



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Masteroppgave i Utdanningsvitenskap Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2021  Åpen
Forfatter: Ole Amundsen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Ingri Dommersnes Jølbo	
Tittel på masteroppgaven: Sjangerpedagogikk og fagskriving i fengsel Engelsk tittel:	
Emneord: Sjangerpedagogikk, fagskriving, fengsel	Antall ord: 31619 + vedlegg/annet: 12 vedlegg,  Stavanger, 9/6 - 2021 dato/år



**«Man må vite hvor man skal, men også hvordan man kommer seg dit»**

- Sjangerpedagogikk og fagskriving i fengsel

## **Forord**

Endelig i mål.

Det å skrive masteroppgave har vært en utfordrende, lærerik og interessant prosess. Jeg føler meg svært privilegert som har fått tid og anledning til å fordype meg i et tema som jeg tror vil komme både meg og mine elever til gode i årene som kommer.

Jeg vil først rette en stor takk til «Kompetanse for kvalitet». Uten denne ordningen ville det nok aldri blitt noen masteroppgave. Det hadde heller ikke vært mulig å gjennomføre dette studiet uten en avdelingsleder og kollegaer som har støttet meg og lagt forholdene til rette på arbeidsplassen for at jeg kunne være student.

Jeg vil også takke min dyktige veileder Ingri Dommersnes Jølbo for grundige, tydelige og konstruktive tilbakemeldinger. Samtalene vi har hatt om tekst og skriving har vært svært inspirerende.

Takk til faglærer som gjennomførte undervisningsopplegget, og til elevene som deltok i prosjektet.

Takk til medstudent Ola for alle de gode kollokviejoggeturene vi har hatt.

Til slutt vil jeg takke min kjære Nina for oppmuntring, støtte og ikke minst timevis med korrekturlesing. Dette hadde ikke gått uten deg. Den neste utfordringen tar vi også sammen. «The best is yet to come».

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om undervisning og fagtekstskrivning i norskfaget for elever som tar videregående opplæring i fengsel. Jeg ønsker her å prøve ut et undervisningsopplegg som er inspirert av sjangerpedagogikkens teori og metodikk. Oppgavens problemstilling er som følger: *På hvilke måter kan et undervisningsopplegg som er inspirert av sjangerpedagogikk støtte fagtekstskrivning i norskfaget for elever som tar videregående opplæring i fengsel?* På bakgrunn av problemstillingen utformet jeg to forskningsspørsmål som handler om hvordan utvikling av fag- og emnespesifikke ord og begreper kan bidra til elevenes fagskriving, samt hvilke spor fra undervisning og modelltekster som finnes i et utvalg med elevtekster.

I oppgavens teoridel gjør jeg rede for skillet mellom hverdagspråk og skolespråk, og viser til teorier om at språklig og sosioøkonomisk bakgrunn kan ha innvirkning på elevers muligheter for å lykkes i skolen. Jeg gjennomgår også Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, Hallidays språkteori, den systemisk funksjonelle grammatikken, og sirkelen for undervisning og læring, da disse utgjør det teoretiske grunnlaget i sjangerpedagogikken.

Denne studien bygger på en kvalitativ forskningstilnærming og er inspirert av pedagogisk designforskning. Det innebærer at jeg først utformet et undervisningsopplegg inspirert av sjangerpedagogikkens teorier og metodikk, som deretter ble prøvd ut og observert i klasserommet. Videre ble disse observasjonene og datamateriale bestående av elevtekster analysert og drøftet. Resultatet av dette ble til slutt knyttet opp mot relevant teori og forskning, og ledet meg frem til følgende konklusjon: Sjangerpedagogikkens skrivemetodikk kan tilføre norskundervisningen i fengselsskolen hensiktsmessige pedagogiske og didaktiske verktøy som kan støtte elevenes fagtekstskrivning. Dette kan oppnås blant annet gjennom skrivesirkelens stegvise metodikk med stor grad av stillasbygging og modellering. Sammen med elevene kan lærer utvikle en språklig verktøykasse som muliggjør konstruktive samtaler om tekst og tekstproduksjon, noe elevene kan bygge videre på i egen fagtekstskrivning.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for tema	1
1.2	Studiens plassering i forskningslandskapet	2
1.3	Problemstilling og presisering	3
1.4	Skolen bak murene	4
1.5	Dybdeløring og en norskfaglig diskurs	7
1.6	Oppgavens oppbygning	9
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>11</b>
2.1	Skolespråk og hverdagsspråk	11
2.2	Sydney-skolen og bakgrunnen for sjangerpedagogikken	15
2.3	Sosiokulturell læringsteori	16
2.4	Systemisk funksjonell grammatikk	18
2.4.1	Situasjons- og kulturkonteksten	19
2.4.2	Register og metafunksjoner	20
2.4.3	Sjanger	22
2.5	Sirkelen for undervisning og læring	23
2.5.1	Fase 1: Bygge kunnskap	25
2.5.2	Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst	26
2.5.3	Fase 3: Felles tekstproduksjon	27
2.5.4	Fase 4: Selvstendig tekstkonstruksjon	27
2.6	Eksplisitt og implisitt sjangerundervisning	28
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>31</b>
3.1	Kvalitativ metode	31
3.2	Formål med studien	31
3.3	Pedagogisk designforskning	32
3.3.1	Forberedelse	33
3.3.2	Eksperimentering i klasserommet	34
3.3.3	Retrospektive analyser	34
3.4	Datainnsamling	34
3.4.1	Observasjon	35
3.4.2	Feltnotater	36
3.4.3	Gjennomføring av observasjonene	37
3.4.4	Elevtekstanalyse	37
3.4.5	Utvalg	38
3.5	Reliabilitet og validitet	38
3.5.1	Validitet	38
3.5.2	Reliabilitet	39
3.6	Forskningsetiske betraktninger	40
3.6.1	Forskning på innsatte	41
<b>4</b>	<b>Funn</b>	<b>43</b>
4.1	Observasjon	43
4.1.1	Fase 1: Bygge kunnskap	43
4.1.2	Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst	47
4.1.3	Fase 3 – Felles tekstproduksjon	48
4.1.4	Fase 4 – Selvstendig tekstskaping	49

4.2	<i>Elevtekster</i> .....	49
4.2.1	Presentasjon av modelltekstene.....	50
4.2.2	Elevtekst 1.....	50
4.2.3	Elevtekst 2.....	51
4.2.4	Elevtekst 3.....	52
4.2.5	Elevtekst 4.....	53
4.2.6	Oppsummering av elevtekster- fag og emnespesifikke formuleringer.....	54
<b>5</b>	<b>Analyse og drøfting</b> .....	<b>55</b>
5.1	<i>Klasseromsamtalen som praksisarena</i> .....	55
5.2	<i>Metaspråk og utforskende tekstsamtaler</i> .....	57
5.3	<i>Et tydelig mønster – tekststruktur i elevtekstene</i> .....	61
5.4	<i>Skrivesituasjon og språkvalg – bevisstgjøring rundt skolespråket</i> .....	62
5.5	<i>Jakten på skolespråket – å posisjonere seg som fagtekstskriver</i> .....	67
5.6	<i>Dybdelæring og sirkelen for undervisning og læring</i> .....	68
5.7	<i>Sjangerpedagogikk i fengsel</i> .....	69
<b>6</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>72</b>
6.1	<i>Å utvikle kompetanse i en norskfaglig diskurs</i> .....	72
6.2	<i>Eksplisitt pedagogikk: muligheter og begrensninger</i> .....	74
6.3	<i>Avsluttende refleksjoner og veien videre</i> .....	76
<b>7</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>78</b>
<b>8</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>81</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>85</b>
9.1	<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring</i> .....	85
9.2	<i>Vedlegg 2: Søknad om forskning på innsatte</i> .....	88
9.3	<i>Vedlegg 3: Vurdering fra NSD</i> .....	90
9.4	<i>Vedlegg 4: Innvilget søknad om å få rekruttere innsatte til forskningsprosjektet – KDI</i> .....	93
9.5	<i>Vedlegg 5: Modelltekst 1 med oppgave og tekstvedlegg</i> .....	97
9.6	<i>Vedlegg 6 – Eksamensoppgave samskriving – oppgave med tekstvedlegg</i> .....	99
9.7	<i>Vedlegg 7: Tekst fra samskriving (fase 3)</i> .....	101
9.8	<i>Vedlegg 8 – Kortsvar, retorisk analyse med tekstvedlegg</i> .....	102
9.9	<i>Vedlegg 9 – Elevtekst 1</i> .....	104
9.10	<i>Vedlegg 10 – Elevtekst 2</i> .....	105
9.11	<i>Vedlegg 11 – Elevtekst 3</i> .....	106
9.12	<i>Vedlegg 12 – Elevtekst 4</i> .....	107





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for tema

I denne studien ønsker jeg å løfte frem et tema som det vanligvis snakkes lite om når det gjelder skole og utdanning, nemlig undervisning av innsatte i norske fengsel. I undersøkelser gjennomført i 2012 kom det frem at 80% av de innsatte ønsker å ta utdanning i fengslet (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2013). De innsatte oppgav at en hovedmotivasjon for å ta utdanning i fengsel var å skaffe seg et yrke eller for å kunne fortsette med arbeidet de hadde før fengsling. På bakgrunn av dette hevder Eikeland, Manger og Asbjørnsen (2016, s. 19) at tilrettelegging for utdanning av innsatte er en [...] «vinn-vinn-situasjon: For individet aukar livskvaliteten, og risikoen for tilbakefall til kriminalitet blir redusert. For samfunnet inneber det store kostnadsreduksjonar». Det er derfor gode grunner for å rette oppmerksomheten mot skole og undervisning av innsatte i fengsel. Skole og utdanning er med andre ord ikke bare et sysselsettings- eller aktiviseringsstilbud i fengselet, men noe som peker videre ut over fengselsmurene og kan ha stor innvirkning på den innsattes liv etter soning. Ifølge Eikeland et al. (2016) har mange innsatte et lavere utdanningsnivå enn den øvrige befolkningen, og for disse kan soningstiden være en anledning til å starte opp med eller fullføre en utdanning. Mulighetene er til stede for at skole, utdanning og etter hvert arbeid, kan bli en viktig vei ut av kriminalitet og en eventuell rusproblematikk.

For at skole og opplæring skal kunne utgjøre en forskjell, er det viktig at det skjer en konstruktiv utvikling i de fagmiljøene som er ansvarlige for undervisningen i fengslene. Langelid & Manger (2005b) retter et kritisk blikk mot fengselsskolen og hevder at metodeutviklingen for denne elevgruppen har vært og fremdeles er fraværende. «Innsatte har mange ulike opplæringsbehov. Det blir derfor viktig å drøfte metodeutvikling tilpassa ulike grupper» (Langelid & Manger, 2005a, s. 42). Dette er på mange måter en erkjennelse av at fengselsskolen ikke er som den ordinære skolen. Den skiller seg ut både med tanke på organisering og elevpopulasjonens kompleksitet. Eikeland et al. (2016) og Langelid og Manger (2005b) peker blant annet på de pedagogiske og metodiske utfordringene knyttet til innsatte som gjerne har kort eller avbrutt skolegang, lese- og skriveproblematikk, og/eller minoritetspråklig bakgrunn. Dette er noe som følgelig bør ha implikasjoner for undervisning og fagdidaktikk for den elevgruppen man møter i fengselsskolen.

I mitt virke som norsklærer i fengselsskolen, har jeg ofte opplevd at elevene mine strever med skriving i norskfaget, og da spesielt med skriving av fagtekster. Elevene oppgir at det er utfordrende å finne «det rette språket» og at fagbegrepene oppleves som vanskelige og fremmede. Dessuten er formen og strukturen på tekstene uvante. Det har derfor vært viktig å adressere dette i undervisningen min. I en fordypningsoppgave i masteremnet «Saktekster» fikk jeg øynene opp for sjangerpedagogikk, eksplisitt undervisning og sirkelen for undervisning og læring, noe som opplevdes som praktisk og hensiktsmessige i fengselsskolen. I arbeidet med fordypningsoppgaven *Fengslende rammer? Bruk av modelltekster og skriverammer i arbeidet med argumenterende tekster* (Amundsen, 2018) gjennomførte jeg en mindre studie der jeg tok i bruk blant annet sirkelen for undervisning og læring. Denne fordypningsoppgaven kan kanskje sies å være en slags pilotstudie for denne masteroppgaven. Jeg erfarte blant annet at skrivesirkelens struktur og fremgangsmåte fungerte godt og var enkel å ta i bruk, samtidig som det gjorde det lettere å tilpasse undervisningen til elevenes nivå. Jeg opplevde at skrivesirkelen og tankene bak sjangerpedagogikkens eksplisitte undervisning, gav meg gode verktøy for å jobbe sammen med elevene om å utvikle skriveferdigheter. En viktig målsetting var å gi elevene tilgang til det språket og verktøyet som de trengte for å klare seg videre i skole- og undervisningssystemet.

Metodeutvikling i fagundervisningen i fengselsskolen bør løftes opp og frem, og det er i dette landskapet denne masteroppgaven plasserer seg. Når norsk skole i tillegg er i gang med et nytt læreplanverk med fokus på dybdelæring, blir ikke diskusjoner om metodeutvikling mindre relevante. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 1.6, men først vil jeg sette studien i sammenheng med annen relevant forskning på dette området.

## **1.2 Studiens plassering i forskningslandskapet**

Sjangerpedagogikkens opphav og arnested må kunne sies å være Australia, hvor flere forskningsprosjekt, for eksempel *LERN-prosjektet*, *Wright it Right-prosjektet* og *Language and Social Power* (Cope & Kalantzis, 1993b; Rose & Martin, 2012), rettet oppmerksomheten mot en sjangerpedagogisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen. Forskningen viste til at en eksplisitt undervisning var gunstig for å styrke elevenes ferdigheter i skriving, spesielt med tanke på andrespråkelever og elever som kom fra hjem hvor det foregikk lite lesing og skriving. Det er blant annet med bakgrunn i dette at sjangerpedagogikken synes å være relevant i en fengselskontekst.

Knutbyprosjektet i Sverige er et eksempel på hvordan sjangerpedagogikken slo rot i Skandinavia. Knutbyskolen begynte å anvende sjangerpedagogisk undervisning i 2004, før det

spredte seg videre til andre skoler i Sverige, da da spesielt til skoler med mange minoritetsspråklige elever (Kuyumcu, 2011). Blant funnene i Knutbyprosjektet rapporterte majoriteten av lærerne at elevene hadde bedre måloppnåelse etter prosjektet enn før, og lærerne oppgav at de selv hadde utviklet seg som lærere i perioden (Kuyumcu, 2011). Litteratur fra den svenske sjangerpedagogikken som *Låt språket bära* av Johansson og Ring (2010) og den svenske oversettelsen av Gibbons (2016) *Stärk språket, stärk lärandet* (eng. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*) har hatt stor innflytelse på skrivingen av denne masteroppgaven.

I Norge kan man kanskje si at interessen rundt sjangerpedagogikken har sitt opphav i Halliday og den funksjonelle grammatikken, der blant annet bøkene *Å skape mening med språk* av Berge, Coppock og Maagerø (1998) og *Språket som mening – en innføring i funksjonell lingvistikk* av Maagerø (2005) har vært sentrale. I de siste årene har det også vært økende interesse for funksjonell grammatikkundervisning i skolen og språkbasert undervisning knyttet til systemisk funksjonell lingvistikk (Haugli, 2020, s. 26). Eksempler på dette kan være innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, fokus på eksplisitt undervisning, bruk av eksempeltekster og fremheving av for eksempel saktekster (Haugli, 2020).

Det er i de senere årene skrevet flere doktor- og mastergradsavhandlinger om en sjangerpedagogisk tilnærming til undervisning, for eksempel Haugli (2020), Reinholt (2016) og Berntsen (2017). Selv om Haugli og Berntsen tar utgangspunkt i barnetrinnet og Reinhold i voksenopplæringen, er fellesnevneren for disse at de i all hovedsak retter søkelyset mot andrespråkselever. Til tross for flere likhetstrekk, synes det å være lite forskning som spesifikt omhandler undervisning av innsatte i norske fengsler. Langelid og Manger (2005a, s. 34) er derfor opptatt av å videreutvikle pedagogikk og metodikk tilpasset nettopp denne elevgruppen. Det er denne spesifikke gruppen elever jeg vil rette blikket mot i denne masteroppgaven.

### **1.3 Problemstilling og presisering**

I denne studien har jeg gjennomført et undervisningsopplegg som er inspirert av sjangerpedagogikk. Målsettingen vil være å undersøke om et slikt undervisningsopplegg kan være med på å støtte elevenes kompetanse i fagtekstskrivning. Studiens problemstilling blir da som følgende: *På hvilke måter kan et undervisningsopplegg som er inspirert av sjangerpedagogikk støtte fagtekstskrivning i norskfaget for elever som tar videregående opplæring i fengsel?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utformet følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan utvikling av fag- og emnespesifikke ord og begreper bidra til elevenes fagskriving?*
2. *Hvilke spor fra undervisning og modelltekster finnes i et utvalg elevtekster?*

Studien tar utgangspunkt i designeksperimentet eller pedagogisk designforskningen (Bjørndal, 2013). Designforskningens tre faser vil jeg beskrive nærmere i metodekapitlet. Den første fasen i designforskningen, forberedelsene, bygger på en antakelse om at et undervisningsopplegg inspirert av sjangerpedagogikkens skrivemetodikk vil være hensiktsmessig for å støtte fagtekstskrivning for elever som tar norsk i fengselsskolen. Etter å ha satt meg godt inn i sjangerpedagogikkens tanker og ideer, utformet jeg et undervisningsopplegg, bygget opp rundt skrivesirkelen, som ble gjennomført av en norsklærer i fengselsskolen. Fase to i designeksperimentet handlet om selve gjennomføringen eller utprøvingen av undervisningsopplegget. I denne fasen ble datamaterialet samlet inn ved å observere gjennomføringen av undervisningsopplegget, men også ved å samle inn tekster fra elevene. I den siste fasen, de retrospektive analysene, ble det aktuelle datamaterialet analysert og drøftet opp mot relevant teori.

I fortsettelsen kommer jeg for enkelhets skyld til å omtale den videregående opplæringen som skjer i fengslet som *fengselsskolen*. Jeg kommer også til å bruke begrepet *elev* om de innsatte som tar skole i fengsel.

#### **1.4 Skolen bak murene**

Ifølge SSB satte det 3561 mennesker i norske fengsler, per 1.januar 2019. I henhold til Straffegjennomføringsloven (2007) skal alle personer som soner sin straff i norske fengsler få tilbud om en eller annen form for sysselsetting eller et aktivitetstilbud. Dette tilbudet kan variere alt etter hvilke fasiliteter som er tilgjengelige i den gitte soningsanstalten. Aktivitetstilbudet kan gjerne være en eller annen form for kurs eller opplæring, og siden 2007 har skolen vært en fast del av tilbudet i alle norske fengsler (Fridhov & Langelid, 2017). Dette har utgangspunkt i en sentral tanke i norsk kriminalomsorg, nemlig at innsatte har bestemte rettigheter på lik linje med den øvrige befolkningen, og skal dermed ha tilgang til velferdstjenester som bibliotek, helse- og sosialtjenester og skolegang. Alle disse tjenestene er hentet inn til fengselet fra eksterne tilbydere, og skoletilbudet illustrerer dette på en god måte. Kriminalomsorgen som sådan sorterer under Justisdepartementet, som har ansvaret for fengselsdrift og

straffegjennomføring. Skole og undervisning i fengsel ligger derimot under Utdanningsdepartementet, som også har det faglige og økonomiske ansvaret for fengselsundervisningen (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2005). Skoletilbudet i fengselet blir med andre ord gjennomført av en etat i etaten. En slik organiseringen blir omtalt som *importmodellen* (Christie, 1970), i Langelid & Manger, (2005a). Importmodellen henviser til at alle velferdstjenester i norske fengsler (som nevnte skole, bibliotek, helse- og sosialtjenester) blir importert inn til fengselet fra aktører i samfunnet utenfor. Skoletilbudet og opplæringen i fengselet blir lagt opp etter de samme retningslinjene som gjelder skolevirksomheten i samfunnet ellers, det vil si at det er fylkeskommunen som er ansvarlig for undervisning som foregår i fengselet. Dette blir organisert slik at en ordinær, omkringliggende videregående skole får ansvaret for undervisningen, og at denne skolen har en underordnet avdeling lokalisert i fengselet. Lærerne som er en del av skolens fengselsavdeling er da formelt ansatt ved denne hovedskolen (Skaalvik et al., 2005). Noen lærere har delt undervisningsposten sin mellom den ordinære skolen og fengselsskolen, mens andre lærere kan ha hele sitt virke i fengselet. Undervisningstilbudet i fengsel kan være grunnskoleopplæring eller opplæring knyttet til videregående skole, med studieforbereende og yrkesfaglig studieretning. Ut ifra dette kan man hevde at skolesystemet i fengsel har tilsynelatende mange fellestrekk med den ordinære skolen i storsamfunnet. Likevel peker Skaalvik et al. (2005) på at skolen i fengselet på mange måter skiller seg ut ifra den ordinære skolen. For det første er elevene eldre, de aller fleste er menn (ca. 94%), og det er stor spredning i utdanningsnivå (Kriminalomsorgsdirektoratet (KDI), 2021). For det andre har mange innsatte negative skoleerfaringer som preger deres syn på skolen og på seg selv. For det tredje vil man ofte møte elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og flere har en eller annen form for rusproblematikk eller psykiatriske utfordringer. Elevenes behov og forutsetninger varierer med andre ord sterkt.

Det vil være vanskelig, om ikke umulig, å gi en nøyaktig beskrivelse av den typiske innsatte. Grunnen er at sammensetningen av mennesker som til enhver tid sitter i norske fengsler er så mangfoldig og kompleks. Den innsatte kan komme fra alle samfunnslag og fra ulike sosiale, økonomiske, kulturelle, etniske og språklige bakgrunner. Det er altså fra denne uensartede populasjonen med innsatte at skoleelevene til enhver tid rekrutteres. Dersom man tar en titt på utdanningsbakgrunnen til de innsatte, vil det likevel være mulig å peke på noen fellestrekk. Dette kommer også frem i flere kartlegginger gjort av innsattes utdanningsbakgrunn og utdanningsønske i hhv 2004, 2006, 2009 og 2012 (Eikeland & Manger, 2004; Eikeland, Manger og Diseth, 2006; Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2010; Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2013). I den siste undersøkelsen gjennomført i 2015 av Eikeland et al. (2016) kom

det frem at 8% av alle innsatte ikke har fullført grunnskolen, og at godt over halvparten (63,4%) av innsatte under 25 år ikke har fullført videregående opplæring. Dette samsvarer godt med resultatene fra 2004 som viser at 7,6% ikke har fullført grunnskolen, mens rundt halvparten (49%) heller ikke har fullført noe nivå av videregående opplæring (Eikeland & Manger, 2004). Det kan se ut som om det er de yngste som kommer dårligst ut med tanke på utdanningsbakgrunn. Tall fra 2015 viser at 25,7% av innsatte mellom 18 og 24 år har grunnskole som høyeste utdanningsnivå, mens 23,9% har fullført 3 år med videregående opplæring (Eikeland et al., 2016). Med bakgrunn i disse tallene kan man påstå at unge menn med lavt utdanningsnivå er en treffende beskrivelse av mange innsatte. Et annet betegnende trekk ved innsatte som gruppe er utbredelsen av matematikk-, lese- og skrivevansker. Ifølge Eikeland & Manger (2004) (gjengitt i Langelid & Manger, 2005a, s. 34) oppgir 23% av de innsatte at de har litt lese- eller skrivevansker, mens 8% sier at de har mye vansker. Disse tendensene viser seg også i nyere undersøkelser (2009, 2013) hvor omlag 40% av de innsatte oppgir liten eller stor grad av lese- og skrivevansker, og 8% oppgir svært store vansker med lesing og skriving (Eikeland et al., 2016). Her hevder Eikeland et al. (2016) at det forekommer en klar underrapportering av vansker med lesing, i noe som blir omtalt for «selektiv eksponering». Det betyr at en gjerne oppsøker de situasjoner som passer best med ferdighetsnivået sitt, og derfor unngår oppgaver og utfordringer som stiller krav ut over dette. En konsekvens av dette kan bli en «selektiv tilbakemelding»: «Sidan ein meistarar den «selektive oppgåva» vil ein også bli strykt i opplevinga av at ein er god til å lesa, men når ein blir stilt overfor større objektive krav om dugleik vil sjansen for å meistra vera langt lågare» (Eikeland et al., 2016, s. 25). Man kan med andre ord gå ut ifra at andelen med elever som har lese- og skrivevansker er noe høyere enn det som faktisk er oppgitt.

I tråd med de demografiske endringene i samfunnet vårt med blant annet økt innvandring, vil dette også kunne sees i gruppen med innsatte, enten det gjelder arbeidsinnvandrere, flyktninger eller asylsøkere. Eikeland & Manger (2004) påpeker at om lag 15% av de innsatte kommer fra andre land enn Norge, og at nesten en femtedel (18,3%) av disse er skoleelever i norske fengsler. Det kommer også frem at nesten en tredjedel av de innsatte som har vokst opp utenfor Europa sier at de har litt lese- og skrivevansker, og mer enn 1 av 10 sier at de har store vansker (gjengitt i Langelid & Manger, 2005b, s. 38). Her er det viktig å poengtere at retten til opplæring også gjelder denne gruppen innsatte. I anbefalingene fra Europarådet fra 1990 «Education in prison», understrekes det at alle innsatte skal ha tilgang til opplæring. For å oppsummere kan man si at unge menn av norsk og utenlandsk herkomst med lav utdanning kombinert med lese/skrive/regne-utfordringer, er treffende beskrivelser for

mange av de elevene man gjerne møter i fengselsskolen. Det er kanskje i lys av denne sammensatte skole- og elevsituasjonen man kan forstå Langelid og Manger (2005a, s. 34) sin appell: Det trengs «eit krafttak både metodisk og ressursmessig for å møta desse behova».

Et annet viktig aspekt som blir løftet frem ved skoledrift i fengselet, er mangelen på forutsigbarhet og stabilitet (Skaalvik et al., 2005, s. 95), noe som blant annet skyldes at mange av elevene har ulik soningstid. Flere har relativt kort soningstid, mens andre derimot soner lengre dommer. Det vil si at skolens elevmasse hele tiden følger svingningene i doms- og fengselssystemet, med hensyn til domsavsigelser og tilgjengelige fengslingsplasser. Den innsatte kan bli elev når soningen starter, og skolegangen avsluttes så ved soningslutt, eller såkalt frigang. Selv om gjennomtrekken av elever er stor, vil det alltid være noen elever som blir værende i skolen over lengre tid. For øvrig er det heller ikke uvanlig at elever kan overføres til andre fengsler eller rett og slett gå lei og slutte. I tillegg havner skolen i et krysningspunkt med de andre innleide etatene som har arbeidstid parallelt med skolen. En elev som av ulike grunner ønsker samtale med prest, helsekonsultasjoner, en tannlegetime eller møter med NAV, vil nødvendigvis måtte gjennomføre dette i kjernetida, altså den tiden når skolen er åpen. Resultatet kan da være at eleven tidvis må forlate undervisningen. Dessuten har elevene forpliktelser med rettssaker, møter med advokater og lignende som også er en faktor som bidrar til at skolesituasjonen kan bli ustabil og lite forutsigbar.

Vi har nå forsøkt å danne oss et bilde av hvordan skolevirksomheten blir organisert i fengsel, hvem elevene er og hvordan skolehverdagen kan oppleves. Selv om konteksten rundt skole og undervisning i fengsel skiller seg noe ut ifra den ordinære skolesituasjonen, er fengselsskolen likevel underlagt skolens overordnede planverk. Elever som for eksempel tar norsk i fengselsskolen, møter de samme kompetansekravene ved eksamen og standpunkt karakterer som andre elever. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på enkelte aspekter ved fagfornyelsen, samt løfte frem noen utvalgte norskfaglige kompetansemål for elever som tar Vg3 påbygging som er relevante for undervisningsopplegget denne studien bygger på.

## **1.5 Dybdelæring og en norskfaglig diskurs**

Høsten 2020 startet norske lærere implementeringen av den nye læreplanen KL20, som gradvis skal rulles ut i grunnskole- og videregående opplæring. Bakgrunnen for dette var et forslag fra Kunnskapsdepartementet, omtalt som *Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, vanligvis omtalt som fagfornyelsen. Her foreslo regjeringen blant annet å «fornye fagene i skolen for å gi elevene mer *dybdelæring* og bedre forståelse»

(min utheving, Kunnskapsdepartementet, 2016). Intensjonen med fagfornyelsen var å sørge for at norsk skole og utdanning holder tritt med et samfunn som er i stadig endring. Begrepet dybdelæring blir løftet frem som en viktig komponent i fremtidens skole, og går ut på å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dybdelæringsbegrepet slik det omtales her favner bredt, og legger til grunn at læring ikke bare er en fagspesifikk aktivitet, men også handler om tilegnelse av kunnskap, erfaringer og innsikter som overskrider det enkelte fags grenser, og som skal kunne anvendes i både kjente og ukjente situasjoner. Ifølge Utdanningsdirektoratet krever dette metakognisjon eller metalæring, som vil si å kunne reflektere over egen tenkning og læring. I denne fremstillingen vil jeg ikke redegjøre for alle perspektiver og aspekter med innføringen av en ny læreplan, men heller ta utgangspunkt i begrepet dybdelæring, som synes å gjennomsyre læreplanen i sin helhet. Jeg skal nå se nærmere på den nye læreplanen i norsk (NOR01-06) med utgangspunkt i dybdelæring.

Under overskriften «Fagets relevans og sentrale verdier» blir norskfaget presentert som et viktig fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Videre går det frem at norskfaget skal gi «elevene *tilgang til* kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (egen utheving, Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskundervisningen skal med andre ord åpne dørene inn til et faglig rom hvor elevene vil møte fagfeltets språklige og kulturelle konvensjoner, det være seg kjente og ukjente tekster, sjangrer og språklige uttrykksformer. Dette kommer enda tydeligere frem under kjerneelementet «Språket som system og mulighet». Her går det frem at elevene «skal utvikle kunnskaper om og begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (ibid). I realiteten vil dette si at elevene må internalisere et norskfaglig begrepsapparat og lære seg spesifikke språk- og sjangernormer for å få tilgang til den norskfaglige diskursen. Men det innebærer også at elevene skal kunne eksperimentere med, bryte med, og leke seg med fagkonvensjonene; å gå fra noe kjent til noe nytt og ukjent, å overføre kunnskap fra et område til et annet. Man kan derfor hevde at «å få tilgang til en norskfaglig diskurs» går hånd i hånd med begrepet dybdelæring, fordi det ene bygger på det andre. Tar man utgangspunkt i elever på Vg3 påbygg, vil det for eksempel forventes at elevene har kjennskap til sjangrer som eksempelvis essay, novelle eller saktekster.



En saktekst kan gjerne være en retorisk analyse, og her må elevene ha gode kunnskaper om appellformene *etos*, *patos* og *logos*. Relevante kompetansemål kan da være:

- Reflektere over sakprosaetekster og gjøre rede for den retoriske situasjonen de er blitt til i
- Skrive fagartikler som gjør rede for og drøfter tekster i kontekst
- Bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster
- Bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner og presentasjoner
- Analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem
- Bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner

(Vg3, påbygging Kunnskapsdepartementet, 2019)

Kompetansemålene viser tydelig til spesifikke norskfaglige begrep og formuleringer; *sakprosaetekst*, *retorisk situasjon*, *fagartikler*, *tekster i kontekst*, *sjanger* og *retoriske ferdigheter* for å nevne noen. For å forstå disse begrepene tilstrekkelig, må elevene i tillegg lære seg en rekke tilstøtende begreper og formuleringer, som for eksempel *etos*, *patos*, *logos*, *kairos*, *aptum* osv. Det er først når elevene har fått tilgang til og har internalisert dette begrepsapparatet at de kan gå videre med de aktive verbene i kompetansemålene, som for eksempel *reflektere*, *drøfte*, *bruke fagkunnskap* og *presist fagspråk*. Dermed blir elevenes arbeid med de aktive verbene neste fase på veien mot dybdelæring. Når eleven da skal *reflektere* eller *drøfte*, må hun kunne se en sak fra flere sider. Hun må også undersøke og prøve ut egne og andres handlinger, holdninger og ideer for å utvikle innsikt og forståelse.

