodologisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstillinger og forskningsspørsmål må alltid veie tungt» (Tjora, 2017, s. 234)

Når man arbeider alene med et prosjekt, og i tillegg er en novise innenfor forskning, er man avhengig av veiledning underveis. En god veileder vil kunne gjøre en student oppmerksom på at man underveis må se tilbake på problemstillingen for eventuelt å korrigere kursen. De fleste vil kunne holde seg innenfor tema, men man kan nok bli distrauert bort fra problemstillingens innerste hensikt underveis i arbeidet. Dette vil bli synlig underveis i utarbeidelsen av forskningsrapporten. Selv fikk jeg det rådet å henge opp problemstillingen på veggen over arbeidspulten min slik at jeg skulle ha den i min bevissthet hele tiden. Dette har hjulpet meg til å relatere alle ledd i mitt prosjekt til problemstillingen. Ordet *Hvordan* er viktig i min problemstilling, og dette ordet ble undersøkt nærmere. Jeg så tre mulige måter å bryte ned dette spørsmålet, og valgte en måte som jeg mente var mest relevant sett i forhold til sjangerpedagogikken (se side 13). Siden sjangerpedagogikken har fire tydelige deler, var det naturlig å dele inn både spørsmål til bruk under intervjuene og tolkningsarbeidet med transkripsjonene i henhold til disse fire delene (Se Vedlegg 3.6,

3.7, 5.1 og 5.2). Også da jeg tolket svarene og gav dem koder, var det enkelt å dele inn stoffet i henhold til de underkategoriene jeg hadde bestemt meg for å arbeide etter (se Vedlegg 5.3 og 5.4). Etter min oppfatning er det god sammenheng mellom de ulike stadiene i min utprøving og tolkningsarbeidet knyttet til dette. Jeg vil derfor hevde at de funn jeg har presentert er valide.

5.7. Reliabilitet

Reliabilitet (Tjora, 2017, s. 235), handler om nøyaktighet i forskningsprosessens ulike stadier. Dette er særlig relevant når det gjelder forskerens forutforståelse for forskningsfeltet og i behandling av data. Forutforståelsen kan bli oppfattet som forstyrrende i et vitenskapelig arbeid, og særlig da sett ut fra et positivistisk ideal om objektive observatører (Tjora, 2017, s. 235). I kvalitative undersøkelser er det derimot akseptert og blir ansett som en ressurs at forskeren har kjennskap til miljøet man forsker på (Tjora, 2017, s. 236-237). Imidlertid må forskerens forutforståelse for forskningsfeltet og forventninger til gitte funn gjøres rede for. Under arbeid med for eksempel, transkribering av intervju, kan slike forventninger (forutinntatthet) spille inn. En kontroll av transkripsjon opp mot lyd- eller videoopptak kan utvilsomt føre til bedre sikring av samsvar mellom kildemateriale og nedskrivning av dette. Det kan også trolig sikre et bedre samsvar mellom kildemateriale hentet gjennom intervjuer og nedtegnelsen av disse at forskeren anvender filmopptak kombinert med lydopptak, og ikke bare lydinnspilling. Selv brukte jeg filmopptak i mine intervjuer, og jeg hadde nytte av å lese på lepper i tillegg til å høre lyd. Det hender at ungdom snakker utydelig, og da finner jeg leppelesing et nyttig verktøy for å oppfatte hva de sier.

Jeg ser det slik at forskerens forforståelse kan påvirke forskningsprosjektet på mange plan. Relatert til forskerens forforståelse av felt og informanter, er det av stor betydning at forskeren gjør rede for dette i sin rapportering. Jeg redegjør for min forforståelse for arbeidsfeltet og utfordringene knyttet til skriving på engelsk ved yrkesrettede utdanningsprogram på side 36-37. Når det gjelder mine funn, blant annet presentert på side 61-64, var de en overraskelse for meg selv. Jeg hadde håpet

at elevene skulle uttrykke i intervjuene at det var lett å skrive på engelsk når de fikk bruke de hjelpemidler sjangerpedagogikken foreslår. Imidlertid gav empirien ikke støtte for et slikt funn. Jeg måtte derfor se etter andre resultater, og konkluderte på dette grunnlag med at bruk av sjangerpedagogikken gjorde elevene *trygge* under skrivearbeidet. Jeg mener derfor at jeg har fulgt de vanlige prosedyrene når det gjelder å unngå en eventuell påvirkning av prosess og resultater. Jeg har, som redegjort for, inngående kjennskap til undervisning i engelsk, til elevgruppen og til rammebetingelsene undervisningen foregår under. Dette ser jeg som en nyttig bakgrunn nettopp for å stille relevante spørsmål.

5.8. Isomorfi

Isomorfi beskrives hos (Befring, 2015) som et samlet perspektiv på validitet og reliabilitet (Befring, 2015, s. 56). Blant annet kan det handle om hvorvidt de spørsmålene som er stilt er uttrykk for det man vil vite, om de man intervjuer svarer ærlig og om de er de rette å spørre. For å begynne med det siste, var det ingen tvil om at elevene var de rette å spørre. For å få et helhetlig svar på problemstillingen, ville det også vært relevant å inkludere en vurdering av deres skriftlige produkter og sammenligne tekstene de skrev med tidligere produserte tekster. Dette valgte jeg å se bort ifra, fordi det ville sprengte rammene for tid jeg hadde til rådighet. Angående hvorvidt elevene svarte ærlig på spørsmålene jeg stilte dem, resonnerer jeg som følgende: For det første er ungdom i dag trent i å si sin oppriktige mening. Undersøkelser viser at norske skoleelever har en god forståelse for demokrati og verdien av å si sin mening (Stray & Wittek, 2014, s. 662). Selv om det kanskje kunne oppfattes som uhøflig å si noe kritisk om sjangerpedagogikken, var det ikke lagt premisser for intervjuene som man kan hevde ville hemme disse elevene i å si akkurat hva de mente. For det andre var det ikke knyttet belønning til visse former for svar, for eksempel. Alle fikk en muffin hver, og de var bare kort tid borte fra timene, noe som ellers vil kunne oppfatte som en motivasjon for å delta i intervju og kanskje hale ut tiden man brukte på det. For det tredje viser jeg til det jeg skrev over, om at det jeg håpet elevene ville si, ikke ble innfridd, noe som også tyder på at de ikke oppfattet

noen forventning om visse svar på spørsmålene. Når det gjelder om spørsmålene gav svar på det jeg ønsket å få vite, mener jeg klart at de gjorde det. Min redegjørelse under overskriften Validitet underbygger dette.

6.Diskusjon

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i de tre temaene som trådte fram av elevenes svar under intervjuene og diskutere disse:

- 1) Elevene husker i begrenset grad hvilke sjangere de skrev i engelskfaget i ungdomsskolen.
- 2) Når elevene skal skrive tekster på engelsk, finner de det utfordrende *både* å bestemme hva de skal skrive om *og* hvordan de skal uttrykke seg.
- 3) Når elevene fikk støtte i skrivearbeidet i henhold til sjangerpedagogikkens stillasering, opplevdes det relativt trygt å gi seg i kast med skrivearbeidet.

Når det gjelder tema 1) at elevene ikke i særlig grad er seg bevisst hvilke sjangere de har skrevet i ungdomsskolen, ville det vært interessant å undersøke dette nærmere i en annen sammenheng. For eksempel kunne man undersøke om dette er et gjennomgående trekk, også hos ungdom som velger studieforbereende programområder. Generelt antar man at disse kanskje presterer i gjennomsnitt høyere i akademisk rettede fag, og kanskje har større bevissthet rundt skrivesjangere. I forbindelse med skjønnlitterære tekster, derimot, registrerer jeg at det er merkbart større bevissthet hos elever på yrkesfag rundt ulike sjangere enn når man snakker om sakprosaetekster.

Kommunen eier og driver grunnskolen og fylkene eier og driver videregående opplæring. Det kan også knytte seg ulike kulturer til de ulike nivåene i utdanningsløpet. Det vil etter mitt skjønn være interessant og nyttig både for lærere i grunnskolen og videregående skole å ha tettere kontakt og drøfte hvordan man kan fremme ønsket kompetanse i ulike fag. Det er min personlige erfaring at vi som jobber i videregående skole har mye å lære av våre kolleger i grunnskolen hva gjelder metoder.

Etter 2020 vil man trolig også på YF få alle fem uketimer i fellesfaget engelsk i løpet av første året på videregående skole. Det vil da bli lik organisering på studieforbereende utdanningsprogram og på YF. Som nevnt tidligere, deler man nå faget mellom Vg1 og

Vg2 på yrkesfaglige utdanningsprogram. Den planlagte endringen medføre organisatoriske fordeler fordi mange elever bytter klasse, engelsklærer og sågar skole mellom Vg1 og Vg2, og det er vanskelig å sikre kontinuitet i et toårig løp under slike forhold. Å samle faget på ett år vil dermed hjelpe på strukturen i opplæringen. På den andre siden haster det da desto mer med å oppnå nødvendig kompetanse i skriving for å møte krav til å bestå en eventuell skriftlig eksamen på våren i Vg1. For å sikre et høyere kompetansenivå ved avslutning, vil det da være en fordel om man også på ungdomstrinnet prioriterer arbeid med skrivekompetanse. En omforent praksis vil kunne sikre en målrettet opplæring og en overgang til videregående skole der elevene kan kjenne igjen og bygge på det de kan fra grunnskolen. Skrivesyklusen kunne bli en slik omforent praksis som elevene kunne bli kjent med i grunnskolen og bruke videre i videregående skole.

Angående tema 2) viser det at elevene som ble intervjuet i forbindelse med min utprøving, sliter med alle deler av tekstproduksjon, både å bestemme innhold og finne vokabular. Det kan virke som gode strategier for å skape tekster og finne relevante ord ennå ikke er innarbeidet på elevenes andrespråk når de kommer til videregående skole. Også på dette området ville det være interessant å samarbeide med lærere i grunnskolen, på ungdomstrinnet. *Fem avsnitts tekst (five paragraph text)* er en modell som passer for både norskfaget og engelskfaget og som er en håndfast og anvendelig struktur som er lett å tilpasse til ulike formål. Bruk av temasetninger (*topic sentences*) begynner å bli et anerkjent kjennetegn på godt organiserte avsnitt, og forhåpentlig blir dette mer og mer innarbeidet i skriveopplæringen. Mange vil kanskje innvende at opplæring etter konkrete mønster er i strid med barn og unges trang til å ytre seg kreativt. Derimot er det min erfaring at nettopp tryggheten på hva som forventes frigjør mange elever fra skrivesperre fordi de får konkret veiledning og modeller å arbeide etter og ikke bare tilbakemelding på ferdig produkt. I tidligere tider var det dette som var normen, og man fikk utelukkende tilbakemelding på hva man hadde skrevet. I våre dager forventes det derimot at elevene får vite hva som forventes i forkant av oppgaven, både i form av eksempler, modeller, instruksjon og vurderingskriterier. Det gjør at man frimodig kan undervise i skriving som et håndverk, slik jeg ser det. Å lære å skrive i henhold til sjangerkrav er å gjøre elevene klare for det

virkelige liv. Det er å gjøre dem i stand til målrettet og effektiv kommunikasjon i den private sfære så vel som i yrkeslivet.

Angående elevers problemer med å finne de rette ordene, er det min erfaring at dette gjelder like gjerne for norsk som for engelsk. Faktisk kan jeg oppleve at norskspråklige elever like gjerne finner det dekkende ordet på engelsk *før* de finner det norske. Øvelse i bruk av ulike typer ordbøker, inkludert synonymordbøker, ordlæringsspill m.m. er sannsynligvis gode strategier. Det vil være gunstig om læreren kan fungere som en rollemodell for elevene i denne ferdigheten så vel som i så mange andre (Haukås, 2014, s. 6). Det er min oppfatning at mange engelsklærere legger mer vekt på øving i grammatikk og rettskriving framfor å vektlegge et målrettet arbeid med å utvide elevenes aktive vokabular. Gjennomsnittseleven i videregående skole forstår mye engelsk, men det aktive vokabularet er vesentlig mye mer begrenset enn det passive (Munden & Sandhaug, 2017, s. 155). Når det gjelder å bli forstått, vil jeg mene at et stort vokabular er vel så nyttig som en plettfri grammatikk og rettskriving. Det har dessuten i det senere blitt rettet oppmerksomhet på å lære ord i grupper, *in chunks*, slik de gjerne opptrer i det virkelige liv. Dette må vi engelsklærere trolig også rette vår oppmerksomhet mot (Munden & Sandhaug, 2017, s. 154). I det hele tatt er det nok nyttig at vi setter oss bedre inn i hvordan ord læres og lagres i elevers minne (Munden & Sandhaug, 2017, s. 155).

Det er tema 3) som er nærmest et direkte svar på min problemstilling *Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?* Derfor var det interessant å arbeide spesielt med dette temaet og utvikle et konsept, en typologi og en metafor i den forbindelse. Sett i forbindelse med teorien i kapittel 2, der sjangerpedagogikken er presentert med dens teoretiske bakteppe i Vygotskys lære om «det nærmeste utviklingstrinn», er det interessant at et såpass begrenset materiale som jeg har arbeidet med, gir et såpass tydelig svar på nettopp spørsmålet «*Hvordan*». Svaret er at metoden kan gjøre elevene trygge. Interessant nok var dette også et sentralt funn i Hege Reinholts masteroppgave om den samme metoden (Reinholt, 2016) men da

prøvd ut i skrivetrening for minoritetsspråklige voksne. «Carmen» sier for eksempel spontant: «Men det ukjente er ikke ukjent lenger. Man blir mindre redd.»

(Reinholt, 2016, s. 64)

I Reinholts observasjonsarbeid fulgte hun arbeid med flere tekster i henhold til sjangerpedagogikken, og hun registrerte at flere elever leverte inn tekster etter hvert som de ble vant til metoden. Selv fikk jeg bare observert en runde, men jeg forventer at flere runder ville gitt samme effekt hos elevene jeg intervjuet. Etter flere runder, ville de vært mer fortrolige med metoden og trolig blitt tryggere på hva som var forventet. De ville også vært tryggere på meg som lærer, og mer vant til min framferd og måte å uttrykke meg på. Men allerede etter en utprøving gav elevene altså relativt klare utsagn for at metoden gjorde dem trygge.

En visuell fremstilling av skrivesyklusen slik den ble presentert i kapittel 2, er såpass tydelig i sin struktur at den lett kan vises til elevene i klasserommet. Jeg viste frem modellen med prosjektor på skjerm i hver økt under utprøvingen (se side 49). Dette er et middel mot det som kan oppleves som fragmentering av faget på grunn av få timer med faget per uke. Fordi modellen ble vist gjentatte ganger, ble elevene vant til å se den, og de kunne følge progresjonen fra stadium til stadium, og fra uke til uke. En slik konkret bruk av modellen er antakelig også med på å gjøre elevene trygge på hvilke oppgaver som ventet dem. Hvis man ser for seg det motsatte, at det hersket forvirring og mangel på sammenheng, ville det være hemmende på arbeidet med tekster. Tvert imot merket jeg ikke noe sånt gjennom utprøvingen, og elevene sa heller ikke noe i intervjuene som kunne tolkes som at de var usikre på hva de skulle gjøre.

Relatert til eksamen som styrende element for engelskopplæringen, vil sjangerpedagogikken ikke være til hinder for gode prestasjoner under eksamen. Det vil være fullt mulig for elevene å overføre sine erfaringer fra arbeid med modelltekster til en eventuell skriftlig eksamen. Ved eksamen, slik ordningen er nå, er det tillatt å ha med alle slags hjelpemidler, og modelltekster av ulike slag er derfor også tillatt å ta med seg. Derimot krever oppgavene sjelden en konkret sjanger, men lyder i stedet som regel slik: «Write a text...» eller «Create a text ...». Noen har derfor tatt til orde for at sjangere ikke lenger er forventet som svar på skriftlig eksamen. Dette mener jeg

er feil. Først og fremst fordi sjangerne fortsatt lever i det virkelige liv, og dernest fordi sjangerbevissthet hører med til å tilpasse teksten til «formål og situasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013a) slik det lyder i ett av kompetansemålene for engelskfaget. På denne bakgrunnen mener jeg at opplæring etter sjangerpedagogikken vil ruste elevene til skriftlig eksamen og kunne trygge dem også foran en slik situasjon.

I mitt arbeid med analyse kom jeg fram til en metafor, nemlig at læreren fungerer som ledsager for elevene når de lærer å skrive etter sjangerpedagogikkens prinsipper. Denne metaforen er også opphav til tittelen på denne avhandlingen. Metaforen kan selvsagt diskuteres. Jeg ser at den kanskje tildeler læreren en rolle som er dominerende i skriveopplæringen, men jeg ser også at læreren som ledsager kan ha en rolle som tilrettelegger og stillasbygger. Hun skal jo ikke ledsage eleven hele veien, men slippe eleven slik at hun kan skrive i relevant sjanger på egen hånd. Med dette forbeholdet har jeg likevel valgt å gi oppgaven tittelen «Å skrive med ledsager».

En viktig årsak til at sjangerpedagogikken ble utviklet, var dens mulighet til å utjevne sosiale forskjeller (Se side 26-30). Sosiale forskjeller kan jevnes ut ved at barn fra alle sosiale lag får den samme virksomme opplæringen (Lyngstad et al., 2015). I denne metoden opptrer lærer som ledsager og veileder, og selv om det alltid vil stimulere til lesing og skriving hvis barna hjemme ser at lesing og skriving er en naturlig del av voksenlivet, vil ferdigheter likevel kunne bygges uavhengig av dette i skolesammenheng. Imidlertid forutsettes det at lærere er kompetente ledsagere. Her kommer man inn på lærerutdanningsinstitusjonene hvis opplæring i didaktikk ikke nødvendigvis innbefatter sjangerpedagogikken (Horverak, 2015, s. 18). I 2016 startet Utdanningsdirektoratet opp et omfattende program, kalt «Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det skal vare til 2019, med en forventet sluttrapport i 2020, og mange norske kommuner deltar. Sentralt i prosjektet er utvikling av grunnleggende ferdigheter, deriblant lese- og skriveopplæring. Innenfor dette programmet er sjangerpedagogikken en metode som blir fremhevet. Prosjektet er unikt i norsk sammenheng fordi det omfatter hele utdanningsløpet, fra barnehage til og med videregående opplæring. Trondheim

kommune har i denne sammenhengen tatt enda et steg videre, og har inntatt en offisiell rolle som språkkommune. I deres opplæringsprogram brukes sjangerpedagogikken som et sentralt verktøy, og lærere får en målrettet opplæring i å bruke denne tilnæringsformen i skriveopplæring i skolen (Trondheim Kommune, u.å.). Dette viser en offensiv og forbilledlig innstilling og viser at man tar forskning på alvor og tar praktiske konsekvenser av det i sin lokale tenkning.