På sett og vis kan man si at det «å få tilgang til en norskfaglig diskurs» på mange måter handler om å mestre fagets språklige koder. Den norskfaglige diskursen blir da en felles språklig plattform, både muntlig og skriftlig, hvor elever og lærere sammen kan delta i utforskende samtaler og diskusjoner om faglige problemstillinger. Jeg vil derfor påstå at kompetansemålene inviterer til dybdelæring, men at dette ikke utnyttes til det fulle før eleven er del av den norskfaglige diskursen.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i syv kapitler. I kapittel 1 vil jeg gjøre rede for bakgrunnen og problemstillingen for denne studien. I kapittel 2 vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk, med hovedvekt på skillet mellom skolespråk og hverdagspråk og sjangerpedagogikkens tre viktige byggeklosser; Vygotskys sosiokulturelle teori for læring, Hallidays systemisk funksjonelle grammatikk og sirkelen for undervisning og læring. Kapittel 3 er metodekapitlet. Her vil jeg greie ut om studiens kvalitative forskningstilnærming og

metodevalg. Jeg vil gi en grundig beskrivelse av datagrunnlaget og refleksjoner knyttet til metodebruken. Deretter, i kapittel 4, vil jeg gjøre rede for observasjonsresultater og eventuelle spor fra undervisning og modelltekster i elevtekstene. På bakgrunn av dette vil jeg analysere og drøfte funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning i kapittel 5. I kapittel 6, vil jeg diskutere utvikling av en norskfaglig språkkompetanse i en fengselskontekst, samt undersøke muligheter og begrensinger ved bruk av eksplisitt undervisning. Kapittel 7 er oppgavens siste kapittel. Her vil jeg forsøke å gi et svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 2 Teori

### 2.1 Skolespråk og hverdagspråk

Under observasjonene jeg gjorde da jeg samlet inn datamateriale til denne masteroppgaven, hadde jeg en samtale med eleven Abdi<sup>1</sup>. Han fortalte om hvordan han opplevde det å være minoritetsspråklig elev i norsk skole. Abdi kom til Norge som barn, fikk venner i nabolaget og lærte seg raskt å snakke norsk. De språklige utfordringene ble først merkbare for Abdi da han begynte på skolen. Da var det vanskelig å henge med på alt lærerne snakket om, og mens de andre elevene viste frem leksearbeid, rakk hendene sine i været og fortalte om fagstoffet, forholdt Abdi seg i ro. Skole var vanskelig. «De andre ungene fikk hjelp til skolearbeidet hjemme. Det fikk ikke jeg. Ikke fordi mor og far ikke ville, men de kunne ikke nok norsk», fortalte Abdi. Denne beretningen kan kanskje illustrere en utfordring som flere elever kan kjenne igjen i, enten de har minoritetsspråklig bakgrunn eller ei. En grunn til dette kan være at språket som brukes i skole og undervisning skiller seg ut ifra elevenes hverdagspråk. Skolens språk skiller på mange måter seg fra hverdagspråket og kan være en krevende barrikade for enkelte. Denne barrieren må forseres for å kunne få fullt utbytte av undervisningen i skolen. Ifølge Johansson og Ring (2010) har begrepet *skolespråk* derfor fått en viktig plass i forskningslitteraturen, og de hevder at tilgang til skolespråket er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskaper via språket i alle skolens fag og emner. Skolespråket er kunnskapsrelatert og gjør det mulig for eleven å formulere abstrakte tanker i tekst og tale (Johansson & Ring, 2010, s. 26). Skolens språklige diskurs skiller seg med andre ord fra elevenes dagligdagse språklige diskurs. Cummins (2000) beskriver dette skillet i *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Han tar utgangspunkt i andrespråkelever, slik som Abdi, og understreker at det akademiske skolespråket byr på flere utfordringer enn hva det uformelle hverdagspråket gjør. Hverdagspråket, omtalt som Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS), er ifølge Cummins *kontekstbundet* og støtter seg på en situasjonsbetinget kontekst der deltakerne gjerne står ansikt til ansikt i en her og nå-situasjon: «The social expectations of the learner and sensitivity to contextual and interpersonal cues (e.g eye contact, facial expression, intonation etc) greatly facilitate communication of meaning» (Cummins, 2000, s. 35). Når hjelpen fra her-og-nå-situasjonen er fraværende, kreves mer abstrakte språklige uttrykk, slike som man gjerne finner i flere skolefag. Cummins (2000) bruker derfor begrepet Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) eller *kontekstredusert* når han beskriver skolespråket. Skriftlige tekster med spesifikke

---

<sup>1</sup> Alle navn på elever referert til i denne studien er fiktive.

sjangerkonvensjoner og tilhørende språklig register kan være eksempler på kontekstreduserte språksituasjoner som elevene må forholde seg til i skolen. Etter hvert som elevene blir eldre og avanserer i skoletrinnene blir også språket mer kontekstredusert. Dette kan ifølge Cummins (2000) resultere i at avstanden mellom førstespråksbrukere og andrespråksbrukere opprettholdes eller øker, noe som på sikt vil dette kunne ha direkte implikasjoner for elevenes utdannings- og karrierevalg senere i livet.

Mens Cummins (2000) primært fokuserer på andrespråkselevenenes språklige og kulturelle forutsetninger i skole og utdanning, retter den britiske sosiologen Basil Bernstein (1971, 1973, 1975) blikket mot de sosiale strukturene i samfunnet. Bernstein hevder at barnas sosioøkonomiske bakgrunn har stor innvirkning på deres muligheter og forutsetninger for lik deltakelse i utdanningssystemet. Han peker på at barn som kommer fra arbeiderklassen er del av en annen språklig diskurs enn sine jevnaldrende fra middelklassen. Bernstein hevder at barn fra arbeiderklassen har et språklig repertoar, *en begrenset kode*, som er mer kontekstavhengig og implisitt. Barn fra middelklassen derimot har et kontekstuavhengig og mer eksplisitt språk, omtalt som *en utviklet kode*. Bernstein påstår at middelklassens språklige koder eller repertoar er den koden som samsvarer best med skolens språk (Cope & Kalantzis, 1993a, s. 66). Resultatet er, ifølge Bernstein, at middelklassebarnas sosiale og språklige bakgrunn gir dem et fortrinn i møte med skolespråket i utdanningssystemet. Anvendt på norske samfunnsforhold blir Bernsteins skarpe skille mellom en arbeider- og en middelklasse lite treffende. Likevel viser statistikker fra SSB at 10,7% av alle norske barn i 2017 tilhørte en husholdning med vedvarende lavinntekt (Statistisk sentralbyrå (SSB), 2019). Man kan da med en viss rett påstå at en også i Norge kan se konturene av et økonomisk klasseskille. Tankegodset vi da drar med oss videre fra Bernstein er bevisstheten om at elever fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner møter til skolestart utstyrt med forskjellige språklige verktøykasser. Dette kan i neste instans ha implikasjoner for elevenes muligheter i utdannings- og skolesystemet vårt. Sett under ett kan man derfor si at både Cummins og Bernstein ønsker å belyse hvordan elever med ulik språkbakgrunn har ulike muligheter i et skole- og utdanningssystem som tilsynelatende har en dominerende språklig preferanse, eller et skolespråk.

En annen forsker som har vært opptatt av oppvekst- og hjemmemiljøets betydning for elevens språklige og kulturelle verktøykasse, er lingvisten James Paul Gee (2015). For Gee handler diskurs om hvordan vi snakker, lytter, skriver, leser og tenker. Men det handler også om hvordan vi kler oss, oppfører oss og hvordan vi samhandler med andre (Gee, 2015, s. 171). Kort forklart handler det om det sosiokulturelle feltet vi er en del av, og som vi trekker veksel på i samspill med omverdenen. Overført til en skolekontekst kan man si at elevene våre kommer

til klasserommet med svært ulike utgangspunkt og forutsetninger. Det vil si at noen elever kommer fra en oppvekst- og hjemmebakgrunn som gjør dem bedre rustet til å lykkes i skolesystemet. For å utdype dette bruker Gee begrepene *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*. Ifølge Gee (2015, s. 187) tilegner man seg primærdiskursen allerede som små barn i samspill med den nærmeste familien. Man lærer seg regler for sosial samhandling, og blir dermed også en del av et sosiokulturelt fellesskap med tilhørende språklige koder. Dette manifesterer seg gjerne i et slags hjemme- og hverdagspråk. Den opplæringen eller sosialiseringen som skjer utenfor det nærmeste fellesskapet, for eksempel i idrettslag, på arbeidsplass eller skole blir omfattet av sekundærdiskursen (Gee, 2015, s. 187). I sekundærdiskursen kan man ikke gå ut ifra at alle deltakerne har den samme kunnskaps- og erfaringsbasen å støtte seg på i kommunikasjon og samhandling. Et godt eksempel på dette kan være elevenes møte med fagtradisjonene i skolens mange undervisningsfag. I fag som for eksempel norsk og samfunnsfag må elevene både samtale og skrive om temaer og emner som krever et annet språk enn det som gjerne inngår i deres primærdiskurs. Skolen blir derfor et skjæringspunkt mellom elevenes primærdiskurs og offentlighetens sekundærdiskurs. Ifølge Gee (2015) vil noen sosiale grupper ha en tettere relasjon til den sekundære diskursen enn andre. Disse vil derfor inkorporere deler av den sekundære diskursen, for eksempel skolesystemets kultur og språkssystem, i sin egen primærdiskurs. Gee viser til at når foreldrene støtter, oppmuntrer og former barnas fortellinger rundt middagsbordet, eller samtaler med barna om bøker og litteratur, vil barna deres få et tidlig møte med en sekundærdiskurs som ligner på skolens. Gee (2015, s. 175) omtaler dette som «early borrowing», og hevder at dette vil gi barna fordeler senere i skolegangen. Det er med andre ord en erkjennelse av at språkbrukerens individuelle verktøykasse er et resultat av den kulturelle konteksten man er del av, og at dette påvirker ens språklige og kulturelle referanser og realiseringer. De elevene som tidlig blir ført inn i skolediskursen vil følgelig dra fordel av dette i utdanningsløpet sitt. Det er ikke bare snakk om å mestre et skolespråk, men også besitte andre erfaringer, referanser og kunnskaper som kan støtte opp om elevens læring.

Tankene om et skolespråk som skiller seg fra det dagligdagse språket finner man også igjen hos den australske språkforskeren Mary Macken-Horarik (1996). Hun er opptatt av at man lærer språk i mange sammenhenger, og nevner tre viktige verdener eller domener for språklæring og læring. Det første domenet, dagliglivets domene, handler om språklæringen som foregår i dagliglivet og i hjemmet. Her peker hun på at språklæringen foregår gjennom muntlig og uformell kommunikasjon sammen med familie og nærmiljø, gjerne gjennom aktiviteter og tradisjoner (Maagerø, 2005). Selv om språket i dagliglivets domene tar utgangspunkt i familie,

nærmiljø og det dagligdagse, brukes det også brukt i en skolekontekst. Man kan kanskje si at det dagligdagse domenet for språklæring foregår både i skolen og i hjemmet, og kjennetegnes ved å være muntlig, konkret og uformelt. Det spesialiserte domenet for læring derimot, er mer rettet mot skolen og skiller seg følgelig fra det dagligdagse. Denne formen for språklæring involverer bruk av definisjoner og fagspråk som er teknisk, abstrakt, metaforisk og generaliserende (Maagerø, 2005, s. 217). Typiske tekster innenfor dette domenet er faglige og akademiske tekster. Det siste domenet i Macken-Hoariks domenemodell er det kritiske domenet eller refleksjonsdomenet. I dette domenet blir kunnskapen som har blitt utviklet i dagliglivets og i det spesialiserte domenet, diskutert og drøftet kritisk. Språket blir her brukt til refleksjon, og gjør det mulig å stille spørsmål ved det man møter i dagliglivets verden og i den faglige verden (Maagerø, 2005). Ifølge Weyergang og Frønes (2020, s. 173) forutsetter evnen til å lese kritisk at leseren har god innsikt i og forståelse av teksters innhold, oppbygning og struktur, noe som også står sentralt sjangerpedagogikken. Her må man imidlertid være oppmerksom på at det er store individuelle forskjeller mellom elevene. Dette påpeker også Gee (2015) som understreker at noen hjem har inkorporert den sekundære diskursen i primærdiskursen. Dette må også kunne sies å gjelde Macken-Horariks domenemodell, hvor noen hjem vil ha en faglig diskurs som del av dagliglivet. Andre kan derimot oppleve språket innenfor det spesialiserte og kritiske domenet så ukjent at det blir vanskelig å lære det. Macken-Horarik (1996) er opptatt av at disse elevene trenger tid og mye språklig veiledning, og hun laget en modell (tabell 1) som viser de utfordringene elevene står overfor når de går fra dagliglivets domene for læring til det mer spesialiserte og kritiske domenet for læring:

**Tabell 1** – Domene for læring (inspirert av (Maagerø, 2005).

Dagliglivets domene for læring	Det spesialiserte og kritiske domenet for læring
Enkelt	Komplekst og i nye kontekster
Dagligdags	Spesialisert og teknisk
Spesifikt	Generalisert
Sett fra ett perspektiv	Sett fra flere perspektiver
Personlig og kjent	Upersonlig og ukjent
Uformelt	Formelt
Spontant og ikke planlagt	Planlagt og organisert
Hovedsakelig talt	Bruk av ulike media, særlig skriftspråket
Konkret	Abstrakt og metaforisk
Erfaringsorientert	Refleksjon over kunnskap og erfaring

Et eksempel på de utfordringene elevene møter når de skal delta eller plassere seg innenfor det spesialiserte og kritiske domenet for læring, er når elevene skal lære seg å skrive fagtekster i norskfaget. Håland (2010, 2013) omtaler dette som å *posisjonere* seg selv som skriver innenfor en fagtekstdisiplin. Det å posisjonere seg selv som fagtekstskriver

kan oppsummeres i tre hovedpunkter:

- At elevene bruker kommunikasjonsformer som er en del av fagets literacy
- At eleven bruker et språk som kjennetegnes av fagets literacy
- At elevene forstår hvordan kommunikasjonsform og konvensjoner for språkbruk er knyttet til fagets egen tenke- og væremåte

På bakgrunn av det som her er nevnt kan man hevde at mange av skolens faglige gjøremål, enten det er skriftlig eller muntlig, krever et språklig register, et skolespråk, som på mange måter skiller seg fra hverdagsspråket. Elevenes oppvekstvilkår, med ulik språklig- og sosioøkonomisk bakgrunn kan derfor ha innvirkning på den språklige verktøykassen den enkelte har med seg inn i klasserommet. Dette er tanker som står sentralt i sjangerpedagogikken.

## **2.2 Sydney-skolen og bakgrunnen for sjangerpedagogikken**

For å forstå sjangerpedagogikkens tankegods må man dra tilbake til 1980-tallets Australia. Den australske befolkningen bestod av en myriade av kulturer, nasjonaliteter og språk, og en

tredjedel av innbyggerne var født utenfor landets grenser (Rose & Martin, 2012). I lys av blant annet Bernsteins forskning (1971, 1973, 1975) hevdet flere forskere at skolesystemet ikke var tilpasset alle i det australske samfunnet. Forskerne mente at dette slo spesielt uheldig ut i visse marginaliserte grupper i samfunnet, som eksempelvis hos barn av den innfødte urbefolkningen eller barn med immigrant- og arbeiderklassebakgrunn (Rose & Martin, 2012). Ifølge forskerne møtte disse barna et utdanningssystem, hvis pedagogikk og språk ikke tok hensyn til deres kulturelle og språklige forutsetninger for læring. Disse funnene samsvarer godt med Gees (2015) tanker om en primær- og sekundærdiskurs. Den ideelle klasseromsdiskursen burde heller være en «(...) subtile dialogue between students' various linguistic and cultural backgrounds and the culture of schooling with its language of schooled literacy (Cope & Kalantzis, 1993b, s. 78). Forskere som Joan Rothery og Jim Martin m.fl. ved universitetet i Sydney tok derfor til orde for å demokratisere det australske skolesystemet, med målsetting om å gi alle elever like muligheter til å lykkes i skolen (Rose & Martin, 2012, s. 1-3). Med base i universitetsmiljøet i Sydney vokste det frem et fagmiljø som ville utvikle en særegen skrivepedagogikk, både sjangertilpasset og eksplisitt som skulle støtte opp om og øve elevene i skriving av skolens sjangrer allerede fra grunnskolen av. Sjangerpedagogikken omtales derfor også som Sydney-skolen.

Sjangerpedagogikken kan gjerne beskrives som et helhetlig program for utvikling av lese- og skrivekompetanse i alle fag, og hviler på tre hovedkomponenter (Johansson & Ring, 2010). Den første komponenten bygger på Vygotskys sosiokulturelle tankegods. Det innebærer at læring foregår i en sosial kontekst med menneskelig interaksjon. Sjangerpedagogikkens andre komponent bygger på Hallidays språkteori, omtalt som den systemisk-funksjonelle grammatikk. Halliday har en sosialsemiotisk tilnærming til språk, og er opptatt av den sosiale og kulturelle konteksten som språk inngår i (Berge et al., 1998). Den tredje og siste komponenten av sjangerpedagogikken kommer fra Martins og Rotherys sjangerpedagogiske modell gjerne omtalt som sirkelen for undervisning og læring (Gibbons, 2016; Rose & Martin, 2012). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvert av sjangerpedagogikkens tre hovedkomponenter.

### **2.3 Sosiokulturell læringsteori**

Den første komponenten i sjangerpedagogikken er tuftet på sosiokulturell teori. I tråd med denne tradisjonen blir utvikling og læring betraktet som del av en sosial prosess. Man kan gjerne si at individets utvikling er summen av alle de sosiale, kulturelle og historiske erfaringer man erverver seg (Gibbons, 2016). Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) blir regnet



som en av grunnleggerne av det sosiokulturelle læringssynet. Kort forklart kan man si at Vygotsky så på den kognitive utviklingen som et resultat av menneskelig samhandling (Gibbons, 2016; Vygotskij, 2001). Språket og dialogen ble derfor viktig i barns læring. Den ytre sosiale talen (dialogen) utvikles i samband med andre mennesker, og vil gradvis bli internalisert i individets indre tale. Med utgangspunkt i dette utviklet Vygotsky en modell (figur 1) for oppdragelse og undervisning som er et godt redskap i arbeid med elever (Håland & Lorentzen, 2007; Vygotskij, 2001).



**Figur 1** - Vygotskys modell for oppdragelse og undervisning (inspirert av Håland & Lorentzen, 2007).

Det kunnskaps og erfaringsnivået som eleven har tilegnet seg og som han kan klare helt uten hjelp, omtalte Vygotsky som elevens nåværende utviklingsnivå. For en elev i videregående skole kan det være å skrive sammenhengende tekster med tydelig innledning, hoveddel og avslutning. Eleven har likevel evner og potensielle i seg til å nå et enda høyere nivå, det som Vygotsky refererer til som den potensielle utviklingssonen. Mellom elevens nåværende nivå og det potensielle utviklingsnivået finner vi det som Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssonen. Det er her det sosiale aspektet med den sosiokulturelle læringsteorien tydelig kommer inn. Ifølge Vygotsky vil den nærmeste utviklingssonen være det nivået eleven kan nå i samspill med andre, enten ved hjelp av en voksen eller en kompetent medelev (Håland & Lorentzen, 2007, s. 26). I denne prosessen er dialogen viktig. Vygotsky ser for seg at den ytre sosiale dialogen mellom eleven og kompetente andre gradvis vil bli en del av elevens eget ferdighetsrepertoar (Gibbons, 2016). Man kan gjerne si at den kompetente støttespilleren

fungerer som et midlertidig stillas for eleven. Uttrykket stillas eller stillasbygging (scaffolding) ble først brukt av Wood, Bruner og Ross (1976), og er en metafor for den støtten en elev trenger for å nå den mulige utviklingssonen. Hammond og Gibbons (2005, s. 9) beskriver stillasbygging som en støttefunksjon «that is designed to provide the assistance necessary to enable learners to accomplish tasks and develop understandings that they would not be able to manage on their own». I klasserommet vil læreren med andre ord forsøke å støtte eleven på en slik måte at eleven neste gang vil klare seg uten hjelp. Når eleven til slutt klarer seg uten støtte, kan stillaset rives ned. Den læringsteorien som her er beskrevet vil gjennomsyre de fleste aspekter av sjangerpedagogikken, og kommer kanskje tydeligst frem i avsnittet om sirkelen for undervisning og læring. Før jeg kommer så langt, vil jeg ta for meg deler av Hallidays språkteori, den systemisk funksjonelle grammatikken.

## **2.4 Systemisk funksjonell grammatikk**

Den andre hovedkomponenten i sjangerpedagogikken bygger på Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk. Denne språkteorien er svært omfattende og kompleks, og jeg vil derfor ikke gi en komplett fremstilling av hele teorien i denne masteroppgaven. Likevel hevder Johansson og Ring (2010) at man kan bruke sjangerpedagogikken i klasserom og undervisning uten å ha inngående kjennskap til alle delene i den systemisk-funksjonelle lingvistikken. I det følgende vil jeg derfor ta sikte på å gi en beskrivelse av de delene av Hallidays språkteori som jeg mener kan være relevant for denne studien.

I Hallidays sosiosemiotiske perspektiv blir språket betraktet som et system av tegn som først får mening i samhandling med andre mennesker. Han var derfor opptatt av å beskrive språket i bruk; i samtaler på butikken, i klasserommet, i bøker eller i vitenskapelige artikler. Språket er med andre ord et meningsskapende system som blir til i en bestemt kontekst (Maagerø, 2005, s. 23). Samspillet mellom språk og omgivelser er derfor et viktig trekk ved Hallidays systemisk funksjonelle grammatikk. Dessuten sentrerer Halliday sin forståelse av språket rundt et vidt tekstbegrep: «tekst er språk som er funksjonelt», og at tekst er «[...] språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord og setninger [...]. Det kan være muntlig eller skriftlig, eller i et hvilket som helst annet medium som vi kan tenke oss» (Halliday, 1998, s. 74). Man kan kanskje si at et slik tekstbegrep fremhever at språkhandling er alltid blir skapt i og er en del av en gitt kontekst.

Halliday og hans medarbeidere ønsket å utvikle en funksjonell språkbeskrivelse som kunne anvendes av alle, ikke bare av eksperter og forskere. Mens man innenfor den tradisjonelle grammatikken gjerne fokuserte på regelverket og hva som var galt og riktig språk, hadde den

funksjonelle grammatikken et annet utgangspunkt. Her ble språket primært sett på som en ressurs for å skape mening. Grammatikkens rolle blir da først og fremst å kunne si noe om språket i bruk. Dette bygger på en erkjennelse av at språket vårt, med alle de mulige realiseringene som finnes, er uløselig knyttet sammen med vår kultur og våre sosiale relasjoner. Sagt på en annen måte, språk er avhengig av kontekst. Ifølge Halliday (1998, s. 69) handler kontekst om situasjonen rundt teksten, altså den totale rammen teksten utfolder seg i. Således fungerer konteksten som en bro mellom teksten og situasjonen teksten oppstår i. Den funksjonelle språkteorien til Halliday deler konteksten inn i to deler; situasjonskonteksten og den kulturelle konteksten.

#### 2.4.1 Situasjons- og kulturkonteksten

Situasjonskonteksten kan beskrives som den konkrete her-og-nå situasjonen som teksten blir til i. Det er med andre ord omstendighetene rundt teksten som påvirker de språklige valgene våre, det være seg samtalen med naboen på butikken eller leserinnlegget man skriver i lokalavisa. Som eksemplene over viser er situasjonskonteksten mangfoldig og sammensatt, men tre karakteristiske faktorer trer likevel frem (Gibbons, 2016, s. 21):

- Det man skriver eller samtaler om
- Relasjonen mellom samtalepartnerne eller mellom leser og skriver
- Kommunikasjonsformen som blir brukt, for eksempel skriftlig eller muntlig

Med utgangspunkt i disse faktorene utarbeidet Halliday (1998) en modell som kunne forklare hvordan disse faktorene eller variablene kan påvirke språket vårt. Han bruker begrepene felt (field), relasjon (tenor) og mediering (mode), som til sammen utgjør det Halliday omtaler som registervariabler. Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Vi har sett at tekster inngår i en umiddelbar her-og-nå –situasjon, og at denne situasjonskonteksten påvirker de språklige valgmulighetene våre. Men situasjonskonteksten er også del av en større sammenheng. Tekstene kan forstås og tolkes inn i en bredere bakgrunn, en kulturkontekst. Halliday (1998, s. 115) forklarer det slik: «Enhver situasjonskontekst, altså den sammensetningen av felt, relasjon og mediering som har vært med på å skape teksten, er ikke bare et tilfeldig sammensurium av trekk, men en helhet – nærmest en pakke av ting som vanligvis hører sammen i en kultur». Man kan si at det er denne kulturelle «pakken» som preger situasjonskonteksten. I skolesammenheng kan det være lærerens forklaringer, rapporter, framføringer, samtaler med medelever, lesing av pensumlitteratur eller andre tekster. Alle disse møtene mellom tekst og elev er som nevnt ikke tilfeldige. De går inn i en større kulturell kontekst, satt i system av skolen som institusjon. Allerede fra tidlig skolealder vil elevene starte

en sosialiseringsprosess som skal innvie dem i kulturens tekster. Skolen blir derfor ifølge Halliday (1998, s. 115) et viktig «grenseområde» mellom situasjonskontekst og kulturkontekst, og her blir sjanger et viktig begrep. Sjangerbegrepet blir nærmere omhandlet i kapittel 2.4.4.

#### 2.4.2 Register og metafunksjoner

I den systemisk funksjonelle grammatikken møter vi begrepet register, som ifølge Halliday er et semantisk begrep som kan defineres «*som et kompleks av meninger som vanligvis assosieres med en spesiell form for felt, relasjon og mediering i situasjonen. Men siden der er et kompleks av meninger, må et register naturligvis også omfatte de uttrykkene, den leksikogrammatikken og de fonologiske trekkene som vanligvis følger eller realiserer disse meningene*» (Halliday, 1998, s. 105). Register kan med andre ord forstås som en kontekstavhengig ramme som avgjør hvilke språklige realiseringer som er hensiktsmessige i en gitt situasjon. Leksikogrammatikken handler kort forklart om de språklige strukturene i språket vårt. For eksempel når flykapteinen kommuniserer med flygelederne i tårnet før landing, vil det være visse forventninger til hvordan han skal uttrykke seg. Det samme kan man si om informasjonsteksten på medisesken, som også følger strenge språklige konvensjoner. I disse tilfellene vil vi kunne snakke om lukkede register som gir lite rom for kreativitet. På den andre siden kan vi derimot se uformelle samtaler mellom venner som er åpne for både kreativitet og individualitet. Halliday (1998) omtaler disse variantene som henholdsvis lukkede og åpne registre. Konteksten legger altså føringer for hvilke språkvalg man har. Dette kan man også se i den velkjente formuleringen «Det var en gang». De aller fleste av oss vil kunne gjette seg til hvilken sjanger det er snakk om, hvem som vanligvis er mottakerne, hvilken situasjon teksten brukes i og hvordan språket brukes for å skape teksten. Dette blir omfattet av registervariablene felt, relasjon og mediering.

Den første variabelen, felt, handler om det konkrete som skjer i situasjonen, eller det aktuelle temaet det snakkes eller skrives om (Gibbons, 2016; Halliday, 1998; Maagerø, 2005). Eksempler på dette kan være en klasseromdiskusjon om dødsstraff, å forhandle pris ved kjøp av ny bil eller skrive et leserinnlegg i lokalavisa. Hver og en av disse situasjonene får betydning for hvilke språklige valg man foretar seg både i ord og uttrykk, men også strukturen i og mellom ytringene (Maagerø, 2005, s. 45). Selv om læreren får inn 15 ulike tekster som omhandler samme felt, vil de likevel være svært så ulike. Eggins (1994) ser derfor for seg et kontinuum som spenner fra et teknisk spesialisert språk til et dagligdags hverdagsspråk. Dette kan illustrere de mange språklige realiseringene vi kan finne innenfor et og samme felt. Johansson og Ring

(2010) foreslår derfor at arbeid med feltet i klasserommet bør innebære at man bygger opp en emnespesifikk begrepsbank.

Den neste registervariabelen i Hallidays modell er relasjon og handler om de sosiale forbindelsene som eksisterer mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen (Johansson & Ring, 2010; Maagerø, 2005). Når læreren skriver til og snakker med elevene sine, synliggjør ordvalgene hans også hvilken rolle og relasjon han har til mottakerne i akkurat denne situasjonen. Når læreren senere skriver en formell klage til kommunen, har hans rolle og relasjon til kommunikasjonsdeltakeren endret seg, noe som resulterer i helt andre språklige realiseringer. Forhold som gjelder makt (fra symmetri – til asymmetri), følelsesmessig engasjement (fra sterkt – til svakt) og kontaktmønster (fra hyppig – til sjelden) vil således ha innvirkning på registervariabelen relasjon (Maagerø, 2005, s. 59). Dette vil være relevant for undervisningen, og Johansson og Ring (2010) anbefaler å vise elevene hvordan språket skaper relasjoner og roller – og hvordan man ved hjelp av språket kan velge å presentere seg selv.

Registervariabelen mediering refererer til hvilken rolle språket spiller i den aktuelle kommunikasjonssituasjonen (Johansson & Ring, 2010; Maagerø, 2005). Dette kommer også til syne i klasserommet. Når læreren utfører et naturfageksperiment sammen med elevene sine, bruker han et muntlig språk som er rettet mot den aktiviteten han holder på med. Etterpå når elevene skal skrive rapport om eksperimentet, må de reflektere og forklare ved hjelp av et skriftlig språk. Maagerø (2005, s. 52) forklarer at når språket beveger seg fra handling mot refleksjon, vil det skje en gradvis distansering fra den aktuelle begivenheten. Når språket brukes til å reflektere med, vil vi gjerne uttrykke oss mer eksplisitt enn når vi bruker språket til å handle med. Naturfaglæreren i eksemplet vårt over, vil med andre ord få kontekstuell støtte fra de fysiske omgivelsene rundt kommunikasjonen (reagensrør, kolber, brennere o.l.). Man kan derfor si at mediering handler om hvordan språket bærer meningsinnholdet i kommunikasjonssituasjonen.

Som nevnt utgjør felt, relasjon og mediering det som Halliday omtaler som register. Hver og en av disse registervariablene vil ifølge Halliday stå i forbindelse med det han omtaler som metafunksjoner, som i tillegg til kontekstbeskrivelsen danner grunnlaget i den systemisk funksjonelle språkbeskrivelsen. Det dreier seg om å forstå språket og hvordan det fungerer, men også for å forstå hva vi gjør med språket vårt. Halliday (1998) beskriver tre typer grunnleggende språklige metafunksjoner, den ideasjonelle-, den mellompersonlige- og den tekstuelle metafunksjonen. Med utgangspunkt i Halliday (1998) og Maagerø (2005, s. 98) kan det i korte trekk oppsummeres slik: Den ideasjonelle metafunksjonen handler om å forstå omgivelsene våre. Når vi bruker språket vårt forholder vi oss til fenomener i virkeligheten, vi organiserer

erfaringer og forsøker å forstå vår omverden. Dette samsvarer med registervariabelen felt. Den mellompersonlige metafunksjonen fokuserer på samspillet med andre mennesker. Ytringene våre er rettet mot andre, enten det dreier seg om å handle selv eller sammen med andre, og korresponderer derfor med registervariabelen relasjon. Et viktig aspekt ved den mellompersonlige metafunksjonen er å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner mellom deltakerne i kommunikasjonen. Den tredje metafunksjonen, den tekstuelle, skaper sammenheng mellom de to andre. Et viktig poeng er at alle metafunksjonene alltid er til stede når vi bruker språket vårt. «Metafunksjonene inngår i ytringer som en vev der ulike typer mening alltid veves inn i hverandre om ytringen er muntlig, skriftlig, lang eller kort» (Maagerø, 2005, s. 98). Dermed kan man si at den tekstuelle metafunksjonen blir uttrykt gjennom registervariabelen mediering.