7. Konklusjon og videre perspektiver

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg undersøkt gjennom utprøving, intervju av elever og drøfting av funn hvordan skrivesyklusen kan styrke skriveopplæringen i engelsk i videregående skole, nærmere bestemt på yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg har fått bekreftet at metoden fungerer som støttende struktur for elevene i deres tekstarbeid. Jeg arbeidet forskningsmetodisk med dataene, og har ovenfor dokumentert hvordan dette ble gjort. Selv om jeg har opptrådt som forsker gjennom prosjektet, vil det trolig skinne igjennom at jeg er praktiker mer enn teoretiker. Det er den praktiske anvendelsen av sjangerpedagogikken som opptar meg mest, og som gir meg inspirasjon til å bruke metoden i fremtiden. Ikke minst er det mitt kjennskap til elevgruppen på yrkesfaglige utdanningsprogram som gjør at jeg ser at metoden har mye for seg. Nettopp bruken av modelltekst gjør elevene kjent med både språklige trekk og hvordan innhold kan organiseres når man skriver. Å studere en modelltekst kan gjennomføres på mange måter, og jeg ser hvordan de ulike stadiene i skrivesyklusen kan varieres. Elever kan bli gradvis ansvarliggjort til selv å studere og påpeke språklige og strukturelle trekk som kan variere mellom sjangere. Videre er det oppmuntrende å oppleve at elever går inn i skrivefellesskap i grupper og i klasse. Kanskje henger noen med passivt, men noen er våkne og aktive. Som lærer må jeg ha tro på at metoden støtter elevene der de er, uansett passiv eller aktiv. I siste fase er det da å håpe at elevene har fått tilstrekkelig stillas underveis i skrivesyklusen til at de kan anvende sjangeren i en ny kontekst. De som strever, kan da få skrivestillaset med påbegynte setninger slik at de også i den fasen blir støttet fram mot et ferdig produkt. At de fire stadiene fungerer sammen som en tydelig struktur for et helt læringsarbeid, er min erfaring og overbevisning.

Videre perspektiver er det også mulig å se: Selv om min utprøving fant sted innenfor engelskopplæring, er metoden direkte overførbar til norsk og fremmedspråk. Den kan også praktiseres innenfor programfag når fagtekster, og kommunikative tekster av ulike slag skal produseres. Det kan nok være mange programfaglærere som selv strever med skrive- og lesekompetanse, men hvis de får opplæring i sjangerpedagogikkens prinsipper, har jeg godt håp om at det vil styrke deres selvtillit

til å ta i bruk skrivearbeid i programfag i større grad enn det som har vært vanlig hittil. Grunnleggende ferdigheter har trolig bare til en viss grad fått det rom i fagopplæringen som lenge har vært intensjonen, og mange elever ville profittert på et sterkere fokus på bruken av språk, ikke minst med tanke på forholdet mellom kognitiv kapasitet og språk som mediering. Målet med genrepedagogikken er å styrke fagligheten i skolen, ikke primært å presse de tradisjonelle skolesjangerne på alle fag (Mulvad, 2012).

Det er dessuten flere ting som ville vært interessant å dykke dypere i: Man kunne for eksempel studere elevtekster over tid og se hvilke spor man så av språklige trekk som trådte tydeligere fram. Videre kunne man sammenligne ulike utdanningsprogram for å se om ulike målgrupper responderte forskjellig på metoden. Ikke minst ville det være interessant å dykke dypere i begrepet «trygghet» og finne mer ut av hvordan de unge oppfattet og opplevde dette begrepet.

Siden jeg har erfart hvor anvendelig sjangerpedagogikkens skrivesyklus er, og sett hvor positivt elevene responderte på denne, vil jeg selv arbeide for at skrivesyklusen blir kjent av flere. På tverrfaglige samlinger og på fagsamlinger på tvers av skoleeiere på ulike nivåer, vil det være nyttig om man gjør sjangerpedagogikken kjent. At den begynner å bli utbredt i opplæring av ungdom og voksne med kort botid i Norge, viser også at den er anvendelig i sammenhenger der språkopplæring går hånd i hånd med sjangeropplæring.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven, er sjangerpedagogikken helt i tråd med de rådende pedagogiske prinsipper som den sosialkonstruktivistiske pedagogikken og læren om den «proximale utviklingszone». Med denne tilnæringsformen kan mange lære på en gang, på ulike nivå og med ulike forutsetninger. Metoden er også i tråd med de mål for skriveopplæring som er formulert i læreplanen for engelskfaget og konkretisert i kompetansemål innenfor skriftlig kompetanse (se side 23-25). Lærere i engelsk ser med interesse mot sjangerpedagogikken og finner den anvendelig i videregående skole, både på ST og YF (Horverak, 2015). Kanskje vil metoden også bidra til å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. Alt dette gjør at sjangerpedagogikken

kan vise seg å være ett av de nyttigste redskap praktiserende lærere har fått presentert i løpet av de siste 30 årene.

Kilder

- Alexander, L. (Manusforfatter). (2005). Green Street Hooligans. I D. Zuckerman (Produsent): Universal Pictures.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4(3).
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control : Vol. 4 : The structuring of pedagogic discourse* ([New ed.]. utg. Vol. Vol. 4). London: Routledge.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2012). *Læreren som forsker, innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Donahy, L. (2013). The teaching and learning cycle. Hentet fra <https://whatslanguagedoinghere.wordpress.com/2013/03/23/blog-3-the-teaching-and-learning-cycle/>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Flaten, G. & Korsvold, A.-K. (1989). *Skriving som prosess : innføring og praktiske ideer i prosessorientert skriving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graddol, J. (2006). Why Global English may mean the ending of English as a Foreign Language. *English Next*.
- Grundvig, T. E., Frisk, E., Valand, S. S. (2014). *Kontakt, norsk for yrkesfag*: Cappelen Damm.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklig perspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2000). Et sprog til at tale om sprog. I K. Esmann (Red.), *Dansk i Dialog*. København: Dansk lærerforening.
- Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (6 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horverak, M. O. (2015). English writing instruction in Norwegian upper secondary schools. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 9(1), 20-20. doi: 10.5617/adno.1689
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Lad sproget bære : genrepædagogik i praksis* (2. utg. utg.). (København): Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *NY GIV - sluttrapport*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/overgangsprosjektet/rapport3-2013_helgoy_homme.pdf.
- Kvale, S. B., Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langseth, J., Lundgren, H., Lokøy, G., Hellesøy, S. (2013). *SKILLS, engelsk for yrkesfag*. Oslo: Gyldendal.
- Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven), 1-1 C.F.R. (2018).
- Ludvigsen, S. & Hoel, T. L. (2002). *Et utdanningssystem i endring : IKT og læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lyngstad, M., Busch, S. T. & Hasselø, I. S. (2015). Sjangerpedagogikk og utjevning i trondheimsskolen. *Utdanningsnytt.no*.
- Mormon Channel (2016). I am truly sorry [Short film]: Mormon Channel. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=qcvTsFqptS8>
- Mulvad, R. (2012). Forord av Ruth Mulvad. I B. Johansson & A. Sandell Ring (Red.), *Lad sproget bære, genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Munden, J. & Sandhaug, C. (2017). *Engelsk for secondary school*. Oslo: Gyldendal.
- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Reinholt, H. (2016). *Sjangerpedagogikk - veien til bedre skriveferdigheter?*
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn : genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Sharrock, T. (Manusforfatter). (2016). Me before you. I K. Rosenfelt & A. Owen (Produsent). New York: Warner Bros. Pictures.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.
- Skrivesenteret. (2013). Rammer for skriving. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/>.
- Stray, J. H. & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk : en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- ten Have, P. (1999). *Doing Conversational Analysis* (1st utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring - eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk, ei grunnbok* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trondheim kommune. (u.å.). Lese- og skriveopplæring. Trondheim er blitt språkkommune. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/undervisning/lese-og-skoleopplaring/#heading-h2-4>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Vurdering, bestemmelser for sluttvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Vurdering>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Kompetansemål ENG 1002, 1003*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i engelsk*. (ENG1003). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i engelsk, formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Formaal>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Rammeverk for FYR-prosjektet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornylse-av-fagene/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/>

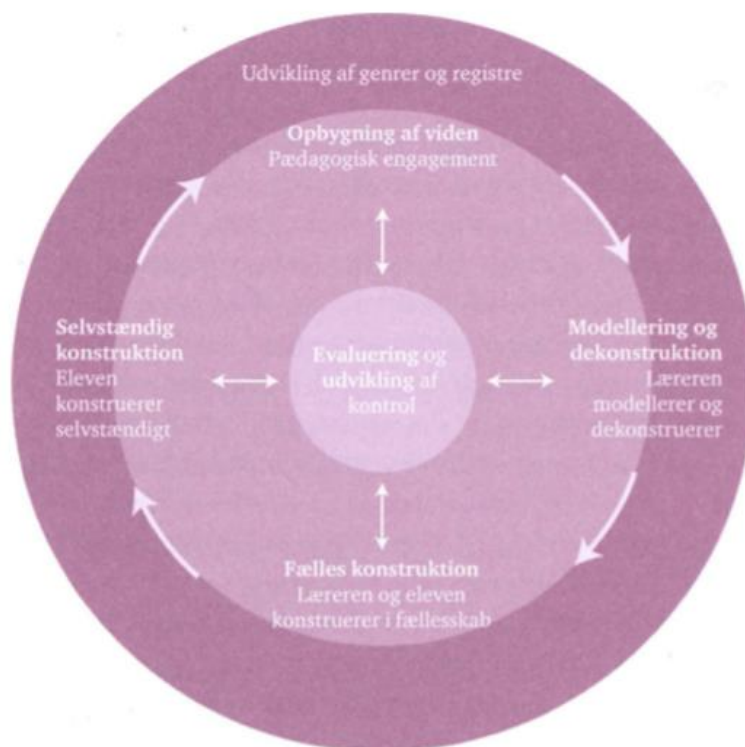
Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?* : Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fagfornyelsen - innspillsrunde skisser til læreplaner i engelsk*. Oslo: Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/271?notatId=512>.

Utdanningsforbundet. (u.å.). Frafall i videregående opplæring. Hentet 12.10.2018 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Oversigt over figurer

Fra side 15:



Figur 2.1. Undervisnings- og læringskretslobet (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 33).

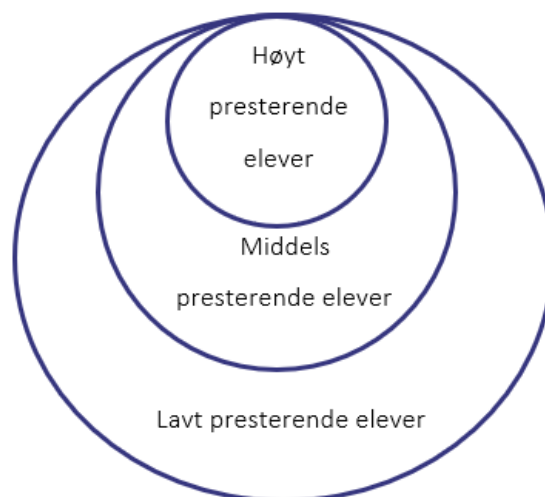
|

Fra side 20:



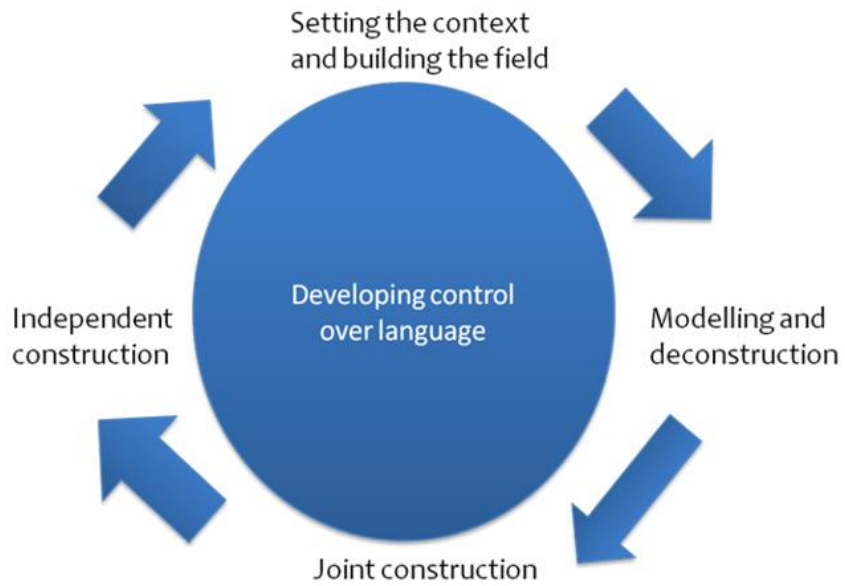
Figur 2.2. Språkets forskjellige lag. (Johansson & Sandell Ring, 2015, s. 211).

Fra side 28:



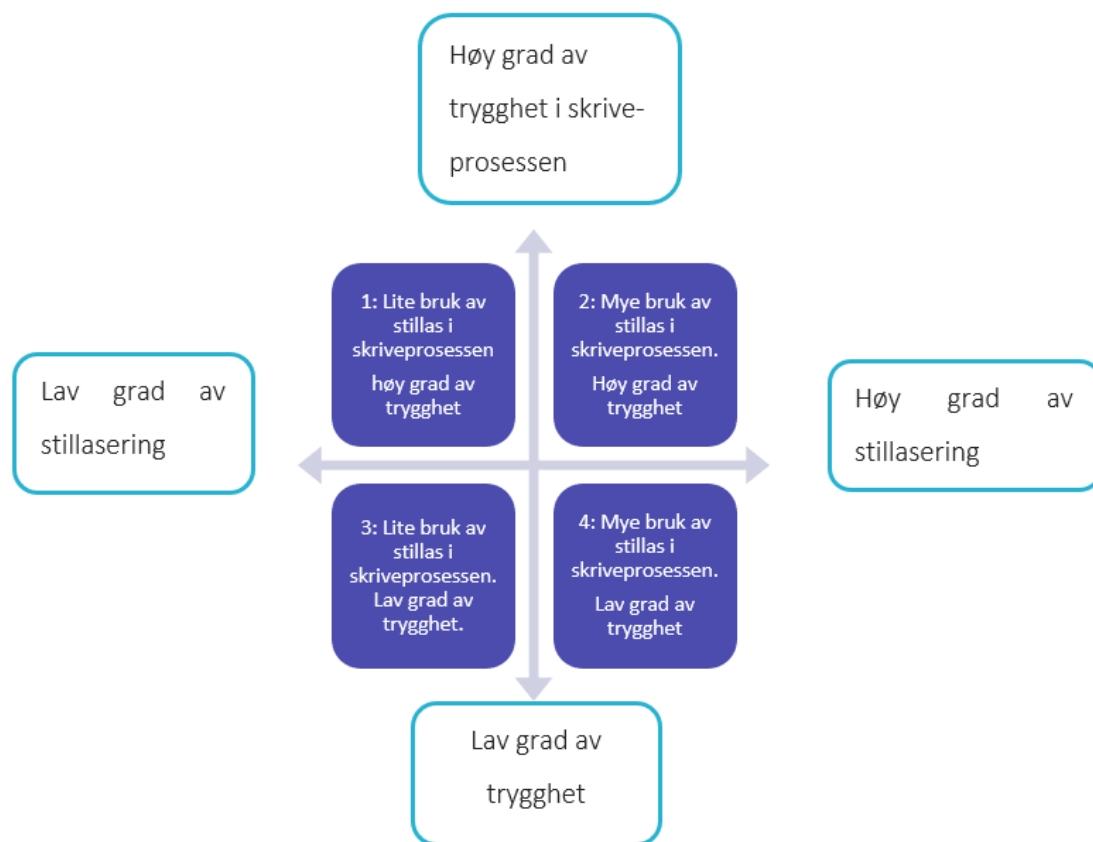
Figur 2.1. Bernsteins sosio-økonomiske modell (Bernstein, 2003).

Fra side 49:



Figur 4.1. The Teaching Learning Cycle. (Donahy, 2013)

Fra side 64:



Figur 5.1. Trygghet vs. stillasering

Vedlegg

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 3.1: Meldeskjema NSD.

Vedlegg 3.2: Anmodning nr 1 om tillatelse fra foresatte

Vedlegg 3.3: Kvittering NSD.

Vedlegg 3.4: Anmodning nr. 2 om tillatelse fra foresatte

Vedlegg 3.5: Tillatelse til utprøving fra skolens rektor

Vedlegg 3.6: Intervjuguide, intervju 1

Vedlegg 3.7: Intervjuguide, intervju 2

Vedlegg 4.1: Work sheet

Vedlegg 4.2: Plot summary, jumbled paragraphs

Vedlegg 4.3: Plan for English Class, Weeks 14-17 2018

Vedlegg 4.4: Class work, 6th of April

Vedlegg 4.5: Film review "Me before you"

Vedlegg 4.6: Class work 10th of April

Vedlegg 4.7: Class work 12th of April

Vedlegg 4.8: Class work 17th of April

Vedlegg 4.9: Film review short film

Vedlegg 4.10: Oppgave og vurderingskriterier Writing a film review on Green Street Hooligans

Vedlegg 4.11: Skrivestillas, Green Street Hooligans

Vedlegg 5.3: Koding intervju 1

Vedlegg 5.4: Koding intervju 2

Vedlegg 5.5: Kodegruppering

Vedlegg 5.6: Kodegruppering og utvikling av konsepter

Vedlegg 5.7: Kodegrupper satt sammen i tabell

Vedlegg 3.1 MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).



1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Skole, by, utdanningsprogram, klasse	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer.

		Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
--	--	--

2. Prosjekttittel

Prosjekttittel	Sjangerpedagogikk i engelskundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram, videregående skole	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
----------------	---	---

3. Behandlingsansvarlig institusjon

Institusjon	Høgskolen i Sørøst-Norge	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap	
Institutt	Institutt for språk og litteratur	

4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)

Fornavn	Heike	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig .
Etternavn	Speitz	
Stilling	Professor	Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	35026544	
Mobil		
E-post	heike.speitz@usn.no	Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Alternativ e-post	heike.speitz@usn.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.

Arbeidssted	Høgskolen i Sørøst-Norge	
Adresse (arb.)	Lærerskolevegen 40	
Postnr./sted (arb.sted)	3679 Notodden	

5. Student (master, bachelor)

Studentprosjekt	Ja • Nei o	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
-----------------	------------	--

Fornavn	Sidsel	
Etternavn	Hellesøy	
Telefon	97018234	
Mobil		
E-post	sidsel.hellesoy@bfk.no	
Alternativ e-post	shell@nenett.no	
Privatadresse	Alf Andersens vei 25	
Postnr./sted (privatadr.)	3684 Notodden	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> ● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Skriving i engelskfaget er ofte utfordrende for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, videregående skole. Sjangerpedagogikken tilbyr en strukturert metode for å undervise og lære skriving basert på eksisterende sjangere i det virkelige liv. Engelskfaget er strukturert på en krevende måte med korte økter over de to årene elevene er på skolen før de går ut i lære. På den annen side er det muligheter for at eleven blir trukket ut til skriftlig eksamen. Skrivekompetanse må derfor nødvendigvis oppøves. Mitt prosjekt er å prøve ut sjangerpedagogikk som metode i en Vg1-klasse på utdanningsprogram for elektrofag, der engelskfaget undervises i tre timer per uke, fordelt på to dager. Videre vil jeg intervju elevene og analysere deres svar.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Elever i Vg1, elektro, videregående skole	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Elever som deltar til intervju vurderes av faglærer i engelsk ut ifra kriteriene "som kan snakke meningsfylt om abstrakte tema".	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra

		registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Masterstudenten introduseres ved hjelp av faglærer i engelsk og deltar som observatør i klassen noen uker forut for utprøvingen, som foregår i april 2018.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	15	

Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input checked="" type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentarboksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder.</p>
---	--	---

	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	Observasjon foretas også med digitalt opptak med kamera.	