### 2.4.3 Sjanger

Innenfor den systemisk funksjonelle grammatikken er man opptatt av språket i bruk, og hvordan situasjons- og kulturkonteksten legger føringer for hvordan språket brukes i ulike sammenhenger. Når vi for eksempel hører en fortelling som innledes med «Det var en gang», vil vi raskt slutte at akkurat denne fortellingen er et eventyr. Dette vet vi fordi vi er sosialisert inn i en kultur som gjør oss i stand til å gjenkjenne et spesifikt mønster i teksten. Disse språklige mønstrene kan omtales som sjangrer. Maagerø (2005, s. 63-64) definerer sjanger som en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur. Mange vil trolig forbinde sjangerbetegnelsen med uttrykk hentet fra skolesystemet slik som eventyr, novelle og roman, men sjangerbegrepet slik det blir brukt i sjangerpedagogikken rommer også kategorier utenfor skolesystemet. I en kultur vil vi delta i en mengde kommunikasjonssituasjoner som hver og en har sine sjangermønstre, enten det er snakk om en podcast om fotball, en vielse seremoni eller en monteringsanvisning fra IKEA. En av de sentrale skikkelsene i sjangerpedagogikken, Hasan (1998), var opptatt av nettopp sjangrene og deres overordnede struktur eller sjangermønstre. Hun ønsker å lage en strukturell beskrivelse av hvordan en sjanger kan realiseres, i det hun kaller for *generisk strukturpotensial* (Hasan, 1998; Maagerø, 2005). Det vil si at det er noen elementer som må være med for at vi skal kunne gjenkjenne teksten som tilhørende en bestemt sjanger (Maagerø, 2005, s. 71). Det er likevel viktig å understreke at det generiske strukturpotensialet best får mening når vi tar hensyn til konteksten. For eksempel er noen kommunikasjonssituasjoner er allmenne og dagligdagse som den uformelle samtalen ved middagsbordet, mens andre er mer avgrensede og spesialiserte som naturfagrapporten og den litterære analysen. De sistnevnte sjangrene forbinder man gjerne med skolen. I

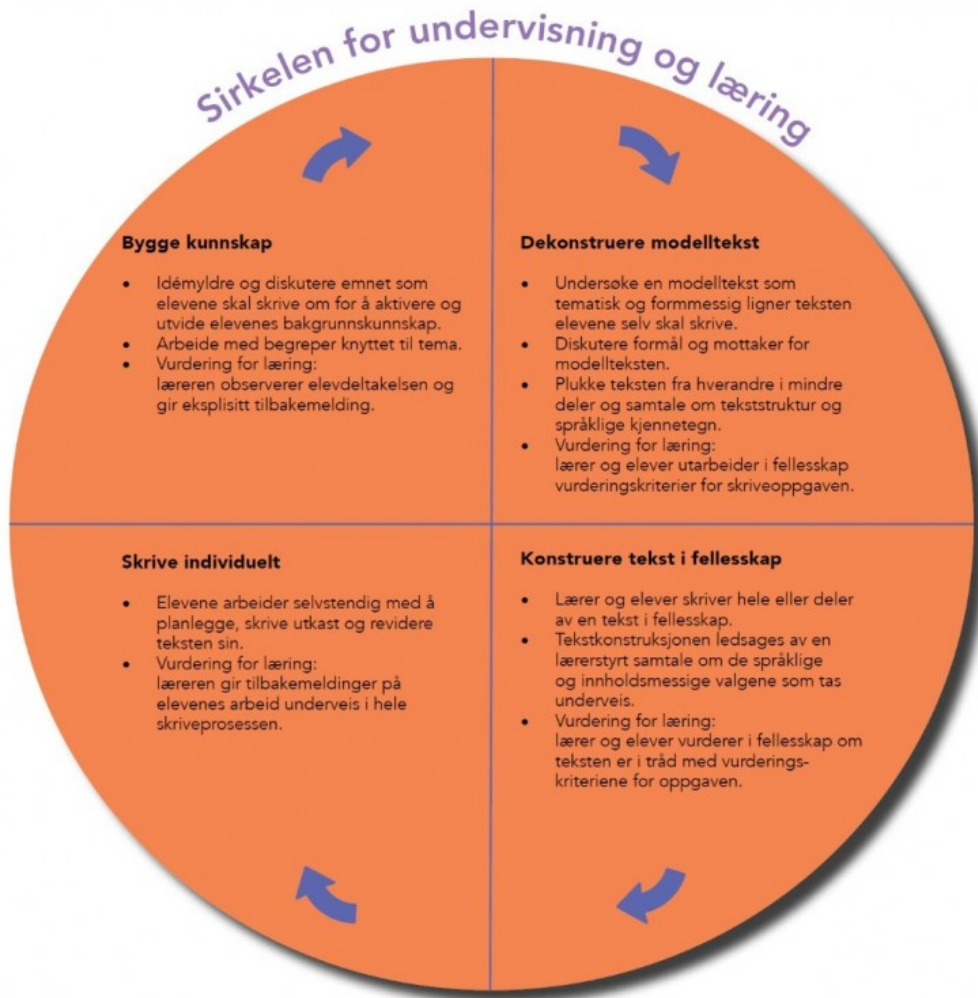
forskningsprosjektet *Write it Right* identifiserte forskere et sett med sjangrer som oftest blir assosiert med skoleundervisning; fortellende, beskrivende, forklarende, utredende, instruerende, argumenterende og diskuterende (Gibbons, 2016, s. 119; Rose & Martin, 2012, s. 130). Man kan derfor hevde at disse sjangrene er blant de viktigste i samfunnet vårt, og skolen spiller dermed en avgjørende rolle i å la elevene få utvikle god sjangerkompetanse. Maagerø (2005, s. 84) minner om at mange av de sjangrene elevene møter i skolen er «privilegerte» sjangrer, slik som romaner, dikt, fagartikler og kronikker. Disse sjangrene har høy prestisje i samfunnet vårt, og for noen familier er disse en naturlig del av deres oppvekst og kulturelle horisont. Andre elever derimot, vokser opp i familier hvor disse sjangrene ikke får like stor oppmerksomhet. Resultatet er at elevene møter til skolen med svært ulik bagasje. Maagerø (2005, s. 85) hevder derfor at skolen må stå for en tydelig sjangerundervisning, slik at «alle elever uansett bakgrunn kan erobre de sjangrene som anses som viktige i samfunnet vårt. Hvis ikke vil skolen være med på å støtte opp om sosiale forskjeller i samfunnet». Det er med bakgrunn i dette at tilhørere av den systemisk funksjonelle lingvistikken er opptatt av en eksplisitt sjangerundervisning i skolen. Men det er også svært viktig å minne om at sjangrer som alle andre sosiale fenomen, endrer seg over tid. De er med andre ord «dynamiske og i stadig endring slik all form for meningsskapning er» (Maagerø, 2004, s. 37-38). Dette er viktig å ha med seg i tankene når man skal arbeide med sjangeropplæring i skolen.

## **2.5 Sirkelen for undervisning og læring**

Den tredje og siste hovedkomponenten i sjangerpedagogikken, sirkelen for undervisning og læring (teaching/learning cycle) eller skrivesirkelen, har røtter i forskningsmiljøet rundt universitetet i Sydney. På 1980-tallet forsket Jim Martin og Joan Rothery på skriveundervisningen ved grunnskoler i Sydney-området og oppdaget at undervisningen var sterkt påvirket av en progressiv pedagogikk og prosessorientert skriveundervisning. I tråd med denne tradisjonen oppfordret lærerne elevene til «write on topics of their choice, in whatever form they choose, and to let spelling develop naturally (...)» (Rose & Martin, 2012, s. 30). Gjennom denne progressive tilnærmingen til skriveundervisning ønsket de å bygge et støttende, dynamisk klasseromsmiljø hvor elevens språkkompetanse gradvis fikk utvikle seg, etter samme modell som den første muntlige språkutviklingen i hjemmet. Resultatet av denne pedagogikken var blant annet at elevene oftest valgte å skrive tekster i personlige og narrative sjangrer, noe som gikk på bekostning av andre viktige sjangrer, blant annet sjangrer som spiller en viktig rolle i de høyere skoleslagene og i samfunns- og arbeidsliv (Cope & Kalantzis, 1993b). Dessuten har forskere som Cope og Kalantzis (1993b) og Rose og Martin (2012) også pekt på

at den progressive pedagogikken ikke tar nok hensyn til elevenes ulike kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunn. Elevene som kommer fra hjem der lesing og tekst er en naturlig del av oppveksten, vil følgelig ha teksterfaringer som de kan dra nytte av senere i skole- og arbeidsliv. Andre elever har derimot ikke fått samme tekstbagasje. Rose og Martin (2012, s. 305) påpeker at «inequality of outcomes is sustained by failing to explicitly teach all students the skill they need to independently read and write the curriculum at each stage of school». Dette vitner om et ønske om å demokratisere skole og undervisning. Den eksplisitte skrivepedagogikken ønsker derfor å utlikne disse forskjellene. En eksplisitt språklæring vil bety å hente frem passiv kunnskap om språk for å gjøre den aktiv og bevisst. For å oppnå dette må lærer og elever ha et felles språk om språket, et metaspråk. Lisa Delpit (1988) hevder derfor at skrive- og sjangerkonvensjonene må synliggjøres for elever som fra før av har lite erfaring med skolespråket (i Gibbons, 2016). På bakgrunn av dette ble *teaching/learning cycle for genre writing* eller sirkelen for undervisning og læring utviklet. Modellen, illustrert i figur 2, består av fire faser som tar sikte på å gjøre sjanger og skriveundervisningen eksplisitt for elevene (Gibbons, 2016; Johansson & Ring, 2010; Rose & Martin, 2012; Skrivesenteret, 2013).





**Figur 2 -** *Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret, 2013).*

Undervisningsopplegget denne studien bygger på er inspirert av nettopp denne modellen. Jeg vil derfor i det følgende gå grundig igjennom disse fire fasene.

### 2.5.1 Fase 1: Bygge kunnskap

Den første fasen dreier seg om å bygge opp en kunnskapsbase om det man skal skrive om. Et naturlig utgangspunkt vil være å starte med elevenes bakgrunnskunnskap. På denne måten kan man aktivere elevenes egne erfaringer og kunnskaper, som igjen kan bygge bro til det som er nytt og ukjent. Gjennomføring av fase 1 kan gjøres på mange måter, for eksempel ved at lærer presenterer fagstoffet på tavla. Andre egnede metoder kan være å lage tankekart, venndiagram, begrepsoversikter, gruppearbeider, se filmer, eller holde korte elevpresentasjoner. Lærer må selvsagt tilpasse metodene til elevgruppen og hvor mye tid man har til rådighet. Johansson og Ring (2010) understreker viktigheten av at elevene tilegner seg og tar i bruk nye spesifikke

begrep som er typiske for temaet en skal undersøke. Det vil da være vesentlig at elevene forstår nøkkelbegrepene og gjør dem til sine egne.

Denne første fasen i sirkelmodellen bygger på Hallidays registervariabel felt. Lærer og elever bruker tid på å gjøre seg godt kjent med det aktuelle temaet. Gjennom interaksjonene i klasserommet vil lærer kunne få et inntrykk av hva elevene kan om temaet og hvordan de bruker fagbegrepene i samtaler og diskusjoner. På denne måten vil hun kunne ha mulighet til å støtte og hjelpe de elevene som trenger det.

### 2.5.2 Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst

I den neste fasen rettes oppmerksomheten mot språk og sjanger. Tanken er at elevene skal få lese, arbeide med og granske gode eksempeltekster som på mange måter kan fungere som tekstlige forbilder. I denne fasen vil lærer sammen med elevene løfte frem og undersøke tekstens formål, språklige særtrekk og overordnede struktur. For å få til dette plukkes teksten fra hverandre for å isolere de ulike fokusmomentene. Det er med andre ord språket slik det brukes i sjangeren som er viktig. Dette gjøres for å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet, noe som kan være med på å styrke elevens egen skriving. Her kan man se at Hallidays språkforståelse kommer tydelig frem: sjangeren kjennetegnes av visse strukturer og språklige særpreg som gjør at hensikten med teksten kan oppnås.

Når lærer velger ut modellteksten som elevene skal arbeide med, er det ifølge Johansson og Ring (2010) viktig at teksten inneholder de sjangertrekkene som man ønsker å øve på. Bortsett fra det kan modelltekstene hentes fra et bredt utvalg av kilder, det være seg aviser, reklameannonser eller læreboka. Tekstene kan også være konstruert av lærer spesielt for dette formålet, eller være skrevet av tidligere elever. Når tekstene blir presentert for elevene vil det ofte være en fordel at lærer leser teksten høyt for klassen. Dersom forholdene tillater det, kan det også være hensiktsmessig å vise den aktuelle teksten på tavle eller skjerm. På denne måten får lærer og elever et visuelt samlingspunkt og hun kan sikre seg at alle får en forståelse av hva teksten handler om. Dessuten vil dette gjøre selve dekonstruksjonen lettere, både for lærer og elever. Når lærer dekonstruerer eller plukker fra hverandre modellteksten kan han for eksempel bruke fargekoder og understrekninger for å fremheve strukturer og språklige særtrekk. Dette gjøres i samarbeid med elevene, med utgangspunkt i et felles metaspråk for arbeid med tekst. Eksempler på dette kan være å snakke om tekstbinding, språklige virkemidler eller fagbegreper. Gibbons (2016) hevder at denne metaspråklige kompetansen vil hjelpe elevene når de senere selv skal bedømme sine egne tekster.

### 2.5.3 Fase 3: Felles tekstproduksjon

I den tredje fasen skal læreren skrive en sjangerspesifikk tekst sammen med elevene. Formålet med denne fasen er ifølge Johansson og Ring (2010) å forsterke kunnskapen man har ervervet seg gjennom de to foregående fasene. I undervisningsopplegget som drøftes i denne masteroppgaven, ble denne fasen ledet av læreren. Hun tok ansvaret for selve skrivingen, men forsøkte hele tiden å involvere elevene med spørsmål knyttet til sjangerens struktur, tekstens formål og de språklige mulighetene. På denne måten kan læreren gi støtte til elevene i tekstarbeidet. Johansson og Ring (2010, s. 35) anbefaler at læreren fungerer som en guide som «genom att tänka högt vägleder eleverna in i hur man bäst bygger upp den genre man skriver i, (...) både när det gäller struktur och språk». Dessuten vil diskusjonene som oppstår omkring skriveprosessen involvere en felles språklig plattform tuftet på en funksjonell grammatikk. Det er med andre ord hele tiden snakk om språket i bruk.

Den felles tekstproduksjonen kan gjøres med samlet klasse eller i mindre grupper, gjerne med hjelp av en tavle eller whiteboard. Lærer må vurdere om det er hensiktsmessig å skrive ferdig en hel tekst eller om en innledning eller et avsnitt er nok. Et viktig poeng er uansett knyttet til lærerens deltakelse. Gibbons (2016) understreker nettopp dette og sier at det er elevenes tekst, ikke lærerens, som skal skrives. Man kan derfor si at læreren må balansere mellom det å ha nærhet til elevene for å kunne gi støtte i tekstsaking, og det å ha distanse til selve tekstformuleringen, og heller fange opp elevenes ideer og lede samtalen inn på språk og formuleringer.

### 2.5.4 Fase 4: Selvstendig tekstkonstruksjon

I den siste fasen av sirkelen for undervisning og læring, skal elevene skrive en individuell tekst innenfor den utvalgte sjangeren. Læreren skal fortsatt være tilgjengelig for å støtte, men formålet er at eleven skal formulere teksten på egenhånd. Johansson og Ring (2010) og Gibbons (2016) beskriver progresjonen i sirkelmodellen slik: I de to første fasene har elevene fått den hjelp og støtte som trengs for å kunne skrive den felles teksten i fase 3. Denne felles tekstkonstruksjonen har i sin tur støttet opp om den selvstendige tekstkonstruksjonen i fase 4. Elevenes tekster må derfor være i samme sjanger som i fase 1-3, slik at elevene kan støtte seg på det tidligere arbeidet. Læreren kan i denne fasen sørge for å minne elevene om å ta i bruk de modelltekstene som de har arbeidet med, og oppfordre dem til å låne fra eller støtte seg på disse. I denne fasen vil elevene kunne få stor hjelp av sin metaspråklige kompetanse når de diskuterer teksten sin med læreren.

I det foregående kapitlet har vi sett på hvordan de fire fase i skrivesirkelen kan fungere som et strukturerende verktøy for skriveundervisningen. Et karakteristisk trekk ved denne metodikken må kunne sies å være den eksplisitte tilnærmingen til tekst og skriveundervisning. I det neste kapitlet vil jeg derfor ta for meg sentrale trekk i diskusjonene knyttet til bruken av eksplisitt og implisitt sjangerundervisning.

## **2.6 Eksplisitt og implisitt sjangerundervisning**

Det å mestre de tekniske ferdighetene ved skriving er en viktig del av det å utvikle skrivekompetanse. Men som vi har sett på tidligere, handler skriving vel så mye om å forstå situasjons- og kulturkonteksten som omgir skrivesituasjonen. Skriving handler med andre ord også om å forstå hvilken sjanger som høver seg til en gitt situasjon og et gitt formål. Det å utvikle sjangerkompetanse blir derfor en viktig oppgave for skolen, men hvordan dette skal gjennomføres er gjenstand for debatt (Hertzberg, 2008). I grove trekk kan man si at denne diskusjonen handler om to ulike tilnærminger til sjangeropplæringen, en eksplisitt og en implisitt. Fellesnevnerne for disse tilnærmingene må kunne sies å være selve forståelsen av at sjangrer handler om språklige konvensjoner og at vi som deltakere i en kultur utvikler en forståelse av hvilke språklige realiseringer som sømmer seg i ulike situasjoner. Begge retningene legger også til grunn at elevene blir sosialisert inn i sjangrene, men på ulike måter. Målet er det samme, men uenighetene dreier seg om hvordan man kommer dit.

Den eksplisitte sjangerundervisningen, slik vi finner i sjangerpedagogikken, fremholder at sjangrer bør læres eksplisitt. Sjangerpedagogikkens formål er å gjøre skriveren bevisst på de språklige mønstrene i tekstene ved å anvende en eksplisitt undervisning der læreren strukturert og tydelig viser elevene hvordan mønstrene kommer til uttrykk i de ulike sjangrene. Denne tilnærmingen begrunnes blant annet i at sosioøkonomiske forhold kan påvirke elevenes muligheter innenfor skolesystemet. Tilhengerne av den eksplisitte sjangerundervisningen vil hevde at elever som kommer fra hjem med begrenset tilgang til kulturens viktige tekster, også har dårligere forutsetninger for å lykkes i skolen. Ut i fra dette synet skal sjangerundervisningen stegvis, målrettet og eksplisitt føre elevene inn i kulturens viktige sjangrer, nettopp for å sikre at alle elever kan lykkes i skolen, uansett sosioøkonomisk bakgrunn (Cope & Kalantzis, 1993b; Rose & Martin, 2012).

På den andre siden av sjangerdebatten finner vi dem som hevder at sjangeropplæringen bør være implisitt. Dette synet, gjerne omtalt som prosesspedagogikken, bygger på en tanke om at skriving bør ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og legger til grunn at elevene blir sosialisert inn i de ulike sjangrene gjennom møte med dem. Representanter for den implisitte

sjangerundervisningen betrakter tekster som komplekse enheter, og sjangerkonvensjonene vil derfor vanskelig la seg beskrive på en enkel og lettfattelig måte. Alle forsøk på å fremstille bestemte sjangertrekk vil automatisk medføre en reduksjon av kompleksiteten. Resultatet kan da bli at sjangerundervisningen vil fremstå som en presentasjon av enkle mønstre (Maagerø, 2004, s. 45). Freedman og Pringle (1984, s. 241) hevder derfor at veien til sjangerkompetanse går igjennom lesing av tilstrekkelig mange tekster i nettopp denne sjangeren. Sjangerundervisningen blir dermed integrert i lesing av de forskjellige sjangrene (Håland & Lorentzen, 2007). Nøkkelen til sjangerkompetanse vil med andre ord være en gradvis sosialisering inn i en tekstkultur. Dette synet støtter seg på den amerikanske språkforskeren Stephen Krashens teorier om formelle og uformelle læringssituasjoner. Den implisitte sjangerundervisningen sammenfaller med de uformelle læringssituasjonene, hvor tilegnelse av kunnskap, medregnet sjangerkompetanse, forgår på en ubevisst, naturlig og implisitt måte (Maagerø, 2004).

Forkjemperne for den eksplisitte sjangerundervisningen har rettet kritikk mot denne måten å drive undervisning på, og hevder at det er «en pedagogikk for middelklassen» (Hertzberg, 2008, s. 232). Dette bygger på en forståelse av at tilgang til kulturens viktige sjangrer ved hjelp av en implisitt, ubevisst sosialisering, kan føre til marginalisering av utsatte samfunnsgrupper. Mange elever møter først disse opphøyde eller privilegerte sjangrene i skolen, mens andre har startet sjangeropplæringen allerede før de begynner på skolen. Slik sett får noen elever et forsprang som gjør dem bedre rustet til å lykkes med skolens og samfunnets viktige sjangrer, sammenlignet med barn som ikke har denne sjangerbagasjen. Et annet poeng innenfor denne retningen er at eksplisitt undervisning vil hjelpe elevene med å utvikle et bevisst forhold til sjangrene og sjangermønstrene. Tanken er at dette vil gjøre elevene til kritiske lesere, slik at de vil kunne utfordre sjangergrensene. Cope og Kalantzis (1993a, s. 89) understreker derfor at sjangeropplæringen ikke bør innebære «redoing model texts from the dominant culture 'in your own words'», men heller å bruke kunnskapen om sjanger og dens kjennetegn til å finne sin egen stemme: «not within genres, but across, between and around». Det er med utgangspunkt i dette at den eksplisitte sjangerpedagogikken finner sitt credo, nemlig å skape en emansiperende, sosialt utjevne undervisningsmetodikk for alle samfunnslag.

Det har også blitt rettet kritikk mot den eksplisitte skrivepedagogikken. Hertzberg (2008) har blant annet problematisert at en slik metodikk kan risikere å bli sterkt formorientert, altså opptatt av sjangerens form og mønster. Satt på spissen kan dette resultere i statiske tekstmønstre som elevene får tredd nedover tekstene sine. Hertzberg (2008, s. 237) advarer derfor mot sjangerformalisme. Hun frykter at mangelen på autentiske tekster som tilfredsstill

slike statiske formkrav, vil føre til en undervisningsmetodikk som baserer seg på konstruerte modelltekster. Hertzberg hevder at slike tekster og sjangerkategorier korresponderer dårlig med den måten virkelighetens sjangrer oppfører seg på (ibid, s237). En annen bekymring er knyttet til hvordan den eksplisitte metodikken kan påvirke elevenes kreativitet i tekstarbeidet. Dersom elevenes tilnærming til egen tekstskaiping tar utgangspunkt i strenge sjangermønster, kan det ifølge Hertzberg (2008) gå på bekostning av elevenes spontane og utforskende skriving.

I dette kapitlet har vi sett på to ulike tilnærminger til sjangerundervisning i skolen. Maagerø (2004) understreker at eksplisitt og implisitt sjangerundervisning bør sees som et kontinuum i stedet for to atskilte retninger. Man kan si at begge tilnærmingene har sine styrker og svakheter, og det vil derfor være viktig at lærere har satt seg inn i sjangerdebatten. På denne måten kan lærerne ha et bevisst forhold til sine pedagogiske og didaktiske valg i arbeid med sjangrer.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsdesign og de metodiske valgene som er gjort i dette kvalitative studiet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Nær kontakt mellom forsker og deltakere i felten er et karakteristisk trekk ved den kvalitative forskningsmetoden. På denne måten kan forskeren komme tett på de sosiale fenomenenesom skal undersøkes (Thagaard, 2018). Man kan gjerne si at det er enkeltmenneskers liv og deres samspill med omgivelsene som havner under lupen, og at dette åpner opp for å forstå verden ifra forskningsdeltakernes side. Ifølge Silverman (2011, s. 17) er kvalitative tilnærminger godt egnet til å studere fenomener «which are simply unavailable elsewhere». Forskeren kan med andre ord være til stede, eller få tilgang, der hvor datamaterialet finnes, og han kan derfor være fleksibel med tanke på datainnsamlingsmetoder.

I et kvalitativt forskningsopplegg er gjerne forskeren selv aktør i det sosiale samspillet han ønsker å studere, noe som krever at forskeren har et bevisst forhold til egen rolle i datainnsamlingen og det analytiske arbeidet. Dette stiller strenge krav til forskeren og hvordan han vurderer, begrunner og dokumenterer sitt forskningsarbeid. Thagaard (2018) trekker frem viktigheten av en systematisk fremgangs- og arbeidsmåte, noe som også vil ha innvirkning på studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Det vil si at forskeren på en systematisk og transparent måte må gjøre rede for alle de metodiske valg og vurderinger som ligger til grunn for forskningsarbeidet. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

### 3.2 Formål med studien

I denne studien har formålet vært å undersøke hvordan et undervisningsopplegg som er inspirert av en sjangerpedagogisk tankegang kan være med på å støtte elever i fengselsskolen med fagtekstskrivning i norskfaget. Rammene rundt elevgruppen og skolesituasjonen som denne studien har tatt utgangspunkt i, fengeselskonteksten, skiller seg som tidligere nevnt fra de tradisjonelle skolerammene, og denne studien ønsker derfor for å sette lys på undervisning, metodikk og pedagogikk i nettopp denne skolekonteksten. Oppgavens overordnede problemstilling blir derfor som følgende:

*På hvilke måter kan et undervisningsopplegg som er inspirert av sjangerpedagogikk støtte fagtekstskrivning i norskfaget for elever som tar videregående opplæring i fengsel?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som skal bidra med å kaste lys over problemstillingen:

1. Hvordan kan utvikling av fag- og emnespesifikke ord og begreper bidra til elevenes fagskriving?
2. Hvilke spor fra undervisning og modelltekster finnes i et utvalg med elevtekster?

### **3.3 Pedagogisk designforskning**

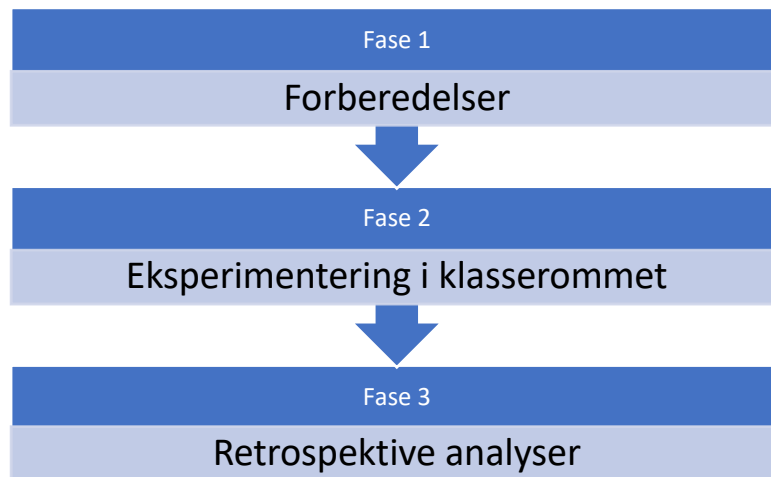
Pedagogisk designforskning (design-based research) kan forstås som «systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg og utdanningsprogrammer, hvor målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring» (van den Akker mfl., 2006, i Bjørndal, 2013, s. 245-246). Betegnelsen «design» kan derfor forstås som et konkret undervisningsopplegg eller undervisningsmetoder.

I tråd med dette vil målsettingen være å studere hvordan et undervisningsopplegg tuftet på sjangerpedagogikken og sirkelen for undervisning og læring kan være med på å utvikle kompetanse i en norskfaglig diskurs for elevene. Formålet er at kunnskapen som utvikles i denne prosessen kan være med på å forbedre designet, noe som i tur kan føre til endringer i pedagogisk praksis. Pedagogisk designforskning henviser ikke til en bestemt metode, men brukes heller som en fellesbetegnelse på forskningstilnæringer som ønsker å utvikle nye teorier og praksiser som angår læring og undervisning i sin naturlige kontekst (Barab & Squire, 2004, s. 2). Bjørndal (2013) trekker frem utviklingsforskning, designstudier og designeksperiment som varianter av designforskning. Felles for disse er intervensjon i den virkelige verden, og en nytte- og prosessorientert, syklisk tilnærming til design, evaluering og revisjon. Det er noen likheter mellom designforskning og en annen vanlig metode innenfor pedagogisk forskning, nemlig aksjonsforskning. Aksjonsforskning karakteriseres gjerne som en systematisk undersøkelse av egen praksis med ønsker om å informere og utfordre tidligere praksiser innenfor lærerens arbeidsmiljø (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009; Sigler, 2009, i Ulvik, 2016, s. 17-18). Både i aksjons- og designforskning er intervensjon i den virkelige verden, samt kontakt mellom forskeren og aktørene i praksisfeltet med den hensikt å frembringe ny kunnskap, viktige fellestrekk. Bjørndal (2013, s. 247) fremhever at aksjonsforskning gjerne har et bredere fokus på utvikling av praksis, mens designforskning har et mer avgrenset fokus på utvikling av pedagogisk design. En underkategori av designforskning er som over nevnt *designeksperimentet* og har ifølge Wæge (2007) flere kjennetegn. Designeksperimentet har gjerne en målsetting om å prøve ut og videreutvikle et



undervisningsopplegg. I tillegg vil man ønske å utvikle teorier som omhandler både læringsprosessen og midlene som er med på å støtte læringen (i Bjørndal, 2013, s. 248). Med bakgrunn i dette vil jeg karakterisere studien min som en form for pedagogisk designforskning.

I det følgende vil jeg ta for meg designeksperimentets tre faser: *forberedelse av designeksperiment, eksperimentering i klasserommet og retrospektive analyser* (figur 3). Denne inndelingen er inspirert av Gravemeijer & Cobb (2006).



**Figur 3** – Designeksperimentets tre faser.

### 3.3.1 Forberedelse

Den første fasen i designeksperimentet handler om å utvikle et undervisningsopplegg med utgangspunkt i lokal undervisningsteori. Teorien betegnes som lokal fordi den refererer til et avgrenset emne eller tema som potensielt kan føre til læring og utvikling hos elevene (Bjørndal, 2013, s. 248). Lokal teori vil i dette tilfellet være å prøve ut et undervisningsopplegg som er inspirert av sjangerpedagogikk og sirkelen for undervisning og læring i en fengselskontekst. I dette ligger det en antakelse om at en eksplisitt undervisning om temaet retorisk analyse, kan gi elevene hjelp og støtte for å utvikle en norskfaglig diskurs og egne skriveferdigheter. Ifølge Bjørndal (2013, s. 248) står forskeren fritt til å bruke ideer fra hvilken som helst kilde under utviklingen av undervisningsopplegget, så fremt det er tilpasset elevgruppen og bygger på det valgte teorifundamentet.

Undervisningsopplegget vi skal se på i denne masteroppgaven, er organisert rundt de fire fasene i sirkelen for undervisning og læring. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i en argumenterende og diskuterende skrivesjanger, fordi det er eksamensrelevant og min erfaring som lærer i fengselsskolen tilsier at flere elever opplever denne sjangeren som vanskelig. Med bakgrunn i dette utarbeidet jeg et konkret undervisningsopplegg, med tilhørende presentasjoner,

eksempeltekster og oppgaver. Dessuten laget jeg en skriftlig brukanvisning som skulle gi læreren en kort innføring i sjangerpedagogikken, samt gi en tydelig forståelse av hvordan selve opplegget skulle gjennomføres. Dette dokumentet gikk jeg igjennom sammen med læreren muntlig ved flere anledninger, og vi diskuterte hvordan dette kunne løses praktisk i klasserommet. Selv om det var jeg som utformet undervisningsopplegget, oppfordret jeg henne til å komme med endringsforslag. Lærer ble introdusert for en rekke aktuelle eksempltekster, og vi ble sammen enige om hvilken vi ville bruke i dette opplegget. Vi valgte blant annet å bruke en autentisk eksamensbesvarelse som modelltekst, hentet fra Utdanningsdirektoratet (2019b), *Eksamenssvar og eksamensrapport*, norsk Vg3 hovedmål, 2019 (vedlegg 5). I tillegg har opplegget hentet inspirasjon fra Nasjonal digital læringsarena (NDLA) (2020) sitt opplegg om retorisk analyse. Siden vi begge kjenner til at skolehverdagene i fengsel kan være uforutsigbare, ble vi enige om å sette av opptil tre uker til gjennomføringen opplegget. Alle disponible norsktimer i perioden ble derfor brukt til gjennomføringen.

### 3.3.2 Eksperimentering i klasserommet

Det neste steget i designeksperimentet er selve gjennomføringen av undervisningsopplegget. Wæge (2007) påpeker at målsettingen med gjennomføringen er «å undersøke om lokale undervisningsteorier kan utdypes og forbedres» (i Bjørndal, 2013, s. 249). Undervisningsopplegget ble gjennomført i det avtalte tidsrommet, med meg som observatør. Dette er i tråd med Gravemeijer og Cobb (2006) som anbefaler at forskeren er til stede i klasserommet når designeksperimentet gjennomføres. Da kan lærer og forsker avholde møter etter undervisningsøkten for å utvikle felles fortolkninger av det de observerer i klasserommet (Bjørndal, 2013, s. 251).

### 3.3.3 Retrospektive analyser

I den siste fasen av prosjektet skal det innsamlede datamaterialet analyseres. De retrospektive analysene bygger derfor på klasseromsobservasjonene og elevtekstene som ble samlet inn i slutten av undervisningsopplegget. I analysene vil man gjerne forsøke å peke på trekk ved gjennomføringen som kan være med på å utvikle den lokale undervisningsteorien (Bjørndal, 2013).

## 3.4 Datainnsamling

Kvalitativ forskning er opptatt av å forstå sosiale fenomener, og det er en rekke ulike metodiske tilnærminger. Thagaard (2018) nevner fem kategorier, hvorav observasjon og tekstanalyse er

blant dem. Det å kunne undersøke et område fra ulike vinkler er noe som kan være med på å styrke studiens reliabilitet, og triangulering kan være et grep for å sikre god forskningspraksis. Det vil si at forsker bruker flere metoder for å styrke troverdigheten i undersøkelsene (Vedeler, 2000, s. 115). I denne studien ønsker jeg å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmålene ved å observere et undervisningsopplegg tuftet på sjangerpedagogikkens metodikk, samt samle inn og analysere elevtekster (tabell 2).

**Tabell 2** – Datainnsamling.

Metode	Hva?	Formålet med datainnsamlingen
<b>Observasjon</b>	Gjennomføre observasjon av den praktisk gjennomføring av opplegget	Undersøke hvordan opplegget legger til rette for bruk og utvikling av fag- og emnespesifikke ord og begreper
<b>Elevtekster</b>	Samle inn elevtekster fra skrivefasen	Undersøke om det finnes spor fra undervisning og modelltekster i elevtekstene

I det følgende vil jeg gjøre rede for bruken av observasjon og elevtekster og hvordan jeg har gått frem for å samle inn datamaterialet.

### 3.4.1 Observasjon

For å undersøke hvordan undervisningsopplegget mitt ville fungere i en fengselskontekst, ønsket jeg å observere den praktiske gjennomføringen. Bruk av observasjon som forskningsmetode handler om «en systematisk måte å samle inn sanseinntrykk på og skrive ned det som skjer, for å bruke dette til å forstå mer av det som skjer» (Germeten & Bakke, 2013, s. 110). I denne masteroppgaven ville lærerens instruksjoner, elevenes reaksjoner, men først og fremst samtalene om skriveprosessen mellom lærer og elever være interessant å observere. Vedeler (2000, s. 14) løfter frem observasjon som en velegnet metode særlig om man for eksempel ønsker kunnskap om hvordan undervisningen foregår i ulike sammenhenger. I samband med lærer ble vi derfor enige om at jeg ved observasjonene skulle innta en så distansert og lite deltakende rolle som mulig. Vedeler (2000) omtaler dette som *observatør som deltaker*. På denne måten har man klar status som forsker, men har likevel en akseptert deltakende status. Dette ville også gjøre det mulig for meg å være konsentrert om min rolle som observatør og forsker og dermed frigjøre mentale ressurser for å skrive ned feltnotatene. Siden bruk av

opptaksutstyr ikke var tillatt innenfor rammene av denne masteroppgaven, jmf retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen (Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (KSF), 2007), må alle observasjoner noteres ned for hånd. Ifølge (Thagaard, 2018) er det å skrive ned notater en del av analysen. Dette utdypes mer i kapittel 3.4.2.

Gjennomføringen av dette prosjektet vil foregå på min egen arbeidsplass, sammen med kolleger og elever jeg kjenner godt til fra før. Det bringer frem problemstillinger som må avklares på forhånd. En motforestilling til dette kan for eksempel være at disse kjente rammene vil gjøre det vanskelig for meg som forsker å inneha en tilstrekkelig distanse til det og dem jeg observerer. På den andre siden kan en innefra-posisjon gi meg et bedre grunnlag til å forstå interessante trekk ved kulturen. Thagaard (2018) hevder at det vil være mer fruktbart å snakke om *forskerens posisjonerte innsikt*. Det kan bety at forskeren har en posisjon og en kompetanse som gjør det mulig for han å analysere og fortolke de sosiale fenomenene som observeres (s. 79). Det han ser, vektlegger og fortolker fra felten vil alltid være preget av de erfaringer han hadde med seg fra før. En slik forforståelse kan derfor være et tveegget sverd; den er kilden til innsikt, men også opphavet til misforståelser og feiltolkninger. Dette dilemmaet er noe man må være bevisst på i all forskning. Med dette i tankene ønsker jeg å plassere meg i klasserommet som forsker. I og med at jeg allerede har en etablert rolle som lærer ved fengselsskolen, vil min tilstedeværelse i klasserommet være naturlig. Det vil derfor være viktig at elevene blir grundig informert om forskningsprosjektet i forkant, og i den anledning avklarer rolleforventningene.

### 3.4.2 Feltnotater

Når man skriver feltlogg eller feltnotater ønsker man å notere ned de viktige inntrykkene fra felten. Det er med andre ord en overføring fra forskerens observerte erfaringer i felten til en skrevet tekst. Feltnotatene blir dermed datamaterialet man skal arbeide med videre i analysene. Det er derfor av stor betydning at notatene er så gode som mulig. Fangen (2010) legger vekt på at vi skiller mellom beskrivelser av hva som skjedde, og de vurderinger vi har av situasjonen (i Thagaard, 2018, s. 84). Germeten og Bakke (2013, s. 120) skriver at dette handler om å la observatøren skape en observasjonsfortelling og poengterer at det betyr å «skrive ned det som skjer uten å legge inn videre kontekstualisering eller egne synspunkter(...)». I dette prosjektet var feltnotatene avgjørende. Med tanke på at bruk av opptaksutstyr ikke var mulig, så vil datamateriale fra observasjonene komme fra feltnotatene. Et viktig dilemma med bruk av feltnotater er at notatene fra observasjonene kan bli svært omfattende. Det å jobbe med et stort datamateriale kan gjøre det vanskelig å få oversikt, noe som igjen kan føre til feiltolkninger. På bakgrunn av de begrensningene som ligger i å kun bruke feltnotater, ønsket jeg å spisse notatene

mine mot de samtalene og diskusjonene hvor lærer og elever tok i bruk fagbegrep i klasseromsamtalene. Det ble likevel vanskelig å gjengi alle samtalene og diskusjonene helt nøyaktig. Til det gikk ordskiftet for fort til at det ble mulig å notere ned alle ytringene slik de ble ytret. De sitatene og samtalene som likevel ble notert ned, og gjengitt i denne studien, er skrevet ned så nøyaktig som mulig. Jeg har derfor ikke korrigert elevenes syntaks eller formuleringer.

### 3.4.3 Gjennomføring av observasjonene

Undervisningsopplegget ble gjennomført én gang i løpet av en periode som gikk over to uker. I denne perioden ble alle de syv disponible norsktimene brukt til gjennomføringen, med meg til stede som observatør i klasserommet. Ved oppstart av prosjektet var det totalt syv deltagende elever, men etter den første uka ble to elever overført til andre fengsler, slik at det var fem elever igjen. Disse fem elevene var til stede i alle undervisningstimene.

Når elevene arbeidet i grupper under fase 1 av skrivesirkelen, oppsøkte jeg gruppene der hvor de satt. Jeg plasserte meg da i utkanten for å unngå å bli aktør i gruppesamspillet. Dessuten ønsket jeg ikke oppmerksomhet rundt det at jeg skrev på feltnotatene mine. I alle de andre øktene plasserte jeg meg på en pult bakerst i klasserommet.

I observasjonene ønsket jeg å rette oppmerksomheten mot hvordan lærer og elever samtalte og diskuterte om tekst og tekstskaping, da med et spesielt fokus på hvordan lærer og elever brukte norskfaglige begreper. Observasjonsresultatene vil i sin helhet presenteres i kapittel 4. Her vil jeg grundig ta for meg hvordan de fire fasene i sirkelen for undervisning og læring ble gjennomført i klasserommet.

### 3.4.4 Elevtekstanalyse

Elevtekstanalysene er en viktig del av datamaterialet for å kunne svare på forskningsspørsmål 2: Hvilke spor fra undervisning og modelltekster finnes i et utvalg elevtekster? Jeg ønsket derfor å analysere elevtekstene for å finne mulige spor etter undervisningen. I analysen av elevtekstene ville jeg søke etter ord, begrep, formuleringer, setninger, komposisjon (innledning, hoveddel og avslutning) som kunne stamme fra undervisning, modelltekster og samskrevet tekst i arbeidet med skrivesirkelen.

I gjennomføringen av dette forskningsprosjektet har jeg samlet inn fire elevtekster fra fire ulike elever. Det opprinnelige antallet elever i klassen var noe høyere, men på grunn av forflytninger internt mellom ulike fengsler, forsvant to elever ut av prosjektet. Dessuten var det en elev som ikke ønsket å levere inn sin tekst. De fire elevtekstene vil bli nærmere behandlet i

kapittel 4. Kopier av elevtekster, modelltekster og teksten som ble skrevet i fellesskap ligger vedlagt (vedlegg 5-12).

#### 3.4.5 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes som nevnt tidligere av et begrenset antall personer. Det er derfor viktig å anvende en utvelgelse av forskningsdeltakere som er hensiktsmessige for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien ønsker jeg å undersøke et undervisningsopplegg som gjennomføres i et fengsel, da med et spesielt blikk på sjangerpedagogikk og skriveopplæring i norsk. Utvalget i denne studien er dermed avgrenset til de innsatte i et konkret norsk fengsel, som også har ønsket undervisning i norskfaget. Man kan derfor karakterisere utvalget i denne studien som et strategisk *tilgjengelighetsutvalg*. Det vil si at deltakerne er relevante for problemstillingen og at rekrutteringen er basert på selvseleksjon (Thagaard, 2018). Thagaard (2018, s. 55) presiserer også at kvalitative studier hvor utvalget er valgt ut ifra deltakernes hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, ikke er representative for en populasjon. Dessuten innebærer sikkerhetsreglementet i fengselet at antall tilgjengelige elever i klassene er regulert til maks åtte stk, noe som følgelig har innvirkning på utvalgets størrelse.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

I dette avsnittet vil jeg diskutere prosjektets reliabilitet og validitet. Thagaard (2018, s. 200) hevder at grundig redegjørelse av pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet er avgjørende for å styrke kvaliteten og troverdigheten i forskningsarbeidet. Det er med andre ord snakk om åpenhet om hvordan datamaterialet ble utviklet, registrert og fortolket.

#### 3.5.1 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet og refererer til «sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet» (Vedeler, 2000, s. 106). I dette prosjektet vil det derfor være essensielt å drøfte ulike bias som kan kompromittere både datagenerering og dataanalyser. Man kan si at dette handler om en bevissthet om *forskerens førforståelse*. Forskerens førforståelse kan knyttes til de oppfatninger, holdninger og teoretiske preferanser som danner forskerens forståelsesrammer. Disse vil følgelig kunne ha innvirkning på både datagenereringen og analysene som følger etter, både når det gjelder observasjon og elevtekstanalyse. Ifølge Maxwell (2008, s. 243) handler

bias om «ways in which data collection or analysis are distorted by researcher`s theory, values, or preconceptions». Det er med andre ord viktig å være bevisst på at egen forutinntatthet, for eksempel meninger og holdninger som kan ha innvirkning på forskningsarbeidet og kompromittere validiteten. Vedeler (2000, s. 110) advarer også mot det hun kaller *observatøreffekten*. Det vil si at man blir påvirket av våre erfaringer og holdninger på en eller annen måte. Bevissthet omkring dette er kanskje særdeles viktig i dette prosjektet, hvor jeg som forsker ikke bare har utformet undervisningsopplegget som oppgaven bygger på, men også står for både datainnsamling og analyse av datamaterialet. En mulig innvending mot dette prosjektet kan dermed være at jeg som forsker kan påvirke forskningsresultatene bevisst eller ubevisst. Bjørndal (2013, s. 254) hevder likevel at dette er innvendinger som ingen forskning kan eliminere, men i bunn og grunn må møtes med transparens og refleksivitet over forskningsprosessen. Refleksivitet handler om å anerkjenne at forskeren selv er et instrument som «virkeligheten går igjennom for i det hele tatt å være en virkelighet», mens transparens oppnås gjennom formidling av prosjektets utfordringer og svakheter, og formidling av hvordan fokuset for studien endrer seg gjennom prosessen (Lofthus, 2017, s. 38). Når det gjelder datainnsamling ved observasjon og feltnotater, vil man kunne innvende at både bias eller feiltolkninger kan true validiteten i denne studien. For å møte disse innvendingene, vil det være viktig kommunisere hva som kan være svakhetene i prosjektet. Dernest vil det å presentere fremgangsmåtene, både når det gjelder teoretisk rammeverk, metodisk tilnærming, men også tankegangen bak analysene være viktig for å styrke validiteten i studien.

### 3.5.2 Reliabilitet

Man kan gjerne si at begrepet reliabilitet handler om forskningens troverdighet og repliserbarhet. Det handler med andre ord om undersøkelsen vil kunne gjentas av andre forskere på et annet tidspunkt med samme resultat. Silverman (2014) hevder at forskeren kan styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet sitt ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig eller transparent (i Thagaard, 2018, s. 188). I dette prosjektet vil datamaterialet basere seg på observasjoner, feltnotater og analyse av elevtekster. Når det gjelder observasjon som forskningsmetode er det flere trusler mot reliabiliteten som må løftes frem. Dette kan blant annet gjøres ved å kritisk granske observasjon som metode. For det første er det viktig å skille mellom det som faktisk skjer i klasserommet, og forskerens egne tolkninger. For at observasjonene skal bli mest mulig nøyaktige, bør man konsentrere seg om primærdata, de konkrete handlinger og samtaler, uten å gå inn i tolkninger eller normative vurderinger (Germeten & Bakke, 2013; Thagaard, 2018). Et annet poeng er å vurdere effekten av forskerens

tilstedeværelse og innflytelse. Jeg er til stede i klasserommet både som lærer og forsker, noe som kan ha innvirkning på elevenes interaksjoner med lærer og medelever. Jeg har allerede en kjent og «godtatt» rolle i miljøet, noe som kan motvirke oppmerksomhet mot «fremmedelement» i klasserommet. Men siden det er snakk om åpen, deltakende observasjon, vil forskerens nærvær, enten i fysisk forstand eller som fortolker av data, være udiskutabel. For å henvise til Hammersley & Atkinson (1995), så er det ikke mulig å eliminere forskerens innflytelse på forskningsprosessen. Målsettingen i kvalitativ forskning bør heller være å synliggjøre hvilke metoder og teori som er brukt og hvilke valg som er tatt (i Maxwell, 2008, s. 243). Derfor er målsettingen i designbasert forskning å grundig redegjøre for og problematisere designet på en slik måte at leseren kan forstå den naturlige dynamikken som var karakteristisk for den gjeldende situasjonen. Barab og Squire (2004, s. 8) poengterer derfor at dette ikke bare handler om «[...] sharing the designed artifact, but providing rich descriptions of context, guiding and emerging theory, design features of the intervention and the impact of these features on participation and learning». Det er derfor viktig å beskrive omstendighetene rundt forskningsprosessen, fremgangsmåtene som er blitt brukt og intensjonene som ligger bak disse så grundig som mulig. Vedeler (2000, s. 136) minner om at målsettingen i kvalitativ forskning ikke er å produsere et standardisert sett av resultater som kan gjensapes i en liknende studie, men heller å lage «helhetlig og illustrerende beskrivelse av og perspektiv på en situasjon på grunnlag av en detaljert studie av situasjonen».

### **3.6 Forskningsetiske betraktninger**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) (2018) har utviklet normer og etiske retningslinjer for å fremme god og ansvarlig forskning. Studier som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes inn og godkjennes av NSD. I arbeidet med dette forskningsprosjektet måtte jeg også søke Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (KSF) for å få lov til å gjennomføre forskning som innebar å rekruttere innsatte/domfelte (vedlegg 2). I disse søknadene til NSD og KFS gjorde jeg rede for hvordan jeg ville ivareta sentrale områder i de forskningsetiske retningslinjene som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne og hensynet til utsatte grupper (Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH), 2018).

Når det gjelder informert samtykke, ble alle elevene forespurt av faglærer om de ønsket å delta eller ikke. Hun redegjorde også for hva som var formålet med studien, hvordan den skulle gjennomføres og hva det ville kreve av dem. Det ble også opplyst om at studien hadde



meldeplikt og var godkjent av både NSD og Kriminalomsorgen (vedlegg 3 og 4). Lærer leste informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (vedlegg 1) høyt og forklarte for elevene sine hva deltakelse ville innebære. Hun snakket også individuelt med hver enkelt elev og opplyste om at elevene når som helst kunne trekke seg, uten å oppgi grunn og at det ikke ville få følger for dem i skole og undervisningssammenheng, før hun fikk signatur på godkjenning. Alle elevene underskrev samtykkeerklæringen. Et annet viktig forskningsetisk poeng handler om konfidensialitet. Ifølge Kaiser (2012) refererer konfidensialitet til enigheten mellom forsker og deltaker om hva som kan gjøres med de innsamlede dataene som gjelder egen deltakelse (i Brinkmann & Kvale, 2009, s. 106). NESH krever at forskeren som hovedregel skal behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig (Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH), 2018, s. 16). Det vil si at informasjon og opplysninger skal være anonymisert på en slik måte at forskningsdeltakeren ikke kan identifiseres i det publiserte arbeidet. Av den grunn er elevtekstene anonymisert som elevtekst 1, 2, osv. Derfor har jeg heller ikke referert til navn i observasjonene. Thagaard (2018, s. 24) løfter frem at hensynet til konfidensialitet også har en forskningsmessig betydning. I forskningspublikasjoner hvor deltakerne er anonymiserte vil leserens oppmerksomhet være rettet mot forståelsen av de sosiale fenomener som analysen presenterer. Det er med andre ord forskningsdataene som kommer i forgrunnen.

Prinsippet om at deltakerne ikke skal ta skade av deltakelsen i forskningsprosjektet, innebærer ifølge Thagaard (2018, s. 26) at forskeren forplikter seg til å beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen. Deltakelsen skal heller ikke tilføre deltakerne en «urimelig belastning som følge av forskningen» (Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH), 2018, s. 19). Dette var en viktig faktor i planleggingen av prosjektet. Jeg vurderte derfor at et relativt kort tidsspenn (2-3 uker), samt fokus på et eksamensrelevant tema (retorisk analyse) ville komme elevene godt til nytte. Dessuten vil det være fundamentert i læreplanens målsettinger. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at deltakelsen i forskningsprosjektet har i liten grad bidratt til ekstra belastninger.

### 3.6.1 Forskning på innsatte

Forskning som gjelder innsatte i fengsel, løfter frem noen forskningsetiske problemstillinger som bør drøftes grundig. Innsatte må regnes som en spesielt sårbar og utsatt gruppe tatt i betraktning den situasjonen de befinner seg i, jamfør hensynet til utsatte grupper i Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) (2018, s. 24). Dessuten poengterer de nasjonale forskningsetiske komiteer (FEK) at forskning som foregår i et fengsel, og i andre institusjoner

«stilles overfor skjerpene krav til hvorvidt deltakerne har følt seg presset til å delta» (De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK), 2014). Innhenting av et fritt og informert samtykke fra forskningsdeltakerne vil derfor være essensielt. I dette prosjektet har all informasjon om deltakelse vært både i en muntlig og en skriftlig versjon. På denne måten mener jeg å kunne sikre på best mulig måte at den innsatte har forstått den informasjonen som er gitt, og at samtykket derfor både er fritt og informert. Det vil si at de innsatte er informert om at de kan velge å ikke delta i prosjektet, eller at de når som helst i forløpet kan trekke seg, uten å måtte grunngi valget sitt. Elevene som ikke ønsker å være med, eller som velger å trekke seg ut av prosjektet på et senere tidspunkt, vil heller ikke få negative konsekvenser av valget sitt, hverken av forsker, ansvarlig faglærer eller fengselet som institusjon.

Når det gjelder konfidensialitet er det viktig å understreke at det ikke i hverken oppgave eller feltnotater blir brukt navn eller kjennetegn som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner. Dessuten blir heller ikke lærested eller lærer omtalt ved navn. Selv om masteroppgaven kan knyttes til Universitetet i Stavanger, vil det likevel ikke kunne si noe mer om hvor gjennomføringen av forskningsprosjektet har foregått.

Avslutningsvis kan det være viktig å minne om viktigheten av å gjøre forskning i lukkede miljøer som fengselsskolen må kunne sies å være. FEK understreker at innsatte ikke må ekskluderes fra forskning og fra gevinstene ved forskning, og setter opp tre punkter hvor forskning på innsatte kan legitimeres (De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK), 2014):

- Forskning kan ikke gjennomføres på andre grupper
- Det er sannsynlig at innsatte vil ha nytte av forskningen
- Risikoen for uheldige effekter av forskningen er lav

Ifølge Fangen (2010) kan dette løses ved å sette til side kravet om etterprøvbarehet for å prioritere og sikre at konfidensialiteten blir ivaretatt (i Thagaard, 2018, s. 25).

## 4 Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene i datamaterialet mitt. Jeg vil derfor rette blikket mot den siste fasen i designeksperimentet, den retrospektive analysen. Første del av kapitlet vil omhandle klasseromsobservasjonene og feltnotatene basert på gjennomføringen av fase 1, 2, 3 og 4 i sirkelmodellen. Formålet med dette har vært å anskueliggjøre hvordan undervisningsopplegget ble satt ut i verden, da med spesielt blikk på hvordan lærer og elever brukte fag- og emnespesifikke begrep. I andre del av kapitlet vil jeg sette søkelys på de innsamlede elevtekstene fra fase 4 i sirkelmodellen. Først vil jeg presentere modelltekstene og løfte frem karakteristiske sjangermessige trekk, og deretter sammenligne dem med elevenes tekster. Jeg vil så presentere elevtekstene og forsøke å peke på spor som kan vise tilbake til modelltekstene og klasseromsamtalene.

### 4.1 Observasjon

#### 4.1.1 Fase 1: Bygge kunnskap

Det finnes mange måter å bygge kunnskap om et nytt tema, og en vanlig presentasjonsform er at lærer legger frem fagstoffet i plenum, i det som tradisjonelt blir omtalt som en forelesning. I vårt tilfelle blir denne metoden kombinert med gruppearbeid og muntlig fremføringer.

Lærer startet undervisningen med å introdusere temaet, tidligere omtalt som feltet, og skisserte opp en fremdriftsplan for tidsbruk og arbeidsmåter, og relevante kompetansemål for prosjektet. Hun tok utgangspunkt i en PowerPoint-presentasjon og introduserte temaet retorisk analyse. Presentasjonen omhandlet primært sentrale begrep i retorikken som etos, patos og logos. Hun forklarte begrepene og viste konkrete eksempler på tavla, hentet både fra hverdagslige situasjoner og fra politikk, media og reklamebransje. Gjennom hele presentasjonen gjentok hun fagbegrepene hyppig, og forsøkte å involvere elevene ved å dra i gang klasseromsamtaler om fagstoffet. Tidvis var engasjementet rundt temaet stort, og flere spontane diskusjoner oppstod. Likevel var det ofte de samme to-tre elevene som deltok i ordskiftet. De andre elevene forholdt seg relativt tause og deltok i liten grad i samtalen som lærer forsøkte å innby til.

Lærer viet mye oppmerksomhet til hvordan begrepene kunne brukes, og modellerte bruken av dem selv. Hun delte blant annet ut et ark med eksempelformuleringer for å gi elevene en forståelse av hvordan begrepene kunne brukes i skriftlige tekster. Denne modelleringen kom også til syne i lærers PowerPoint-presentasjon, som eksemplifiserte eksplisitt hvordan begrep fra retorikken kunne brukes i setninger, for eksempel «taler har etos», «taler oppnår etos», «teksten appellerer til», «teksten spiller på etos», «god argumentasjon» og «hvordan styrke din logos». I lærerens muntlige fremstilling av temaet merket jeg meg også visse høyfrekvente

fagbegrep og formuleringer som «virkemidler», «formål», varianter av «patos/etos/logos-appell», «språklige bilder», «akademisk språk», «hverdagsspråk», «argumentasjon», «retoriske grep» og «budskap».

En annen form for modellering ble også synlig i måten læreren strukturerte presentasjonen sin på, med en tydelig innledning, hoveddel og til slutt en oppsummerende avslutning. Denne måten å modellere på var også tydelig i andre økt av fase 1, som også var med på å bygge opp bakgrunnskunnskap om feltet.

Lærer startet den andre økten med å be elevene om å oppsummere det viktigste fra gårsdagens undervisningsøkt. Flere av elevene kommenterte at de greske fremmedordene etos, patos og logos var vanskelige. Lærer tok derfor en kort repetisjon før hun gikk videre. Deretter forklarte hun at elevene ville få en oppgave som de skulle løse gruppevis. Oppgaven var å analysere en sammensatte tekst ved hjelp av begreper fra retorikken. Elevene skulle fremføre analysen for resten av klassen ved hjelp av et digitalt presentasjonsverktøy som PowerPoint. Før gruppene fikk utdelt tekstene sine, ville lærer først modellere hvordan en slik oppgave kunne løses. Hun tok utgangspunkt i en reklameplakat fra Lerum eplejuice, og analyserte teksten ved hjelp av begreper fra retorikken. Hun forklarte at elevene kunne bruke hennes presentasjon som støtte når de skulle løse gruppeoppgaven, og denne ble derfor delt ut i ett eksemplar til hver av elevene. Karakteristiske trekk ved lærerens modell-presentasjon var en meget tydelig struktur, med overskrifter som fremhevd innledning, hoveddel og avslutning. Hun brukte aktivt fagbegrepene og eksemplifiserte mulige setninger og formuleringer.

Som i første økt, fortsatte lærer å involvere elevene i klasseromsamtalen. Flere elever deltok enten ved å stille spørsmål eller ved å kommentere egenskaper ved reklameplakaten. Sammenlignet med forrige økt var det flere elever som var aktive i ordskiftet, men det var fortsatt to elever som ikke pratet. De aktive elevene brukte fagbegrep som «sammensatt tekst», «målgruppe» og «virkemidler», men påfallende nok ikke begrep fra retorikken.

Når lærer var ferdig med presentasjonen gikk elevene i grupper og fikk utdelt hver sin sammensatte tekst. Gruppene spredde seg rundt i undervisningslokalitetene og lærer vandret rundt og snakket med hver gruppe. Jeg oppsøkte derfor gruppene der de satt og plasserte meg i nærheten.

Den første gruppa (gruppe 1) bestod av to elever, og samtalen mellom dem fløyt fint. De brukte PowerPoint-presentasjonen til læreren aktivt i diskusjonen. Den ene eleven førte an og skildret annonsen til den andre. Han forklarte at «Det er en sammensatt tekst, fordi det er tekst og bilde. Og budskapet er å selge». Reklamen var fra en kjent norsk sjokoladeprodusent, og bildet viste et snødekt landskap, nypreparerte skiløyper og en mann på skitur med hunden

sin. Eleven fortsatte: «Etos handler om troverdighet og patos vekker følelsene. Jeg tror logos handler om det logiske. Det som er sant». Den andre eleven fulgte opp: «Hvilke virkemidler har de brukt?» og fikk til svar: «Jeg tror de bruker farger. Og bildet av noe som er fint». Elevene gav uttrykk for at de ikke kjente seg igjen i situasjonen på bildet, og de virket usikre på hva retorikkbegrepene betød og hvordan de skulle brukes. Diskusjonen gikk frem og tilbake, og de kom til slutt frem til at reklamen ville få frem at det å nyte en sjokolade på skitur i fjellet kunne være med på å forsterke totalopplevelsen.

Neste gruppe (gruppe 2) bestod av tre elever. Gruppen diskuterte høyløst og var uenige om hva som skapte troverdighet i sin annonse. Elevene brukte begrep som «virkemidler», «AIDAS», «formål», «etos», «patos» og «logos» i diskusjonen, og viste til reklameplakaten for å underbygge argumentene sine. Alle gruppemedlemmene brukte begrepsapparatet aktivt og deltok omtrent like mye i diskusjonen.

Den siste gruppa (gruppe 3), bestod av to elever. Den ene eleven hadde påtatt seg rollen som leder og ordstyrer. Han greide ut, forklarte og argumenterte for sine synspunkter. Han snakket eksempelvis om at annonsens etos-appell vekket tillit, og at logos handlet om argumenter som kan etterprøves. Den andre eleven derimot lyttet og noterte ned på PCen, og gav i liten grad uttrykk for egne synspunkter. De viktigste momentene fra gruppearbeidet er fremstilt i figur 4:

Figur 4 – Oppsummering av gruppearbeid

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usikre på begrepsbruken</li> <li>• Støttende dialoger der de forhandler om forståelsen av teksten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrepene allerede internalisert</li> <li>• Diskusjoner om teksten - bruk av fagbegrep</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asymmetrisk samarbeidsforhold</li> <li>• Lite diskusjon</li> <li>• Taus elev</li> </ul>

Den siste undervisningsøkten i fase 1 gikk med til elevpresentasjonene. Gruppe 1 brukte den samme disposisjonen som lærerens modell-presentasjon. Presentasjonen deres var påfallende lik både i struktur og innhold, og med enkelte lysbilder som nærmest var identiske med lærers. Den ene eleven førte ordet og støttet seg tungt på notatene i lysbildene sine, som han leste punktvis fra tavla. Presentasjonen viste at gruppa hadde forsøkt å forstå fagbegrepene,

men at de ikke hadde klart å anvende dem i egen analyse. I det presentasjonen gikk mot slutten, brøt den tause eleven plutselig inn og stilte spørsmål til gruppepartneren:

«Hvor finner vi etos i bildet og hva med patosen?». Med dette endrer presentasjonen karakter, og blir nå mer en samtale:

Elev 1: «Hvor finner du etosen i bildet?»

Elev 2: «Det [Freia] er gammelt. Derfor tror vi på det. Det har lang historie».

Elev 2: «Hvor kommer du inn på patosen da?»

Elev 1: «Det er følelser. Ja, den spiller på følelser. Bare se på hunden (referer til bildet i annonsen). Hunden er vennen din. Når du tar med deg sjokoladen har du to venner (Peker på tekst i annonsen som viser «Din nye turvenn»).

Denne sekvensen fremstod som spontan og «på sparket». Resultatet var at gruppa på tampen av fremføringen likevel klarte å vise frem hvordan de retoriske begrepene kunne brukes til å analysere den sammensatte teksten.

Den andre gruppa, gruppe 2, ble oppløst på grunn av flytting til et annet fengsel og hadde følgelig ingen presentasjon.

Presentasjonen til den siste gruppa (gruppe 3) varierte noe fra lærers modell. Likevel hadde den en tydelig innledning, hoveddel og avslutning, og et lysark med kilder, identisk med lærerens presentasjon. Videre inneholdt presentasjonen stort sett de samme fagbegrepene som lærer modellerte. Selve fremføringen fortsatte i samme spor som på gruppearbeidet, hvor den ene eleven førte ordet, mens den andre forholdt seg taus. Eleven som førte ordet brukte aktivt formuleringer som «sammensatt tekst», «visuelt inntrykk», «målgruppe», «etosappell», «virkemiddel», «spiller på følelser» og «argumentasjon» på en selvstendig måte. Figur 5 oppsummerer de viktigste momentene fra gruppepresentasjonene.

Figur 5 – Oppsummering av gruppepresentasjon

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentasjon som samsvarte i stor grad med lærers modell</li><li>• Begge elevene fikk vist begrepsforståelse i den uformelle dialogsekvensen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Oppløst pga flytting</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentasjon inspirert av lærers modell, men med egen vri</li><li>• Kun en elev som snakket</li></ul>

#### 4.1.2 Fase 2: Dekonstruksjon av modelltekst

I denne fasen ble modellteksten presentert (vedlegg 5). Modellteksten skulle dekonstrueres, det vil si plukkes fra hverandre og analyseres for å synliggjøre bestemte trekk i teksten. Lærer startet med å dele ut ark som inneholdt selve modellteksten med tilhørende oppgaveformulering og bildevedlegg. Hun forklarte til elevene at den sammensatte teksten de nå fikk utdelt var «en ekte eksamensoppgave med et ekte elevsvar». Dette så ut til å appellere til flere av elevene, som lurte på om de ville få liknende oppgaver til eksamen selv. Lærer forklarte at dette var svært eksamensrelevant, og at de sammen skulle plukke fra hverandre elevbesvarelsen og til slutt gi deres egen vurdering. Først leste hun oppgaveteksten høyt for elevene, og forsøkte å sette i gang en klasseromsdialog:

Lærer: «Hva menes det her med fagspråk?»

Elev 1: «Etos, patos, logos».

Lærer: «Det er riktig».

Elev 2: «Er appellformene det samme som etos, patos og logos?»

Elev 1: «Ja, det er det samme».

To elever lurte på hva «Noregs Mållag» betydde. Dette illustrerer tydelig at elevene har svært ulik bakgrunnskunnskap. Lærer gav derfor en kortfattet oppsummering av norsk språkhistorie for å gi elevene en forståelse av hva oppgaven handlet om. Deretter leste hun oppgavebesvarelsen høyt for elevene, og oppfordret dem til å følge godt med på teksteksemplet de hadde fått utdelt. Hun fulgte så opp med å vise teksten i sin helhet på tavla. Hun fargela de to første linjene av teksten og spurte elevene:

Lærer: «Hva er dette?»

Elev 1: «Det er vel innledningen?»

Lærer: «Ja, det er innledningen. Vi er altså på strukturen i teksten. Finner dere noe mer av tekststrukturen vi bør fargelegge?»

Elev 3: «Du finner det helt nederst i teksten». (Peker på de tre siste linjene i teksten).

Lærer: «Bra, da markerer jeg avslutningen og».

I fortsettelsen bad lærer elevene rette oppmerksomheten mot «fagspråk» og henviste til formuleringen i oppgaveteksten. Flere elever kastet seg på og pratet i munnen på hverandre. Elevene fikk etter tur og orden pekt ut tekstsegmenter som enten eksplisitt eller implisitt pekte på begrep fra retorikken. Lærer markerte disse tekstsegmentene med en ny farge. Hun markerte også tekstbinding og sitater fra tekstvedlegget med ulike farger.

Til slutt spurte lærer hvilken karakter elevene ville gitt modellteksten, noe som vekket stort engasjement hos elevene. I diskusjonene som oppstod vektla flere av elevene at

modellteksten hadde en god og tydelig struktur, med innledning, hoveddel og avslutning. Elevene var også godt fornøyd med at modellteksten hadde brukt begreper fra retorikken på en hensiktsmessig måte. Gjennomgangen av modellteksten hadde skapt en optimistisk stemning i klasserommet, og samtlige elever gav uttrykk for at dette var noe de selv ville kunne klarte å få til, hvis liknende oppgave blir gitt til deres eksamen.

I dekonstruksjonen av den autentiske elevteksten har lærer sammen med elevene eksplisitt løftet frem tekstlige særtrekk og diskutert bruken av dem i plenum. I neste fase foreligger det ingen ferdig tekst, den skal lærer og elever skrive sammen.

#### 4.1.3 Fase 3 – Felles tekstproduksjon

I denne fasen skulle lærer skrive en tekst sammen med elevene. Lærer delte ut ny oppgave, også denne var en tidligere gitt eksamensoppgave med samme tema, retorisk analyse (vedlegg 6). Forskjellen var at denne teksten ikke var en sammensatt tekst, men en lederartikkel. Hun forklarte at de nå skulle løse oppgaven i fellesskap og delte ut oppgaveformulering og tekstvedlegg. Hun leste først høyt oppgaveformuleringen, deretter tekstutdraget. Så satte hun opp en disposisjon med overskriftene innledning, hoveddel og avslutning i et Word-dokument på tavla. Lærer forsøkte å invitere elevene med på å fylle ut disposisjonen, og fikk noen innspill fra elevene. Hun skrev formuleringene inn i Word-dokumentet så ordrett som mulig, for deretter å bearbeide formuleringene i samråd med den aktuelle eleven.

Lærer: «Er vi fornøyd så langt?»

Elev: «Jeg vil ha med at det er 85-årsjubileum. Det styrker etosen»

Lærer: «Hvor vil du ha det hen?»

Elev: «Inn i innledningen. Eller kanskje det kunne stått i hoveddelen? Helt i starten bør det stå».

Lærer: «Kan vi skrive..... Jeg skriver et forslag som vi kan se på (skriver to linjer om 85-årsjubileumet som eleven nevnte)»

Lærer: «Hvorfor skriver vi dette?»

Elev: «Det er jo tillit. Trenger ikke argumentere for mer enn det».