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn		

10. Informasjonssikkerhet

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input checked="" type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
--	--	---

Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Med brukernavn og passord på maskinen. Papirer med spørsmål og svar blir ikke merket med navn og oppbevares under oppsyn, ved låst kontor eller i privat hjem.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler . Slike oppdrag må kontraksreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer .
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		

Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	01.03.2018 01.05.2018	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data .
---	--	---

13. Finansiering

Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
---------------------------------	--	--

14. Tilleggsopplysninger

Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
----------------------	--	--

15. Vedlegg

Vedlegg	Antall vedlegg: 3. <ul style="list-style-type: none"> ● intervjuguide_i.docx ● anmodning_om_tillatelse_foresatte_1_elc.pdf● intervjuguide_ii.docx	
---------	--	--

Vedlegg 3.2

Kongsberg 2. februar 2018.

Til foresatte for elever i 1 ELC.

Med dette skrevet ønsker jeg å orientere om et forskningsprosjekt jeg skal gjennomføre våren 2018. Prosjektet er del av et masterstudium i utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Sør-østNorge, og relaterer seg til faget engelsk. Forskningens fokus er en metode kalt Sjangerpedagogikk. Den dreier seg om opplæring i skriveferdigheter generelt, og er mye brukt innenfor opplæring i andrespråk. Mitt prosjekt er å prøve ut denne metoden i en yrkesfaglig klasse, i faget engelsk. Jeg er selv erfaren lærer både i norsk og engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram og har jobbet ved Kongsberg videregående skole siden 2006.

Planen er at jeg skal observere klasse 1 ELC fra uke 9, i engelsktimene, og bli kjent med elevene. Når utprøvingen begynner, tar jeg over som klassens engelsklærer gjennom en periode på 3 uker. Det vil skje etter påske. Jeg vil også plukke ut tre elever og intervju dem om skrivning på engelsk generelt før utprøvingen og igjen etter utprøvingen for å få innblikk i elevenes opplevelse under og utbytte av den konkrete skrivemetoden. Det jeg trenger deres tillatelse til, er å ta videoopptak i klassen mens utprøvingen foregår. Dette er et behov fordi jeg selv skal ha en aktiv rolle i utprøvingen og dermed kan gå glipp av viktig informasjon om elevenes reaksjoner og respons siden jeg er fokusert om opplæringen. Nødvendig anonymisering vil bli ivaretatt ved at opptakene blir destruert når prosjektet er gjennomført, de som blir intervjuet vil få dekknavn i rapporten og notatene fra intervjuene vil bli oppbevart med den største fortrolighet under arbeidet. Tillatelse fra NESH* er en forutsetning for at prosjektet gjennomføres, og tillatelse fra rektor ved skolen er innhentet.

Jeg håper dere vil gi meg tillatelse til å gjøre opptak i klassen, og hvis ikke, ønsker jeg at dere skriver en epost til meg der dere reserverer dere på vegne av eleven. Min epostadresse er sidsel.hellesoy@bfk.no

Med vennlig hilsen

Sidsel Hellesøy
Lærer i norsk og engelsk
Kongsberg videregående skole.

*NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag.

Vedlegg 3.3



Heike Speitz

3603 KONGSBERG

Vår dato: 08.03.2018

Vår ref: 59013 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 06.02.2018 for prosjektet:

59013	<i>Sjangerpedagogikk i engelskundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram, videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Heike Speitz</i>
Student	<i>Sidsel Hellesøy</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 01.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sidsel Hellesøy, sidsel.hellesoy@bfk.no



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er i hovedsak godt utformet, men vi ber om at følgende endres/tilføyes:

- veileders kontaktinformasjon må legges til
- dato for prosjektslutt og anonymisering av data må tilføyes
- i informasjonsskrivet til de foresatte må bisetningen "og hvis ikke [dere ønsker at barna skal delta], ønsker jeg at dere skriver en epost til meg der dere reserverer dere på vegne av eleven" fjernes. Dette fordi all aktiv deltakelse i forskning krever et aktivt samtykke, og det kan ikke kreves at de må reservere seg mot å delta.

Data innsamles og registreres ved hjelp av videoopptak. Personvernombudet minner om at deltakelse er frivillig og at det legges til rette for at det kun registreres personopplysninger (inkl. ansikt og stemmer) om barn som har samtykket til å delta.

Selv om foresatte samtykker til barnas deltakelse, minner vi om at barn også må gi sin aksept til deltakelse. Barna bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og du må sørge for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Prosjektet er klarert med skolens rektor.

Vedlegg 3.4



Kongsberg 13. mars 2018.

Til foresatte for elever i 1 ELC.

Viser til tidligere sendt orientering om et forskningsprosjekt jeg skal gjennomføre våren 2018 i klasse 1 ELC. Forrige orientering inneholdt en anmodning om at dere som foresatte skulle respondere i form av en epost til meg om elever ville reservere seg fra videoopptak og intervju i forbindelse med utprøvingen. Jeg har fått tilbakemelding fra NSD (norsk senter for forskningsdata, ved personvernombudet for forskning*) om at dette ikke er rett framgangsmåte. Deltakere i utprøving skal aktivt gi sin tillatelse til deltakelse. Derfor kommer jeg nå med en ny henvendelse der jeg ber om at dere fyller ut vedlagte skjema og returnerer det til meg enten gjennom post til skolen, som scannet vedlegg til en epost eller på papir via elever i klassen som kan levere dette til meg senest tirsdag 20. mars.

Jeg gjentar informasjonen fra forrige skriv for ordens skyld: Forskningsprosjektet er del av et masterstudium i utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Sør-østNorge, og relaterer seg til faget engelsk. Forskningens fokus er en opplæringsmetode i skrijving kalt Sjangerpedagogikk. Den dreier seg om opplæring i vanlige skriftlige sjangere, og er mye brukt innenfor opplæring i andrespråk. Mitt prosjekt er å prøve ut denne metoden i en yrkesfaglig klasse, i faget engelsk. Min veileder er professor Heike Speitz ved høgskolen i SørøstNorge. Jeg er selv erfaren lærer både i norsk og engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram og har jobbet ved Kongsberg videregående skole siden 2006.

Jeg er nå i gang med å observere klasse 1 ELC, i engelsktimene, og begynner å bli kjent med elevene. Når utprøvingen begynner, tar jeg over som klassens engelsklærer gjennom en periode på 3 uker. Dette vil skje etter påske. Jeg vil også be om å få intervju tre elever om skrijving på engelsk generelt før utprøvingen og igjen etter utprøvingen for å få innblikk i elevenes opplevelse og utbytte av den konkrete skrivemetoden. Det jeg trenger deres tillatelse til, er å ta videoopptak i klassen mens utprøvingen foregår. Videoopptak er nyttig i min utprøving fordi jeg selv skal ha en aktiv rolle og dermed kan gå glipp av viktig informasjon om elevenes reaksjoner og respons siden jeg er fokusert om opplæringen. Nødvendig anonymisering vil bli ivarettatt ved at opptakene blir destruert når prosjektet er gjennomført, de som blir intervjuet vil få dekknavn i rapporten og notatene fra intervjuene vil bli oppbevart med den største fortrolighet under arbeidet. Tillatelse fra NSD* er en forutsetning for at prosjektet gjennomføres, og tillatelse fra rektor ved skolen er innhentet.

Ser fram til å arbeide sammen med elevene om skrijving i engelsk.

Med vennlig hilsen

Sidsel Hellesøy
Lærer i norsk og engelsk Kongsberg
videregående skole.

kongsberg.vgs.no

Side 1 av 1

KONGSBERG VIDEREGÅENDE SKOLE	Besøksadresse:	Tinius Olsenstg 1, 3611 Kongsberg	Telefon
Postadresse:		030000	+47 32 86 76 00
Postboks 424,	E-postadresse		Telefaks
NO-3604 Kongsberg	kovs@bfk.no		+47 32 86 76 00

Tillatelse til deltakelse i utprøving av Sjangerpedagogikk som skrivemetode i engelsk, 1 ELC, våren 2018

Jeg/ vi foresatte for elev i 1 ELC
(Elevens navn)

er orientert om forskningsprosjektet og at dette foregår i tråd med gjeldende regler for personvern innenfor forskning. Elever i 1 ELC vil ikke dele sensitiv informasjon, men delta i videooptak fra klasseromsarbeid og eventuelt i intervju om skriving på engelsk.

Jeg / vi gir min/ vår tillatelse
Sett inn kryss

gir ikke min / vår tillatelse

til deltakelse i utprøvingen.

Med hilsen

.....
13. mars 2018.

.....
Signatur

Retur til Sidsel Hellesøy, Kongsberg videregående skole, postboks 424, 3604 Kongsberg
Direkte leveranse til avsenderen eller
via epost, som scannet vedlegg: sidsel.hellesoy@bfk.no

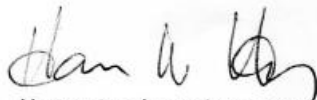
|

Vedlegg 3.5

Tillatelse til å prøve ut skrivemetode i forbindelse med masteroppgave.

Jeg gir herved min tillatelse til at Sidsel Hellesøy, født 18.02.1962, prøver ut skrivemetoden Sjangerpedagogikk i faget engelsk, i en av skolens Vg1-klasser på utdanningsprogram for elektrofag våren 2018. Tillatelsen bygger på forutsetningen at nødvendig tillatelse er innhentet fra SND, at elever får anledning til å reservere seg fra intervju eller annen eksponering, at foresatte informeres om utprøvingen, at materiale som kan spores tilbake til personer, blir destruert etter utprøvingen eller anonymiseres.

22. januar 2018



Hanne Hagby, rektor ved Kongsberg videregående skole

Vedlegg 3.6

Intervjuguide. Intervju 1 av elever.

I dette intervjuet ønsker jeg å snakke med dere som er elever på yrkesfaglig utdanningsprogram om deres forhold til skriving i engelskfaget. Intervjuet blir tatt opp på video, og deres navn blir fiktive. Opptaket vil utelukkende bli brukt som data i masteroppgaven til undertegnede, og når masteroppgaven er ferdig gjennomført, vil det bli slettet.

Tusen takk for at dere stiller opp til intervju!

1. Hva slags tekster er dere vant til å skrive på engelsk på skolen?
 - a. Brev
 - b. Artikkel
 - c. Argumenterende tekst
 - d. Enkeltavsnitt eller enkle setninger
 - e. Svar på spørsmål
 - f. Historier etter fri fantasi/Fortellinger
 - g. Annet, for eksempel:

2. Hvilke av de nevnte sjangerne/tekstene under spørsmål 1. synes dere det er lett å skrive, hvilke er vanskelig?

3. Kan du fortelle om en opplevelse der du synes du fikk til å skrive på engelsk? Hva tror du var årsaken til at du fikk det til?

4. Hvis du opplever det vanskelig å skrive på engelsk, hvor i skriveprosessen er det det stopper opp?
Innhold (hva du skal skrive om?)
Hvilken sjanger du skal skrive i?
Vokabular/ordforråd (Hvordan skal du få sagt det du vil si? ...
Rettskriving, staving av ord, bøyning av ord, tegnsetting?
Annet:

5. På ungdomsskolen, hvilke sjangere kan dere huske å ha skrevet på engelsk?

6. Da dere søkte videregående skole, og valgte elektro, hvilke tanker hadde du om den skriveopplæringen du skulle få i engelsk?

7. Hvilke tanker har dere om viktigheten av å skrive engelsk i deres fremtidige yrkesliv?

Er det noe annet dere synes er viktig å nevne angående skriving i engelskfaget?

Vedlegg 3.7

Intervjuguide. Intervju 2 av elever.

Tema «Hvordan kan sjangerpedagogikken hjelpe elever på yrkesfaglige utdanningsprogram til bedre skrivekompetanse i engelsk?»

Tusen takk for at dere stiller opp til intervju! Minner om at dere har fiktive navn under intervjuet og at opptaket ikke brukes til andre formål enn som data til min masteroppgave.

La oss se tilbake på perioden med Sjangerpedagogikk i engelskfaget. Dere gikk igjennom fire faser i skrivearbeidet:

- a) Samle kunnskap om et emne (Vi så filmen Green Street Hooligans, etter at klassen valgte denne, vi jobbet med plot summary og characters)
- b) Studere en modelltekst (film review)
- c) Skrive en tekst sammen med læreren og medelever i samme sjanger (17. april)
- d) Skrive en tekst på egenhånd i samme sjanger (24. april)

Hvordan opplevde dere

- a) å studere en modelltekst

- b) å skrive en tekst sammen med læreren og medelever i samme sjanger (basert på en kort film)

- c) å skrive en tekst på egenhånd i samme sjanger

Neste gang dere skal skrive en tekst i engelsk, vil dere da ønske å jobbe etter samme metode?

Hvorfor? / Hvorfor ikke?

Vedlegg 4.1

Work sheet, Green Street Hooligans (2005)

Pupil's name.....

1. Name the main characters in the film Green Street Hooligans.

	Character	played by...
		
		
		
		
		

2. The setting is (city) in
.....(country)
Social
class.....Environment.....

Vedlegg 4.2

Plot summary, Green Street Hooligans.

Put the paragraph in the right order to make a plot summary of the film Green Street Hooligans (2005)

- a) In the aftermath, the two firms meet near the Millennium Dome for an all-out brawl. Matt and Bovver show up to fight for the GSE, but during the fight, Matt's sister, Shannon, turns up with their son, and are attacked by a Millwall hooligan. Matt and Bovver come to their rescue. Pete notices that Tommy Hatcher is approaching the car, and distracts Tommy by taunting him to "finish him off." When Tommy Hatcher declares to have finished with him, Pete then declares that Tommy Hatcher was to blame for his son's death, having failed to protect him ("He was your SON!"). Tommy Hatcher, driven to insanity, attacks and kills Pete, all the while shouting out a variation of the words to the chant 'Only a poor little Hammer,' using it as an analogy for Pete's condition. The fight completely halts at this point, and Tommy Hatcher is eventually pulled off Pete by some of his friends as he breaks down in tears. Everyone on both sides gathers around Pete's dead body in shock, with Bovver sobbing at his side.
- b) Matt returns to the United States and confronts Jeremy Van Holden in a restaurant toilet, where Jeremy is snorting cocaine. Jeremy arrogantly tells Matt to leave. Matt then pulls out a tape recorder and plays back what Jeremy just said, including their discussion about how the cocaine in Matt's room was Jeremy's, saying that it is his "ticket back to Harvard." Jeremy lunges at him to try and get the tape, but Matt casually reverses the attack and raises his fist as if to punch Jeremy. He does not do so, but instead walks out with a smile as Jeremy collapses to the floor, defeated. The film ends with Matt walking down the street outside the restaurant singing "I'm Forever Blowing Bubbles."
- c) After one of the members of the firm see Matt meeting his father, a renowned journalist for The Times, for lunch, they assume Matt is a "Journo" as well. Bovver informs Pete about this, and, when Steve finds out, he goes to the Abbey to warn Matt. Matt finds out that Steve used to be "The Major," of the GSE. When Steve was The Major, the last game he went to was against Millwall, to which Tommy Hatcher brought along his 12-year-old son, whom Tommy had raised to be hard. The son was killed in the ensuing fight. Since then Tommy Hatcher "lost it," and blamed Steve and the GSE for his son's death. After seeing this happening, Steve left football hooliganism for good.
- d) d)Matt Buckner (Elijah Wood) is thrown off his journalism course at Harvard University after cocaine is discovered in his room. However, the cocaine belongs to Jeremy Van Holden (Terence Jay), his roommate. Buckner is afraid to speak up because the Van Holdens are a powerful family, and Jeremy pays him \$10,000 for taking the fall. Matt moves to the United Kingdom to live with his sister Shannon (Claire Forlani), her husband Steve Dunham (Marc Warren) and their young son, Ben (James Allison). There, Matt meets Steve's brother, Pete (Charlie Hunnam), a

loud and thuggish Cockney who runs a local football hooligan firm - a group of football supporters that arranges fights after matches - and teaches at a local school. Steve asks Pete to take Matt to a football match between West Ham United and Birmingham City, though Pete reluctant to take a "Yank" to a football match, because of the xenophobic nature of his friends. He is persuaded only because Steve will give Matt money. After defeating Matt in a fight, Pete decides to take Matt to the football match, thinking the yank might learn a thing or two.

- e) At that moment, Bovver arrives, and there is a big argument in the Abbey, in which Bovver comes out humiliated. Infuriated, he goes to Millwall's local and asks Tommy Hatcher to attack The Abbey. Initially reluctant, Tommy Hatcher agrees upon learning that Steve is there. The Millwall firm crash the Abbey, and petrol bomb the bar. Tommy Hatcher confronts Steve Dunham. Steve's attempt to convince Tommy Hatcher he is no longer involved in the GSE only reminds Tommy Hatcher of his son, and he stabs Steve in the neck with a broken bottle, telling him "If you die tonight, you and me are even." Bovver, who had been knocked out by Tommy Hatcher, comes round just in time to help Steve. At the hospital, Pete blasts Bovver for his betrayal.
- f) Matt meets Pete's friends and his firm in the Abbey, their local pub. His friends all befriend with Matt, with the exception of his right-hand man, Bovver (Leo Gregory). After a few pints of lager, they head to Upton Park for the match. After the match, Pete, Bovver and the other firm members agree to go and fight some Birmingham fans, Matt decides that it is not for him and tells Pete he is going to take the train home. On his way back to the underground, Matt is jumped by three Birmingham fans, who nearly give him a 'Chelsea Grin', but is rescued by some GSE members, who are on their way to a larger fight. Though grossly outnumbered, the GSE manage to hold their ground until reinforcements chase off the Birmingham firm. Matt does well in his first true fight and is inducted into the GSE. After a row with Steve, Matt moves in with Pete, and the two exchange stories. The GSE firm then head to an away game against Manchester United. Matt was not meant to come but ends up sneaking onto the train. Whilst on the train they are pre-warned that 40 ManU firm members are waiting for them at the station. Bovver hits the emergency stop button which allows the GSE to get off at an earlier stop (Macclesfield). Having failed to find a taxi they persuade a van driver to take them into Manchester. Matt sits in the front of the van with the driver; the rest of the GSE are in the rear. As the van approaches the ManU fans, Matt tells them that they are moving equipment for a Hugh Grant film, so the fans let them through. When past them, he stops the van, opens up the back, and the GSE charge out to attack the ManU firm members. They win the fight and run away singing "There's your famous GSE". It is soon revealed to Matt that the GSE's sworn enemy is Millwall's firm, led by Tommy Hatcher (Geoff Bell), whom Bovver makes negotiations with after getting jealous of Matt.