Etter hvert som samskrivingen skred frem, var det spesielt én elev som var ivrig. De andre som var aktive i starten hadde falt av, og flertallet av elevene synes passive. Det var heller ingen av elevene som skrev ned teksten på egen PC. Dette førte kanskje til at lærer overtok mer og mer av ansvaret for å skrive teksten frem. Hun forsøkte likevel å invitere elevene med, men fikk som regel kun innspill fra den ene eleven. Eleven utmerket seg også med at han bladde i, og brukte modellteksten fra fase 2 aktivt også i denne fasen. Dette kom blant annet frem når



lærer spurte om teksten skulle kommentere språklige virkemidler i avslutningen eller i hoveddelen. I dette tilfellet bladde eleven i modellteksten før han svarte.

Teksten ble etter hvert ferdig, og sluttproduktet var i hovedsak utformet av lærer i samarbeid med den ene aktive eleven. Teksten ble så skrevet ut og distribuert blant elevene (vedlegg 7). Flere av elevene gav uttrykk for at denne eksamensoppgaven var vanskeligere enn den de hadde kikket på i fase 2. En elev begrunnet dette med at det var vanskeligere å analysere en lederartikkel enn en sammensatt tekst.

#### 4.1.4 Fase 4 – Selvstendig tekstskaping

I den siste fasen av sirkelen for undervisning og læring, skal elevene skrive en tekst på egenhånd. Økten startet med at lærer introduserte oppgaven for elevene. Elevene fikk utdelt en kortsvarsoppgave tidligere gitt ved eksamen (vedlegg 8), og hun forklarte at de nå skulle løse oppgaven på egenhånd. Hun oppfordret elevene til å ta i bruk notatene sine, PowerPoint-presentasjonene og modelltekstene de har fått tidligere når de skulle skrive tekstene sine. Hun forklarte at hun ville være tilgjengelig for de som måtte ønske hjelp undervegs. Lærer delte også ut en skriveramme som elevene kunne ta i bruk. Det var den samme skriverammen som ble brukt i den felles tekstproduksjonen i forrige fase.

Elevene gikk i gang med skrivingen, og flere bladde i notater, PowerPoint-presentasjoner og modelltekster ved flere anledninger. Etter en stund med skriving, ble lærer bedt om å hjelpe. En elev gav uttrykk for at han hadde skrevet seg fast og trengte hjelp til å komme videre i teksten. Lærer gav tilbakemelding på det eleven hadde skrevet, og satte opp noen punkter som eleven kunne skrive videre på. Lærer vandret rundt i klasserommet og pratet med elevene om det de hadde skrevet. Flere elever opplevde å stå fast, men fikk så hjelp av lærer til å skrive videre.

Alle elever bortsett fra to, slutførte teksten sin i løpet av skriveøkta. Den ene av de to leverte sin oppgave ferdig dagen etter, mens den siste eleven valgte å ikke levere. Han forklarte til lærer at oppgaven ble for vanskelig, og at han ikke hadde fått skrevet nok til å ville levere. Det ble totalt levert inn fire elevtekster til lærer.

## 4.2 Elevtekster

For å besvare forskningsspørsmålet «Hvilke spor fra undervisning og modelltekster finnes i et utvalg tekster elevene skriver i norskfaget?» vil jeg først avklare hva jeg mener med begrepet

*spor*. Spor vil i denne sammenhengen være emnespesifikke ord og formuleringer, men også tekststruktur som innledning, hoveddel og avslutning som man kjenner igjen fra undervisningen eller modelltekstene. Jeg vil derfor rette søkelyset mot uttrykk, formuleringer eller tekststruktur som elevene har brukt i sine egne tekster, og som kan peke tilbake på undervisning og modelltekster. Jeg vil kort presentere de to modelltekstene, og vise hvordan konkrete emnespesifikke ord og formuleringer, samt tekststruktur manifesterer seg her. Deretter vil jeg ta for meg hver og en av de fire elevtekstene for å synliggjøre eventuelle spor fra både undervisning og modelltekster.

#### 4.2.1 Presentasjon av modelltekstene

Den første modellteksten (modelltekst 1), er en autentisk elevtekst. Denne elevbesvarelsen er en kortsvarsoppgave gitt ved eksamen Vg3 norsk hovedmål i 2019 (vedlegg 5). Teksten er en retorisk analyse av Noregs Mållag sin Facebook-side med overskriften «Saman er ein mindre åleine». Teksten har en tydelig struktur, med innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen blir den sammensatte teksten kort presentert og formålet formulert. Hoveddelen er delt inn i tre avsnitt som omhandler hvert sitt retoriske begrep. Avslutningen oppsummerer i korte trekk de viktigste funnene.

Den andre modellteksten (modelltekst 2) er resultatet av skrivesirkelens fase 3, utformet av lærer og elevene omtalt over (vedlegg 7). Selve skriveoppgaven var som nevnt en kortsvarsoppgave tidligere gitt ved en eksamen. Den felles komponerte teksten fikk overskriften «Widerøe eier ingen skam» og er en retorisk analyse av en lederartikkel. Teksten har på lik linje med modelltekst 1 en tydelig tekststruktur med innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen blir den aktuelle artikkelen presentert med tanke på formål og det retoriske analyseblikket som oppgaven etterspør. Hoveddelen består av to avsnitt som gransker artikkelens etosappell. Avslutningen oppsummerer analysen i korte trekk.

Når det gjelder bruk av fag- og emnespesifikke begrep og formuleringer vil dette være en viktig del av analysen av elevtekstene. I modelltekstene har jeg derfor valgt ut konkrete formuleringer og fraser som involverer fag- og emnespesifikke begrep, for i neste fase å forsøke å finne spor av disse i elevenes tekster.

#### 4.2.2 Elevtekst 1

Den første elevteksten består av 288 ord og har overskriften «Markedets mest komplette syvseter» (vedlegg 9). Teksten viser en tydelig struktur med innledning, hoveddel og avslutning, og innleder med «I denne oppgaven skal jeg [...]» og følger opp med «Jeg skal

formulere hovedformålet til reklamen [...]». Dette vitner om at eleven har oppgavetekstens bestilling i bakhodet. Hoveddelen består av tre avsnitt og her kan man finne emnespesifikke formuleringer som «Her kommer patos inn i bildet», «sterk logos-appell» og «appellformene». Denne måten å ta i bruk retorikkbegrepene på, er helt i tråd med det vi har sett i undervisningen. Dessuten blir formuleringen «appellformene» nevnt eksplisitt i modelltekst 1. Teksten tar også i bruk flere andre norskfaglige begreper som er brukt både i modelltekster og undervisning som «formålet», «budskapet», «målgruppen» og «språklige virkemiddel».

Elevtekst 1 utmerker seg også ved at skriveren står tydelig frem i teksten ved bruk av det personlige pronomenet «jeg», som vist i utdraget over. På denne måten blir skriveren en aktiv deltaker i teksten. I tillegg til å være deltakende subjekt i teksten, kommer andre posisjoneringsstrategier også til syne. Skriveren forsøker blant annet å etablere en relasjon til mottakeren ved å bruke flertallsformen «vi», og følger opp med mer personlige påpekninger som «deg» og «du». Dette fellesskapet styrkes ytterligere ved å skape en vi- og- de- dikotomi. Det vil si at leser og skriver forenes i pronomenet «vi», mens den andre tekstaktøren, annonsøren, blir omtalt som «de» eller «Ford». Disse språkvalgene kan oppfattes som en skrivestrategi som trekker veksler på det dialogiske strukturingsprinsippet man også kjenner fra muntlig tale. Ved å introdusere en samtalepartner i teksten, kan man si at skriveren bygger bro mellom muntlig og skriftlig språk.

Skriveren er heller ikke nøytral til det innholdet han beskriver: «Det er bra retorikk i reklamen, de gjør deg oppmerksom på produktet» (min understreking). Her legger han frem sine egne vurderinger av reklamen, noe som også kan tolkes som en muntlig frase. Frasen er ekspressiv (det er bra), og kan oppfattes som et brudd med objektivitetsforventningen i en slik fagtekst. Slike muntligheter i språket kan man også se i denne setningen: «Etos: fordi forhandleren er engasjert over produktet sitt og det viser at ford har skikkelig trua på produktet sitt» (min understreking). For det første står setningen alene, og uten bruk av setningsbindere som knytter den inn i avsnittet over. Eleven har brukt kolon (Etos: fordi...), i stedet for en konvensjonell setningsstruktur. Dermed kan setningen tolkes som et muntlig utsagn, hvis kjennetegn er at sammenhenger ikke trenger å uttrykkes eksplisitt, men heller må tolkes ut av konteksten. Dessuten må man kunne si at uttrykket «har skikkelig trua» har et muntlig, hverdagslig preg over seg.

#### 4.2.3 Elevtekst 2

Denne elevteksten har fått overskriften «Ford året rundt», og inneholder 262 ord (vedlegg 10). Teksten har en tydelig struktur, med innledning som presenterer den sammensatte teksten:

«Denne reklamen er for Ford [...]. Dette følges opp med en presis tolkning og omformulering av oppgavetekstens bestilling: Formålet med denne reklamen er at gjennom bruk av ulike retorikkvirkemidler skal den overbevise potensielle kjøper om at nye Galaxy er bilen de bør kjøpe [...]». Hoveddelen består av tre avsnitt som tematisk omhandler hver sitt retoriske virkemiddel, på samme måte som modelltekstene. Elevteksten viser flere spor fra modelltekstene, for eksempel emnespesifikke formuleringer som «Reklamen spiller på ulike retorikkappeller [...]», «[...] logoen er med på å styrke etosen [...]» og «Ford spiller bevisst på følelser [...]» (mine understrekinger). Disse setningsfragmentene er varianter vi finner igjen i modelltekst 1, mens formuleringen «overskriften [...] er med på å skape en kombinasjon av logos og patosappell (min understreking), er tydelig inspirert av modelltekst 2. Elevteksten viser dessuten spor av andre norskfaglige begreper som har blitt brukt både i modelltekster og undervisning som «formålet», «mottakere» og «primærmålgruppen». Sett under ett er denne teksten en av de elevtekstene som viser flest spor av formuleringer fra modelltekstene.

Et annet interessant funn ved elevtekst 2 er på samme måte som den første elevteksten knyttet til bruken av personlig pronomen. Elevtekst 2 skiller seg riktig nok ut ved å bruke det ubestemte pronomenet «man»: «[...] når man ser nederst til høyre på bilde rettes oppmerksomheten vår, mot Ford-logoen [...]» (min understreking). På denne måten blir subjektet skjult, noe som også fremmer objektiviteten til skriveren. Man kan si at skriveren forsøker å posisjonere seg innenfor en sakprosalignende sjanger, hvor et upersonlig språk er vanlig. Dette kommer også frem ved bruk av passivkonstruksjoner: «En av de sentrale virkemidlene som blir tatt i bruk i denne reklamen er sikkerhet og plass, [...]» (min understreking). Også her ser vi at subjektet blir skjult, noe som kan sees som et uttrykk for elevens sjangerforståelse.

#### 4.2.4 Elevtekst 3

Tittelen på denne elevteksten er «**NYE FORD'S GALAXY MERKEDETS MEST KOMPLETTE SYVSETER!**» (vedlegg 11). Teksten inneholder 281 ord og er bygget opp rundt en tydelig struktur med innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen tar eleven tak i oppgavetekstens bestilling og kommenterer både annonsens formål og analyseverktøyet retorikk: «Formålet med denne sammensatte teksten til Ford publisert i mars 2016 i Aftenposten, er å selge Ford sin nye «GALAXY [...], ved å spille på retorikkens lære». Hoveddelen består av to avsnitt, hvor det første avsnittet omhandler appellformene etos og logos, mens neste avsnitt tematiserer patosappellen. Teksten inneholder en rekke emnespesifikke formuleringer inspirert av modelltekstene som «ved å spille på retorikkens lære», «innebygget etosappell», «her kommer logosappellen til sin rett», «bruk av patos»,

«spille på mottaker sine følelser» og «kombinasjon av etos, logos og patos teknikker». I tillegg viser teksten spor av andre norskfaglige begreper som har blitt brukt både i modelltekster og undervisning som «formål», «denne sammensatte teksten» og «budskapet». Sammen med elevtekst 2 er denne teksten en av dem som viser igjen flest spor av modellteksternes emnespesifikke uttrykksformer.

Et annet påfallende trekk ved elevtekst 3 er hvordan eleven posisjonerer seg som skriver. Språkføringen er gjennomført objektiv og upersonlig, noe som også røper elevens antakelser om sjangerkonvensjonene for denne typen oppgave. Et eksempel på dette kan være at aktørene i teksten, det vil si sender og mottaker, blir omtalt som enten «Ford» eller «mottaker/kunde». På denne måten unngår eleven selv å bli deltaker i teksten og kan opprettholde et distansert og analytisk ståsted. Dette kommer også frem ved bruk av ulike passivkonstruksjoner: «Dette fremmes gjennom samspillet mellom tekst og bilde» og «Dette gjør det også lett for kjøperen å godta at det brukes påstander i salgsteknikken [...]».

#### 4.2.5 Elevtekst 4

Den siste elevteksten med overskriften «*Null bekymring med FORD GALAXY 4x4*», inneholder 274 ord (vedlegg 12). Teksten har en tydelig tredeling, hvor første avsnitt er innledning, andre avsnitt hoveddel og tredje avsnitt avslutning. I innledningen introduserer eleven først produktet før han så kommer inn på appellformen etos: «Med den nye modellen de har brukt appellen Etos, gjennom å bevise trygghet bil både for sjåføren, passasjene og folk alle som går i gaten. De har gitt uttrykk til troverdig på sin produkt». På denne måten forsøker eleven å gripe tak i det oppgaveteksten ber om. Likevel nevnes ikke formålet, slik vi har sett i de andre elevtekstene. Tekstens formål blir først nevnt i hoveddelen.

I hoveddelen finner man tydelige spor av de emnespesifikke formuleringene vi har pekt på i modelltekstene (mine understrekninger):

- «[...]overbevise leseren om deres troverdighet som igjen bygger på appellformen Etos»
- «vekke følelsene hos leseren»
- «Patos-appellform»

Koblingen mellom elevens tekst og modellteksten blir likevel klare i avslutningen: «Gjennom bruk retotisk virkemidler bygger Ford opp argumentasjonen sin gjennom både etos- og patosappell, og oppfordrer mottakeren både med «Bekymringsfri og fremmelighet [...]» Dette sitatet fra elevteksten er nærmest identisk med avslutningen i modelltekst 2.

Et annet interessant trekk ved elevtekst 4 handler om språkføringen. Her kan man se at eleven bruker ubestemt pronomen i stedet for personlig pronomen, «[...] for mer info man kan

ringe eller besøkt Ford nettside» (min understreking), og viser derfor distanse og objektivitet. Bruken av passivkonstruksjoner som «Virkemidler som ble brukt [...] bidrar til det samme, slik at språket blir upersonlig og nøkternt. Dette forteller noe om hvordan eleven oppfatter og posisjonerer seg i sjangeren retorisk analyse.

#### 4.2.6 Oppsummering av elevtekster- fag og emnespesifikke formuleringer

En viktig tanke i sjangerpedagogikken er som nevnt «språk i bruk», noe som kom tydelig frem i gjennomføringen av undervisningopplegget. Her så vi blant annet at lærer modellerte bruken av fag og emnespesifikke ord og formuleringer i samtalene med elevene, men disse språklige trekkene kom også tydelige frem i modelltekstene. I oversikten under (tabell 3) har jeg forsøkt å illustrere hvordan konkrete formuleringer og fraser fra modelltekst 1 og 2 viser igjen i elevenes tekster.

**Tabell 3** – Spor fra modelltekster.

	<i>Formuleringer fra modelltekst</i>	<i>Elevtekst 1</i>	<i>Elevtekst 2</i>	<i>Elevtekst 3</i>	<i>Elevtekst 4</i>
<i>Modelltekst 1</i>	<i>"kombinasjon av etos, patos, logos.."</i>		X	X	
	<i>"styrker troverdigheten.."</i>		X		
	<i>"spiller på (eks: følelser/patos)..."</i>		X	X	
	<i>«tydelig bruk av patos»</i>			X	X
	<i>«appellformene»</i>	X			
<i>Modelltekst 2</i>	<i>"her bygges det også opp en ..."</i>				X
	<i>"gjennom bruk av retoriske virkemidler/etosappell"</i>		X		X
	<i>Variant av «patos/logos/etos-appell</i>	X	X	X	X
	<i>Variant av "innledende etos"</i>			X	

Oversikten viser at det finnes tydelig spor av modelltekstene i alle de fire elevtekstene. Elevtekst 1 markerer seg som den teksten som inneholdt færrest spor, mens elevtekst 2 og 3 viser flest spor.

## 5 Analyse og drøfting

### 5.1 Klasseromsamtalen som praksisarena

La oss først starte med fase 1 i sirklemodellen, som har vært sentrert rundt det å bygge opp et faglig fundament, spesielt med tanke på å øve inn og ta i bruk de sentrale begrepene i retorikken. Hele den første økta gikk med til en lærerstyrt felles presentasjon av fagstoffet. Hun forklarte, eksemplifiserte og modellerte selv hvordan begrepsapparat kunne brukes. Dette er i tråd med Gibbons (2016, s. 46) som skriver at lærerens modellering er av stor betydning for at elevene skal komme videre i utviklingen av skolespråkets register, og at denne modelleringen av skolespråket skjer best i helklasse hvor læreren leder undervisningen. Likevel avdekket oppsummeringen etter første økt at flere av elevene hadde problemer med å forstå fagbegrepene, især termene fra retorikken. Krashen (1982) understreker at *begripelig input* er en forutsetning for videre språkutvikling. Dersom flere av elevene har hatt utfordringer med *inputen*, kan det være en av grunnene til at noen elever opplevde etos, patos og logos som vanskelig og forvirrende (i Gibbons, 2016, s. 42-43). Undervisningen har med andre ord ikke lyktes med å gjøre alle elevene trygge på fagterminologien. Dette kan være et resultat av elevenes svært sprikende bakgrunnskunnskap, noe oppklaringen om Noregs Mållag i fase 2 avslørte. De elevene som mangler denne bakgrunnskunnskapen må i tillegg til å tilegne seg ny kunnskap om retorikken også tette det kunnskapsgapet som finnes på andre områder. For å bruke Vygotskij (2001) sine begreper kan man si at utforskende samtaler om retorikk på dette tidspunktet var utenfor den nærmeste utviklingssonen til flere av elevene. Den lærerstyrte klasseromsamtalen har med andre ord ikke gitt adekvat støtte, selv om lærer forsøkte å etablere en lav terskel for deltakelse for nettopp å stimulere til deltakelse. Ifølge Merrill Swain (2000, 2005) kan en problemløsende dialog, gjerne i små grupper eller parsamarbeid være en alternativ tilnærming (i Gibbons, 2016, s. 43). Hun hevder at målrettede oppgaver som krever at elevene tar i bruk fagspråket, fører til at språket blir bearbeidet mer i dybden. I dette prosjektet ble små grupper brukt som et supplement til den lærerstyrte klasseromsamtalen. Med bakgrunn i Swain og Vygotsky kan man hevde at bruken av nettopp gruppearbeid presset elevene til å ta i bruk det nyervervede begrepsapparatet med medelever som støttende stillas.

Hos gruppe 1 fremstod samtalen mellom elevene som kollektive forhandlinger om hvordan begrepene skulle forstås. Begge elevene virket utrygge på fagspråket, men forsøkte likevel å diskutere seg frem til en bedre forståelse: «Jeg tror logos handler om det logiske. Det som er sant». I gruppe 2 fremstod gruppemedlemmene derimot som mer eller mindre likeverdige fagfeller. De virket komfortable med forståelsen og bruken av fagbegrepene. Den

siste gruppa bar preg av et asymmetrisk forhold mellom gruppemedlemmene, hvor den ene eleven nærmest dikterte hva den andre skulle skrive. I henhold til den sosiokulturelle læringsteorien vil det ideelle samarbeidet riktig nok være sammen med noen som er på et høyere språk- og kunnskapsnivå enn seg selv, men hvis avstanden til *den kompetente andre* blir for stor, slik vi så i gruppe 3, vil støttefunksjonen utebli.

I tillegg til den språklige modelleringen, synes også tekststruktur å være et viktig fokusområde i fase 1. Dette ble tydelig når gruppene skulle presentere analysene sine. Selv om begge gruppene la frem presentasjoner som i stor grad støttet seg på lærerens modellpresentasjon, skilte gruppe 1 seg ut. Gruppa hadde langt på vei kopiert strukturen og overskriftene til modellpresentasjonen, men fremføringen avslørte at de hadde lite eieforhold til det de snakket om. En mulig forklaring på dette kan spores tilbake til det elevene strevde mest med i gruppearbeidet, nemlig å beherske fagspråket som oppgaven krevde. Når elevene opplevde at de ikke kunne beherske det *kontekstreduserte* skolespråket (Cummins, 2000), ble redningen å etterligne den håndfaste strukturen fra modellpresentasjonen. En annen forklaring kan være at elevene i gruppe 1 ble for knyttet til lærerens modellpresentasjon, og dermed ikke klarte å finne sin egen stemme. Modellen ble med andre ord begrensende i stedet for å tilføre elevene støtte. Det tette båndet mellom elevenes presentasjon og lærerens modell kommer især til syne i første del av presentasjonen, men det var først mot slutten av fremføringen, når elevene gikk inn i en spontan dialog om fagstoffet, at de fikk vist frem kunnskapen sin. Med bakgrunn i Cummins (2000) kan man kanskje hevde at denne overgangen fra enveis-kommunikasjon til dialog gjorde det mulig for elevene å støtte seg på en uformell *kontekstbundet* her og nå-situasjon:

Elev 2: «Hvor kommer du inn på patosen da?»

Elev 1: «Det er følelser. Ja, den spiller på følelser. Bare se på hunden (referer til bildet i annonsen). Hunden er vennen din. Når du tar med deg sjokoladen har du to venner (Peker på tekst i annonsen som viser «Din nye turvenn»).

Med utgangspunkt i dette, gjorde den uformelle dialogen tuftet på hverdagspråket det mulig for elevene å finne sin egen stemme, og sammen skape et faglig diskusjonsforum. Gruppe 3 viste på samme måte som gruppe 1, en klar struktur med innledning, hoveddel og avslutning. Selv om innflytelsen fra lærerens modellpresentasjon var tydelig også her, kunne man likevel se at de hadde gjort endringer som avvek fra modellen. Det mest påfallende ved gruppa var likevel fremføringen. Her var det kun den ene eleven stod for snakkingen, mens den andre ikke sa ett ord. Førstnevnte virket derimot trygg på fagbegrepene og brukte dem aktivt i analysen sin. Når det gjelder tausheten til den ene eleven, kan det være mange grunner til dette. En mulig



forklaring kan være at denne eleven, på samme måte som de to elevene i gruppe 1, strevde med faguttrykkene og dermed opplevde å ikke mestre språket som situasjonen krevde. Dette gir resonans i Hallidays funksjonelle språkteori, hvor situasjonskonteksten for språket er viktig. Selv om *feltet* var det samme for begge elevene, kan de språklige realiseringene være svært ulike. Som nevnt i teori-kapitlet beskriver Eggins (2004) om gradsforskjeller mellom det teknisk spesialiserte språket og dagligspråket. Mens den aktive eleven i gruppa uanfektet kunne snakke om «målgruppe», «visuelt inntrykk», «etosappell» og «virkemidler», noe som plasserte han i den ene enden av kontinuumet, vil det å befinne seg i motsatte ende kunne føles stigmatiserende og avsløre mangelen på den «riktige» språklig kompetansen. Dessuten ligger det i denne situasjonskonteksten innebygd en asymmetrisk *relasjon* mellom eleven og læreren, som kanskje forsterker en slik oppfattelse. Når Halliday snakket om relasjon, var han opptatt av hvordan deltakerne i situasjonen oppfattet seg selv og hverandre (Smidt, 2008, s. 30). Det ser vi blant annet når den aktive eleven tar i bruk et fagspråk som gjør at han kan etablere seg som autorativ norskfagutøver. Gruppemakkerens taushet kan derfor tolkes som en avmakt i møte med en språklig barriere.

## 5.2 Metaspråk og utforskende tekstsamtaler

Et viktig poeng med fase 2 i sirkelmodellen er først og fremst å synliggjøre hensikten, strukturen og de språklige trekkene som er typiske for den aktuelle teksttypen (Gibbons, 2016; Johansson & Ring, 2010). I henhold til sjangerpedagogikkens tankegang skal modellteksten plukkes fra hverandre, undersøkes grundig og diskuteres, nettopp for å hjelpe elevene med å se de karakteristiske trekkene ved teksten. I forlengelsen av dette, i fase 3, vil lærer sammen med elevene skrive en lignende tekst sammen med elevene nettopp for å kunne støtte elevene i skrivearbeidet og «confirm the understandings she has already invested in the students» (Rose & Martin, 2012, s. 71). Ifølge Gibbons (2016, s. 34) er hensikten med dette å forsterke kunnskapen om den spesifikke sjangeren man har arbeidet med i de foregående fasene.

I denne studien har elevene jobbet med kortsvarsoppgaver, tidligere gitt ved eksamen. Lærer gjorde et viktig poeng ut av det å vise elevene at den aktuelle modellteksten var et konkret svar på en oppgavetekst med tilhørende tekstvedlegg. Grunnen til dette var trolig å bevisstgjøre elevene om at informasjonen fra oppgaveteksten setter visse rammer for hvordan elevene selv kan utforme sine egne tekster. Lærer leste oppgaveteksten høyt og utforsket i fellesskap med elevene hvordan ulike begrep og formuleringer kunne tolkes og forstås. På denne måten fikk elevene satt modellteksten inn i en større sammenheng, og gjorde dem klar til dekonstruksjonen.

I henhold til sjangerpedagogikkens anbefalinger ble også modellteksten lest høyt, noe som kan være med på å sikre at alle elevene får tilgang til den samme informasjonen (Rose & Martin, 2012, s. 152). Ved hjelp av forskjellige fargekoder ble teksten plukket fra hverandre og særegne trekk som struktur, bruk av fagterminologi, tekstbinding og sitatbruk markert. Lærer la opp til en dialogisk arbeidsmåte, og forsøkte å involvere elevene med åpne og lukkede spørsmål:

Lærer: «Hva er dette?»

Elev 1: «Det er vel innledningen?»

Lærer: «Ja, det er innledningen. Vi er altså på strukturen i teksten. Finner dere noe mer av tekststrukturen vi bør fargelegge?»

Elev 3: «Du finner det helt nederst i teksten». (Peker på de tre siste linjene i teksten).

Lærer: «Bra, da markerer jeg avslutningen og».

Her kan vi se et eksempel på at hvordan dialogen om dekonstruksjonen kunne foregå mellom lærer og elevene. Det første vi kan legge merke til er hvordan elev 1 besvarer lærers spørsmål med et nytt spørsmål: «Det er vel innledning?», noe som trolig viser at eleven er utrygg på egne ferdigheter. Dialogsituasjonen gjør det mulig for lærer å være et støttende stillas og trygge elevens innspill. I tillegg til den støttende funksjonen klasseromsamtalen kan ha, reder den også grunnen for konstruktive samtaler om tekst. I det korte utdraget over ser man at lærer og elever diskuterer modelltekstens sjangerstruktur. For å kunne samtale om tekst på denne måten, mener Halliday (1998) at det var viktig å utvikle et metaspråk – et språk om språket. Ifølge Hallidays språkteori vil et presist språk gjøre elevene i stand til å kunne diskutere egne og andres tekster, slik vi ser i utdraget over. Her blir fagspesifikke betegnelser som «innledning», «avslutning» og «struktur» brukt i samtalene om modellteksten. Rose og Martin (2012, s. 175) støtter opp om dette og hevder at det å bygge opp et metaspråk «works effectively because students are repeatedly encountering instances in meaningful contexts, with the teacher's guidance». Dette oppsummerer det sosiosemiotiske perspektivet i Hallidays språkteori, nemlig å beskrive språket i bruk. Et funksjonelt metaspråk blir derfor en forutsetning for å kunne delta i utforskende tekstsamtaler, og er en av hjørnesteinene i sjangerpedagogikken. Dette fikk vi se på slutten av fase 2, hvor lærer utfordret elevene til å vurdere og karaktersette modellteksten de nettopp hadde dekonstruert. Dette vekket et stort engasjement hos elevene som alle hadde klare meninger om hvordan teksten burde vurderes. Spesielt interessant var det at elevene også begrunnet sine vurderinger faglig, ved å ta i bruk begrep og forklaringer som de hadde plukket opp i arbeidet med dekonstruksjonen. Swain (2000) beskriver det å ta i bruk slike nyervervede, gjerne mer avanserte språklige realiseringer enn man vanligvis bruker, som å *strekke språket* (i Gibbons, 2016, s. 44). I vårt tilfelle fikk elevene muligheten til å strekke sin språklige

kompetanse, samt dra fordel av det støttende stillaset som både klasseromskonteksten og foregående utsagn fra lærer og medelever tilbød. I kjølvannet av denne klasseromsamtalen gav elevene uttrykk for å ha gjort seg positive erfaringer samt opplevd mestring. En grunn til dette kan være at elevene i arbeidet med dekonstruksjonen hadde fått noen faste og trygge rammer for hvordan de selv kan arbeide med tekst. En annen grunn til denne atmosfæren av positivitet og mestring, kan være myndiggjøringen som ligger i å ha nok språkkompetanse til å kunne delta i den norskfaglige diskursen.

Rose og Martin (2012, s. 67) skriver at sjangerpedagogikken er laget for å gradvis gi mer og mer kontroll til elevene, ved først å etablere «common ground», deretter skape mening sammen med dem, for til slutt å skrive selvstendig. I fase tre fikk elevene muligheten til å være med på å utforme teksten i samarbeid med lærer. På samme måte som i fase 2, ble det også her brukt en tidligere gitt eksamensoppgave om retorisk analyse. Oppgaven skiller seg dog fra den i fase 2, da denne omhandlet en lederartikkel. Ifølge Johansson og Ring (2010) er hovedpoenget at modelltekstene er innenfor sjangeren og inneholder de språklige trekkene man ønsker å fokusere på. Lærer satte derfor opp en disposisjon etter mønster fra modellteksten, og forsøkte å involvere elevene i skriveprosessen. I denne situasjonen ser vi et eksempel på hvordan elevens metaspråklige kompetanse kan gi anledning til en diskusjon om tekststruktur. Dessuten ser vi også her at lærer legger opp til den dialogiske klasseromsamtalen. I utdraget under bruker eleven begrep og formuleringer som vi kjenner igjen fra fase 1 og 2, som for eksempel frasen «*styrker etos*».

Lærer: «Er vi fornøyde så langt?»

Elev: «Jeg vil ha med at det er 85-årsjubileum. Det styrker etosen»

Lærer: «Hvor vil du ha det hen?»

Elev: «Inn i innledningen. Eller kanskje det kunne stått i hoveddelen? Helt i starten bør det stå».

Lærer: «Kan vi skrive..... Jeg skriver et forslag som vi kan se på (skriver to linjer om 85-årsjubileumet som eleven nevnte)»

Lærer: «Hvorfor skriver vi dette?»

Elev: «Det er jo tillit. Trenger ikke argumentere for mer enn det».

Observasjonene mine viste likevel at det var ytterst få av elevene som deltok aktivt i denne fasen av skrivesirkelen. Som en konsekvens av dette ble teksten i all hovedsak utformet av lærer i samarbeid med den aktive eleven fra utdraget over. Gibbons (2016, s. 138) poengterer derfor at den felles tekstkonstruksjonen bør være *lærerledet* og ikke *lærerstyrt*. Det skal med andre ord ikke være læreren som skriver ned sin tekst, men at hun skal være en reflekterende samtalepartner som fanger opp ideer, styre samtalene og ber elevene klargjøre formuleringer

og utsagn. I dette tilfellet oppstod problemene når mange av elevene forholdt seg passive i klasseromsamtalen, noe det kan være flere grunner til. For det første var ikke denne oppgaven lik den som ble gjennomgått i fase 2. Her var utgangspunktet en Facebook-side, mens oppgaven i fase 3 gikk ut på å analysere en lederartikkel. Selv om siktemålet med begge oppgavene var å skrive en retorisk analyse, kan det godt tenkes at det visuelle ved den sammensatte teksten i fase 2, gjorde analysearbeidet mer konkret og håndfast for elevene. Facebook-siden hadde forskjellige farger, symboler og lite tekst, noe som kanskje kan oppleves som mer allment og dagligdags. Lederartikkelen derimot tok i bruk et mer teknisk og abstrakt språk som klima, teknologiskifte, flyindustri, verdiskapning og flyskam. Selv om det sosiale formålet med tekstene er det samme, nemlig å skrive en retorisk analyse, er de språklige realiseringene i det Halliday (1998) omtaler som *felt* svært ulike. De to oppgavene som elevene jobbet med i fase 2 og 3 befinner seg med andre ord i hver sin ende av feltkontinuumet, noe som også kan gi en forklaring på hvorfor flere av elevene forble passive i møte med et mer krevende språk (Eggins, 2004; Maagerø, 2005). En annen forklaring på hvorfor mange av elevene var passive i tekstkonstruksjonen, kan handle om usikkerhet. Til forskjell fra dekonstruksjonen, som tok utgangspunkt i en ferdigstilt tekst hvor språkbrikkene allerede var lagt, handlet tekstkonstruksjon om å fylle det blanke arket på tavla. Selv om lærer ledet og støttet elevene i dette tekstarbeidet, forutsetter deltakelse i skriveprosessen at eleven kan eller vil gjøre et forsøk på å anvende det fagspesifikke språket. Det vil med andre ord kreve at eleven har fått tilgang til det Gee (2015) omtaler som en *sekundærdiskurs*. I dette tilfelle vil sekundærdiskursen være de norskfaglige begrepene, sjangerkonvensjonene, formuleringene og tenkemåtene som rammer inn tekstskrivningen, det vi tidligere har omtalt som skolespråket. Gee (2015) understreker at tilgang til en arena hvor den sekundære diskursen er en naturlig del, er en forutsetning for å få tilgang til skolespråket. Med utgangspunkt i dette kan man hevde at klasserommet blir en viktig sosialiseringsarena hvor elevene får muligheten til å tilegne seg og øve på de fag- og emnespesifikke ferdighetene og tenkemåtene som situasjonen krever. Ifølge Gee (2015, s. 190) krever dette «enculturation (‘apprenticeship’) into social practices through scaffolded and supported interaction with people who have already mastered the Discourse». Med andre ord vil læringsprosessen som fører frem mot en ny diskurs kreve både tid og støtte. Selv om flere av elevene forholdt seg tause i store deler av klasseromsamtalene knyttet til fase 3, trenger ikke det bety at læringsutbyttet var fraværende. Det kan henvise til at veien mot en ny sekundærdiskurs er en tidkrevende prosess hvor elevene som «lærlinger» (apprenticeship) får muligheten til å erfare, praktisere og samhandle med andre nettopp om fagets sjangerforståelse, begreper og tenkemåter. Gibbons (2016, s. 144) støtter opp om dette og

poengterer at å arbeide med sirkelen for undervisning og læring tar tid, og bør gjennomføres flere ganger for å gi størst effekt. Ifølge Gee (2015) kan man derfor differensiere mellom «*acquisition*» (tilegnelse) og «*learning*» (læring) (s.189). Kort forklart kan man si at læring handler om «*breaking down the thing to be learned into analytic parts*», mens tilegnelse handler om å erverve seg ferdigheter og kunnskaper «*by exposure to models, a process of trial and error, and practice within social groups, without formal teaching*» (ibid). Det handler med andre ord om spenningsfeltet mellom eksplisitt og implisitt undervisning. I vårt tilfelle kan det tenkes at enda flere elever ville kunne tatt del i den felles tekstkonstruksjonen dersom de hadde blitt eksponert for modelltekster og støttende læringssamtaler over en lengre tidsperiode. En slik implisitt tilnærming ville trolig gi tid og rom for at elevene skal kunne sosialiseres inn i den norskfaglige diskursen.