TASK1: This is the right order of the paragraphs:

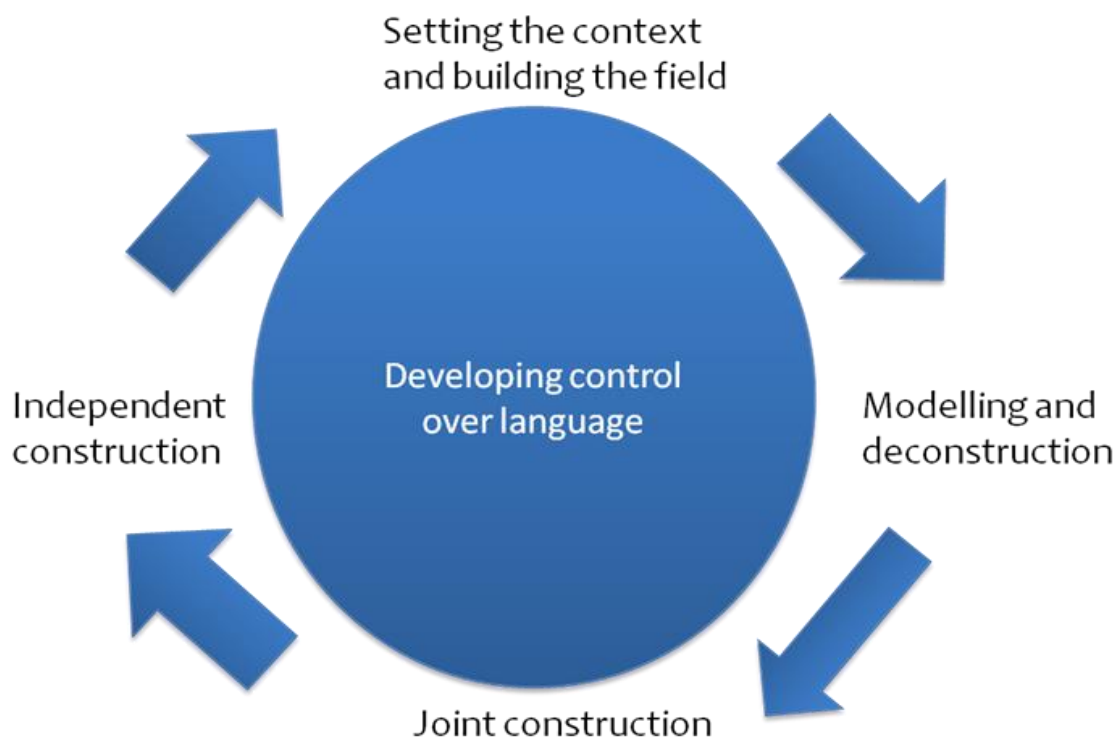
1)

- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)

TASK 2: Make a document called Green Street Hooligans, notes. Find definitions on the term **Hooligans** and write three sentences about what it is.

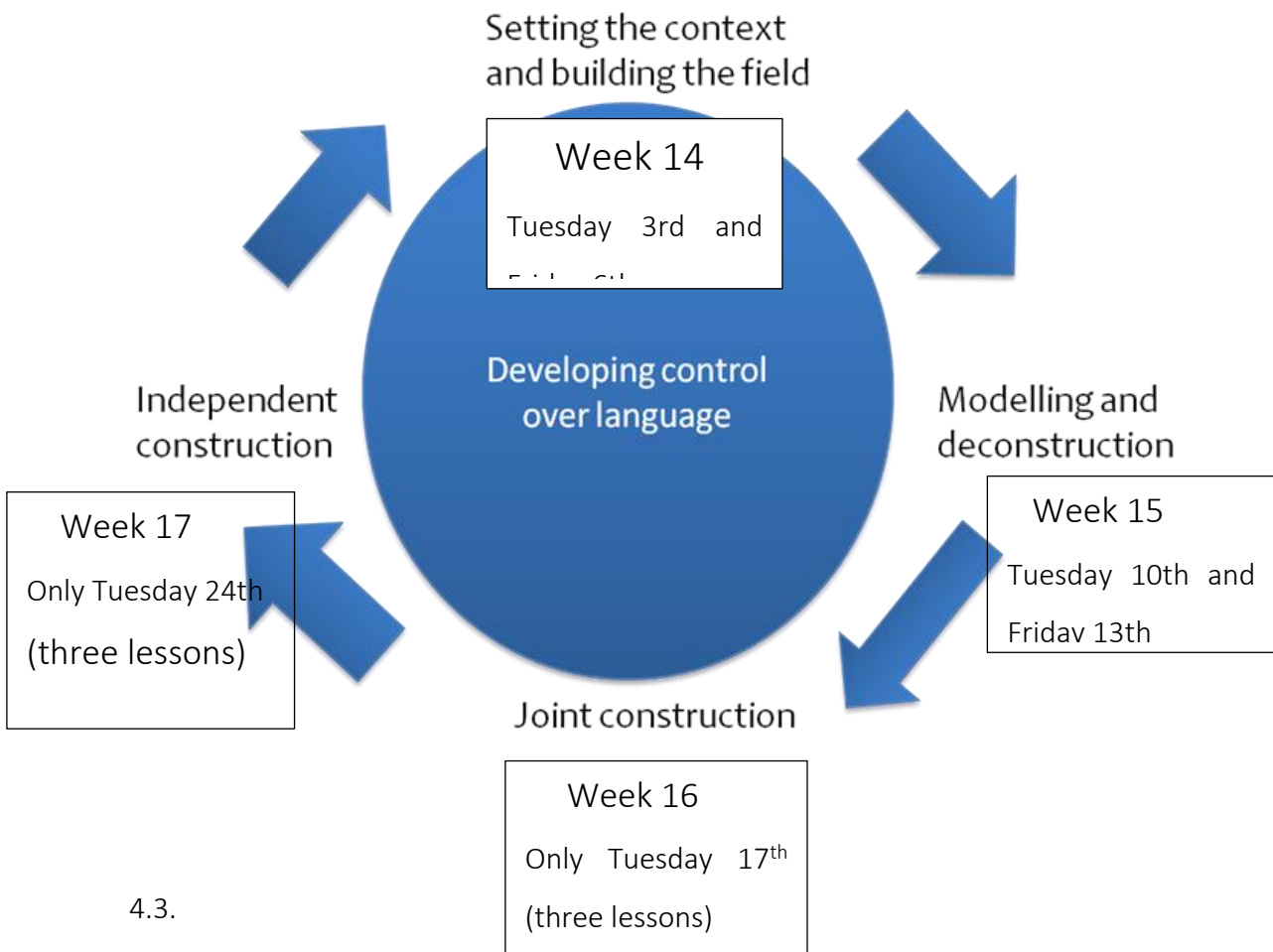
Vedlegg 4.3

Plan for English APRIL 2018. A Writing cycle.



<https://whatslanguagedoinghere.wordpress.com/2013/03/23/blog-3-the-teaching-and-learning-cycle/>

- The genre we will study is the Film review.
- We will study a film review next week (Week 15)
- Write a film review together (Week 16) based on a short film we will see in class.
- You write a film review on Green Street Hooligans (Week 17) You will hand in your texts for assessment.



4.3.

Vedlegg 4.4.

Green Street Hooligans, Questions and tasks, 6th of April, 2018.

1. Take out the document Green Street Hooligans, notes. Let's discuss the definitions you have found.
2. Read Plot summary loud, in pairs. Divide the text between you.
3. Make 3 questions to the plot summary (the answers should be found in the text). Write the questions in your document called Green Street Hooligans, notes.
4. Ask each other the three questions. Compliment each other for good answers.

What do you think of the film?

5. Write down three things you liked about the film. It may be the actors, the acting, the cast, the music, the plot/ story, the characters, the theme, the fighting scenes, the environment, the language, the culture the film reveals, the
6. Write down three things you did not like about the film.

7. Go to your English Room on It's Learning. Find a link to ndla, on Hooligans. Read the text, write answers to the first TASK. Use the same doc, Green Street Hooligans, notes, only under the title: "Football Hooliganism, text on ndla."

<https://ndla.no/en/node/5576?fag=42>

Vedlegg 4.5

Beautiful film on difficult issue (modelltekst)

The film *Me Before You* was released in 2016 and was eagerly anticipated by lots of people who had already fallen in love with the romantic novel on which it is based. The novel was written by Jojo Moyes and published in 2012. I enjoyed seeing the film for many reasons. In this film review I will tell you why.

First and foremost, the film includes a collection of interesting characters. Set in an English village, we get to know two families. One is a wealthy upper-class family and the other a working-class family, struggling to make ends meet. The Traynors live in a huge, beautiful home including a modern apartment for Will (Sam Claflin), the adult son who was once a successful banker in London and a true adventurer. However, a motorcycle accident has left him paralyzed for life and he is totally dependent on full time caregiving, which has made him bitter and resentful. Louisa Clark (Emilia Clarke) applies for a position as Will's personal assistant when the café where she works, gets closed. Louisa is a colorful girl of 26, still living in her parents' home with her sister Treena and Louisa's three-year-old nephew. Treena is considered the smart head in the family. Louisa, however, has no ambitions other than supporting herself and eventually marry Patrick, her long-term boyfriend who works as a personal trainer and is absorbed with healthy living and staying fit.

Secondly, the plot gets interesting when Louisa starts working for Will. At first, Will totally rejects Louisa's efforts. But Louisa stays put, because the job pays well. Gradually, they start connecting, and their different perspectives on life give the other person a lot to think about. However, there is a reason for why Will's mother hired the fun and outgoing Louisa; Will cannot accept his fate, and he is determined to end his life at a clinic in Switzerland where they offer assisted suicide which is prohibited in the United Kingdom. The plan makes Will's family tormented and sad, and they hope that Louisa will make Will change his mind and want to live. Louisa gets scared and upset when informed about the plan, but her love for Will makes her want to do her best to make him enjoy life. They share many precious moments, one particularly worth mentioning in Will's former fiancé's wedding, where they dance and enjoy themselves.

Thirdly, and most importantly, I like this film because the theme is a difficult moral question; Should a person be allowed to decide for himself if life is worth living or not? And how does a decision to leave this life affect a person's family and friends? The writer Jojo Moyes took on a difficult task when writing about this, and engaging readers to think for themselves. The director, Thea Sharrock, and certainly the good actors, made the script come alive. Readers of the novel and viewers of the film have shed loads of tears over the story.



As a conclusion, since the reason why we read books and see films is first and foremost to become emotionally involved, I recommend this film. We love to be engaged in other people's lives and be appalled, fascinated, scared or feel good. Some reacted to *Me before you* with fury for presenting the issue of assisted suicide in a context that made it an acceptable option. No matter what stand you take to the moral issue involved, the film *Me before you* is beautiful, maybe not to all people, but certainly to a lot of women I know, and certainly to me.

Sharon

reporter in *Good Films Magazine*.

Wilson

Sources:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Me_Before_You_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Me_Before_You_(film))

https://en.wikipedia.org/wiki/Me_Before_You

Vedlegg 4.6

Writing a film review in English

Lesson plan 10th of April, 2018.

1. Looking back
We have watched the film Green Street Hooligans (2005)
We have worked on the plot summary.
You have started on a document called Green Street Hooligans, Notes. Open it and find the three questions you made as homework.
2. Work in pairs. Ask each other the three questions. Compliment each other for good answers.
3. In class, we study the Film review called Beautiful Film on Difficult Issue, over the film You Before Me (2016)

Work individually, and write the answers in a NEW document called Working on Film Review:

- e) What is the content of the Film review?
 - f) What is the structure (the sequence, paragraphs and so on)
 - g) Underline the topic sentences (first sentences in each of the main paragraphs). How do the topic sentences work in each paragraph?
 - h) What words are particularly important in this text?
4. We discuss your findings in class.

Part B: Notes from class discussion

- a) The film review contains what the writer thinks about the film and why she liked it as much as she did.

In general, a film review is about a writer's opinion on a given film and what reasons the writer gives for liking or not liking the film.

It is important that the writer tells us *in the entry* what she thinks of the film (if she liked it or not).

- b) In paragraph one, the writer describes the characters we meet in the film. She also writes about the setting (time and place), environment and class differences.

In paragraph two, she writes about the conflict that occurs in the film and important events / highlights in the film.

In paragraph three she writes about the moral underneath the plot, the theme and why the writer wrote the novel on which the film is based.

- c) The topic sentence prepares the reader for what the paragraphs contain.

Vedlegg 4.7

Writing av film review. 12. april 2018.

Looking back:

On Tuesday we looked at a model text – what genre was that?

What is a genre?

Do you remember any features of this text?

Content

Structure

Language

Let's open our textbooks SKILLS –

Structuring paragraphs page 90

Kahoot on the film Green Street Hooligans. Who remembers the most?

Homework for Tuesday: Read the Plot Summary again.

Vedlegg 4.8

Class work 17th of April 2018. 3 lessons in a row.

Looking back:

The TLC model

We have come to stage three: Joint construction.

Writing a film review together, over the film "I am truly sorry"

<https://www.youtube.com/watch?v=qcvTsFqptS8>

Now we write the film review together. First we need to decide whether or not to like the film.

Reasons to like the film:

It is entertaining

It is well made, technically

The music is good

Reasons for not liking the film:

It is unrealistic

The characters are ...

The music is

Vedlegg 4.9

Short film with a clear message

The film *I am truly sorry* was published on a Youtube-channel in 2014. It is about a teenager who is popular and handsome and the environment is a junior high school in the USA. The theme is clearly bullying. I liked the film for many reasons, and in this text I will tell you why.

Firstly, the film is about a moral issue that is important today. Bullying is a problem that many young people face. It causes a lot of emotional stress, sometimes depression and even suicide. The film presents an environment where bullying had been addressed, however the problem was still visible. In the beginning, a boy took a photo of a girl in his class. He added text that ridiculed the girl and passed it on to his friends. The girl, Melissa, got extremely sad and started crying when she saw the picture posted on the wall in the school's hallway. The girls also passed the photo around and showed faces when Melissa passed them by. The film was easy to understand because the facial expressions were easy to interpret. It is difficult to picture a world without bullying, but I like that films address this difficult issue because then we do not forget.

Secondly, the plot is interesting. It is realistic and easy to relate to. The main character discovers that his sister is also a victim of bullying when he reads her mobile phone. She is also clearly unhappy and disappears from her home, leaving her brother worried and sad. This experience changes the main character's perception of bullying because now it gets personal. He starts to regret what he did to Melissa and asks for her forgiveness when they meet at school. "I am truly sorry", he says. Also, one of the girls addresses the boy who took the first picture and asked him if he did it. This shows a brave character, and the boy typically answers back that he was just joking. This is a

common way of justifying a person's own behaviour. It still is not working as joke if it is made on someone else's expense.

Thirdly, the music was in itself well fit, but there were some minor technical issues. The volume transitions were poorly executed and that was a bit off-putting. Probably that is because some amateur edited this version. The songs in themselves underlined the atmosphere. The first song is a melodious love-song. However, when the main character starts to regret his actions, a new song is introduced with lyrics saying: "I want to become a better man". Some would say that the music is a bit of a cliché, however it does match the plot in a good way.

As a conclusion, I think the film "I am truly sorry" conveys a message that can hardly go unnoticed. It is well fit as an outset for a discussion on bullying for example in junior high schools or youth clubs. This is because it is easy to relate to and understand. Also, it presents a solution to the problem by showing how it is possible to say sorry and make amends. Maybe it is a forgotten art in our time to say: "I am truly sorry".

Tina Thomson

The Monday Times

Vedlegg 4.10

Write a film review based on Green Street Hooligans Tuesday 24th of April.

You have now studied a film review about Me Before You (2016) “Beautiful film on difficult issue”. You have yourself watched Green Street Hooligans (2005) and gathered information about the film production. Use the information and write a film review of your own, based on the film Green Street Hooligans. Use the film review about Me before You as a model when choosing what to include (content) and how to structure the text.

Submit your text on It’s Learning. Your text will be graded in accordance with the assessment criteria below:

	Ikke godkjent Karaktern 1	Bestått, men med Lav måloppnåelse 2	Middels måloppnåelse 3-4	Høy måloppnåelse 5-6
Innhold:	Besvarer ikke oppgaven . Leverer en tekst som er skrevet av en annen.	Vurderer filmen og begrunner på en enkel måte sitt standpunkt. Inkluderer noen få fakta om filmen.	Vurderer filmen og begrunner sitt standpunkt godt. Inkluderer fakta om filmen.	Vurderer filmen og begrunner sitt standpunkt godt og grundig. Presenterer interessante fakta om filmen.
Struktur :	Strukturen er så mangelfull at meningen blir uklar.	Mangelfull bruk av avsnitt. Antydning til setningsbindinger .	Klar struktur. Ett hovedpunkt i hvert avsnitt. Noen vanlige setningsbinder er brukt.	Klar struktur. Ett hovedpunkt i hvert avsnitt. God og variert setningsbinding.
Språk:	Valg av ord, bøyninger og staving gir ikke mening.	Skriver stort sett forståelig. Bruker et enkelt ordforråd. En del grammatikk- og skrivefeil som forstyrrer kommunikasjonen	Middels godt ordforråd. Noen grammatikk- og skrivefeil.	Bredt og variert ordforråd. Få/ingen skrivefeil/grammatiske feil.

Good luck!

Sidsel and Lana

Vedlegg 4.11

Skrivestillas, Green Street Hooligans, film review

Dette er ment som en hjelp til å skrive en tekst. Hvis du bruker den, kan du ikke oppnå topp karakter på arbeidet ditt, men det kan hjelpe deg til å bestå oppgaven, og på sikt kan du skrive mer selvstendig.

Kopier stillaset inn i ditt eget word-dokument. Hold deg til strukturen og fullfør avsnittene. Pass på å stryke ut ting som ikke passer inn.

A film (not) worth seeing

The film Green Street Hooligans was published in 2005. It presents a story set in London, between fanatic football supporters who make up a “firm”. The group we get a closest look at, supports West Ham United. Their arch enemy is the firm that supports Millwall United. I liked/ did not like the film very much, and in this text I will tell you why.

First and foremost, I liked/ did not like the plot. Matt Buckner gets in trouble because his roommate in college keeps cocaine in their room. He gets kicked out of school and goes to London to visit his sister, Shannon. There

Secondly, I think the actors played/ did not play well. Especially

Thirdly, I like/ do not like the

As a conclusion, the film really appealed to me/ did not appeal to me. I prefer films that...

Vedlegg 5.1

Transkribert intervju I.