### **5.3 Et tydelig mønster – tekststruktur i elevtekstene**

Som vist i kapittel 4 finnes det spor fra modelltekster og undervisning i alle elevtekstene, både når det gjelder struktur, formuleringer (ord og uttrykk) og komposisjon. Med utgangspunkt i det datamaterialet jeg har hatt tilgjengelig, vil det likevel være vanskelig å kunne si noe sikkert om sporene kommer fra undervisningen, modelltekstene, eller begge. Det som i alle fall er klart, er at samtlige elevtekster hadde en tydelig innledning, hoveddel og avslutning, noe som ble eksplisitt fremhevet i undervisningen. Når det er nevnt kan en likevel undre seg på om dette allerede var på plass fra før, eller om det er noe nytt elevene har plukket opp i løpet av prosjektet. Kaster man et blikk på innholdet i innledningene, ser man imidlertid at samtlige tekster på en eller annen måte løfter frem oppgavetekstens formål og tematikk, noe som ble diskutert i skrivesirkelens fase 2 og 3. I hoveddelen kan vi se hvordan elevene har delt tekstene sine opp i avsnitt, slik modelltekstene har gjort. Her skiller elevtekst 4 seg noe ut ved at hoveddelen er udelt. Likevel er teksten delt inn i innledning, hoveddel og avslutning. Dessuten har alle elevtekstene brukt hoveddelen til å analysere tekstvedlegget ved hjelp av fagbegrep. I siste avsnitt kan vi se at elevtekstene forsøker å konkludere eller oppsummere. Med utgangspunkt i dette kan man slå fast at elevene viser god forståelse for hvordan tekstene innenfor denne sjangeren kan struktureres. Hasan (1998) var opptatt av nettopp sjangrene og deres overordnede struktur i det hun omtaler som *generisk strukturpotensial* (Hasan, 1998; Maagerø, 2005). Det vil si at det er noen elementer som må være med for at vi skal kunne gjenkjenne teksten som tilhørende en bestemt sjanger (Maagerø, 2005, s. 71). Man kan hevde at den tredelingen som elevtekstene i dette prosjektet tar i bruk, er et uttrykk for en slik generisk struktur, og at elevene

med dette viser både sjangerbevissthet og sjangerforståelse. I den systemisk funksjonelle tilnærmingen til språk er sjanger knyttet til kulturkonteksten og derfor også svært viktig i skolen. Å utvikle tekstkompetanse går derfor ifølge Maagerø (2005) hånd i hånd med å utvikle sjangerkompetanse. Kongstanken i sjangerpedagogikken er at skriveundervisningen skal ta opp, diskutere og arbeide med tekstmønstre i skolen. Undervisningen skal med andre ord være eksplisitt, for å sikre seg at alle får samme mulighet til å tilegne seg kunnskapen. Med utgangspunkt i elevtekstene kan det se ut som at akkurat dette sjangeraspektet ved fagskriving, altså struktur, er på plass. Et annet interessant trekk ved elevtekstene er hvordan noen av elevene har valgt å dele hoveddelen inn i avsnitt. Elevtekst 1, 2 og 3 har organisert hoveddelen tematisk etter hvilke av appellformene som blir omtalt, noe vi tydelig ser i begge modelltekstene. Avsnittene blir dermed en ny måte å strukturere teksten på, noe som ikke ble eksplisitt omtalt i undervisningen. Det kan da tenkes at disse elevene selv har plukket opp dette i møte med modelltekstene, slik at vi kanskje kan snakke om en implisitt sjangertilegnelse. Ifølge Freedman og Pringle (1984) dreier implisitt sjangertilegnelse seg om lese tilstrekkelig med tekster i denne sjangeren, slik at man blir sosialisert inn i sjangerkonvensjonene.

#### **5.4 Skrivesituasjon og språkvalg – bevisstgjøring rundt skolespråket**

I den systemisk funksjonelle språkforståelsen betraktes skriving som en sosial praksis. Tekster blir derfor ytringer som må forstås ut i fra sammenhengen de blir til i (Smidt, 2008, s. 24). Situasjonkonteksten legger med andre ord føringer for elevenes språkvalg. Temaet for tekstene i dette prosjektet er sentrert rundt retorisk analyse, da i sammenheng med lesing og skriving av kortsvarsoppgaver. *Feltet* handler dermed ikke bare om retorisk analyse, men også om sjangeren kortsvarsoppgave, noe som påvirker språket. Det å skrive en kortsvarsoppgave om retorisk analyse plasserer teksten innenfor en evaluerende-tolkende skolesjanger. Kjennetegn på sjangeren kan være et spesialisert eller teknisk språk, allmenne eller abstrakte tekstdeltakere, bruk av nominaliseringer, objektivitet og formelle uttrykksformer (Johansson & Ring, 2010). Disse språktrekkene sammenfaller med det Macken-Horarik (1996) omtaler som det spesialiserte og kritiske domenet for læring. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i dette kapitlet.

Når det gjelder elevtekstene er bruken av fag og emnespesifikke ord og formuleringer kanskje de mest fremtredende karakteristikene ved feltet. På tross av at feltet er det samme, ser vi at de språklige realiseringene blir forskjellige når eleven tilpasser begrepene til sin egen tekst. Dette blir synlig når man ser nærmere på *prosessene*, i det som den systemisk funksjonelle språkbeskrivelsen omtaler som transitivitetssystemet. Kort forklart handler de ulike

prosesstypene om hvordan mennesker handler, og at de dermed gjenspeiler fundamentale menneskelige erfaringer (Maagerø, 2005, s. 103-104). La oss først se nærmere på det som blir kalt for *relasjonelle prosesser*. Det betyr at vi bruker språket til å skape relasjoner mellom ulike enheter (Maagerø, 2005). Et eksempel på dette kan man blant annet finne i elevtekst 1: «Reklamen **har** sterk logos-appell». Her settes logos-begrepet i direkte kontakt med analyseobjektet ved hjelp av verbet **har**. Dette ser vi også i elevtekst 2: «[...] logoen **er** med på å styrke etosen i reklamen [...]». Også her uttrykkes relasjonene mellom analysebegrepet (etosen) og analyseobjektet (logoen) eksplisitt, ved hjelp av verbet **er**. En annen del av prosessene i transitivitetssystemet, *de materielle prosessene*, dreier det seg om materielle handlinger i den fysiske verdenen. Det uttrykker med andre ord det fenomenet noen gjør noe fysisk med (Maagerø, 2005, s. 106). Når for eksempel forfatteren av elevtekst 4 skriver: [...] og med det ønsker annonsør å overbevise leseren om deres troverdighet som igjen **bygger** på appellformen Etos», blir handlingsverbet **bygger** en del av de materielle prosessene. I dette tilfellet henviser verbet **bygger** både til fagbegrepet appellformen Etos, men også avsenderen annonsør. De eksemplene vi har sett på over, er en del av det Halliday kaller leksikogrammatikk. Enkelt forklart kan vi si at leksikogrammatikken handler om strukturer i språket vårt, det være seg setninger, deler av setninger eller måten vi lager og bøyer ord på, men også om ordene selv. Ut i fra dette blir både de grammatiske enhetene og ordene meningsskapende ressurser (Maagerø, 2005, s. 87-88). Man kan derfor hevde at det å utvikle bevissthet rundt leksikogrammatikken kan brukes målrettet til å utvikle skrivekompetanse hos elevene. Ved å eksplisitt fremheve elementer fra leksikogrammatikken i undervisningen, vil språk- og skriveopplæring ikke bare være noe som skjer automatisk i klasserommet, men heller være en målrettet aktivitet. I sjangerpedagogikkens ånd vil man derfor eksplisitt fremheve mulighetene som finnes i språket, og på bakgrunn av dette utvikle spesifikk språkkompetanse til alle, ikke bare dem som allerede er utstyrt med en stor språklig verktøykasse hjemmefra.

Et annet interessant trekk ved elevtekstene er bruken av passivkonstruksjoner. Eksempler på dette kan man finne i både elevtekst 2 og 3. «En av de sentrale virkemidlene **som blir tatt i bruk** i denne reklamen [...] (elevtekst 2) og «Dette **fremmes** gjennom samspillet mellom tekst og bide» (elevtekst 3). På denne måten blir den handlende aktøren skjult, noe som bidrar til at setningen får et formelt og objektivt uttrykk. Mens de aktive verbalgruppene er vanlige i dagliglivet, vil man gjerne i spesialiserte fagtekster i større grad ha behov for å uttrykke noe allment og generelt, eller ikke referere til en spesifikk aktør som utfører handlingen. Passivkonstruksjoner vil i så måte være et språklig drag som passer godt med denne type evaluerende-tolkende skolesjanger. For å bruke Macken-Horarik (1996) sin

domenemodell for læring, kan man si at slike språklige realiseringer tilhører det spesialiserte og kritiske domenet.

Samlet sett kan vi si at de språklige realiseringene vi har sett på i elevtekstene så langt, viser hvordan den ideasjonelle meningen i språket kommer til synet i felt. Maagerø (2005, s. 124) mener at dette gjør oss i stand til å se sammenhengen mellom språkets design på den ene siden og verden rundt oss og i oss på den andre.

I tillegg til situasjonskontekstens felt, er Halliday også opptatt av *relasjon*. Når Halliday skriver om relasjon henviser han til hvordan deltakerne i en gitt situasjon oppfatter seg selv og hverandre, og av deltakernes innbyrdes status og makt (Smidt, 2008, s. 30). Sagt med andre ord er relasjon en kommunikativ handling, med meninger som etablerer og opprettholder sosiale forhold og som uttrykker avsenders holdninger og vurderinger. I den systemisk funksjonelle språkforståelsen er det dette som kjennetegner den mellompersonlige metafunksjonen (Maagerø, 2005, s. 135). Med utgangspunkt i elevtekstene blir den kommunikative handlingen først og fremst en ytring mellom den skrivende eleven og læreren som leser/mottaker. I tillegg til at dette involverer en asymmetrisk relasjon mellom eleven og læreren som faglig autoritet, betyr det også at elevene må plassere seg selv innenfor en evaluerende-tolkende skolesjanger. Dette vil ha betydning for elevenes språklige valg som krever et spesialisert fag- og skolespråk. Macken-Horarik (1996) omtaler dette som det spesialiserte og kritiske domenet. Ved å undersøke (den mellompersonlige meningen i) elevtekstene kan man danne seg et bilde av hvordan elevene posisjonerer seg i det spesialiserte og kritiske domenet. I motsetning til dagliglivets uformelle og muntlige språk, vil det spesialiserte og kritiske domenet kunne kjennetegnes av formelle ord og uttrykk, deriblant fagbegrep (Macken-Horarik, 1996; Maagerø, 2005). Her skiller elevtekst 1 seg noe ut fra de andre tekstene med sine muntlige innslag. For å nyansere dette noe, viser teksten riktig nok spor fra begge sider, med både nøkterne og sjangertilpassede uttrykksformer som «(...) sterk logos-appell» og «Ford Bruker språklige virkemidler (...)», men også mer muntlige uttrykk som «(...)ford **har skikkelig trua** på produktet sitt». Formuleringen «**har skikkelig trua**» gir setningen et muntlig og uformelt preg, noe som blir forsterket andre steder i teksten: «Det er **bra** retorikk i reklamen (...)». Her kan adjektivet **bra** oppfattes som elevens subjektive involvering, noe som er mindre vanlig i denne type fagtekstsjanger. Når det gjelder de andre elevtekstene, finner man ikke like tydelige spor av muntlighet.

Et annet viktig skille mellom dagliglivets domene for læring og det spesialiserte og kritiske domene for læring dreier seg om modalitet, som for øvrig realiserer det mellompersonlige meningsaspektet i en setning (Maagerø, 2005). Man kan si at modalitet



handler om hvordan en ytring kan uttrykke grader av visshet. Når eleven for eksempel uttrykker «[...] bilen står også i det som **kan** se ut som et alpinanlegg» (elevtekst 1), vil modalverbet **kan** si noe om styrken på ytringen. Skriveren presenterer med andre ord sin egen vurdering av fenomenet, slik at leser eller mottaker kan ta stilling til dette. Elevtekst 2, 3 og 4 viser liknende vurderinger i utsagnene «**kan** gi oss en indikasjon på», [...] denne type bruk av patos formidling **skal** spille på mottaker sine følelser» og «Her de argumenterer logisk og fornuftige opplysninger som **kan** undersøker». Modale uttrykkselementer som dette er vanlig i begge de omtalte domenene. En viktig forskjell er likevel at det kritiske og spesialiserte domenet tar i bruk et metaforisk språk for å uttrykke mindre direkte modalitetsformer, gjerne ved hjelp av nominaliseringer (Maagerø, 2005, s. 229). Dette kommer tydelig frem i elevtekst 3: «Denne **plasseringen** er også med på å forsikre en storfamilie om at det er nok plass i bilen, til å få med seg det de trenger å ha med seg på tur. Gjennom å fremme bilens **kombinasjon** av komfort, intelligente firhjulstrekksystem og automatgir i infoteksten, så dekker de kundens behov for **trygghet** og komfort.» Her kan vi se hvordan nominaliseringen realiseres ved at verbene «plassere» og «kombinere» blir omdannet til substantiv, mens adjektivet trygg får suffikset -het lagt til. Disse språkvalgene signaliserer noe om hvordan eleven plasserer seg selv som språkbruker. En kan si at eleven ved hjelp av nominaliseringer etablerer seg selv som skriver innenfor det spesialiserte og kritiske domenet. Det samme ser vi også i elevtekst 2: «[...] når man ser nederst til høyre på bilde rettes oppmerksomheten vår mot Ford-logoen [...]. I dette eksemplet blir nominalfrasen **oppmerksomheten**, i tillegg til det ubestemte pronomenet «**man**», en annen måte å etablere seg selv som skriver innenfor det spesialiserte og kritiske domenet. Bruk av det ubestemte pronomenet «**man**» finnes også i elevtekst 4. Når man ser elevtekstene under ett, så skiller elevtekst 1 seg ut også på dette området ved å ta i bruk første person av personlig pronomen «**jeg**», noe man ofte finner i dagliglivets domene. Ifølge Johansson og Ring (2010) er måten vi anvender personlige pronomen på en viktig ressurs i språket for å skape ulike roller, men også nærhet eller distanse.

Når det gjelder den siste registervariabelen *mediering*, handler den om konkrete forhold som har med mediet å gjøre, for eksempel om det er en skriftlig eller muntlig tekst. I vårt tilfelle dreier det seg om en skriftlig kortsvarsoppgave som kan plasseres innenfor en evaluerende-tolkende skolesjanger. Det handler med andre ord om hvilke rolle **språket** spiller i den aktuelle kommunikasjonssituasjonen, og hvordan språket bærer meningsinnholdet i situasjonen (Johansson & Ring, 2010; Maagerø, 2005; Smidt, 2008). Med utgangspunkt i de aktuelle elevtekstene, kan vi slå fast at det er selve språket som gir mening til aktiviteten. Når språket «bærer» aktiviteten på denne måten, hvor det ikke er visuell eller auditiv kontakt mellom leser

og skriver, vil det ha betydning for de språklige valgene våre (Maagerø, 2005). I en skriftlig, formell tekst skapes for eksempel sammenhengen mellom setningene på en annen måte enn ved muntlige og mer dagligdagse situasjoner. Dette kan vi blant annet undersøke nærmere ved å se på sammenbinding eller kohesjon i utdraget fra elevtekst 3. For ordens skyld er utdraget delt opp og nummerert:

1. «**Ford** har en innebygget etosappell gjennom at alle mennesker som besitter kunnskap om bilmerker vet at det var Ford som produserte den første bilen i verden.
2. **Dette** gjør at merkevaren Ford forbindes automatisk med et trygt valg ved kjøp av bil.
3. **Dette** gjør det også lett for kjøperen å godta at det brukes påstander i salgsteknikken som ikke er lett å etterprøves (...).
4. **Her** kommer logosappellen til sin rett».

I den første setningen blir egenskapen ved analyseobjektet «**etosappell**» presentert på temaplass, og referert til i både andre og tredje setning ved hjelp av pronomenet *dette*. Når kommunikasjonsdeltakerne ikke kan støtte seg på en fysisk kontekst, vil slike kohesjonsressurser være med på å skape sammenheng i ytringen. Dette kan vi også se i setning tre, hvor rema («påstander i salgsteknikken som ikke er lett å etterprøves») blir videreført i setning fire ved hjelp av adverbialet *her*. Eleven får på denne måten introdusert logos-begrepet i teksten sin. Ifølge Maagerø (2005) er slike referanser som viser bakover eller forover i teksten vanlige i det spesialiserte og konkrete domenet for læring.

I dette kapitlet har vi sett nærmere på hvordan elevenes forskjellige språkvalg kan forstås i lys av Hallidays begrepstroika felt, relasjon og mediering og Macken-Horarik (1996) sin domenemodell. Jeg har løftet frem utvalgte språklige realiseringer i elevenes tekster, og sett på hvordan disse skaper gjenklang i enten det dagligdagse domenet for læring eller det spesialiserte og kritiske domenet for læring. På denne måten kan man rette oppmerksomheten mot det som faktisk skjer med språket når elevene skal innta det spesialiserte og kritiske domenet for læring. Det handler med andre ord om å få tilgang til fag- og skolespråket, og hvordan dette kan legges til rette for elevene. Det er derfor viktig at lærere som jobber med språk- og skriveundervisning er bevisste på hvordan skole- og fagspråket skiller seg fra elevenes dagligspråk. I sjangerpedagogikken tar man ikke for gitt at tilegnelse av en skolefaglig diskurs skjer bare ved å være til stede i undervisningen, men at disse språklige nyansene heller bør undervises målrettet og eksplisitt.

## 5.5 Jakten på skolespråket – å posisjonere seg som fagtekstskriver

I det foregående kapitlet har vi undersøkt elevtekstene, og sett på hvordan elevenes språkvalg blir en måte å plassere seg innenfor en norskfaglig diskurs. Elevtekstene vi har analysert kan derfor gi oss et verdifullt innblikk i elevenes språklige verktøykasse, og samtidig belyse hvordan elevene forvalter sine språklige ressurser i møte med fag- og skolediskursen. Håland (2010, 2013) omtaler dette som å *posisjonere seg selv som fagtekstskriver*. Ifølge Håland (2014, s. 90) handler det å posisjonere seg som fagtekstskriver «å vite hvilken type kommunikasjon som er en del av faget, hvilken språkføring som er forventet og hvordan disse to kriteriene er tett knyttet til fagets særegne tenke- og væremåte». Det å bruke kommunikasjonsformer som er en del av fagets literacy, kan i denne sammenheng dreie seg om hvordan elevene tolker og forstår situasjonskonteksten, for så å plassere sine egne tekster innenfor disse rammene. Sjangeren setter på mange måter grenser for hvordan den skriftlige kommunikasjonen skal foregå, noe Halliday beskriver i sin teori om situasjons- og kulturkonteksten. Måten elevene velger å strukturere tekstene sine på (med innledning, hoveddel og avslutning), kan være eksempel på en slik sjangerforståelse. Dette har vært et gjennomgående tema i arbeidet med sirkelmodellen, og ved å rette oppmerksomheten mot modelltekster har elevene fått tekstlige forbilder å støtte seg på i eget skrivearbeid. De fire elevtekstene vi har sett på er strukturert på samme måte som modelltekstene. Det er likevel ikke bare et tekstlig mønster det er snakk om, men også en bevissthet om at de ulike delene har et bestemt formål. For eksempel presenterer alle de fire elevtekstene tematikk og tekstens formål i innledningen, og oppsummerer/runder av i avslutningen. Elevtekstene blir med dette et bidrag i sjangerdiskursen, og elevene viser derfor forståelse for hvordan informasjonen blir organisert og strukturert. Med utgangspunkt i dette blir tekststrukturen er en viktig del av fagets og sjangerens kommunikasjonsform.

Et annet viktig aspekt ved det å posisjonere seg som skriver innenfor en fagtekstdisiplin handler ifølge Håland om å mestre fagets språk. Det er med andre ord snakk om å aktivere en «pakke» med språklige ressurser som høver seg til skrivesituasjonen, noe som henger nøye sammen med fag- og sjangerkonvensjoner. Det mest iøynefallende trekket ved språkbruken i elevtekstene var kanskje bruken av fagbegrep fra retorikken, noe som også var et viktig fokusområde i undervisningsopplegget. I sjangerpedagogikkens ånd ble de viktige begrepene identifisert, modellert, diskutert og brukt, i både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Analysen av elevtekstene viste dessuten hvordan man ved bruk av den systemisk funksjonelle grammatikken kan identifisere enda flere språklige trekk. Ved å eksplisitt løfte frem disse

språklige trekkene i undervisningen, vil det være pedagogiske muligheter som kan hjelpe elevene på veien mot å mestre fagets språk.

Det siste av de tre momentene om å posisjonere seg som fagtekstskriver, handler ifølge Håland om at elevene skal forstå hvordan kommunikasjonsform og konvensjoner for språkbruk er knyttet til fagets egen tenke- og væremåte. Dette forener på mange måter de to første punktene om kommunikasjonsformer og språk. I tillegg kan det involvere et spesifikt tankesett; en analytisk og transparent tilnærming til det man skriver om. La oss ta utgangspunkt i elevtekstene. Det at elevene tok i bruk analytiske begrep fra retorikken og anvendte dem på tekstene sine, kan det være et eksempel på en analytisk tenkemåte, noe som også har røtter i fagets tradisjoner. Det samme kan sies om å henvise til kildeteksten: «[...] når man ser nederst til høyre på bilde rettes oppmerksomheten vår mot Ford-logoen som skiller seg ut fra den mer lyse bakgrunnen med fjelldekket snø [...]» (elevtekst 2). Slik sitatet viser, leder eleven oppmerksomheten mot konkrete egenskaper ved annonsen slik at man som leser kan forstå, men også kvalitetssikre elevens ytringer.

For å oppsummere kan man si at det å posisjonere seg som skriver innenfor en fagtekstdisiplin kan handle om å mestre fagets kommunikasjonsformer, språk og tenkemåter. Dette ble synlig i analysen av elevtekstene som viste hvordan elevene tok i bruk fagbegrep og tekst- og sjangerkonvensjoner. Man kan kanskje si at dette gav oss et innblikk i elevenes språklige verktøykasse, og kunnskapen om denne kan ha betydning for undervisningen og for hvordan man legger til rette for å øve elevene i å skrive seg inn i en fagdisiplin. I denne sammenheng vil jeg i tillegg hevde at skjæringspunktet mellom det uformelle og dagligdagse, og det formelle og faglige også bør være relevant når man skal legge til rette for at eleven skal mestre fagets språk. Her ligger kanskje en av sjangerpedagogikkens fremste styrker, nemlig anerkjennelsen av det potensialet som ligger i språket, og oppmerksomheten rundt de mindre byggeklossene i språket og måten de blir påvirket av både situasjons- og kulturkonteksten.

## **5.6 Dybdelæring og sirkelen for undervisning og læring**

I kapittel 1.8 så vi hvordan den nye læreplanen (KL20) løfter frem dybdelæring som en ny og viktig komponent i fremtidens norske skole. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) innebærer det at elevene skal utvikle kunnskap og varig forståelse for begreper, metoder og sammenhenger mellom fagene, noe som vil kreve at elevene kan reflektere over egen tenkning og læring. Denne tanken om metakognisjon finner man også uttrykt i norskfagets kjerneelementer. Et eksempel på dette kan være at «elevne skal utvikle kunnskaper om og

begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer» (ibid). Det å utvikle et språk for å kunne snakke om fag og læring i fag blir derfor viktig for å oppnå dybdelæring. Med begrep som dybdelæring og metakognisjon i tankene, kan vi rette blikket mot undervisningsopplegget denne studien bygger på. Her kan vi se det hallidayske mantraet om «språk i bruk» komme til syne. Dette handler blant annet om å være bevisst på at språkvalgene påvirkes av konteksten som omgir teksten. I sirkelmodellens første fase, kunne vi se at norsklæreren introduserte nye fagbegrep, og prøvde å skape en arena for å snakke om og prøve ut begrepene i fellesskap. Poenget med dette var å legge til rette for og å støtte opp om elevenes begrepslæring. Læring av nye ord og begrep var som vi har sett ikke like enkelt for alle, men man kan likevel argumentere for at skrivesirkelens stegvise tilnærming kan tilby elevene en viktig støttefunksjon i skriveprosessen. Eksempelvis kan klasseromsamtalene om begrepslæring (fase 1), dekonstruksjon (fase 2) eller skriving av felles tekst (fase 3) være viktige praksisareaer for å lære, prøve ut og foredle det norskfaglige begrepsapparat. Man forsøker å etablere en norskfaglig plattform for å samtale om tekst, språk og sjanger. Det er med andre ord snakk om metakognisjon. Et godt eksempel på dette var når lærer inviterte elevene til å gi en vurdering med begrunnelse av modelltekst 1. Da tok elevene i bruk det begrepsapparatet og den kunnskapen de hadde ervervet seg om sjangeren, når de begrunnet vurderingene sine. På bakgrunn av arbeidet med fase 1-3 kan man hevde at elevene ikke står på bar bakke når de skal skrive sine egne tekster. Både klasseromsamtalene og de konkrete eksempeltekstene vil derfor være gode verktøy som kan hjelpe elevene med skriving av fagtekster i norskfaget. Man kan derfor hevde at sirkelmodellens skrivemetodikk kan legge til rette for dybdelæring.

## **5.7 Sjangerpedagogikk i fengsel**

I denne studien har vi sett på hvordan gjennomføringen av et undervisningsopplegg inspirert av en sjangerpedagogisk tankegang kan gjennomføres i en fengselskontekst, da med tanke på å utforske hvilke muligheter sjangerpedagogikken kan tilby undervisning innenfor disse rammene. Som nevnt i teorikapitlet, har sjangerpedagogikken vært spesielt opptatt av å utvikle en skrivepedagogikk «that could enable any student to succeed with the writing demands of the school» (Rose & Martin, 2012, s. 1). I dette ligger det en erkjennelse av at utsatte eller marginaliserte grupper i samfunnet ikke har samme forutsetninger som andre til å lykkes innenfor skolesystemet. Mens de australske sjangerpedagogene i Sydneyskolen var opptatt av blant annet barn fra arbeiderklassen og barn av innfødte urinnvånere, ønsker denne masteroppgaven å rette blikket mot en utsatt gruppe i det norske samfunnet, nemlig de innsatte

i norske fengsler. Med bakgrunn i forskning fra for eksempel Eikeland et al. (2016) og Langelid og Manger (2005b), vet vi at innsatte i norske fengsler stort sett er unge menn av norsk eller utenlandsk herkomst med lav utdanning, ofte kombinert med lese- og skriveproblematikk. Det er med andre ord snakk om en sammensatt gruppe mennesker som av ulike grunner har falt utenfor skole og samfunn. På tross av dette oppgir 80% av norske innsatte at de har et ønske om å ta utdanning i fengsel (Eikeland et al., 2016), og det er noen av disse menneskene vi har møtt i dette forskningsprosjektet. Med denne elevgruppen i tankene, synes en pedagogikk som bygger på en funksjonell språkforståelse og høy grad av støtte, å være et strategisk pedagogisk utgangspunkt for undervisning i fengselsskolen. I sjangerpedagogikken forenes disse tankene om språk og læring i skrivesirkelen. De fire fasene i skrivesirkelen har vært et strukturerende prinsipp i undervisningsopplegget, og samtidig lagt grunnlaget for hvordan lærer og elever har arbeidet med tekster og sjangere i undervisningen. Ved å dele skriveprosessen inn i ulike faser, har målsettingen vært å utvikle ny fagkunnskap og skrivekompetanse stegvis i et støttende læringsmiljø. Med tanke på at mange av de elevene man møter i fengselsskolen både har lite trening og lav selvtillit når det gjelder skriving av akademiske og analytiske tekster innenfor «skolske» sjangrer, vil faseinndelingen være en måte å legge til rette for en tilpasset opplæring. Det at kunnskapsbasen bygges i fellesskap med medelevene kan også bidra til å øke både selvtillit og fagkompetanse. Eleven står med andre ord aldri alene, men får støtte av både lærer og medelever i alle de fire fasene. Under observasjonene kunne man på tross av dette likevel oppdage at flere av elevene strevde med å forstå fagbegrepene, selv om lærer hadde gjennomgått, forklart og eksemplifisert ordene flere ganger i undervisningsløpet. En mulig forklaring kan være at det ikke ble brukt nok tid på selve kunnskapsbyggingen i fase 1. Det å tilegne seg ny fagkunnskap kan som kjent være en tidkrevende prosess, noe som kanskje blir forsterket hvis man allerede har andre språklige utfordringer. Mange av de elevene man møter i fengselsskolen er minoritetsspråklige, noe som kan bidra til at innlæring av fag- og emnespesifikke begrep blir ekstra krevende. Et eksempel fra observasjonene av fase 2 synliggjør dette. Her skulle elevene analysere Noregs Mållag sin Facebook-side, noe som ble vanskelig for de elevene som aldri hadde hørt om mållaget, og av den grunn ikke kunne forstå konteksten rundt annonsen. Viktigheten av å bygge en solid felles kunnskaps- og begrepsbase synes derfor å være en essensiell del av skriveopplæringa, og sirkelmodellen åpner opp for å ta i bruk et bredt spekter av metoder og arbeidsmåter tilpasset elevenes forutsetninger. Det synes likevel å være et viktig poeng at skriveundervisning og skriveopplæring er prosesser som krever tid, systematikk og hardt arbeid. I den travle skolehverdagen hvor lærere gjerne kjenner på presset om å komme seg igjennom læreplanmålene, vil erkjennelsen av at læring tar tid være

av stor viktighet. En sjangerpedagogisk tilnærming til skrive- og sjangerundervisningen blir derfor ikke et «quick fix», men heller en stegvis, målrettet og eksplisitt måte å arbeide med skriving, tekst og sjanger. Det avgjørende vil alltid være, uansett pedagogisk tilnærming, å legge ned tilstrekkelig med tid og arbeidsinnsats. På dette området synes den implisitte og den eksplisitte tilnærmingen til skriveundervisningen å ha felles grunn; at skrivekompetanse er noe som utvikles over tid i klasserommene, hvor elevene får møte de viktige tekstene i samfunnet vårt (Hertzberg, 2008). Et annet viktig poeng som bør løftes frem er bevisstheten rundt elevenes språklige og kulturelle verktøykasse. De elevene man møter i klasserommet kommer fra forskjellige hjemmeforhold, med ulike kulturelle- og språklige bakgrunner, noe som også har innvirkning på deres forutsetninger for læring. Selv om undervisningen er godt planlagt og tilpasset elevgruppen, vil det ikke automatisk bety at alle elevene har fått samme utbytte av undervisningen. Dette er en problemstilling som de aller fleste lærere kan kjenne seg igjen i, og noe vi så også i gjennomføringen av dette prosjektet. Jeg vil derfor hevde at økt bevissthet omkring elevenes språklige og kulturelle verktøykasse vil være et viktig innsatsområde for å øke kvaliteten på undervisning og læringsarbeid i skolen. Det dreier seg da ikke utelukkende om språklige barrierer for elever med fremmedspråklig bakgrunn, men også om krysningspunktet mellom det dagligdagse og det «skolske». Det er dette Cummins (2000) refererer til som skolespråk og Gee (2015) som sekundærdiskurs. For mange elever kan avstanden mellom skolespråket og dagligspråket bli en barriere som kan hindre dem i å få fullt utbytte av skole og utdanning. De elevene som fra før har lite eller ingen skoleerfaring vil derfor profitere på at det blir investert nok tid og ressurser til å bygge en solid språk- og kunnskapsbase fra grunnen av. Fra et sjangerpedagogisk ståsted vil den eksplisitte tilnærmingen gjøre det mulig å sette søkelys på språkets mønstre og byggeklosser, for i neste rekke bruke denne kunnskapen til å utvikle tekstkompetanse for alle, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Når elevene møter de ulike fagdiskursene i skolen, vil det være essensielt å lære seg språket i faget. Dersom man ikke lykkes i faget, kan forklaringen være at man ikke behersker fagspråket. Halliday har derfor hevdet at «educational failure is linguistic failure» (Maagerø, 2005, s. 36). Dette er ikke bare relevant for undervisning i fengselsskolen, men i alle skoleslag. Man kan derfor hevde at sjangerpedagogikken kan være en hensiktsmessig pedagogisk plattform for lese- og skriveundervisning i fengselsskolen.

## 6 Avslutning

### 6.1 Å utvikle kompetanse i en norskfaglig diskurs

Som tidligere nevnt er det rimelig å anta at mange av de elevene man møter i fengselsskolen har lite erfaring med skriving og lesing av «skolske» sjangrer. Grunnen til dette kan være at slike type tekster og sjangere ofte er sterkt knyttet til skolearenaen. Når det gjelder for eksempel en retorisk analyse, vil dette være en sjanger de aller fleste møter innenfor skole og utdanningsinstitusjoner, noe Rose og Martin (2012, s. 128) omtaler som «the genres of schooling». Når mange av elevene i fengselsskolen fra før av har korte karrierer i utdanningssystemet, kan det også bety at elevene har lite erfaring med de nevnte skolesjangrene. Et viktig poeng med skrivesirkelen er derfor at elevene skal få møte disse sjangrene ved hjelp av eksplisitt undervisning og gode eksempeltekster. For å utnytte læringspotensialet som finnes i eksempeltekstene til det fulle, blir tekstene plukket fra hverandre, i det som skrivesirkelen kaller for dekonstruksjon. Her ønsker man å trekke frem og undersøke de ulike delene av teksten, for blant annet å kunne sette lys på viktige tekst- og sjangerkjennetegn. Dette skaper på mange måter gjenklang i læreplanen i norsk (NOR01-06). For det første nevnes det at norskfaget skal gi elevene «tilgang til kulturens tekster og sjangre» (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som bærer med seg sjangerpedagogikkens intensjoner om å demokratisere undervisningen. Maagerø (2005, s. 65) støtter opp om dette og understreker at «skolens oppgave er å la elevene møte og også øve seg i de sjangrene som samfunnet til enhver tid anser som så viktige at de skal ha en plass i skolen». Dessuten nevner norskplanen at elevene «skal utvikle kunnskaper om og begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer (...)» (ibid). Dette handler blant annet om metaspråklige ferdigheter, noe som også er en viktig del av sjangerpedagogikken. Med tanke på de elevene i fengselsskolen som mangler erfaring med skolesjangrene, vil det å etablere et felles fagspråk om tekster, samt å skape en arena hvor man kan lese, diskutere og analysere tekstene sammen, kunne åpne nye veier inn til en norskfaglig diskurs. Med bakgrunn i Gee (2015, s. 189) betyr dette å få tilgang til en ny sekundærdiskurs. Gee hevder at tilgang til en ny sekundærdiskurs handler om å erverve seg ferdigheter og kunnskaper ved blant annet å møte gode eksempler og modeller, ved prøving og feiling, og ved hjelp av den praksisen man får som deltaker i en sosial gruppe. På mange måter kan vi si at klasserommet og samtalene i klasserommet blir den viktige praksisarenaen som Gee nevner. En viktig vei inn til en norskfaglig eller skolefaglig diskurs vil med andre ord være gjennom



klasseromsundervisningen. Det er på denne måten mange av de elevene man møter i fengselsskolen får anledning til å bli kjent med de viktige tekstene i samfunnet vårt.

I oppgavens analysedel har vi sett eksempler på hvilke språklige ressurser elevene i dette prosjektet tar i bruk når de skal skrive tekster innenfor et norskfaglig emne. Med bakgrunn i Macken-Horarik (1996) sin domenemodell har jeg forsøkt å belyse noen av de utfordringene elevene i fengselsskolen kan møte på når de skal skrive seg inn i en slik fagdiskurs. Fra før av vet vi at mange av de elevene man møter i fengselsskolen har lite skoleerfaring, og har av den grunn har fått få muligheter til å tilegne seg skolens og fagets språklige diskurs. Her vil det selvsagt være individuelle forskjeller, og Maagerø (2005, s. 217) minner derfor om at slike fagdiskurser er en naturlig del av dagliglivet i enkelte hjem, mens andre derimot vil «oppleve språket innenfor det spesialiserte og kritiske domenet så fremmed at det blir svært vanskelig å mestre for dem, og de trenger tid og mye språklig veiledning». Etersom jeg ikke har hatt anledning til å undersøke elevenes hjemmebakgrunn, vil det heller ikke være mulig å trekke slutninger på bakgrunn av dette. Likevel kan nærmere gransking av elevtekstene gi et innblikk i hvordan elevene forvalter sine språklige ressurser når de forsøker å posisjonere seg selv i norskfagdiskursen. Her så vi blant annet at elevtekst 1 skilte seg fra de andre tekstene, eksempelvis ved å bruke førsteperson av personlig pronomener og et muntlig og uformelt språk. Slike språklige realiseringer sammenfaller med det Macken-Horarik (1996) beskriver som dagliglivets domene. Selv om denne elevteksten viste flere slike muntlige innslag, kunne man også se at eleven hadde brukt fagbegrep i analysen, i tillegg til en tydelig struktur med innledning, hoveddel og avslutning. Man kan tolke dette som et uttrykk for at eleven står med en fot i hver leir, både i det dagligdagse- og i det spesialiserte og kritiske domenet. Med tid og språklig veiledning ville man trolig kunne hjulpet denne eleven videre inn i den norskfaglige skriveundervisningen. Sjangerpedagoger ville trolig hevdet at eksplisitt skriveundervisning på bakgrunn av den systemisk funksjonelle språkteorien, ville være en god strategi for å hjelpe en elev som denne med å få tilgang til en ny skriftlig fagdiskurs. Ifølge (Rose & Martin, 2012, s. 236) handler dette om «bringing unconscious knowledge about language to consciousness. To do this, teachers and students need to be able to name what they are talking about, and this involves a systematic understanding of how language works». Denne måten å arbeide på har ikke bare gjennomsyret undervisningsopplegget denne masteroppgaven bygger på, men har også satt sitt preg på analysen av elevtekstene i etterkant. Den systemisk funksjonelle språkforståelsen har gjort det mulig å løfte frem og synliggjøre noen av de språklige ressursene som finnes i språket. Dette kan man bruke for å synliggjøre hvordan elevene posisjonere seg som fagtekstskrivere. Bevisstheten og kunnskapen om språk og om situasjonene språket brukes

i, kan være viktige bidrag i arbeidet lærere har med å gi elevene så tydelig og konstruktiv tilbakemelding som mulig på tekstene sine. Men det er også viktig å minne om at dette ikke bare er et verktøy for lærere og spesialister, men også for elevene. Halliday (1998) var opptatt av å utvikle en funksjonell språkbeskrivelse som skulle kunne anvendes av alle, ikke bare eksperter. Følgelig blir det å utvikle et metaspråk, et språk om språket, et viktig aspekt ved sjangerpedagogikken. Å etablere et felles språk om tekster og sjangere, vil kunne skape flere didaktiske muligheter for språk- og skriveundervisningen i fengselsskolen. Læreren må derfor ha gode kunnskaper om språk og hvordan språket endrer seg i ulike situasjoner. Dernest må lærer kunne identifisere og navngi disse språklige trekkene, for i neste fase kommunisere dette til elevene sine. Likevel er det viktig å trekke frem at alle de språklige ressursene som finnes i språket, slik de blir beskrevet i den systemisk funksjonelle lingvistikken, er mange og komplekse, noe som også kan gjøre den krevende å bruke og forstå. Selv om Johansson og Ring (2010) hevder at man kan bruke sjangerpedagogikken i klasserom og undervisning uten å ha inngående kjennskap til alle delene i den systemisk-funksjonelle lingvistikken, har skrivingen av denne masteroppgaven gjort meg mer bevisst på hvor mangfoldig og komplisert det meningsskapende systemet språket virkelig er. Dette fremstår på mange måter som et tveegget sverd. På den ene siden har det gjort det mulig å identifisere og benevne spesifikke språklige trekk som kan brukes i arbeidet med tekst og skriveundervisning. På den andre siden har også arbeidet med leksikogrammatikken vært utfordrende. Grunnen til dette kan være at leksikogrammatikken er både detaljert og kompleks, og i tillegg skiller seg noe ut fra den tradisjonelle grammatikken. Johansson og Ring (2010) trekker frem at dette kan være en av grunnene til at lærere kan nøle med å ta i bruk sjangerpedagogikken. De hevder likevel at den funksjonelle grammatikken vil kunne supplere den tradisjonelle grammatikken, og kanskje igangsette nye tankeprosesser omkring hvordan språk skapes og læres. Med bakgrunn i de erfaringer jeg har ervervet meg gjennom dette prosjektet, vil jeg påstå at sjangerpedagogikken fint kan anvendes uten å ha inngående kunnskaper om den funksjonelle grammatikken. Her har skrivesirkelen bidratt med en håndfast modell for å strukturere undervisningen. Det synes derfor å være en viktig erkjennelse at metodikken må tilpasses fag, elever og lærer.

## **6.2 Eksplisitt pedagogikk: muligheter og begrensninger**

Under avsnittet «Språket som system og mulighet» i læreplanen for norsk (NORD01-06) kan man lese at elevene skal «beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2013)». Fra et

sjangerpedagogisk ståsted vil man nærme seg denne målsettingen på en eksplisitt måte, slik vi har sett i undervisningsopplegget denne studien bygger på. Ved å eksplisitt fremheve form, mønster og språktrekk vil man ønske å gjøre skriveundervisningen tilgjengelig for alle elever, uansett språklig og sosioøkonomisk bakgrunn. I lærerens travle hverdag med karaktersetning, forberedelser til muntlig og skriftlig eksamen og press for å komme seg igjennom læreplanmålene, finner man her likevel en kime til det Hertzberg (2008) advarer mot, nemlig sjangerformalisme. Det vil si at undervisningen kan bli for opptatt av sjangerens form og mønster, for eksempel ved å bruke konstruerte eller «tilrettelagte» eksempeltekster. En tilrettelagt tekst kan for eksempel være en enklere tekst som på en lettfattelig måte viser frem de ønskede trekkene i sjangerens språk, form og mønster. Som lærer vil man kanskje finne det forlokkende å anvende skrivesirkelens strukturerte og håndgripelig arbeidsmåte for å arbeide med slike tilrettelagte eksempeltekster. Denne problemstillingen synes også å være svært relevant for undervisning i fengselsskolen, hvor elevene gjerne har liten skoleerfaring og kort tid til eksamen. En pragmatisk fremgangsmåte i møte med egne og elevenes forventninger kan derfor være å anvende forenklete eksempeltekster i samband med en sjangerpedagogisk metodikk. Det vil i så måte være en tidseffektiv strategi for å hjelpe elevene på veien mot å skrive seg inn i en fagtekstdisiplin. En konsekvens av dette kan være at elevene får et snevert og stilisert bilde av sjangrene og tekstene de møter. I tråd med Freedman og Pringle (1984) ville det ideelle her trolig vært å ha tid og muligheter til å lese tilstrekkelig med tekster, i tillegg til å legge til rette for samtaler og diskusjoner omkring tekster og sjangere. Maagerø (2005, s. 84-85) er derfor opptatt av at man ikke skal redusere sjangrene til rigide mønstre, og heller ikke gi elevene inntrykk av at de behersker sjangeren når de behersker mønstret. Av den grunn betrakter hun sjangermønstrene som et potensial for å skape mening, og at det å kjenne sjangermønstrene handler om å skape trygghet til å leke med sjangrene, og utnytte handlingsrommet som sjangeren gir oss. Skolen skal med andre ord ikke bare gjøre elevene i stand til å forstå og produsere skolens sjangrer, men også til å kritisere og utvikle dem. Man kan sågar hevde at de tilpassede eksempeltekstene og undervisningen med sterkt fokus på mønster og form, vil ha noe å tilby elevene. Det vil først og fremst være en håndterlig støtteramme for elevene, noe som på sikt kan gi dem en tekstlig ballast som de kan utvikle seg videre i fra. Med utgangspunkt i den nyetablerte tekstlige kompetansen kan det kanskje oppstå muligheter til å leke seg med og eksperimentere med språket på nye og kreative måter. Et viktig poeng i diskusjonen om bruk av eksplisitt sjangerundervisning i skolen, er likevel erkjennelsen av at sjangrer er sosiale fenomener som endrer seg over tid. De er dynamiske og i stadig endring slik all form for meningsskaping er (Maagerø, 2004, s. 37-38). Dette har også vært et sentralt

punkt i kritikken av sjangerpedagogikken. Jeg vil derimot hevde at en sjangerpedagogisk tilnærming til skriveundervisning med blant annet bruk av modelltekster kan være gode plattformer for elevene å bygge tekstkompetanse fra. Bruk av relativt nye, autentiske elevtekster, for eksempel tidligere eksamensoppgaver, kan derfor være et grep for å «peile sjangerkursen», slik man unngår sjangerformalisme. Dette er noe man som lærer bør være bevisst på og ta høyde for i undervisningen.

### **6.3 Avsluttende refleksjoner og veien videre**

Datamaterialet denne masteroppgaven bygger på er i all hovedsak hentet fra totalt fire elevtekster, samt klasseromsobservasjoner knyttet til et undervisningsopplegg gjennomført i en norskklasser med elever som sitter i fengsel. Med tanke på studiens reliabilitet og validitet synes det derfor å være viktig å rette et kritisk lys mot oppgavens metodetilnærming, datamateriale og de funn som har kommet frem. Observasjonene foregikk over en periode på to uker, og av de mellom 5 og 7 elevene som deltok, var det bare fire som leverte inn sine tekster. Det er dette datamaterialet jeg legger til grunn, når jeg ønsker å svare på oppgavens problemstilling. Den første merknaden knyttet til gjennomføringen av prosjektet handler om tidsaspektet. Observasjonene ble som over nevnt gjennomført over en periode på to uker, noe som må kunne sies å være et kort tidsrom. Dersom studien hadde gått over lengre tid og med flere elevtekster, ville man kanskje kunne sagt noe mer om effekten av undervisningsopplegget, for eksempel et mønster. I datamaterialet denne oppgaven bygger på vil man strengt tatt bare kunne si noe om hvordan tingenes tilstand er på et gitt tidspunkt. Dette gjør at resultatene og tolkningen av resultatene kan bli sårbare for feiltolkninger. På den andre siden var en viktig forutsetning for denne studien å ikke skape merarbeid eller heftelser for hverken lærere eller elever, jmf rundskriv fra Justis- og politidepartementet. Både lærer og elever er opptatt av å komme igjennom et omfattende pensum, for å på best mulig vis være rustet til eksamen i både muntlig og skriftlig. Et forskningsprosjekt som gikk over en lengre tidsperiode ville kanskje krevd så mye av de involverte parter, at det ville vært vanskelig å gjennomføre.

En annen relevant merknad som bør trekkes frem er det lave antallet med forskningsdeltakere, både når det gjelder klasseromsobservasjonene og de innsamlede elevtekstene. Risikoen ved få deltakere kan være at både datamaterialet og det inntrykket man danner seg ikke er representativt for hva som ellers ville vært tilfelle. På bakgrunn av så få deltakere vil det ikke være hensiktsmessig å generalisere resultatene i studien. Videre svakheter er som tidligere nevnt at skolehverdagen i fengselsskolen tidvis kan være preget av

stor gjennomtrekk av elever og avbrudd i forbindelse med advokatbesøk, rettsaker, reprimander og lignende. Dette kan ha stor innvirkning på elevenes personlige og emosjonelle horisont, noe som både kan prege den individuelle eleven, men også dynamikken i elevgruppen. Disse aspektene av elevens hverdag vil også kunne påvirke datamaterialet, og det er vanskelig å utelukke at dette også kan ha vært en faktor som har virket inn på resultatene i denne oppgaven.

Dette bringer oss inn på en annen viktig innvendig ved studien, nemlig mangelen på elevperspektivet. Innsikt i hvordan elevene opplevde de ulike fasene i skrivesirkelen eller hvilke områder de kjente var krevende eller motiverende var ikke tilgjengelige med de metodene denne studien tok i bruk. Det betyr at de innsamlede dataene, observasjoner og elevtekster, ikke direkte kan gi oss kunnskap om elevenes subjektive opplevelse av undervisningsopplegget. Kanskje kunne elevenes perspektiv kommet tydeligere frem ved for eksempel å gjøre intervjuundersøkelser, noe som i tur ville kunne gitt studien en bredere kunnskapsbase å trekke slutninger fra. Et annet viktig punkt som er viktig når man skal diskutere studiens validitet og reliabilitet, handler om å være bevisst på rollen som forsker på egen arbeidsplass. I de to ukene observasjonene foregikk, var min tilstedeværelse i klasserommet omdefinert fra lærer til forskerrollen. For de aller fleste deltakerne i denne studien var jeg en kjent skikkelse, som en av skolens lærere i norsk og samfunnsfag, og selv om det var en annen lærer som stod for undervisningen, var jeg alltid til stede i klasserommet. På tross av at jeg her opptrådte i forskerrollen, kan det at elevene kunne gjenkjenne meg som lærer ved skolen ha hatt innvirkning på elevenes involvering i prosjektet. Observasjonsdataene må derfor sees i lys av det som i forskningslitteraturen er kjent som observatørens paradoks. Det vil si at jeg som deltaker og lærer/forsker kan ha hatt innflytelse på deltakerne og dermed observasjonsdataene. Et annet viktig spørsmål man bør stille seg som forsker på egen arbeidsplass og som «kjentmann» i den sosiale konteksten, er om man klarer å opprettholde den faglige distansen. Ettersom jeg allerede har relasjoner til flere av elevene, må man derfor være oppmerksom på at dette kan kompromittere forskerens analytiske distanse og blikk. Min vurdering er likevel at styrken av å være en etablert skikkelse i miljøet, overveier ulempene. Det gjør blant annet at min tilstedeværelse i klasserommet allerede er godt kjent, som av den grunn ikke innbyr til ekstra oppmerksomhet. Man kan kanskje heller si at jeg på bakgrunn av min rolle som lærer kan posisjonere meg som forsker i miljøet på en troverdig måte. Med dette i tankene har jeg fått tilgang til et forskningsområde som har fått lite oppmerksomhet, og som Langelid og Manger (2005a, s. 34) hevder bør få «(...)eit krafttak både metodisk og ressursmessig».

## 7 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på gjennomføringen av et undervisningsopplegg i norsk for elever som tar videregående opplæring i fengsel. Her har jeg undersøkt om sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, skrivesirkelen, kan være med på å støtte elevene i fagtekstskrivning i norskfaget. Oppgavens problemstilling har vært:

*På hvilke måter kan et undervisningsopplegg som er inspirert av sjangerpedagogikk støtte fagtekstskrivning i norskfaget for elever som tar videregående opplæring i fengsel?*

Et viktig utgangspunkt for studien har vært at språklig og sosioøkonomisk bakgrunn kan ha innvirkning på elevers muligheter og forutsetninger for å lykkes i skolen. Her synes vissheten om at skolens språklige register skiller seg fra det uformelle dagligspråket å være et sentralt poeng. Å gi tilgang til dette skolespråket blir derfor en av skolens mange viktige oppgaver; nemlig å besørge at alle elever får like muligheter innenfor utdanningssystemet. Innenfor retningen sjangerpedagogikk ønsker man derfor at undervisningen i skolen skal være eksplisitt, med andre ord bygge kunnskap stein for stein fra grunnen av, som et grep for å demokratisere skole og undervisning. Kartlegginger av innsatte i norske fengsler viser at de innsatte ofte er unge menn, gjerne med minoritetspråklig bakgrunn og lav utdanning. Det kan derfor være nærliggende å anta at denne gruppen også har lite erfaring med skolespråket. Fra et norskfaglig ståsted blir det derfor viktig å synliggjøre skrive- og sjangerkonvensjonene for disse elevene.

En viktig målsetting for denne studien var å utvikle et undervisningsopplegg inspirert av sjangerpedagogikken, som kan støtte elevene i utviklingen av en norskfaglig diskurs. På bakgrunn av dette utformet jeg forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan utvikling av fag- og emnespesifikke ord og begreper bidra til elevenes fagskriving?* Her vil jeg trekke frem hvordan klasseromsamtaler og -interaksjoner i samband med observasjonene av skrivesirkelens fire faser kan spille en viktig rolle i utviklingen av en norskfaglig diskurs. Ved først å bygge et faglig og språklig fundament redet grunnen for utforskende samtaler om tekst og skriving. En viktig erkjennelse bør være at elevenes språklige verktøykasser er svært så forskjellige, noe som innebærer at begrepsinnlæring og etableringen av et metaspråk kan være en tidkrevende prosess. Følgelig bør dette møtes med elev- og gruppetilpassede didaktiske tilnærminger, som for eksempel gruppearbeid. Disse fagbegrepene tar elevene med seg videre inn i neste fase, når modellteksten skal dekonstrueres. Her får elevene nok en gang anledning til å delta i samtaler om tekst, og på denne måten etableres en forståelse av at situasjons- og kulturkonteksten også

påvirker ens språkvalg. Slik kan en kortsvarsoppgave om retorisk analyse brukes til å løfte frem tekstlig mønster, både om struktur og språk, som elevene senere kan bygge videre på. Dette får elevene anledning til når de skal skrive en tekst sammen med lærer. Arbeidet med felles tekstkonstruksjon forutsetter at det er etablert et språklig register som muliggjør konstruktive samtaler om dette. Man kan derfor si at klasseromsamtalene blir en viktig praksisarena hvor elevene først kan lære et fag- og emnespesifikt begrepsapparat, for deretter å utvikle og foredle dette som støtte i skrivearbeidet. Mange av de elevene man møter i fengselsskolen har lite erfaring med skolens språk og tekster, og nettopp klasseromsamtalene kan for dem være en viktig vei inn til en slik norskfaglig diskurs. Det at skriveprosessen er delt inn i faser som stegvis blir mer utfordrende, og at lærer leder og støtter elevene underveis, kan kanskje bidra til at skriveprosessen oppleves mindre skremmende.

Dette leder oss til forskningsspørsmål 2: *Hvilke spor fra undervisning og modelltekster finnes i et utvalg tekster elevene skriver i norskfaget?* Som vist i kapittel 4 og 5, finnes det tydelige spor fra undervisning og modelltekster i elevenes tekster, både når det gjelder struktur og språklige særtrekk. Det som likevel står tydeligst frem i datamaterialet er hvordan elevene anvender en tredeling av teksten. Dette strukturerende prinsippet så man tydelig i flere deler av undervisningsopplegget, for eksempel i elevenes arbeid med modelltekstene, eller når lærer presenterte fagstoffet og modellerte retorikk-presentasjonen. Selv om man ikke kan utelukke at elevene allerede var kjent med denne måten å strukturere tekst på fra før, er det likevel interessant å peke på de sammentreffene som finnes når det gjelder struktur i elevtekster og undervisningsopplegg. Dersom vi tar et nærmere blikk på modelltekstene og de språklige trekkene som går igjen i elevtekstene, synes sammenhengen å være klar. Her kunne vi blant annet se hvordan enkelte ord, begreper, setningsfragmenter og formuleringer i elevtekstene pekte tilbake på modelltekstene.

På bakgrunn av det som her er nevnt, vil jeg påstå at sjangerpedagogikkens skrivemetodikk kan tilføre norskundervisningen i fengselsskolen hensiktsmessige pedagogiske og didaktiske verktøy for å støtte elevenes fagtekstskrivning. Det handler blant annet om skrivesirkelens stegvise metodikk med stor grad av stillasbygging og modellering. Her kan lærer sammen med elevene utvikle en språklig verktøykasse som muliggjør konstruktive samtaler om tekst og tekstproduksjon, noe elevene kan bygge videre på i egen fagtekstskrivning. Dessuten vil det være viktig å løfte frem de utfordringer elevene kan stå overfor når de skal skrive seg inn i eller posisjonere seg i en faglig diskurs. Det dreier seg om å forstå hvilke kommunikasjonsformer, språkføring og tenkemåter som er en del av faget, og hva som skjer med språket når elevene skal innta det spesialiserte og kritiske domenet for læring. For en lærer

betyr det først og fremst å forstå hvor eleven er og deretter legge til rette for videre språklig utvikling, innenfor elevenes mestringsområde. Man må vite hvor man skal, men også hvordan man kommer seg dit.



## 8 Litteraturliste

- Amundsen, O. (2018). *Fengslende rammer? Bruk av modelltekster og skriverammer i arbeidet med argumenterende tekster*. (Masteremne - MUT403). Universitetet i Stavanger.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- Berge, K. L., Coppock, P. J. & Maagerø, E. (1998). *Å Skape Mening Med Språket. En samling artikler av MAK Halliday, R. Hasan, JR Martin* Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen Akademiske Forlag.
- Berntsen, B. (2017). *Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg* (Masteroppgave). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2465713/Berntsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjørndal, K. (2013). Pedagogisk designforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker*, 245-259.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. *Gyldendal Akademisk*.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993a). The Powers of Literacy and the Literacy of Power. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Power of Literacy* (s. 63-89). Routledge: The Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Red.). (1993b). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (2012. utg.). London: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK). (2014). Innsatte. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/innsatte/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH). (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 28.10.2020 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Eggs, S. (2004). *Introduction to systemic functional linguistics* A&C Black.
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse* (3/13). Hentet fra <http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU%20publikasjoner/Rapport%203%202013%20Utdanning%20arbeid.pdf>
- Eikeland, O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2016). *Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar* (2/16). Hentet fra <http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU%20publikasjoner/Rapport%202%202016.pdf>
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. *English in Education*, 18(2), 73-84.
- Fridhov, I. M. & Langelid, T. (2017). Importmodellen i norsk fengselsvesen. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap*, 104(3), 259-288.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* Routledge.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, 109-123.

- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärande: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andrespråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Halliday, M. A. K. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 67-117). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding. *Teachers' voices*, 8, 8-16.
- Hasan, R. (1998). Strukturen i en tekst. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 119-140). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser En studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet* (Avhandling for graden ph.d). Univeristetet i Oslo, Oslo.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. *Skriving av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet*. I J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv Trondheim: Tapir akademisk forlag*, 107-124.
- Håland, A. (2014). Å posisjonere seg som fagtekstskriver. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/aa-posisjonere-seg-som-fagtekstskriverarticle85923-12576.html>.
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialoger om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, B. & Ring, A. S. (2010). Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken.
- Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (KSF). (2007). *Retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen*. Hentet fra [https://www.kriminalomsorgen.no/getfile.php/607466.823.tbcsrqafsc/retningslinjer\\_forskning.pdf](https://www.kriminalomsorgen.no/getfile.php/607466.823.tbcsrqafsc/retningslinjer_forskning.pdf)
- Kriminalomsorgsdirektoratet (KDI). (2021). Soning for kvinner. Hentet 06.05.2021 fra <https://www.kriminalomsorgen.no/kvinnefengsler.518722.no.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprosjektet. Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen. Hentet fra [https://www.andrasprak.su.se/polopoly\\_fs/1.91284.1339411683!/menu/standard/file/Utvärdering%20av%20Knutbyprosjektet.pdf](https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.91284.1339411683!/menu/standard/file/Utvärdering%20av%20Knutbyprosjektet.pdf)
- Langelid, T. & Manger, T. (2005a). Frå tukt til opplæring. I T. Langelid & T. Manger (Red.), *Læring bak murene* (s. 16-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langelid, T. & Manger, T. (2005b). Læring bak murene. *Fengselsundervisning i Norge. fakkboklaget*.
- Lofthus, L. G. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis*.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. *Literacy in society*, 232-278.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.

- Maagerø, E. (2004). Utvikling av sjangerkompetanse. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 35-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere* Universitetsforl.
- Nasjonal digital læringsarena (NDLA). (2020). Reklameanalyse: En modelltekst med tips. Hentet 15.03.2021 fra <https://ndla.no/subject:80063181-61d8-4c52-9bbc-4313376175a2/topic:a4bf97c3-9daf-4587-bc9f-822855432151/topic:328b24aa-3a99-42f8-bd1b-84736d7b3c99/resource:eccb2faf-0312-40df-b496-388342779608?filters=urn:filter:f3d2143b-66e3-428c-89ca-72c1abc659ea>
- Reinholt, H. (2016). *Sjangerpedagogikk - veien til bedre skriveferdighet? En studie i skriveundervisning* (Masteroppgave i Lesing og skrivning i skolen). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School* Equinox London.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data, a Guide to the Principles of Qualitative Research*. 2011. I: London: Sage.
- Skrivesenteret. (2013). Rammer for skrivning. Hentet fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/SKRIVERAMME\\_FOR\\_DEBATTARTIKKEL\\_med\\_forslag\\_til\\_tekstbindere.docx](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/SKRIVERAMME_FOR_DEBATTARTIKKEL_med_forslag_til_tekstbindere.docx)
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. & Pettersen, T. (2005). Sysselsetting, eksamen eller livsmestring? I T. Langelid & T. Manger (Red.), *Læring bak murene* (s. 94-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer–felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerelevant forskning. *FoU i praksis*, 2(1), 23-46.
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2019). Flere barn med vedvarende lave husholdningsinntekter. Hentet fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-barn-med-vedvarende-lave-husholdningsinntekter>
- Straffegjennomføringsloven. (2007). *Forskrift om straffegjennomføring* (§ 1-4., § 3-12.). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2002-02-22-183>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (utg. 5) Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning-en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (red.). *Å forske på egen praksis*, 1, 17-35.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Eksamenssvar og eksamensrapport: Norsk Vg3: Hovudmål*.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder* Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* Gyldendal akademisk.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166-195).



## 9 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Sjangerpedagogikk i fengsel»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Jeg skal i gang med å skrive masteroppgaven min i norskdidaktikk ved universitetet i Stavanger (UiS), og vil i den anledning gjøre noen undersøkelser i klassen. I forskningsprosjektet mitt ønsker jeg å se nærmere på hvordan et bestemt undervisningsopplegg i norsk kan gjennomføres på [REDACTED].

Formålet er å undersøke hvordan dette undervisningsopplegget vil fungere i praksis.

Undervisningsopplegget bygger på en pedagogikk som ble utviklet i Australia på 1980-tallet, og har til hensikt å øve elvene i sjangerspesifikke skriveoppgaver, og omtales gjerne som «sjangerpedagogikk». Jeg har valgt å fokusere på skriveoppgaver knyttet til retorisk analyse. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I masteroppgaven min vil jeg studere hvordan et undervisningsopplegg som er tuftet på sjangerpedagogikk blir gjennomført i en fengselskontekst. Målsettingen min er å bygge ny kunnskap og erfaring som kan være med på å utvikle den undervisningen og skriveopplæringa som foregår i norske fengsel.

#### Hva skal skje?

Undervisningsopplegget er delt inn i fire faser, hvor første fase dreier seg om å bygge kunnskap om det aktuelle temaet. I neste fase vil vi granske modelltekster som på en god måte kan vise hvordan en retorisk analyse kan skrives. Deretter skriver lærer og elever en tekst sammen. I siste fase skal elevene skrive en kortsvarsoppgave på egenhånd. Mot slutten av prosjektet vil elevene skrive en kort logg om hvordan de opplevde undervisningen.

#### Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UiS), fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora er ansvarlige for prosjektet. Min veileder er førsteamanuensis i norsk Ingri Dommersnes Jølbo.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har etablert et samarbeid med norsklæreren i fengselet, og har derfor valgt ut norskklassene til å delta i studien.

#### Hva innebærer dette for deg?

Norsklæreren i klassen og jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg i løpet av to-tre uker. Alle norsktimene i denne perioden vil gå med til prosjektet. Som del av opplegget skal elevene skrive elevtekster og logger. I tillegg vil jeg også gjøre klasseromsobservasjoner. Det betyr at jeg vil være til stede i klasserommet, sammen med norsklæreren, for å observere hvordan undervisningsopplegget gjennomføres. Du vil være helt anonym og det vil ikke være mulig å finne identiteten din for de som leser oppgaven. Identiteten til den enkelte elev vil bli behandlet i tråd med gjeldende personvernregler, og all data som kan knyttes opp mot den enkelte elev vil bli anonymisert og erstattet med pseudonym. Dersom du ønsker å delta i prosjektet vil observasjoner, tekster og logger som gjelder deg kunne brukes i masteroppgaven, da i en anonymisert form.

### **Det er frivillig å delta**

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli slettet. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere ønsker å trekke deg. Hvis du ikke ønsker å delta, eller på et senere tidspunkt vil å trekke deg fra prosjektet, vil det ikke ha innvirkning på din relasjon til lærer eller til skolen for øvrig.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet vil kunne diskuteres med medstudenter, men da i anonymisert form.
- Tekster, logger og skriftlige notater vil bli lagret kryptert.
- I masteroppgaven vil alle navn bli byttet ut med pseudonymer, og skole og klasse vil bli anonymisert.