11. april 2018.

Til stede: intervjuer – «I»

Elever: Martin, Stian og Marius (fiktive navn)

I: Først må jeg si tusen takk for at dere er så sporty og stiller opp til intervju til mitt masterprosjekt. Nå må dere ikke være beskjedne, ta en muffins.

(Deler ut ark til informantene med spørsmål på.)

Har dere noen spørsmål til dette prosjektet mitt? Det er altså en type forskning som kalles kvalitativ forskning- og da... i motsetning til kvantitativ forskning, hvor man spør veldig mange om .. forskjellige ting, så spør man et utvalg og så prøver man å hente ut fra deres subjektive, altså kildenes..eh.. subjektive oppfatning og opplevelse av sin virkelighet. Og så går man inn i det og ser om man kan lære av det. Hmm. Så det er kvalitativ forskning, og dere er da plukket ut som elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, og jeg ønsker da å prøve ut denne skrivemetoden som heter sjangerpedagogikk.

Eh, nå har dere fått fiktive navn. Sånn er det i forskningen, at det skal være eh... at det skal være anonymisering... og jeg vil jo selvfølgelig ikke publisere dette opptaket, jeg vil bare bruke det sjøl...

(Marius tar en slurk av vannkoppen)

..og når masteroppgaven er ferdig, så sletter jeg opptakene. Mm.

Så da har jeg sju spørsmål som jeg har skrevet opp her. Og da gjelder det bare å spytte ut det dere kommer på, det dere tenker på under hvert spørsmål,

(Marius grer håret med fingrene)

Og det første er da «Hva slags tekster er dere vant til å skrive på engelsk, på skolen?» Emmm og så er det nevnt her sånn, brev, artikkel, argumenterende tekst, enkeltavsnitt, enkle setninger, svar på spørsmål, historier/ fri fantasi/ fortellinger eller

noe annet som dere kommer på. Hva tenker dere rundt det, - hva dere har pleid å skrive på engelsk.

Marius: M-du tenker på ungdomsskolen eller noe sånt eller?

I: Ja

Marius: Ja

I: for det er jo ikke så lenge siden, men gjerne også nå, på videregående da.

Marius: Ja. Ehh.. Altså, mest av alt svar på spørsmål som vi fikk utdelt av lærern.

I: Ja.

Marius: Eller så har jeg også skrevet mye sånn eh.. fortellinger eller sånna ... argumenterende tekster.

I: Mm. Mm.

Marius: Skrev mest det på ungdomsskolen.

I: Mm.

Martin: A, iaffal på ungdomsskolen var det mye fantasi og sånn da. På eksamener, nei tentamener og sånn a iaffal...

I: Mm.

Stian: A, vi skreiv bare fortellinger og svar på spørsmål og sånn. Nikker.

I: Mm. Det er de sjangerne dere kjenner best?

? Yes.

I: Mm. Ehm... spørsmål nummer to: Hvilke av de nevnte sjangerne under spørsmål en synes du er lett å skrive, og hvilke er vanskelig? Har dere noen formening om det?

Marius: Eh... jeg synes at å svare på spørsmål er den letteste (ler litt)

I: Mm?

Martin: Det kommer litt an på hva slags setting det er da..

I: Mm?

Marius: Jaja, men, et svar på spørsmål er ofte kortere enn...

Martin: ja.

Marius: enn å konstruere en tekst og sånt.

I: Det er lettest?

Marius: Ja. Eller... det er nå min mening da.

I: Mm

Martin: Ja. Det er mye lettere enn å skrive en hel tekst lissom.

Stian: Ja.

I: Hva synes du, Stian?

Stian: Nei... (ler litt)

I: Er det noe av dette du har som favoritt?

Stian: Altså, favoritt? Ja, det å svare på spørsmål er jo det enkleste da... Eller var det det som var spørsmålet egentlig?

I: Ja.

Ja. Lett å skrive? Ja, ja.. det.. spørsmål.

I: Ja.

Stian: Ja.

I: Hvis du ser på den lista, er det noe der du tenker at det er vanskelig, eller er det veldig ukjent foreløpig, kanskje? () Er det noen sjanger her som du tenker at det er vanskelig?

(..)

Stian: Ea... historie, etter fri fantasi.

I: Du synes det er vanskelig?

Stian: Ja.

I: Ja.

Marius drikker vann av koppen.

I: Hva synes du, Marius, er det noe som er vanskeligere enn andre?

Marius: Ja, brev eller artikkel synes jeg er ganske vanskelig.

I: Mm.

(..)

I: Hva tenker du, Martin?

Martin: Ja, asså.. *lener seg fram*, det er jo, jeg synes alt er helt greit egentlig. Det er bare å komme på noe å skrive når det er etter fri fantasi da, det er det som er vanskelig når det gjelder det, lissom.

(..)

I: Nummer tre! Kan du fortelle om en opplevelse der du synes du fikk til å skrive på engelsk. () Der dette gikk bra.. og... har du noen formening om hvorfor det gikk bra og det føltes enkelt?

Marius: Asså, jeg kommer ikke på sånn en konkret gang da det skjedde, lissom, men ... det har sikkert skjedd en eller annen gang, eller mer.

(.)

Stian: E vet ikke, jeg bruker ikke å tenke over det, jeg bare skriver og så... er det ferdig, lissom. Jeg tenke ikke noe mer på det. Jeg vet ikke...

(.)

Martin: Kremt, ja... a det var sikkert på ungdomsskolen da, hadde jeg tentamen og så skreiv jeg og så... gikk det bra da. Ea...ja, var jo fordi jeg hadde øvd da... og ja... hadde god fantasi.

I: Mm. Var det historie det du tenker på nå?

Martin: Jeg husker ikke historien asså, men det var sånn tentamen etter fri fantasi da.

I: Ja, Ee. Kan du huske hva du skrev om?

Martin: A, det var eh... Nei, jeg husker ikke hva det var, jeg.

I: Det ikke så lett å huske konkret? Mm. Ehm... fire. Der er jeg veldig interessert i å høre hvis du opplever det vanskelig å skrive på engelsk, hvor i prosessen er det det stopper opp? Er det å finne på hva du skal skrive om? Er det det vanskelige eller hvilken sjanger du skal skrive i? Er det vanskelig? Stopper det opp ved vokabular, ordforråd, hvordan du skal få sagt det du vil? Sitter du lenge og jobber med ordene? Eller stopper det opp ved rettskriving, hvordan du skal stave ordene, skal bøye ordene, tegnsetting eller sånne ting? Er det ett av disse punktene her som du kjenner igjen, at det lissom er et problem?

Marius: A, innhold er vel det for meg, i alle fall, få teksten lang nok.

I: Ja.

Stian: Eh.. kanskje () ordforråd? Jeg bare vet ikke åssen jeg skal formulere det så, så stopper det litt opp, så.. finner jeg det ut til slutt da. Nikker.

Martin: Ja.. eh. Det er vel mest på innhold da, å lissom finne ut hva du skal skrive. (.)

Så er det sikkert også noen lange ord som kan være vanskelig å da. ((drikker vann))

I: Mm. Ser i grunnen at spørsmål nummer fem det.. svarte vi kanskje på under en. Ser dere det? «-ungdomsskolen, hvilken sjanger kan dere huske å ha skrevet...

Marius: Ja.

I: ja, jeg tror vi tok det på en, jeg. Mm.

Eh- nummer seks. Da dere søkte videregående skole og valgte ((det konkrete programområde)), hvilke tanker hadde dere da om den skriveopplæringen dere skulle få i engelsk?

Marius: Eh.. asså. Jeg trodde at det var mer ((det konkrete programområdet))-relatert enn det det faktisk er da.

I: Mm.

Marius: Var kanskje litt sånn, litt mindre, litt mindre jobb, holdt jeg på å si ... selv om det er hovedsakelig fokus på ((det konkrete programområdet)).

Drikker vann.

I: Mm. Det har vært mer omfattende? Mer generelt?

Marius: Ja.

I: Ja. Mm. Hva tenker du, Stian? Tenkte du over det?

Stian: *Smiler, ser ned.* Eh tenkte ikke så mye over det, men det var, jeg trodde det kom til ((ler litt)) å bli litt mer, liksom, omhandle ((det konkrete programområdet)) da.

I: Mm.

Stian: ..enn det er. Vi har liksom hatt ett kapittel og så... det var det.

Martin: A... Asså, jeg tenkte egentlig ikke over det, jeg bare tenkte at jeg skulle gå ((det konkrete programområdet)) da. Ehm, men e jeg tenkte at det skulle være helt sånne ungdomsskolegreier da, sånn ja, men sikkert relatert mer til ((det konkrete programområdet)) da, selvfølgelig.

I: Mm. (..) Ahm. Og nummer syv, hvilke tanker har dere om viktigheten av å skrive engelsk i deres fremtidige yrkesliv? Hva tenker dere venter dere i yrkeslivet? Om det å skrive engelsk?

Marius: Jeg tror det ganske viktig. Det kommer til å bli mye, ting blir jo mye mer og mer internasjonalt.

Martin: ((Kremt)) Asså, vi skal jo jobbe i Norge da... da er det det blir jo viktig å ha det hvis det er andre folk fra utlandet da og som kommer og skal jobbe med deg, lissom. Da er det jo... og du ikke er på jobb den dagen, og du har skrivd ett eller annet på norsk, så skjønner jo ikke dem det, men hvis det er på engelsk så kan man i hvert fall få det til da. Så det er jo det å klare å kommunisere med hverandre, lissom...

I: i forhold til kolleger?

Martin: Ja.

I: Ja.

Martin: Kanskje rapportskriving på det du har jobba med og.. muligens.

I: Stian?

Stian: Ja, jeg har jo tenkt å jobbe med data, så da er jo mye, eller det er nesten bare engelsk der. Det er jo viktig da.

Marius drikker vann.

I: Ser du for deg en framtid i data og elektronikk?

Stian: Ja.

I: Mm. Og Martin?

Martin: Nei, jeg tenkte å gå ((annet programområde Vg2))

I: Riktig. Ja. Og Marius?

Marius: Jeg blir nok ((det samme som Stian)) jeg og.

I: Ja? Mm. () Fint! Ehm.. Nå har vi kommet gjennom lista med spørsmål. Eh.. Er det noe dere synes det er viktig å nevne som vi ikke har vært inne på når det gjelder å skrive i engelsk, ett eller annet om å skrive i engelsk.

Marius: ((Trekker på skuldrene, smiler)) Nei...

Stian: Nei, vet ikke.

Martin: Jeg trur det er lettere å holde på med engelsk hvis man driver med engelsk i fritida.

Marius: Ja. Gaming.

Stian: nikker

Martin: Hvis du spiller spill, for eksempel, da får du kanskje et bedre forhold til engelsk da.

Marius: Ja.

Martin: Og så klarer du å kommunisere bedre, da sikkert.

Marius: Det er mange som lærer engelsk på den måten, i hvert fall nå til dags.

I: Ja.

Marius: Jeg, blant annet, gjør det.

I: Ja? Og da snakker du engelsk, eller skriver du chat?

Marius: Eh, det går mest i skrift, men ofte snakker man også. Det kommer an på hvilket spill du spiller.

I: Ja.

Martin: Hvis det er sånn lagspill, så må du lissom kommunisere med hverandre for å få til målet, ikke sant.

Marius: Mm.

Martin: Da må du jo snakke engelsk selvfølgelig, for det er folk fra hele verden, da, som er der, lissom.

I: Ja? (.) Spiller du også, Stian?

Stian: Ja.

I: Ja?

Stian: spiller jo lagspill da

I: Ja?

Stian: Viktig å kommunisere da. Kanke hele tida stoppe opp og skrive liksom.

I: Snakker du engelsk eller skriver du engelsk?

Stian: Snakker engelsk

Snakker, ja.

I: I mikrofonen?

Stian: Ja.

I: Mm. (..) Mm. Kan dere gi noe eksempel på ting dere sier ofte?

Marius: thrush me. (Ler)

I: Hva sier du?

Marius: Thrush me, (smiler) nei, det er sånn uttrykk.

I: Ja? Shoot!?

Martin: Ja, Come here, help me lissom (ler)

Stian: Det går mest i det å...

Martin: Ja, det er bare sånn taktikk og sånne ting og...

Marius: Strategi og sånt.

I: Ja?

Marius: Eh...

I: Men kan motstanderne høre deg?

Marius: Ofte er det sånn at det bare er mellom laga.

I: Ja, for da kan man diskutere strategi, de andre hører ikke?

Marius: Ja.

I: Mm.

(..)

I: Ja, da er intervjuet for så vidt over. Dere har vært veldig beskjedne, ta med en muffin hvis dere vil. Og så kan jeg få de navnelappene sånn at dere kan ha de samme neste gang, for da ønsker jeg å intervju dere når vi er ferdige med skrivesirkelen og dere har levert inn en individuell oppgave. Så det jeg håper da, er at det passer om to uker da. Da må vi sjekke hva dere har i YFF så.. får vi se om det passer. Så tusen takk, så langt!

Martin: Ja! (Nikker)

Marius og Stian nikker.

Vedlegg 5.2

Transkribert intervju II

25. april 2018.

Til stede: intervjuer – «I»

Elever: Martin, Stian og Marius (fiktive navn)

Av praktiske grunner brukte vi et annet grupperom enn vi brukte i intervju I. Det første grupperommet var reservert. Stian, Marius og Martin sitter på rekke foran et møtebord. De har foran seg på bordet en mugge med vann, pappbeger å drikke fra og muffins i plastemballasje.

I: Sånn (..) Da er vi i gang. Ja ((innpust)). Og her har jeg skrevet opp ((deler ut ark)) de spørsmålene jeg har lyst å stille i dag, eller det jeg har lyst å snakke om, for det er jo ikke nødvendigvis akkurat svar på spørsmål som er interessant, men det kan hjelpe oss i gang.

Elevene ser ned på arkene de har fått utdelt. (..)

I: Så har dere vann her... om dere er tørste og en liten sånn (..) påskjønnelse ((Marius grer håret med hendene))

I: Mm. Ehm..((holder opp et ark)) Nå tenker jeg dere kjenner igjen denne tegningen?

Marius: Mm.

I: Dette er da den metoden som (.) jeg har brukt til å (.) ta utgangspunkt i. Fire definerte stadier i en skriveprosess, en skrivesirkel. Ehm. Den første «Skaffe kunnskap

om et emne». ((peker på tegningen)) Den andre er åsså se på en modelltekst, den tredje er åsså lage en tekst sjøl i samme sjanger som vi studerte på *det* stadiet ((peker)) og så på grunnlag av disse tre gjøre dere i stand til å skrive på egen hånd i den samme sjangeren. Så det var det vi gikk igjennom nå de ukene i april. Den modellteksten vi studerte var jo denne her ((holder opp ark)) om «Me before you», og dere identifiserte ganske bra hva som var innholdet og hvordan hun uttrykte seg, denne herre fiktive journalisten. Hun skrev jo da om en annen film enn dere så.. Og så da vi skulle skrive sammen, joint construction, så så vi en tredje film for så vidt, som var kort, som passet inn i den tiden vi hadde til rådighet. Og så prøvde vi da å herme etter den sjangeren, ikke sant? Å så si om vi likte den eller ikke, og hva vi likte ved den. Og så var det meningen da i går at dere skulle skrive, og det gjorde dere jo, med kjempeinnsats synes jeg, og da fikk dere denne oppgaven ((holder opp ark)) som da viste litt til hvordan vi har forberedt oss og hva som var oppgaven og hvordan den skal vurderes. Dette her er jo da (.) eh... dette husker dere helt sikkert? Ehm... Marius, du brukte et ekstra hjelpemiddel i går...

Marius: Mm.

I: ... som var et skrivestillas som kan hjelpe oss å komme i havn på den tilmålte tida da.(.) Så. Skal vi se, nå tror jeg jeg har gitt fra meg ((ler litt)) alle kopiene av spørsmålene ((bøyer meg over bordet og tar Stians kopi)) så det her eh... vi nå har gått igjennom... ((Går over til lese-toneleie)) «*Temaet mitt er Hvordan kan skrivepeda.. sjangerpedagogikken hjelpe elever på yrkesfaglige utdanningsprogram til bedre skrivekompetanse i engelsk? Tusen takk for at dere stiller opp til intervju* ((elevene nikker)) Ahm. Minner om at dere har fiktive navn under intervjuet og at opptaket ikke brukes til andre formål enn som data til min masteroppgave. Så har vi gått igjennom punkt A, b, c og d der (.) eh.. og så er spørsmålene, eh.. spørsmålet da åsså se tilbake på for eksempel dette here stadiet der vi studerte en modelltekst, hvordan opplevde dere det? (.) Var det nyttig, var det ehm bortkasta?

Marius: Det var ganske nyttig, () på lissom referanse til hvordan vi skal begynne og sånn.

Stian: Det var ganske nyttig. (nikker)

Martin: Ja,((nikker)) det var jo lurt å i hvert fall gjøre det før vi skulle gjøre det sammen og for seg selv da. For å få litt bakgrunn og..

I: Gav det et bilde av den sjangeren som.. som var forventet?

Marius: Ja, det.. det syns jeg virkelig. ((Stian nikker))

I: Ja? Bra. Ahm.. var det lett å se hva den inneholdt eller måtte dere jobbe litt da? Da synes jeg at jeg fikk en del spørsmål – hva mener du? (ler litt) hva.. hva innholdet er? Ja, det handler om den filmen da, sa noen i klassen. Det handler om den filmen, da. Så kanskje det var litt vanskelig å få tak i hva er egentlig innholdet. Eh... men det gikk greit til slutt? ((Stian nikker)) Når vi summerte opp, blant annet... at hun da sier hva hun mener, ikke sant, og så argumenterer hun for det.

Marius: Mm.

I: Eh... Språket, var det greit å se at hun brukte et spesielt språk, eller hvilke formuleringer var det.. var det uvant å studere en tekst på den måten?

Marius: Asså, jeg tror ikke jeg har gjort det før så mye, men.. det gikk jo greit.

Martin: Ja, ((nikker)) det gikk bra ((snufser))

I: når dere kom på sporet i hvert fall?

Martin: Ja

Marius: Mm.

I: Mm. Fint! Punkt b var jo da å skrive en tekst sammen med.. med læreren, hva synes dere om det? Så dere sammenhengen, når dere skrev denne teksten sammen med meg i klassen, så dere det at vi.. nå bruker vi den samme sjangeren.

Marius: Mm, ja, det syns jeg ()kunne se () se hvordan du gjør det.

I: Mm. Var det oppklarende?

Marius: Ja

Stian: Ja, jeg brukte jo den som hjelpemiddel under.. da vi skulle skrive i går, så... det hjalp veldig.

I: Ja? Så dere samsvar mellom disse to? ((holder opp modelltekst og den teksten vi skrev sammen i klassen))

Marius: mm.

I: at det var den samme sjangeren?

Martin: Ja.

I: Bra! Ehmm... (..) Så når vi da skrev den sammen, så er det klart at jeg styrte en del... og noen kom med innspill

Martin: Mm

I: og og, det er klart at sånn.. den som kan denne sjangeren, må liksom ta en lederrolle da, men det er også i.. i samsvar med metoden. Så det er ikke sånn at alt er riktig

Marius: nei

I: .. det er en som må lede fram til resultatet. Husker dere om dere hadde noen innspill mens vi skrev denne her? ((holder opp arket med den teksten som ble skrevet i fellesskap)).

Marius: Ja, jeg tror det. Jeg tror jeg kom med no'.

Martin: Ja, jeg tror jeg kom med no jeg og, men jeg husker ikke akkurat hva det var da...

Marius: Nei..

I: Du Marius, sa du noe om musikken?

Marius: Ja, det tror jeg...

I: Noe om noe sånn fading og sånt no som

Marius: ja, det er.. transition...

I: Ja? Som du ikke syns var så bra?

Marius: Nei. () rett og slett

I: Ja. Det er jo en interessant ting som jeg ikke la merke til. (..) Ja, ehm... og det dere kanskje husker best, det var det vi gjorde i går, og da skulle dere skrive en tekst på egen hånd i samme sjanger ((Martin nikker, Marius nikker)) Mm. Hva kjente dere på da... var dere trygge på hvordan teksten skulle være?

Martin: Ja, men jeg sleit litt i starten da med å få oppbygd teksten da, men så ble det jo lettere etter hvert da.

I: Ja. Mm. Marius?

Marius: Ja, det å komme i gang var litt sånn... vanskelig. Men (.) det gikk mye lettere når jeg først liksom hadde fått starta ordentlig

I: Ja?

Marius: ...på den første paragrafen.

I: Ja? Ja (på innpust). Stian...

Stian: Ja, det gikk greit når jeg kom i gang, men slutten... da... visste ikke helt hvordan jeg skulle avslutte teksten.

I: Nettopp. Mm. Det kan ofte være vanskelig. I elevtekster så ser jeg ofte det at slutten er litt... Det, det slutter plutselig!

Martin: Ja.

I: Ja (på innpust) Eh... Kjente du deg... trygg eller utrygg overfor denne oppgaven?

Marius: Trygg! ((nikker))

I: Ja? Bra.

Stian: Jeg visste åssen forma skulle være da, oppbygginga, så...((Nikker))

I: Mm. Marius.. trygg, utrygg?

Marius: Ehh, litt sånn midt i mellom, ganske trygg på noen ting, men eh.. lengden på teksten og sånn var jeg lissom litt usikker på.

I: Ja ((på innpust))

Martin: Ja, jeg er vel enig i det meste da. Jeg va.. jeg va vel sånn imellom ja...

I: Ja, for det var vel første gangen du skulle skrive film review?

Martin: Ja, i hvert fall på engelsk. Jeg har skrivd noe litt sånn på norsk, men det var sånn... annen type oppbygging da.

I: Ja. Mm. Ehm... Når dere skriver, er det noe som spesielt er utfordrende, er det å finne ordene eller er det å finne innholdet, stilen, språket?

Marius: Jeg syns det å få teksten lang nok, det er lissom det som er det vanskeligste

I: ja

Marius: få mange nok ord.

I: Ja.

Marius: ...Så da blir det innhold på en måte da, som ().

Martin: Ja, det er vel innholdet da, lissom å vite hva man skal gjøre da. ((nikker))

I: Mm. Så da satt dere med modellteksten, og så hadde dere foran dere også en sånn plot summary av filmen

?: Ja

I: brukte dere det?

Marius: Mm, det hjalp veldig mye.

I: Ja. Mm?

Marius: ..Spesielt på navna til de skuespillerne og sånt.

I: Ikke sant. Det var greit å ha tilgjengelig.

Marius: Mm.

I: Ja ((innpust)) Mm. Lurte dere på hvordan teksten ville bli vurdert? Eller

Marius: M, det stod vel på...

I: på arket, var det viktig å få før dere begynte?

Marius: Ja, det kan være veldig greit liksom.. vite hva en skal fokusere mer på. ((Martin nikker))

I: Mm. (..) Ehm. Marius? Du brukte skriveramme, eller?

Marius: Mm.

I: Eller bare så du på den?

Marius: Nei, jeg brukte den, når jeg svarte.

I: Ja. Ehm. Hvordan opplevde du det?

Marius: Det hjalp veldig med å komme i gang.

I: Ja. Så bra. Eh for dere andre så var det altså et oppsett der hvor du ((viser et ark)) får hjelp med de første setningene i hvert avsnitt sånn at du kommer på sporet og... blir i stand til å fullføre en hel tekst da.

Martin: Mm.

I: Og så har jeg markert med gult der hvor man må tilpasse, man må stryke ut noe for at det skal passe til det man sjøl vil skrive. I like or I did not like... for eksempel. Mm. Ja, men det var jo interessant at vi fikk brukt den også. For mitt prosjekt var det interessant. Ja. Mm. Ehm... Så hvordan ser dere for dere nå videre, ville dere, hvis dere skal skrive en tekst i en annen sjanger, ville dere da anbefale å gå igjennom den samme metoden?

Marius: Ja, men jeg skjønner ikke helt hvordan det skal gå med andre sjangere?

I: Ok? Mm.

Marius: I film review så har vi jo et subjekt, altså filmen, som vi snakker om, så... men ja, det var jo en veldig informativ og lærerik måte å gjøre det på, det syns jeg, så ja.

I: Mm. Så la oss si en sjanger som en fagartikkel som også krever en viss oppbygging, det krever et visst

Marius: Ja, det er sant ja.

I: språk, en viss tone og eh... (..) en viss liksom... det er en egen sjanger.

Marius: Mm.

I: Ville det være nyttig å følge en sånn rutine

Stian: Ja, det ville være nyttig, men jeg vet ikke om jeg ville brukt det for det tar jo ganske mye tid.

I: Ja. Det har tatt mye tid. Gjennom hele april. ((Stian nikker))

I: Så det er noe av det jeg skal diskutere i min oppgave, om det er verdt å bruke så mye tid. Ehm... jeg tror kanskje at eh... når dere har gått en runde, så kan dere gå fortere i en tilsvarende runde med en annen tekst. Da er dere vant til fremgangsmåten og da kan man kanskje gjøre det på halve tiden.

Marius: Mm.

I: Det er noe som jeg tenker på. At når dere skjønner hva dere skal lære, hvordan dere skal bruke modellteksten, så kan dere gå fortere fram, og kanskje på Vg2, så kan man se for seg at dere får en modelltekst, jobber sammen to og to og analyserer og kommer fram til kjennetegnene og så går i gang og skrive selv, at dere blir så dyktige til å finne fram til kjennetegn selv, at dere bare trenger en modelltekst og så er dere i gang. Ehm... det som kjennetegner akkurat denne metoden, er jo nettopp den derre joint construction, der legger man inn en sånn egen aktivitet der man skriver sammen, for ellers er det jo ganske vanlig å presentere en modelltekst. Men jeg har ofte sett at det ikke er nok for alle. (..) Så det er derfor at det er interessant å se, eh.. se hele prosessen og studere hva som skjer hos elevene. Om dere blir trygg på sjangeren, om dere blir tryggere skrivere, om dere blir vant til å få et slikt analytisk blikk selv, det er en kompetanse som da er nyttig å ha. Mm. Hvis dere da kan et knippe med sjangere og dere er ferdige med dette kurset, så kommer dere til skriftlig eksamen, og den er sånn at da skal dere skape en tekst, og det er ikke bestilt en spesiell sjanger. Men da kan dere noen sjangere, og da kan dere treffe på sjangeren. Skjønner? ((Stian og Marius nikker, sier Mm.)) Så hvordan er det å være forsøkskaniner? ((alle tre smiler))

I: Stian?

Stian: A, det er jo spennande og...

I: Når dere ser tilbake, er det greit? Ikke helt bortkasta?

Marius: Nei, det er det ikke. Kult å prøve nye ting, vettu.

Martin: Så får vi jo også lært en annen metode å gjøre ting på og.

I: Mm. Det er... Det er fint. Fint å få høre hvordan det oppleves. ((Marius gjesper-))

I: Trøtt i dag?

Marius: Ja, veldig.

I: Men e... (..) Da tror jeg vi er ferdige. Og dere skal ha tusen takk hvis ikke dere vil legge til noe...

Martin: Jeg har ikke noe å legge til i hvert fall.

I: Nei? Da vet dere hva sjangerpedagogikk er.

Martin: Mm.

I: Det er det ikke alle elever som vet.

Martin: Ier kort.

I: Og det kan brukes også i norskfaget. Så da vet dere at det er en måte å jobbe på, en måte å bygge kompetanse i en klasse. Ja. Tusen takk, ta gjerne med dere en muffin.

Vedlegg 5.3

A3-Transkribert intervju I.	Koder	Gruppering av koder. Hva er det egentlig som blir sagt?
11. april 2018. Til stede: intervjuer – «I» Elever: Martin, Stian og Marius (fiktive navn)		Dette må vente og sammenholdes med koder i intervju II.
I: Først må jeg si tusen takk for at dere er så sporty og stiller opp til intervju til mitt masterprosjekt. Nå må dere ikke være beskjedne, ta en muffins. (Deler ut ark til informantene med spørsmål på.)	Takk, forsyn dere med muffins.	Takk og gjenyttelse
Har dere noen spørsmål til dette prosjektet mitt? Det er altså en type forskning som kalles kvalitativ forskning- og da... i motsetning til kvantitativ forskning, hvor man spør veldig mange om ... forskjellige ting, så spør man et utvalg og så prøver man å hente ut fra deres subjektive, altså kildenes...eh... subjektive oppfatning og opplevelse av sin virkelighet. Og så går man inn i det og ser om man kan lære av det. Hmm.	Innledning – kvalitativ forskning bygger på kildenes subjektive oppfatning og opplevelse av sin virkelighet.	
Så det er kvalitativ forskning, og dere er da plukket ut som elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, og jeg ønsker da å prøve ut denne skrivemetoden som heter sjangerpedagogikk.	Skrivemetode som heter sjangerpedagogikk	
Eh, nå har dere fått fiktive navn. Sånn er det i forskningen, at det skal være eh... at det skal være anonymisering... og jeg vil jo selvfølgelig ikke publisere dette opptaket, jeg vil bare bruke det sjølt... (Marius tar en slurk av vannkoppen) ...og når masteroppgaven er ferdig, så sletter jeg opptakene. Mm. Så da har jeg sju spørsmål som jeg har skrevet opp her. Og da gjelder det bare å spytte ut det dere kommer på, det dere tenker på under hvert spørsmål, (Marius grer håret med fingrene)	Forskningen er anonym, og dere har fått fiktive navn. Etter at masteroppgaven er ferdig, kommer opptaket av intervjuene til å bli slettet Jeg har sju spørsmål, vil høre hva dere tenker på under hvert spørsmål	
Og det første er da «Hva slags tekster er dere vant til å skrive på engelsk, på skolen?» Emmm og så er det nevnt her sånn, brev, artikkel, argumenterende tekst, enkeltavsnitt, enkle setninger, svar på spørsmål, historier/ fri fantasi/ fortellinger eller noe annet som dere kommer på. Hva tenker dere rundt det, - hva dere har pleid å skrive på engelsk. Marius: M-du tenker på ungdomsskolen eller noe sånt eller? I: Ja Marius: Ja I: for det er jo ikke så lenge siden, men gjerne også nå, på videregående da. Marius: Ja. Ehh... Altså, mest av alt svar på spørsmål som vi fikk utdelt av lærerem. I: Ja. Marius: Eller så har jeg også skrevet mye sånn eh... fortellinger eller sånna... argumenterende tekster. I: Mm. Mm. Marius: Skrev mest det på ungdomsskolen. I: Mm. Martin: A, iaffel på ungdomsskolen var det mye fantasi og sånn da. På eksamener, nei tentamener og sånn a iaffel... I: Mm. Stian: A, vi skreiv berre fortellinger og svar på spørsmål og sånn. Nikker. I: Mm. Det er de sjangerne dere kjenner best? ? Yes.	Skriv mest svar på spørsmål på ungdomsskolen Fortellinger Argumenterende tekster Fantasifortellinger Fortellinger, svar på spørsmål	På ungdomsskolen (US) skrev vi mest: Svar på spørsmål Fortellinger Argumenterende tekster
I: Mm. Ehm... spørsmål nummer to: Hvilke av de nevnte sjangerne under spørsmål en synes du er lett å skrive, og hvilke er vanskelig? Har dere noen formening om det? Marius: Eh... jeg synes at å svare på spørsmål er den letteste (ler litt) I: Mm? Martin: Det kommer litt an på hva slags setting det er da... I: Mm? Marius: Jaja, men, et svar på spørsmål er ofte kortere enn... Martin: ja. Marius: enn å konstruere en tekst og sånt. I: Det er lettest? Marius: Ja. Eller... det er nå min mening da.	Svare på spørsmål er lettest Svar på spørsmål er kortere enn å skrive hel tekst Mye lettere enn en hel tekst	Hvilke sjangere oppleves enklest: Svar på spørsmål

<p>I: Mm Martin: Ja. Det er mye lettere enn å skrive en hel tekst lissom. Stian: Ja. I: Hva synes du, Stian? Stian: Nei... (ler litt) I: Er det noe av dette du har som favoritt? Stian: Altså, favoritt? Ja, det å svare på spørsmål er jo det enklaste da... Eller var det det som var spørsmålet egentlig? I: Ja. Stian: Ja. Lett å skrive? Ja, ja... det... spørsmål. I: Ja. Stian: Ja.</p>	<p>Svare på spørsmål er enklest Svare på spørsmål er enklest</p>	
<p>I: Hvis du ser på den lista, er det noe der du tenker at det er vanskelig, eller er det veldig ukjent foreløpig, kanskje? () Er det noen sjanger her som du tenker at det er vanskelig? (-) Stian: Ea... historie, etter fri fantasi. I: Du synes det er vanskelig? Stian: Ja. I: Ja. Marius drikker vann av koppen. I: Hva synes du, Marius, er det noe som er vanskeligere enn andre? Marius: Ja, brev eller artikkel synes jeg er ganske vanskelig. I: Mm. (-) I: Hva tenker du, Martin? Martin: Ja, asså... Ioner sag fram, det er jo, jeg synes alt er helt greit egentlig. Det er bare å komme på noe å skrive når det er etter fri fantasi da, det er det som er vanskelig når det gjelder det, lissom. (-) I: Nummer tre! Kan du fortelle om en opplevelse der du synes du fikk til å skrive på engelsk. () Der dette gikk bra... og... har du noen formening om hvorfor det gikk bra og det følte enkelt? Marius: Asså, jeg kommer ikke på sånn en konkret gang da det skjedde, lissom, men ... det har sikkert skjedd en eller annen gang, eller mer. (-) Stian: E vet ikke, e bruke ikke å tenke over det, e berre skriv og så... e det ferdig, lissom. E tenke ikke noe mer på det. E vet ikke... (-) Martin: Kremt, ja... a det var sikkert på ungdomsskolen da, hadde jeg tentamen og så skreiv jeg og så... gikk det bra da. Ea... ja, var jo fordi jeg hadde øvd da... og ja... hadde god fantasi. I: Mm. Var det historie det du tenker på nå? Martin: Jeg husker ikke historien asså, men det var sånn tentamen etter fri fantasi da. I: Ja, Ee. Kan du huske hva du skrev om? Martin: A, det var eh... Nei, jeg husker ikke hva det var, jeg.</p>	<p>Å skrive etter fri fantasi er vanskelig Brev og artikkel er vanskelig å skrive Vanskelig å komme på noe å skrive etter fri fantasi, men når man kommer på hva man skal skrive, går det helt greit. Husker ikke konkret skriveerfaring Husker ikke konkret skriveerfaring Husker et tentamen gikk bra, fordi jeg hadde øvd og hadde god fantasi. Husker ikke konkret hvordan historien var.</p>	<p>Sjangerer som fremstår som vanskelig: Fortellinger etter fri fantasi Brev og artikkel Respondentene kan ikke huske konkrete skriveerfaringer Husker en mestringsfølelse, men ikke konkret innhold</p>
<p>I: Det er ikke så lett å huske konkret? Mm. Ehm... fine. Der er jeg veldig interessert i å høre hvis du opplever det vanskelig å skrive på engelsk, hvor i prosessen er det det stopper opp? Er det å finne på hva du skal skrive om? Er det det vanskelige eller hvilken sjanger du skal skrive i? Er det vanskelig? Stopper det opp ved vokabular, ordforråd, hvordan du skal få sagt det du vil? Sitter du lenge og jobber med ordene? Eller stopper det opp ved rettskriving, hvordan du skal stave ordene, skal bøye ordene, tegnsetning eller sånne ting? Er det ett av disse punktene her som du kjenner igjen, at det lissom er et problem? Marius: A, innhold er vel det for meg, i alle fall, få teksten lang nok. I: Ja. Stian: Eh... kanskje () ordforråd? E bare vet ikke korsen e skal formulere det så, så stopper det litt opp, så... finn e det ut til slutt da. Nikker. Martin: Ja... eh. Det er vel mest på innhold da, å lissom finne ut hva du skal skrive. (-) Så er det sikker også noen lange ord som kan være vanskelig å da. ((drikker vann))</p>	<p>Vanskelig å få nok innhold i teksten, nok lengde Ordforråd er vanskelig. Det stopper opp ved formuleringer, finner ut til slutt. Finne ut hva jeg skal skrive, innhold, er vanskeligst. Noen lange ord er vanskelige.</p>	<p>Å finne innhold til teksten er vanskelig. Det er vanskelig å finne ord.</p>

<p>I: Mm. Ser i grunnen at spørsmål nummer fem det... svarte vi kanskje på under en. Ser dere det? «-ungdomsskolen, hvilken sjanger kan dere huske å ha skrevet...» Marius: Ja. I: Ja, jeg tror vi tok det på en, jeg, Mm.</p>		
<p>Eh- nummer seks. Da dere spalte videregående skole og valgte ((det konkrete programområde)), hvilke tanker hadde dere da om den skriveopplæringen dere skulle få i engelsk? Marius: Eh... asså. Jeg trodde at det var mer ((det konkrete programområdet))-relatert enn det faktisk er da. I: Mm. Marius: Var kanskje litt sønn, litt mindre, litt mindre jobb, holdt jeg på å si... selv om det er hovedsakelig fokus på ((det konkrete programområdet)). Drikker vann. I: Mm. Det har vært mer omfattende? Mer generelt? Marius: Ja. I: Ja. Mm. Hva tenker du, Stian? Tenkte du over det? Stian: Smiler, ser ned. Eh tenkte ikke så mye over det, men det var, e, truede det kom te ((litt)) å bli litt mer, liksom, omhandle ((det konkrete programområdet)) da. I: Mm. Stian: Enn det e. Vi har liksom hatt eitt kapittel og så... det var det. Martin: A... Asså, jeg tenkte egentlig ikke over det, jeg bare tenkte at jeg skulle gå ((det konkrete programområdet)) da. Ehm, men e jeg tenkte at det skulle være helt sønne ungdomsskolegreier da, sønn ja, men sikkert relatert mer til ((det konkrete programområdet)) da, selvfølgelig.</p>	<p>Trodde vi skulle jobbe mer med stoff fra programområdet</p> <p>Vi jobber mindre rettet mot jobb selv om det er i hovedsak fokus på ((programområdet))</p> <p>Det har vært mer generelt fokus i engelsk</p> <p>Tenkte ikke så mye over innholdet i engelsk, tenkte det kom til å handle mer om ((programområdet)). Vi har hatt bare ett kapittel om yrkesrettet engelsk. Jeg tenkte ikke over det, bare at jeg skulle gå ((programområdet)) og at engelsk ville bli en fortsettelse av det vi gjorde på ungdomsskolen.</p>	<p>Forventet å jobbe mest med stoff fra programområdet i engelskfaget.</p> <p>Hadde ingen konkrete forventninger til innhold i engelskfaget.</p>
<p>I: Mm. (...) Ahm. Og nummer syv, hvilke tanker har dere om viktigheten av å skrive engelsk i deres fremtidige yrkesliv? Hva tenker dere venter dere i yrkeslivet? Om det å skrive engelsk? Marius: Jeg tror det ganske viktig. Det kommer til å bli mye, ting blir jo mye mer og mer internasjonalt. Martin: ((Kremt)) Asså, vi skal jo jobbe i Norge da... da er det det blir jo viktig å ha det hvis det er andre folk fra utlandet da og som kommer og skal jobbe med deg, liksom. Da er det jo... og du ikke er på jobb den dagen, og du har skrivd ett eller annet på norsk, så skjønner jo ikke dem det, men hvis det er på engelsk så kan man i hvert fall nå det til da. Så det er jo det å klare å kommunisere med hverandre, liksom... I: i forhold til kolleger? Martin: Ja. I: Ja. Martin: Kanskje rapportskrivning på det du har jobba med og.. muligens. I: Stian? Stian: Ja, e har jo tenkt å jobbe med ((fagområde A)), så da er jo mye, eller det e nesten bare engelsk der. Det e jo viktig da. Marius drikker vann.</p>	<p>Når arbeidslivet blir mer internasjonalt, trenger vi gode engelskferdigheter</p> <p>Vi kommer til å jobbe sammen med folk som ikke kan norsk, skrive beskjeder på engelsk er viktig i tilfelle man ikke er til stede alltid.</p> <p>Kanskje du skal skrive en rapport om det du har jobbet med</p> <p>På fagområdet ((A)) er det mye faglitteratur på engelsk.</p>	<p>Vi vil ha behov for engelsk i vårt fremtidige arbeidsliv. Vi vil kanskje måtte skrive rapporter på engelsk om hva vi har gjort, og kanskje beskjeder til kolleger som ikke kan norsk. Vi vil komme til å lese faglitteratur på engelsk.</p>
<p>I: Ser du for deg en framtid i ((fagområde A))? Stian: Ja. I: Mm. Og Martin? Martin: Nei, jeg tenkte å gå ((fagområde B)) I: Riktig. Ja. Og Marius? Marius: Jeg blir nok ((fagområde A)) jeg og. I: Ja? Mm. {} Fint! Ehm... Nå har vi kommet gjennom lista med spørsmål. Eh... Er det noe dere synes det er viktig å nevne som vi ikke har vært inne på når det gjelder å skrive i engelsk, ett eller annet om å skrive i engelsk. Marius: ((Trekker på skuldrene, smiler {} Nei...))</p>	<p>Skal jobbe med ((A)) i fremtiden Skal jobbe med et ((B)) innenfor programområdet Skal også jobbe med ((A)) i fremtiden.</p>	

<p>Stian: Nei, vet ikke.</p>		
<p>Martin: Jeg tror det er lettere å holde på med engelsk hvis man driver med engelsk i fritida. Marius: Ja. Gaming. Stian: nikker Martin: Hvis du spiller spill, for eksempel, da får du kanskje et bedre forhold til engelsk da. Marius: Ja. Martin: Og så klarer du å kommunisere bedre, da sikkert. Marius: Det er mange som lærer engelsk på den måten, i hvert fall nå til dags. I: Ja. Marius: Jeg, blant annet, gjør det. I: Ja? Og da snakker du engelsk, eller skriver du chat? Marius: En, det går mest i skrift, men ofte snakker man også. Det kommer an på hvilket spill du spiller. I: Ja.</p>	<p>Tror det er lettere å holde på med engelsk hvis man driver med engelsk i fritida. Dataspill Man får et bedre forhold til engelsk Klarer å kommunisere bedre Mange lærer engelsk på den måten nå Jeg lærer engelsk gjennom dataspill Man både skriver og snakker engelsk, avhengig av hvilket spill man spiller</p>	<p>Dataspill gjør at vi lærer mye engelsk. Det gjør engelsk som språk mer interessant. Både skriver og snakker engelsk når man spiller.</p>
<p>(-) I: Ja, da er intervjuet for så vidt over. Dere har vært veldig beskjedne, ta med en muffin hvis dere vil. Og så kan jeg få de navnelappene sånn at dere kan ha de samme neste gang, for da ønsker jeg å intervju dere når vi er ferdige med med skrivesirkelen og dere har levert inn en individuell oppgave. Så det jeg håper da, er at det passer om to uker da. Da må vi sjekke hva dere har i YFF så.. får vi se om det passer. Så tusen takk, så langt! Martin: Ja! (Nikker) Marius og Stian nikker.</p>		
-		

Vedlegg 5.4

Koding intervju II

Transkribert intervju II	Kode	Kodegrupper – Hva er det egentlig som blir sagt?
25. april 2018. Til stede: intervjuer – «I» Elever: Martin, Stian og Marius (fiktive navn)		
Av praktiske grunner brukte vi et annet grupperom enn vi brukte i intervju I. Det første grupperommet var reservert. Stian, Marius og Martin sitter på rekke foran et møtebord. De har foran seg på bordet en mugge med vann, pappbeger å drikke fra og muffins i plastemballasje.		
I: Sånn (..) Da er vi i gang. Ja ((innpust)). Og her har jeg skrevet opp (deler ut ark)) de spørsmålene jeg har lyst å stille i dag, eller det jeg har lyst å snakke om, for det er jo ikke nødvendigvis akkurat svar på spørsmål som er interessant, men det kan hjelpe oss i gang. Elevene ser ned på arkene de har fått utdelt. (..)		

<p>I: Så har dere vann her... om dere er tørste og en liten sånn (.) påskjønnelse ((Marius grer håret med hendene))</p>		
<p>I: Mm. Ehm..((holder opp et ark)) Nå tenker jeg dere kjenner igjen denne tegningen? Marius: Mm. I: Dette er da den metoden som (.) jeg har brukt til å (.) ta utgangspunkt i. Fire definerte stadier i en skriveprosess, en skrivesirkel. Ehm. Den første «Skaffe kunnskap om et emne». ((peker på tegningen)) Den andre er åsså se på en modelltekst, den tredje er åsså lage en tekst sjøl i samme sjanger som vi studerte på <i>det</i> stadiet ((peker)) og så på grunnlag av disse tre gjøre dere i stand til å skrive på egen hånd i den samme sjangeren. Så det var det vi gikk igjennom nå de ukene i april. Den modellteksten vi studerte var jo denne her ((holder opp ark)) om «Me before you», og dere identifiserte ganske bra hva som var innholdet og hvordan hun uttrykte seg, denne herre fiktive journalisten. Hun skrev jo da om en annen film enn dere så.. Og så da vi</p>		

skulle skrive sammen, joint construction, så så vi en tredje film for så vidt, som var kort, som passet inn i den tiden vi hadde til rådighet. Og så prøvde vi da å herme etter den sjangeren, ikke sant? Å så si om vi likte den eller ikke, og hva vi likte ved den. Og så var det meningen da i går at dere skulle skrive, og det gjorde dere jo, med kjempeinnsats synes jeg, og da fikk dere denne oppgaven ((holder opp ark)) som da viste litt til hvordan vi har forberedt oss og hva som var oppgaven og hvordan den skal vurderes. Dette her er jo da (.) eh... dette husker dere helt sikkert? Ehm... Marius, du brukte et ekstra hjelpemiddel i går...

Marius: Mm.

I: ... som var et skrivestillas som kan hjelpe oss å komme i havn på den tilmålte tida da.(.) Så. Skal vi se, nå tror jeg jeg har gitt fra meg ((ler litt)) alle kopiene av spørsmålene ((bøyer meg over bordet og tar Stians kopi)) så det her eh... vi nå har gått igjennom... ((Går over til lese-toneleie)) «*Temaet mitt er Hvordan kan skrivepeda.. sjangerpedagogikken hjelpe elever*

<p>på yrkesfaglige utdanningsprogram til bedre skrivekompetanse i engelsk? Tusen takk for at dere stiller opp til intervju ((elevene nikker)) Ahm. Minner om at dere har fiktive navn under intervjuet og at opptaket ikke brukes til andre formål enn som data til min masteroppgave. Så har vi gått igjennom punkt <u>A</u>, <u>b</u>, <u>c</u> og <u>d</u> der (.) eh.. og så er spørsmålene, eh.. spørsmålet da åsså se tilbake på for eksempel dette here stadiet der vi studerte en modelltekst, hvordan opplevde dere det? (.) Var det nyttig, var det ehm bortkasta?</p>		
<p>Marius: Det var ganske nyttig, () på lissom referanse til hvordan vi skal begynne og sånn.</p> <p>Stian: Det var ganske nyttig. (nikker)</p> <p>Martin: Ja,((nikker)) det var jo lurt å i hvert fall gjøre det før vi skulle gjøre det sammen og for seg selv da. For å få litt bakgrunn og..</p> <p>I: Gav det et bilde av den sjangeren som.. som var forventa?</p> <p>Marius: Ja, det.. det syns jeg virkelig. ((Stian nikker))</p> <p>I: Ja? Bra. Ahm.. var det lett å se hva den inneholdt eller måtte dere</p>	<p>Det var nyttig å se en modelltekst</p> <p>Man fikk et bilde av hva som var forventet</p>	<p>Å studere en modelltekst var nyttig</p>

<p>jobbe litt da? Da synes jeg at jeg fikk en del spørsmål – <u>hva mener du? (ler litt) hva.. hva innholdet er?</u></p> <p><u>Ja, det handler om den filmen da, sa noen i klassen. Det handler om den filmen, da.</u> Så kanskje det var litt vanskelig å få tak i hva er <u>egentlig</u> innholdet. Eh... men det gikk greit til slutt? ((Stian nikker))</p> <p>Når vi summerte opp, blant annet... at hun da sier hva hun mener, ikke sant, og så argumenterer hun for det.</p> <p>Marius: Mm.</p> <p>I: Eh... Språket, var det greit åsså se at hun brukte et spesielt språk, eller hvilke formuleringer var det.. var det uvant å studere en tekst på den måten?</p> <p>Marius: Asså, jeg tror ikke jeg har gjort det før så mye, men.. det gikk jo greit.</p> <p>Martin: Ja, ((nikker)) det gikk bra ((snufser))</p> <p>I: når dere kom på sporet i hvert fall?</p> <p>Martin: Ja</p> <p>Marius: Mm.</p>	<p>Å studere språket i en tekst var noe nytt</p>	<p>Å studere språk i tekst gikk greit, gikk bra</p>
--	--	---

<p>I: Mm. Fint! Punkt b var jo da å skrive en tekst sammen med.. med læreren, hva synes dere om det? Så dere sammenhengen, når dere skrev denne teksten sammen med meg i klassen, så dere det at vi.. nå bruker vi den samme sjangeren.</p>	<p>Det var oppklarende å se hvordan læreren skrev en tekst</p>	<p>Det var oppklarende å skrive en tekst i fellesskap.</p>
<p>Marius: Mm, ja, det syns jeg ()kunne se () se hvordan du gjør det.</p>	<p>Jeg brukte teksten vi skrev i fellesskap som hjelpemiddel da jeg skulle skrive</p>	<p>Man så sammenhengen mellom modellteksten og den teksten man skrev i fellesskap.</p>
<p>I: Mm. Var det oppklarende?</p>	<p>individuell</p>	<p>Aksepterte at lærer ledet</p>
<p>Marius: Ja</p>	<p>Det var lett å se</p>	<p>skriveaktiviteten i stadium 3 (joint</p>
<p>Stian: Ja, jeg brukte jo den som hjelpemiddel under.. da vi skulle skrive i går, så... det hjalp veldig.</p>	<p>sammenheng mellom modellteksten og den vi skrev i fellesskap</p>	<p>construction). Øvingsteksten ble</p>
<p>I: Ja? Så dere samsvar mellom disse to? ((holder opp modelltekst og den teksten vi skrev sammen i klassen))</p>	<p>Aksepterer at læreren leder skriveprosessen under joint</p>	<p>brukt da jeg skulle skrive på egen hånd.</p>
<p>Marius: mm.</p>	<p>construction</p>	<p></p>
<p>I: at det var den samme sjangeren?</p>	<p></p>	<p></p>
<p>Martin: Ja.</p>	<p></p>	<p></p>
<p>I: Bra! Ehmm... (..) Så når vi da skrev den sammen, så er det klart at jeg styrte en del... og noen kom med innspill</p>	<p>Mener at jeg bidro til den felles skriveaktiviteten, men</p>	<p></p>
<p>Martin: Mm</p>	<p>husker ikke hva...</p>	<p></p>
<p>I: og og, det er klart at sånn.. den som kan denne sjangeren, må liksom ta en lederrolle da, men det</p>	<p>Marius blir minnet om hva han bidro med</p>	<p></p>

<p>er også i.. i samsvar med metoden.</p> <p>Så det er ikke sånn at alt er riktig</p> <p>Marius: nei</p> <p>I: .. det er en som må lede fram til resultatet. Husker dere om dere hadde noen innspill mens vi skrev denne her? ((holder opp arket med den teksten som ble skrevet i fellesskap)).</p> <p>Marius: Ja, jeg trur det. Jeg trur jeg kom med no'.</p> <p>Martin: Ja, jeg trur jeg kom med no jeg og, men jeg husker ikke akkurat hva det var da...</p> <p>Marius: Nei..</p> <p>I: Du Marius, sa du noe om musikken?</p> <p>Marius: Ja, det tror jeg...</p> <p>I: Noe om noe sånn fading og sånt no som</p> <p>Marius: ja, det er.. transition...</p> <p>I: Ja? Som du ikke syns var så bra?</p> <p>Marius: Nei. () rett og slett</p>	<p>Det var overganger i bakgrunnsmusikken, han syntes de var for bra</p>	
--	--	--

<p>I: Ja. Det er jo en interessant ting som jeg ikke la merke til. (..) Ja, eh... og det dere kanskje husker best, det var det vi gjorde i går, og da skulle dere skrive en tekst på egen hånd i samme sjanger ((Martin nikker, Marius nikker))</p> <p>Mm. Hva kjente dere på da... var dere trygge på hvordan teksten skulle være?</p> <p>Martin: Ja, men jeg sleit litt i starten da med å få oppbygd teksten da, men så ble det jo lettere etter hvert da.</p> <p>I: Ja. Mm. Marius?</p> <p>Marius: Ja, det å komme i gang var litt sånn... vanskelig. Men (.) det gikk mye lettere når jeg først liksom hadde fått starta ordentlig</p> <p>I: Ja?</p> <p>Marius: ...på den første paragrafen.</p> <p>I: Ja? Ja (på innpust). Stian...</p> <p>Stian: Ja, det gikk greit når jeg kom i gang, men slutten... da... visste ikke helt hvordan jeg skulle avslutte teksten.</p> <p>I: Nettopp. Mm. Det kan ofte være vanskelig. I elevtekster så ser jeg ofte det at slutten er litt... Det, det slutter plutselig!</p> <p>Martin: Ja.</p>	<p>Sleit med å komme i gang, lettere etter hvert</p> <p>Vanskelig å komme i gang, lettere etter hvert</p> <p>Det gikk greit når jeg kom i gang, men visste ikke helt hvordan jeg skulle avslutte teksten.</p> <p>Jeg kjente meg trygg overfor oppgaven</p> <p>Jeg visste hvordan teksten skulle bygges opp</p> <p>Både trygg og ikke trygg.</p>	<p>Det er krevende å skrive en tekst på engelsk, men det hjelper når en er kommet i gang.</p> <p>Kjente en trygghet</p> <p>Visste hvordan teksten skulle bygges opp.</p>
--	---	--

<p>I: Ja (på innpust) Eh... Kjente du deg... trygg eller utrygg overfor denne oppgaven?</p> <p>Marius: Trygg! ((nikker))</p> <p>I: Ja? Bra.</p> <p>Stian: Jeg visste åssen formen skulle være da, oppbygginga, så...((Nikker))</p> <p>I: Mm. Marius.. trygg, utrygg?</p> <p>Marius: Ehh, litt sånn midt i mellom, ganske trygg på noen ting, men eh.. lengden på teksten og sånn var jeg lissom litt usikker på.</p> <p>I: Ja ((på innpust))</p> <p>Martin: Ja, jeg er vel enig i det meste da. Jeg va.. jeg va vel sånn imellom ja...</p> <p>I: Ja, for det var vel første gangen du skulle skrive film review?</p> <p>Martin: Ja, i hvert fall på engelsk. Jeg har skrivd noe litt sånn på norsk, men det var sånn... annen type oppbygging da.</p> <p>I: Ja. Mm. Ehm... Når dere skriver, er det noe som spesielt er utfordrende, er det å finne ordene eller er det å finne innholdet, stilen, språket?</p> <p>Marius: Jeg syns det å få teksten lang nok, det er lissom det som er det vanskeligste</p>	<p>Jeg var også litt sånn midt imellom trygg og ikke trygg.</p> <p>Det var første gangen jeg skriver film review på engelsk, med denne typen innhold</p> <p>Det er vanskelig å få teksten lang nok, å få mange nok ord.</p> <p>Få innholdet langt nok</p> <p>Det er vel innholdet som er det vanskeligste, ja.</p> <p>Det hjalp veldig mye å ha sammendrag av filmen tilgjengelig.</p> <p>Spesielt for å huske navnene på skuespillerne.</p> <p>Vurderingskriteriene stod på oppgaven.</p>	<p>Modellteksten gjorde at man var trygg på strukturen</p> <p>Plot summary var et nyttig hjelpemiddel</p> <p>Innholdet er det mest krevende</p> <p>Det hjalp på innholdet å ha sammendrag av filmen tilgjengelig.</p> <p>Veldig greit å ha vurderingskriterier tilgjengelig.</p>
--	--	--

<p>I: ja</p> <p>Marius: få mange nok ord.</p> <p>I: Ja.</p> <p>Marius: ...Så da blir det innhold på en måte da, som ().</p> <p>Martin: Ja, det er vel innholdet da, lissom å vite hva man skal gjøre da. ((nikker))</p> <p>I: Mm. Så da satt dere med modellteksten, og så hadde dere foran dere også en sånn plot summary av filmen</p> <p>?: Ja</p> <p>I: brukte dere det?</p> <p>Marius: Mm, det hjalp veldig mye.</p> <p>I: Ja. Mm?</p> <p>Marius: ..Spesielt på navna til de skuespillerne og sånt.</p> <p>I: Ikke sant. Det var greit å ha tilgjengelig.</p> <p>Marius: Mm.</p> <p>I: Ja ((innpust)) Mm. Lurte dere på hvordan teksten ville bli vurdert? Eller</p> <p>Marius: M, det stod vel på...</p> <p>I: på arket, var det viktig å få før dere begynte?</p> <p>Marius: Ja, det kan være veldig greit lissom.. vite hva en skal fokusere mer på. ((Martin nikker))</p>	<p>Det var veldig greit så en visste hva en skulle fokusere på</p> <p>Jeg brukte skriverammen jeg fikk delt ut, og det hjalp veldig på å komme i gang.</p> <p>Men det tar jo veldig lang tid, en sånn skrivesirkel.</p> <p>Hvordan kan man jobbe med andre sjangere på samme måten?</p> <p>Ok, da skjønner jeg.</p>	<p>Det hjalp å ha skriverammen, på å komme i gang.</p> <p>Generelle betraktninger: Det tar lang tid. Andre sjangere – hvordan kan man bruke samme metode?</p> <p>Avslutningsfraser</p>
--	---	--

<p>I: Mm. (..) Ehm. Marius? Du brukte skriveramme, eller?</p> <p>Marius: Mm.</p> <p>I: Eller bare så du på den?</p> <p>Marius: Nei, jeg brukte den, når jeg svarte.</p> <p>I: Ja. Ehm. Hvordan opplevde du det?</p> <p>Marius: Det hjalp veldig med å komme i gang.</p> <p>I: Ja. Så bra. Eh for dere andre så var det altså et oppsett der hvor du ((viser et ark)) får hjelp med de første setningene i hvert avsnitt sånn at du kommer på sporet og... blir i stand til å fullføre en hel tekst da.</p> <p>Martin: Mm.</p> <p>I: Og så har jeg markert med gult der hvor man må tilpasse, man må stryke ut noe for at det skal passe til det man sjøl vil skrive. <u>I like or I did not like...</u> for eksempel. Mm. Ja, men det var jo interessant at vi fikk brukt den også. For mitt prosjekt var det interessant. Ja. Mm. Ehm... Så hvordan ser dere for dere nå videre, ville dere, hvis dere skal skrive en tekst i en annen sjanger, ville dere da anbefale å gå igjennom den samme metoden?</p>	<p>Det er litt spennende å være forsøkskaniner</p> <p>Det er kult å prøve nye ting</p> <p>Vi får lært en annen måte å gjøre ting på</p> <p>Jeg er veldig trøtt i dag</p> <p>Jeg har ikke noe å legge til</p>	
--	--	--

Marius: Ja, men jeg skjønner ikke helt hvordan det skal gå med andre sjangere?

I: Ok? Mm.

Marius: I film review så har vi jo et subjekt, altså filmen, som vi snakker om, så... men ja, det var jo en veldig informativ og lærerik måte å gjøre det på, det syns jeg, så ja.

I: Mm. Så la oss si en sjanger som en fagartikkel som også krever en viss oppbygging, det krever et visst

Marius: Ja, det er sant ja.

I: språk, en viss tone og eh... (..) en viss liksom... det er en egen sjanger.

Marius: Mm.

I: Ville det være nyttig å følge en sånn rutine

Stian: Ja, det ville være nyttig, men jeg vet ikke om jeg ville brukt det for det tar jo ganske mye tid.

I: Ja. Det har tatt mye tid. Gjennom hele april. ((Stian nikker))

I: Så det er noe av det jeg skal diskutere i min oppgave, om det er verdt å bruke så mye tid. Ehm... jeg tror kanskje at eh... når dere har gått en runde, så kan dere gå fortere i en tilsvarende runde med en annen tekst. Da er dere vant til

fremgangsmåten og da kan man kanskje gjøre det på halve tiden.

Marius: Mm.

I: Det er noe som jeg tenker på. At når dere skjønner hva dere skal lære, hvordan dere skal bruke modellteksten, så kan dere gå fortere fram, og kanskje på Vg2, så kan man se for seg at dere får en modelltekst, jobber sammen to og to og analyserer og kommer fram til kjennetegnene og så går i gang og skrive selv, at dere blir så dyktige til å finne fram til kjennetegn selv, at dere bare trenger en modelltekst og så er dere i gang. Ehm... det som kjennetegner akkurat denne metoden, er jo nettopp den derre joint construction, der legger man inn en sånn egen aktivitet der man skriver sammen, for ellers er det jo ganske vanlig å presentere en modelltekst. Men jeg har ofte sett at det ikke er nok for alle. (..) Så det er derfor at det er interessant å se, eh.. se hele prosessen og studere hva som skjer hos elevene. Om dere blir trygg på sjangeren, om dere blir tryggere skrivere, om dere blir vant til å få et slikt analytisk blick selv, det er en

kompetanse som da er nyttig å ha.
Mm. Hvis dere da kan et knippe med sjangere og dere er ferdige med dette kurset, så kommer dere til skriftlig eksamen, og den er sånn at da skal dere skape en tekst, og det er ikke bestilt en spesiell sjanger. Men da kan dere noen sjangere, og da kan dere treffe på sjangeren. Skjønner? ((Stian og Marius nikker, sier Mm.)) Så hvordan er det å være forsøkskaniner? ((alle tre smiler))

I: Stian?

Stian: A, det er jo spennande og...

I: Når dere ser tilbake, er det greit? Ikke helt bortkasta?

Marius: Nei, det er det ikke. Kult å prøve nye ting, vettu.

Martin: Så får vi jo også lært en annen metode å gjøre ting på og.

I: Mm. Det er... Det er fint. Fint å få høre hvordan det oppleves. ((Marius gjesper-))

I: Trøtt i dag?

Marius: Ja, veldig.

I: Men e... (..) Da tror jeg vi er ferdige. Og dere skal ha tusen takk hvis ikke dere vil legge til noe...

Martin: Jeg har ikke noe å legge til i hvert fall.

<p>I: Nei? Da vet dere hva sjangerpedagogikk er.</p> <p>Martin: Mm.</p> <p>I: Det er det ikke alle elever som vet.</p> <p>Martin: ler kort.</p> <p>I: Og det kan brukes også i norskfaget. Så da vet dere at det er en måte å jobbe på, en måte å bygge kompetanse i en klasse. Ja. Tusen takk, ta gjerne med dere en muffin.</p>		
---	--	--

Vedlegg 5.5

Koder, begge intervjuer

Koder, Intervju I	Koder, Intervju II
<p>Skrev mest svar på spørsmål på ungdomsskolen</p> <p>Fortellinger</p> <p>Argumenterende tekster</p> <p>Fantasifortellinger</p> <p>Fortellinger, svar på spørsmål</p>	<p>Det var nyttig å se en modelltekst</p> <p>Man fikk et bilde av hva som var forventet</p> <p>Å studere språket i en tekst var noe nytt</p>
<p>Svare på spørsmål er lettest</p> <p>Svar på spørsmål er kortere enn å skrive hel tekst</p>	<p>Det var oppklarende å se hvordan læreren skrev en tekst</p> <p>Jeg brukte teksten vi skrev i fellesskap som hjelpemiddel da jeg skulle skrive individuelt</p> <p>Det var lett å se sammenheng mellom modellteksten og den vi skrev i fellesskap</p>

<p>Mye lettere enn en hel tekst</p> <p>Svare på spørsmål er enklest</p> <p>Svare på spørsmål er enklest</p>	<p>Aksepterer at læreren leder skriveprosessen under joint construction</p> <p>Mener at jeg bidro til den felles skriveaktiviteten, men husker ikke hva...</p> <p>Marius blir minnet om hva han bidro med</p> <p>Det var overganger i bakgrunnsmusikken, han syntes de var for brå</p>
<p>Å skrive etter fri fantasi er vanskelig</p> <p>Brev og artikkel er vanskelig å skrive</p>	<p>Sleit med å komme i gang, lettere etter hvert</p> <p>Vanskelig å komme i gang, lettere etter hvert</p> <p>Det gikk greit når jeg kom i gang, men visste ikke helt hvordan jeg skulle avslutte teksten.</p>

<p>Vanskelig å komme på noe å skrive etter fri fantasi, men når man kommer på hva man skal skrive, går det helt greit.</p>	<p>Jeg kjente meg trygg overfor oppgaven</p>
<p>Husker ikke konkret skriveerfaring</p>	<p>Jeg visste hvordan teksten skulle bygges opp</p>
<p>Husker ikke konkret skriveerfaring</p>	<p>Både trygg og ikke trygg.</p>
<p>Husker at tentamen gikk bra, fordi jeg hadde øvd og hadde god fantasi.</p>	<p>Jeg var også litt sånn midt imellom trygg og ikke trygg.</p>
<p>Husker ikke konkret hvordan historien var.</p>	<p>Det var første gangen jeg skriver film review på engelsk, med denne typen innhold</p>
<p>Vanskelig å få nok innhold i teksten, nok lengde</p>	<p>Det er vanskelig å få teksten lang nok, å få mange nok ord.</p>
<p>Ordforråd er vanskelig. Det stopper opp ved formuleringer, finner ut til slutt.</p>	<p>Få innholdet langt nok</p>
<p>Finne ut hva jeg skal skrive, innhold, er vanskeligst. Noen lange ord er vanskelige.</p>	<p>Det er vel innholdet som er det vanskeligste, ja.</p>
<p>Trodde vi skulle jobbe mer med stoff fra programområdet</p>	<p>Det hjalp veldig mye å ha sammendrag av filmen tilgjengelig.</p> <p>Spesielt for å huske navnene på skuespillerne.</p> <p>Vurderingskriteriene stod på oppgaven.</p>

<p>Vi jobber mindre rettet mot jobb selv om det er i hovedsak fokus på ((programområdet))</p> <p>Det har vært mer generelt fokus i engelsk</p> <p>Tenkte ikke så mye over innholdet i engelsk, tenkte det kom til å handle mer om ((programområdet)).</p> <p>Vi har hatt bare ett kapittel om yrkesrettet engelsk.</p> <p>Jeg tenkte ikke over det, bare at jeg skulle gå ((programområdet)) og at engelsk ville bli en fortsettelse av det vi gjorde på ungdomsskolen.</p> <p>Når arbeidslivet blir mer internasjonalt, trenger vi gode engelskferdigheter</p> <p>Vi kommer til å jobbe sammen med folk som ikke kan norsk, skrive beskjeder på engelsk er viktig i tilfelle man ikke er til stede alltid.</p> <p>Kanskje du skal skrive en rapport om det du har jobbet med</p>	<p>Det var veldig greit så en visste hva en skulle fokusere på</p> <p>Jeg brukte skriverammen jeg fikk delt ut, og det hjalp veldig på å komme i gang.</p> <p>Hvordan kan man jobbe med andre sjangere på samme måten?</p> <p>Ok, da skjønner jeg.</p> <p>Men det tar jo veldig lang tid, en sånn skrivesirkel.</p> <p>Det er litt spennende å være forsøkskaniner</p> <p>Det er kult å prøve nye ting</p> <p>Vi får lært en annen måte å gjøre ting på</p> <p>Jeg er veldig trøtt i dag</p> <p>Jeg har ikke noe å legge til</p>
---	--

<p>På fagområdet ((A)) er det mye faglitteratur på engelsk.</p>	
<p>Skal jobbe med ((A)) i fremtiden Skal jobbe med et ((B)) innenfor programområdet Skal også jobbe med ((A)) i fremtiden.</p>	
<p>Tror det er lettere å holde på med engelsk hvis man driver med engelsk i fritida. Dataspill Man får et bedre forhold til engelsk Klarer å kommunisere bedre Mange lærer engelsk på den måten nå</p>	

Jeg lærer engelsk gjennom dataspill	
Man både skriver og snakker engelsk, avhengig av hvilket spill man spiller	

Vedlegg 5.6

Kodegrupper:

Hva vi var vant til å skrive i engelsk

Hva vi synes om hjelpemidler når vi skal skrive

Hva som er utfordrende når vi skal skrive engelsk

Hva vi forventet å jobbe med, tematisk, i engelsk

Hvordan vi best liker å lære engelsk (energi)

Utvikling av konsepter

Mitt hovedfunn:

Stikkord: Det er de samme tingene som er vanskelig når ungdom skal skrive på engelsk enten de har hjelpemidler eller ikke.

Forskjellen ligger i en **trygghet** som er til stede når de har hjelpemidler.

I løpet av intervjuet var det noen ganger en ekstra energi i noen av utsagnene.

Ordet TRYGG ble sagt med denne formen for energi.

Dette kan vise seg å være mitt hovedfunn og svar på min problemstilling.

Hvordan kan sjangerpedagogikken styrke skriveopplæring i engelsk blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole?

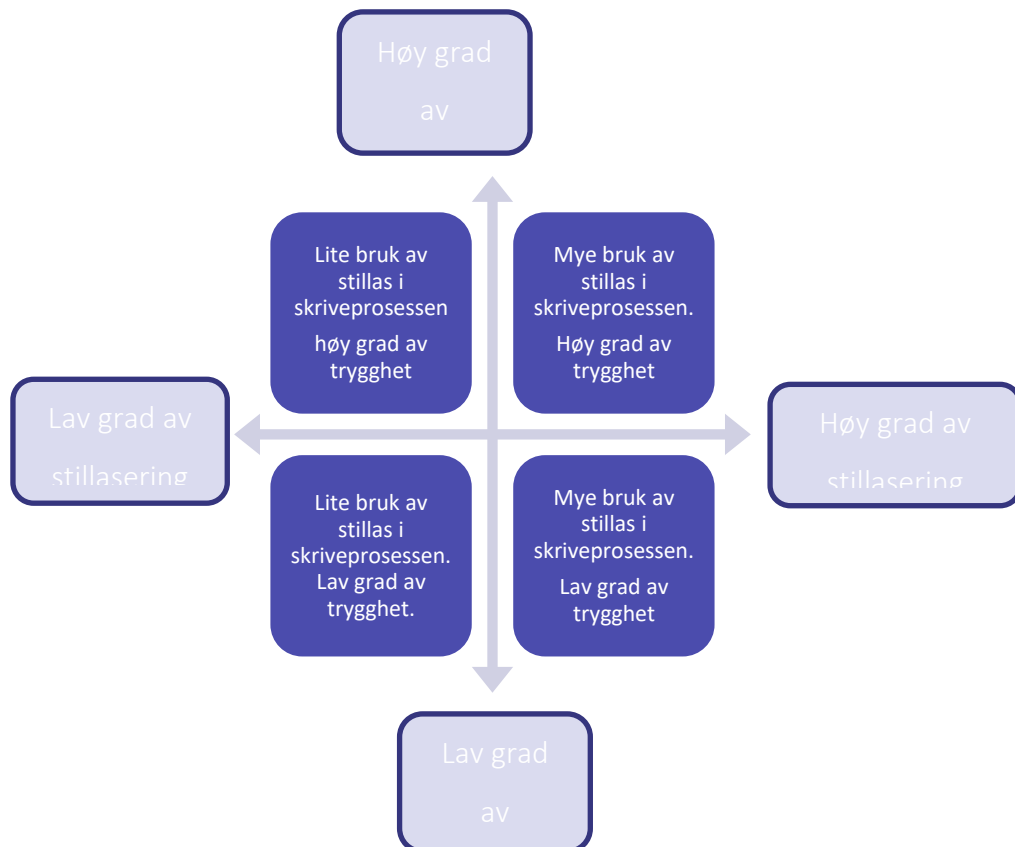
Ved å tilby stillas i skriveprosessen, nærmere bestemt:

- Modelltekst
- Skrivetrening i fellesskap
- Skrivestillas
- Vurderingskriterier

gjør man eleven trygg underveis i skriveprosessen selv om det fortsatt er en kompleks og komplisert oppgave å skrive tekster på elevenes andrespråk.

Mulig tema for diskusjon: Hva er betydningen av trygghet for læring?

Modell 4.1: stillasering vs. trygghet i skriveopplæring



Vedlegg 5.7

Kodegrupper satt sammen i tabell

Intervju I	Intervju II
<p>På ungdomsskolen (US) skrev vi mest:</p> <p>Svar på spørsmål</p> <p>Fortellinger</p> <p>Argumenterende tekster</p>	<p>Å studere en modelltekst var nyttig</p>
<p>Hvilke sjangere oppleves enklest:</p> <p>Svar på spørsmål</p> <p>Sjangere som fremstår som vanskelig:</p> <p>Fortellinger etter fri fantasi</p> <p>Brev og artikkel</p> <p>Respondentene kan ikke huske konkrete skriveerfaringer</p> <p>Husker en mestringsfølelse, men ikke konkret innhold</p>	<p>Det var oppklarende å skrive en tekst i fellesskap.</p> <p>Man så sammenhengen mellom modellteksten og den teksten man skrev i fellesskap.</p> <p>Aksepterte at lærer ledet skriveaktiviteten i stadium 3 (joint construction).</p> <p>Øvingsteksten ble brukt da jeg skulle skrive på egen hånd.</p>
<p>Å finne innhold til teksten er vanskelig.</p> <p>Det er vanskelig å finne ord.</p>	<p>Det er krevende å skrive en tekst på engelsk, men det hjelper når en er kommet i gang.</p> <p>Kjente en trygghet ved å bli ledsaget</p> <p>Visste hvordan teksten skulle bygges opp.</p> <p>Modellteksten gjorde at man var trygg på strukturen</p> <p>Fortsatt noe utrygt</p>

	<p>Innholdet er det mest krevende</p> <p>Det hjalp på innholdet å ha sammendrag av filmen tilgjengelig.</p> <p>Nyttig å ha vurderingskriterier tilgjengelig.</p>
<p>Forventet å jobbe mest med stoff fra programområdet i engelskfaget.</p> <p>Hadde ingen konkrete forventninger til innhold i engelskfaget.</p>	<p>Plot summary var et nyttig hjelpemiddel</p> <p>Det hjalp å ha skrivestillaset, på å komme i gang.</p>
<p>Vi vil ha behov for engelsk i vårt fremtidige arbeidsliv.</p> <p>Vi vil kanskje måtte skrive rapporter på engelsk om hva vi har gjort, og kanskje beskjeder til kolleger som ikke kan norsk.</p> <p>Vi vil komme til å lese faglitteratur på engelsk.</p>	<p>Generelle betraktninger:</p> <p>Det tar lang tid å jobbe etter sjangerped- metoden.</p> <p>Andre sjangere – hvordan kan man bruke samme metode?</p> <p>AHA!</p>
<p>Dataspill gjør at vi lærer mye engelsk.</p> <p>Det gjør engelsk som språk mer interessant.</p> <p>Både skriver og snakker engelsk når man spiller.</p>	