På bakgrunn av disse tiltakene vil ikke deltakerne i prosjektet kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11.juni 2021. Alle innsamlede data vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Ingri Dommersnes Jølbo ([ingri.d.jolbo@uis.no](mailto:ingri.d.jolbo@uis.no))
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, UiS ([personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Førsteamanuensis Ingri Dommersnes Jølbo

Student  
Ole Amundsen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sjangerpedagogikk i fengsel», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Ja, jeg samtykker til å delta** i forskningsprosjektet gjennom innlevering av skriftlige logger, tekster, samt data knyttet til klasseromsobservasjoner. Jeg samtykker til at de innsamlede dataene behandles frem til prosjektet er avsluttet, 11.juni 2021.
- Nei, jeg ønsker ikke å delta** i forskningsprosjektet.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.2 Vedlegg 2: Søknad om forskning på innsatte

### Søknad om adgang til å rekruttere innsatte/domfelte til forskningsprosjekt

Jeg ønsker med dette å søke adgang til å rekruttere innsatte/domfelte til forskningsprosjektet mitt. Prosjektet mitt skal inngå i en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitet i Stavanger. Jeg ønsker å gjennomføre et undervisningsopplegg som skal prøves ut i norskundervisningen ved [REDACTED]. Tittelen på prosjektet er «Sjangerpedagogikk i fengsel».

#### **Formål**

I masteroppgaven min vil jeg studere hvordan et undervisningsopplegg som er tuftet på sjangerpedagogikk blir gjennomført i en fengselskontekst. Målsettingen min er å bygge ny kunnskap og erfaring som kan være med på å utvikle den undervisningen og skriveopplæringa som foregår i norske fengsel.

#### **Problemstilling**

«Hvordan kan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egne seg for innsatte som tar videregående opplæring i fengsel?»

#### **Undervisningsopplegget**

Undervisningsopplegget bygger på en pedagogikk som ble utviklet i Australia på 1980-tallet, og har til hensikt å øve elvene i sjangerspesifikke skriveoppgaver, og omtales gjerne som «sjangerpedagogikk». Denne typen pedagogikk er viden kjent i forskningslitteraturen, og brukes daglig i mang et klasserom i skole-Norge. I mitt prosjekt har jeg valgt å snevre fokuset inn, og vil se nærmere på skriveoppgaver knyttet til retorisk analyse. Retorikk er et sentralt tema i kompetansemålene i læreplanen for norsk i både yrkesfaglig og studieforberedende retning, og er derfor svært eksamensrelevant.

#### **Gjennomføring av undervisningsopplegget**

Selve undervisningsopplegget planlegges gjennomført i løpet av tre uker. Jeg har inngått en avtale med læreren som er ansvarlig i faget, og vil derfor få alle norsktimene i denne perioden til disposisjon. Læreren vil selv stå for den praktiske gjennomkjøringen av undervisningsopplegget. Undervisningen er delt inn i fire faser, etter modell av sirkelen for undervisning og læring, hvor første fase dreier seg om å bygge kunnskap om det aktuelle temaet. I neste fase vil vi granske modelltekster som på en god måte kan vise hvordan en retorisk analyse kan skrives. Deretter skriver lærer og elever en tekst sammen. I siste fase skal elevene skrive en kortsvarsoppgave på egenhånd. Underveis i prosjektet vil elevene skrive korte lærelogger om hvordan undervisningen oppleves. Elevtekstene fra fase fire vil også inngå i datamaterialet.

#### **Metode**

Prosjektet mitt vil være en kvalitativ studie, og tar utgangspunkt i det som gjerne omtales som et pedagogisk designeksperiment. Gjennomføringen av prosjektet kan grovt sett deles inn i tre faser. Den første fasen er å utarbeide et undervisningsopplegg tuftet på sjangerpedagogikk. Neste fase går ut på å prøve ut opplegget. Siste fase er analyser av datamaterialet. I prosjektet mitt ønsker jeg å bruke data fra anonymiserte elevtekster, lærelogger og deltakende observasjon til mine analyser.

#### **Etiske vurderinger**

Før oppstart av prosjektet vil jeg informere de aktuelle elevene om prosjektet, samt dele ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1). I skrivet vil jeg informere om de



personvern hensyn som gjelder ved bruk og behandling av opplysninger, og at jeg kommer til å ivareta den enkeltes anonymitet. Det vil opplyses om at det er helt frivillig å delta i prosjektet, og at en når som helst kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Da vil alle opplysninger om deltakeren bli slettet. Dette vil heller ikke medføre negative konsekvenser. For å sikre at elevens identitet forblir anonym, vil de skriftlige tekster og logger som samles inn straks bli anonymisert. Data fra observasjonene vil i all hovedsak fokusere på den praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget. I mine egne notater og i masteroppgaven vil lærer og elev refereres til med generelle termer som «lærer», «elev» eller pseudonym. Eleveksakter og loggene som leveres inn vil være individuelle arbeid, som kun eleven, læreren og forskeren har tilgang til. Det er dermed ikke mulig for andre å vite identiteten til tekstforfatteren.

Et annet viktig poeng som må løftes frem er at hverken lærested, lærer eller elev vil bli omtalt ved navn. Selv om masteroppgaven kan knyttes til Universitetet i Stavanger, vil det likevel ikke kunne si noe mer om hvor gjennomføringen av forskningsprosjektet har foregått.

Dersom elever ikke ønsker å delta i prosjektet, vil eleven likevel kunne delta i og ha nytta av undervisningen, da denne bygger på kompetansemålene i faget og samtidig er rettet mot eksamen. Dette vil trolig bidra til den enkelte ikke opplever press om å være med. Det vil derfor ikke bli samlet inn elevtekster og læringslogger, ei heller data fra observasjoner fra de elevene som ikke ønsker å delta i prosjektet.

#### **Mer om personvern – bruk og oppbevaring**

Innhentet data i prosjektet vil kun brukes til formålene omtalt i dette skrevet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til datamaterialet.
- Tekster, logger og skriftlige notater vil bli lagret innelåst eller på en kryptert harddisk.
- I alle skriftlige notater, utkast og selve masteroppgaven vil identiteten til den enkelte elev være helt anonym. I tillegg vil skole og fengsel være anonymisert.

På bakgrunn av disse tiltakene vil ikke deltakerne i prosjektet kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

All innhentet data som er knyttet til prosjektet/oppgaven vil bli slettet eller makulert straks prosjektet er godkjent og levert inn til sensur, som etter planen er 11.juni 2021.

#### **Bekreftelse og godkjenning**

Forskningsprosjektet er meldt inn til NDS - Norsk senter for forskningsdata, og avventer tilbakemelding. Dersom prosjektet blir godkjent hos NSD vil dokumentasjon på dette straks bli videresendt til ansvarlig rådgiver i Kriminalomsorgen, Region [REDACTED]

Den faglig ansvarlig veileder for prosjektet er Ingri Dommersnes Jølbo ([ingri.d.jolbo@uis.no](mailto:ingri.d.jolbo@uis.no)) ved Universitetet i Stavanger. Skriftlig bekreftelse og vurdering fra veileder er vedlagt (vedlegg 2) søknaden.

Mvh Ole Amundsen  
[oamundsen@skole.rogfk.no](mailto:oamundsen@skole.rogfk.no)

## 9.3 Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.12.2020, 10:46



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Sjangerpedagogikk i fengsel

#### **Referansenummer**

457191

#### **Registrert**

26.11.2020 av Ole Amundsen - o.amundsen@stud.uis.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ingri D. Jølbo, ingri.d.jolbo@uis.no, tlf: 51831267

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Ole Amundsen, oleamu@gmail.com, tlf: 41446370

#### **Prosjektperiode**

11.01.2021 - 11.06.2021

#### **Status**

15.12.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **15.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.12.2020 med vedlegg, samt i

meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger om begge utvalg og for utvalg 1 vil det i tillegg behandles personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser. Opplysninger med personopplysninger vil behandles frem til 11.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2).

#### TAUSHETSPLIKT OG TILLATELSER

Vi forutsetter at dere ikke innhenter opplysninger som er taushetsbelagt.

Vi forutsetter at nødvendige tillatelser innhentes fra Kriminalomsorgen innhentes og at deres krav tas til følge.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18),

underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 9.4 Vedlegg 4: Innvilget søknad om å få rekruttere innsatte til forskningsprosjektet – KDI



Kriminalomsorgen region [redacted]

Førstemanuensis Ingri D. Jølbo  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og idrett, Universitetet i Stavanger  
ingri.d.jolbo@uis.no

Deres ref:

Vår ref:  
202000728-51

Dato:  
05.01.2021

### SVAR PÅ SØKNAD OM ADGANG TIL Å REKRUTTERE INNSATTE TIL FORSKNINGSPROSJEKTET "SJANGERPEDAGOGIKK I FENGSEL"

Det vises til søknad av 26.11.2020 med vedlegg fra Ole Amundsen, om tillatelse til å rekruttere innsatte til forskningsprosjektet «Sjangerpedagogikk i fengsel».

#### Bakgrunn og formål

Ole Amundsen er masterstudent ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og idrett ved Universitetet i Stavanger. Han skal skrive en masteroppgave i norskdidaktikk, der han skal prøve ut et undervisningsopplegg i norskundervisningen ved [redacted]

Han vil studere hvordan et undervisningsopplegg som er tuftet på sjangerpedagogikk blir gjennomført i en fengselskontekst. Målsettingen er å bygge ny kunnskap og erfaring som kan bidra til å utvikle den undervisningen og skriveopplæringen som foregår i norske fengsel.

#### Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for masteroppgaven er:

«Hvordan kan sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egne seg for innsatte som tar videregående opplæring i fengsel?»

#### Bekreftelse fra faglig veileder

Det foreligger bekreftelse om veiledning fra førstemanuensis Ingri D. Jølbo ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og idrett, Universitetet i Stavanger.

Det er foruten bekreftelse fra faglig veileder fremlagt prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv til deltakere, samtykkeerklæring og godkjenning fra NSD. Videre er det mottatt utfyllende svar fra søkeren vedrørende punkt som etikk, frivillighet, maktforhold og anonymitet.

#### Metode

Søkeren skriver følgende: «Prosjektet mitt vil være en kvalitativ studie, og tar utgangspunkt i det som gjerne omtales som et pedagogisk designeksperiment. Gjennomføringen av prosjektet kan grovt sett deles inn i tre faser. Den første fasen er å utarbeide et undervisningsopplegg tuftet på

Postadresse:	Besøksadresse:	Telefon:	Saksbehandler:
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
		Telefaks:	E-post:
		[redacted]	[redacted]
		Org.nr:	
		[redacted]	

sjangerpedagogikk. Neste fase går ut på å prøve ut opplegget. Siste fase er analyser av datamaterialet. I prosjektet mitt ønsker jeg å bruke data fra anonymiserte elevtekster, lærelogger og deltakende observasjon til mine analyser.»

### **Regelverk**

Kriminalomsorgens adgang til å behandle søknader om forskning reguleres av Rundskriv G-07/2007, Retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen.

Det følger av retningslinjene at regionalt nivå i kriminalomsorgen er ansvarlig for å avgjøre søknader om adgang til å rekruttere innsatte/domfelte og tilsatte til forskningsprosjekter og for å behandle søknader om bruk av taushetsbelagte opplysninger fra kriminalomsorgen til forskning hvor det kreves dispensasjon fra taushetsplikten. Alle søknader om forskning skal vurderes individuelt. Hvis søknaden ikke anses å tilfredsstillere kravene som er skissert i retningslinjene, må det innhentes nødvendig tilleggsdokumentasjon, jf. retningslinjene pkt. 5.

Det skal foretas en individuell vurdering av om det enkelte forskningsprosjekt kan være til unødig belastning for innsatte/domfelte eller tilsatte. Ved deltakende observasjon må alle berørte samtykke til observasjon. Skjult observasjon i kriminalomsorgen skal ikke tillates, jf. retningslinjene pkt. 6.

Lokalt nivå skal få mulighet til å uttale seg om søknaden. De skal vurdere om de har kapasitet til å ta imot forskeren, om prosjektet er praktisk gjennomførbart og sikkerhetsmessig forsvarlig. Søknaden kan avslås av etiske, sikkerhetsmessige eller kapasitetsmessige årsaker, jf. retningslinjene pkt. 8. Tilgang til forskning i kriminalomsorgen bør i hovedsak gis i prioritert rekkefølge til forskningsinstitusjoner, til doktorgrads- og masterstudenter. I følge retningslinjene kan bachelorstudenter få tilgang til å innhente data i Kriminalomsorgen hvis søknaden anses å tilfredsstillere de krav som er skissert i retningslinjene og hvis kapasiteten tillater det.

- **Søknaden innvilges.**

Det er ifølge retningslinjene en forutsetning at alle berørte må samtykke ved deltakende observasjon.

- **Dersom ikke alle elevene samtykker, gir regiondirektøren ikke tillatelse til deltakende observasjon.**

Prosjektet anses for å være relevant for kriminalomsorgen.

Saken har vært oversendt fengselsleder [redacted] for uttalelse. Han har vurdert at fengselet har kapasitet til å ta imot søkeren.

Kontaktperson er:

-fengselsleder [redacted]

Det er en forutsetning at respondentene har fått informasjonsmaterialet og samtykkeskjemaet, og deretter har gitt klart uttrykk for at de ønsker å delta i studien. Videre må enheten ha ressurser til å legge til rette for at forskeren kan gjennomføre undersøkelsen på en sikkerhetsmessig forsvarlig måte. Det er en forutsetning at undersøkelsen gjennomføres som beskrevet i søknaden.

*Datainnsamlingen må være fullført senest innen 11.6.2021.*

### Vedrørende forskning på egen arbeidsplass

Der forskeren arbeider ved samme institusjon som det ønskes rekruttert deltakere fra, er det viktig å være bevisst på at det kan oppleves som vanskelig å avslå å delta dersom man har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet. Spesielt om det er et ujevnt maktforhold i relasjonen, for eksempel i relasjonen mellom elev/lærer. Rekrutteringen må gjennomføres på en måte som sikrer at den forespurte opplever det som frivillig. Dette kan løses for eksempel ved å la en leder eller kollega ta kontakt med potensielle deltakere på forskerens vegne, eller ved å rekruttere deltakere fra institusjoner/avdelinger forskeren ikke har noen jobbmessig tilknytning til.

I informasjonsskrivet til mulige deltakere må det fremgå at deltakelse er frivillig, og at det ikke vil få innvirkning på relasjonen til forskeren eller stedet det forskes på dersom de ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke seg.

Søkeren er faglærer ved [redacted]. Det fremgår av søknaden at det er en annen norsklærer som er ansvarlig i faget, og som vil stå for den praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Søkeren skriver i prosjektbeskrivelsen under avsnittet «Ethiske vurderinger» følgende: «Før oppstart av prosjektet vil jeg informere de aktuelle elevene om prosjektet, samt dele ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1). I skrivet gjør jeg opplyse om de personvern hensyn som gjelder ved bruk og behandling av opplysninger, og at jeg ønsker å ivareta den enkeltes anonymitet. Det vil opplyses om at det er helt frivillig å delta i prosjektet, og at en når som helst kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Da vil alle opplysninger om deltakeren bli slettet. Dette vil heller ikke medføre negative konsekvenser. For å sikre at elevens identitet forblir anonym, vil de skriftlige tekster og logger som samles inn, straks bli anonymisert. Data fra observasjonene vil i all hovedsak fokusere på den praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget. I mine egne tekster vil lærer og elev refereres til med generelle termer som «lærer», «elev» eller pseudonym. Elevekstene og loggene som leveres inn vil være individuelle arbeid, som kun eleven, læreren og forskeren har tilgang til. Det er dermed ikke mulig for andre å vite identiteten til tekstforfatteren.

Et annet viktig poeng som må løftes frem er at hverken lærested, lærer eller elev vil bli omtalt ved navn. Selv om masteroppgaven kan knyttes til Universitetet i Stavanger, vil det likevel ikke kunne si noe mer om hvor gjennomføringen av forskningsprosjektet har foregått.

Dersom elever ikke ønsker å delta i prosjektet, vil eleven likevel kunne delta i og ha nytta av undervisningen, da denne bygger på kompetansemålene i faget og samtidig er rettet mot eksamen. Dette vil trolig bidra til det ikke oppleves som et press om å være med. Det vil derfor ikke bli samlet inn elevtekster og læringslogger, ei heller data fra observasjoner, fra dem som ikke ønsker å delta i prosjektet.»

### Taushetsplikt

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med kan være undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13. Forskeren er undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13 c. Av § 13 e følger at forskeren plikter å hindre at andre får tilgang til eller kjennskap til opplysningene undergitt taushetsplikt. Overtredelse av taushetspliktsbestemmelsene er straffbart, jf. straffeloven § 209. Det er et vilkår at forskeren undertegner en taushetserklæring med henvisning til bestemmelsene ovenfor. Slik erklæring utarbeides av den enhet der forskningen skal gjennomføres.

### **Oppbevaring av materiale**

Forskeren skal påse at innsamlet materiale blir oppbevart på en forsvarlig måte, og at det foretas anonymisering av personidentifiserbare opplysninger ved eventuell publisering. Innsamlet materiale som inneholder personidentifiserbare data, skal makuleres så snart undersøkelsen er avsluttet.

NSD (Norsk senter for forskningsdata) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernlovgivningen.

### **Klageadgang**

Dette vedtaket kan påklages til Kriminalomsorgsdirektoratet innen tre uker fra vedtaket er mottatt. En eventuell klage sendes til Kriminalomsorgen region sørvest.

### **Rapportering**

Vi ber om at et eksemplar av den ferdige rapporten sendes til Kriminalomsorgen region [redacted] til Kriminalomsorgens utdanningssenter og til Kriminalomsorgsdirektoratet. Videre ber vi om at et eksemplar sendes til [redacted]

Med hilsen

[redacted]  
ass. regiondirektør

[redacted]  
seniorrådgiver

Kopi til: -Ole Amundsen, [oamundsen@skole.rogfk.no](mailto:oamundsen@skole.rogfk.no)  
- [redacted]  
-KDI  
-KRUS

*Dette brevet er godkjent elektronisk i kriminalomsorgen og har derfor ingen signatur.*



## 9.5 Vedlegg 5: Modelltekst 1 med oppgave og tekstvedlegg

### Del A Kortsvarsoppgave

Vedlegg: Facebook-siden til språkorganisasjonen Noregs Mållag, lastet ned 15.11.2018

Gjør greie for det du mener er hovedformålet med denne Facebook-siden. Forklar hvordan de retoriske appellformene er brukt for å oppnå dette formålet. Bruk eksempler fra vedlegget.

Kommentar: Du skal svare på en presis måte og bruke relevant fagspråk.

The screenshot shows the Facebook profile of Noregs Mållag. The main banner features a large orange arrow pointing up and the text "Saman er ein mindre åleine! Meld deg inn!". Below the banner is a post with four trivia questions in Norwegian, each followed by the hashtag #eitlevandespråk. The questions are: "Visste du at i 2004 kåra VG 'kjærleik' til Noregs vakraste ord?", "Visste du at Noreg var ein av dei fyrste formerte fleispråklege statane i verda?", "Visste du at Jon Fosse er omsett til over 40 språk?", and "Visste du at om lag 600 000 nordmenn brukar nynorsk?". The page also shows a sidebar with navigation options, a 'Samfunn' section with statistics, and a 'Liknande sider' section with recommendations for 'Norsk Målungdom' and 'Framtida'.

Del A

### «Saman er ein mindre åleine!»

Retorikk er læren om hvordan man kan overbevise andre. Noregs Mållag har laget en Facebook-side der de har brukt ulike elementer og virkemiddel for å nå ut til sitt publikum.

Formålet med Facebook-siden til Noregs Mållag er ganske opplagt et ønske om å spre nynorsken og rekruttere nye medlemmer. Dette er det flere grunner til. For det første handler samtlige av bildene vi ser på siden om nynorsk i en eller annen form. I tillegg avsluttes forsidebildet med "Meld deg inn!" i store oransje bokstaver ved siden av en enda større oransje pil.

Siden på denne digitale plattformen spiller på logos og får mottaker til å bli overbevist med logikk og fornuft. Hvert av bildene starter med "Visste du at...?" og gir en følelse av at avsenderen sitter på kunnskap en kanskje ikke har selv. Det styrker troverdigheten dens. I tillegg er Noregs Mållag en kjent organisasjon som skal representere dialektene og det nynorske skriftspråket, og som ble stiftet for over hundre år siden. Den har altså et sterkt etos.

Å spille på mottakers følelser, blir også aktivt brukt som et overtalelsesmiddel. "Saman er ein mindre åleine! Meld deg inn!" er tydelig bruk av patos, hvor mottaker får en "løsning" på et eventuelt ensomhetsproblem man kunne føle på som nynorsk-bruker. Ved å melde seg inn i Noregs Mållag, vil man være mindre alene.

Kombinasjonen av etos, logos og patos gjør at hovedformålet med Facebook-siden når ut til mottaker. De ulike appellformene styrker hverandre og får ut budskapet om å spre nynorsken.

## 9.6 Vedlegg 6 – Eksamensoppgave samskriving – oppgave med tekstvedlegg

### Bokmål

Du skal svare på oppgaven i del A og på én av oppgavene i del B. Legg merke til at det står en kommentar under hver oppgaveinstruks. Kommentaren er til hjelp for å løse oppgaven.

### Del A Kortsvarsoppgave

Svaret bør ikke være på mer enn cirka 250 ord.

Vedlegg:

- «2019 – et viktig år» av Stein Nilsen, administrerende direktør i flyselskapet Widerøe

Formuler kort hva du mener er formålet med den vedlagte teksten, og gjør greie for hvordan etosappellen kommer fram.

*Kommentar: Du skal bruke relevant fagspråk og eksempler fra vedlegget.*

Widerøe er et norsk flyselskap som ble grunnlagt i 1934 og flyr mye på kortbanenettet i Norge. De hvit- og grønnmalte flyene deres flyr til mange små flyplasser i hele landet. Bladet Perspektiv er Widerøes gratismagasin som reklamerer for reisemål som du kan nå ved å fly med Widerøe, og teksten er lederartikkelen fra desember 2019. / Widerøe er eit norsk flyselskap som blei grunnlagd i 1934 og flyr mykje på kortbanenettet i Noreg. Dei kvit- og grønnmåla flya deira flyr til mange små flyplassar i heile landet. Bladet Perspektiv er eit gratismagasin frå Widerøe som reklamerer for reisemål som du kan kome til når du flyr med Widerøe, og teksten er leiarartikkelen frå desember 2019.

SE FLERE HISTORIER  
fra Widerøes verden!

PERSPEKTIV.  
WIDERØE.NO



## 2019 – ET VIKTIG ÅR

**J**ubileumsåret 85 år nærmer seg slutten, og det er litt av et år vi kan se tilbake på!

2019 er året da Widerøe virkelig var med å sette klima på dagsorden. Det er året der det lille, grønne flyselskapet ble invitert over hele verden for å snakke om ny teknologi og el-fly. Om hvorfor det er en god idé å utvikle el-fly for et kortbanenettet skal ha en lys framtid, hvorfor dette er helt nødvendig for klima, men ikke minst hvorfor det er helt nødvendig for at hele flyindustrien fortsatt skal få vokse og utvikle seg. De Widerøe, som de første i bransjen, begynte å snakke om el-fly, var det ikke mange i bransjen som hadde "trua". I 2019 inngikk Widerøe en avtale med verdens nest største motorprodusent, Rolls-Royce, der vi sammen skal se på hvordan vi kan gjøre nullutslippsfly lønnsomt. Når vi nå ser slutten på 2019, er vi skrekkelig glade for at store deler av flyindustrien følger etter.

Vi trenger et teknologiskifte skal vi klare å videreutvikle flytilbudet vårt, samtidig som vi sikrer at kilden vi etterlater oss er i god stand til dem som kommer etter oss. Men også for at de som kommer etter oss skal ha samme muligheter til å reise som oss. Da trenger vi et teknologiskifte og el-fly.

2019 ga oss begrepet «flyskam». Vi i Widerøe tror ikke at vi kan skamme oss til endring. Kortbanenettet er sentralnervesystemet i Norge. Det er det som har gitt oss levende bygder, og det er en forutsetning for verdiskapning langs hele norske-

kysten. Vi skal ikke skamme oss over at vi må fly i Norge. Vi skal fortsatt kunne reise til arbeid og sykehus uten å skamme oss. Vi skal selvsagt ta den ferien vi fortjener. Men vi kan ta kloke valg. Vi i Widerøe vil slå et slag for kortreist ferie. Det er bedre for miljøet å feriere i eget land; en week-end i Tromsø setter mindre fotavtrykk enn en week-end i New York. Lange flyreiser slipper ut mer CO<sub>2</sub> enn korte flyreiser. Velger du å reise med Widerøe, skal du vite at vi jobber hver eneste dag for at vi så raskt som mulig kan ta i bruk el-fly på kortbanenettet.

I 2019 tok Widerøes nye visjon form: «Vi skal skape muligheter mellom små og store steder – uten at dette skader klima». Det er en stor visjon for et lite flyselskap. Vi klarer det ikke uten innsats – fra oss selv og fra dere som kunder.

Takk for at dere velger Widerøe og bidrar til det grønne skiftet gjennom å støtte det arbeidet vi gjør.

Med ønske om en fredelig jul og et riktig godt, grønt nytt år! ■

“2019 ga oss begrepet «flyskam». Vi i Widerøe tror ikke at vi kan skamme oss til endring.



STEIN NILSEN  
Administrerende direktør

## 9.7 Vedlegg 7: Tekst fra samskriving (fase 3)

Widerøe eier ingen skam!

Stein Nilsen, administrerende direktør i Widerøe, har skrevet en lederartikkel i bladet Perspektiv, som er et gratismagasin som reklamerer for reisemål du kan komme til når du flyr med Widerøe. Formålet med denne artikkelen er at gjennom bruk av etosappell skal den bevisstgjøre forbrukeren om selskapets kortbanenett og hvordan de gjennom å tenke på klima kan begrense «flyskam».

Artikkelforfatteren innleder med å fortelle om at selskapet i 2019 har feiret 85-årsjubileum. Dette viser at Widerøe er et selskap med lange tradisjoner, som viser til en innledende etos. Vi vet alle at flyindustrien bidrar til deler av de farlige miljøgiftene, samtidig viser Nilsen at selskapet, til tross for sin alder, viser at de er omstillingsdyktige ved å peke på viktigheten av å se fremover og fokusere på ny teknologi og det grønne skiftet.

Hovedformålet med artikkelen er at administrerende direktør, og selve selskapet, skal oppfattes som troverdig i både arbeidet med å begrense CO2-utslipp fra flybransjen, men også at vi ikke skal oppleve skam ettersom vi må benytte oss av fly for å komme oss rundt i vårt langstrakte land. Her bygges det også opp en patosappell, og derfor retorikken i sin helhet, som skal appellere til våre følelser for *hele landet*, ikke bare de største byene. Uten arbeid og sykehus også i de «levende bygder» vil ikke det norske samfunnet gå rundt. Gjentakelsen av merkevaren *Widerøe* brukes også som et språklig virkemiddel for å underbygge kombinasjonen av etos- og patosappellen.

Gjennom bruk av retoriske virkemidler bygger Stein Nilsen opp argumentasjonen sin gjennom både etos- og patosappell, og oppfordrer oss både til å ikke bli grepet av «flyskam», samt å fokusere på den nye teknologien de arbeider med. På den måten kan vi fly videre – med Widerøe – uten skam!

## 9.8 Vedlegg 8 – Kortsvar, retorisk analyse med tekstvedlegg

### DEL A

#### KORTSVAR

Skriv en sammenhengende tekst på ca. 250 ord. Husk å skrive nummeret på oppgaven du velger. Lag overskrift selv.

#### Oppgave 1

Vedlegg 1: Reklameannonse fra Ford.

Hva er formålet med den sammensatte teksten fra Ford? Pek på virkemidlene og forklar hvordan de fungerer.

**Kommentar:** *Formuler formålet kort og presist. Når du ser på virkemidlene, må du se på både tekst og bilde og samspillet mellom dem. Du kan trekke inn begreper fra retorikken.*

## Vedlegg 1:



*Bekymringsfri fremkommelighet  
– og plass til alle*

**NYE FORD GALAXY**  
➤ **Intelligent Firehjulsdriфт**  
Nye Galaxy setter standarden for plass og komfort for opp til syv passasjerer. I kombinasjon med Fords intelligente firehjulstrekkssystem og automatgir er Galaxy markedets mest komplette syvseter. Les mer på [ford.no](http://ford.no)  
Galaxy fra 464.000,-\*\*  
Med firehjulstrekk fra kr 555.000,-\*\*



\* Prisen er inkludert mvt og levering. Årsavgift kommer i tillegg. CO<sub>2</sub>-utslipp fra 130 – 154 g/km (2.0 TDCI 120kW – 1.5 EcoBoost 150kW). Blander drivstofforbruk fra 0,36 – 0,8 l/100 km (2.0 TDCI 120kW – 1.5 EcoBoost 150kW).

Publisert: mars 2016 Kilde: Aftenposten

## 9.9 Vedlegg 9 – Elevtekst 1

### Elevtekst 1

Markedets mest komplette syvseter

I denne oppgaven skal jeg analysere reklamen fra Ford sin nye Galaxy. Jeg skal formulere hovedformålet til reklamen, samt peke på de retoriske appellformene som brukes.

Ford Galaxy er en reklame fra Ford som har utviklet en ny bil som heter (Ford Galaxy).

Budskapet til Ford er: Nye Galaxy setter standaren for plass og komfort for opp til syv passasjerer med slagordet: Bekymringsfri fremkommelighet og plass til alle. Dette er det Ford ønsker og formidle om sin nye syv-seter. Formålet er og selge biler, både den i reklamen men også andre ford produkter.

På bildet til reklamen ser vi den nye bilen til Ford, høyt oppe på en fjell topp omringet av snø og vanskelige kjøreforhold. Her kommer patos inn i bildet. De viser produktet ute i et vinter-tema, bilen står også midt i det som kan se ut som et alpinanlegg. Dette passer også med beskrivelsen i reklamen, om fords intelligente firehjulstrekkssystem.

Målgruppen for denne reklamen er familier med hytter/eiendom på fjellet, personer som har bruk for mere plass og forskjellige firmaer som kunne hatt bruk for bilen i jobbsammenheng.

Det er bra retorikk i reklamen, de gjør deg oppmerksom på produktet. Reklamen har sterk logos-appell. Det er logisk og kjøpe denne bilen fordi det skal være den beste syv-seteren på markedet i følge produsenten. Ford Bruker språklige virkemidler med å fortelle/formidle, at du trenger denne bilen dersom du trenger Bekymringsfri fremkommelighet og plass til alle.

De bruker alle appellformene i reklamen.

Etos: fordi forhandleren er engasjert over produktet sitt og det viser at ford har skikkelig trua på produktet sitt.

Min konklusjon er at reklamen kommer til å fungere slik Ford har ønsket den skulle. Nemelig det å selge flest mulig biler.



## 9.10 Vedlegg 10 – Elevtekst 2

Elevtekst 2

### Ford året rundt

Denne reklamen er for Ford, som lanserer en ny Galaxy modell med intelligent firehjulsdrift. Formålet med denne reklamen er at gjennom bruk av ulike retorikkvirkemidler skal den overbevise potensielle kjøper om at nye Galaxy er bilen de bør kjøpe, særlig i et land som Norge der veiene er glattete meste parten av året.

Reklamen spiller på ulike retorikkappeller, når man ser nederst til høyre på bilde rettes oppmerksomheten vår mot Ford-logen som skiller seg ut fra den mer lyse bakgrunn med fjelldekket snø, logen er med på å styrke etosen i reklamen ettersom Ford lenge har vært en av dem mest seriøse og pålitelige bilprodusentene i bransjen. Derfor blir mottakerne overbevist med den troverdigheten Ford har.

Ford spiller bevist på følelser når de prøver og nå sitt publikum, samhandlingen mellom overskriften «plass til alle» og bilde av gutten i gul vest som står på ski kan gi oss en indikasjon på at primærmålgruppen er familie eller andre som trenger stor plass.

En av de sentrale virkemiddele som blir tatt i bruk i denne reklamen er sikkerhet og plass, dette er med på vekke engasjementet i kjøperne, og spesielt foreldre ettersom dette er noe de er veldig opptatt av. overskriften er «bekymringsfri fremkommelighet – og plass til alle» er med på å skape en kombinasjon av logos og patosappell.

De ulikevirkemidlene som blir tatt i bruk i reklamen gjør at Ford når ut til sitt publikum, gjennom bruk av retorikkappellen klarer de å overbevise de eventuelle kjøperne om at dette er bilen som ikke bare garanterer sikkerhet men også nok plass.

## 9.11 Vedlegg 11 – Elevtekst 3

Elevtekst 3

### **NYE FORD'S GALAXY MARKEDES MERKEDETS MEST KOMPLETTE SYVSETER!**

Formålet med denne sammensatte teksten til Ford publisert i mars 2016 i Aftenposten, er å selge Ford sin nye "GALAXY" i hovedsak til storfamilier, ved å spille på retorikkens lære. Dette fremmes gjennom samspillet mellom tekst og bilde. En annen viktig faktor er bruken av ordspillet i infoteksten "Nye Galaxy setter standarden for plass og komfort for opp til syv passasjerer".

Ford har en innebygget etosappell gjennom at alle mennesker som besitter kunnskap om bilmerker vet at det var Ford som produserte den første bilen i verden. Dette gjør at merkevaren Ford forbindes automatisk med et trygt valg ved kjøp av bil. Dette gjør det også lett for kjøperen å godta at det brukes påstander i salgsteknikken som ikke er lett å etterprøves "markedets mest komplette syvseater". Her kommer logosappellen til sin rett.

Annonsen sin overskrift "Bekymringsfri fremkommelighet og plass til alle" kommer fort på sin plass gjennom å plassere bilen i en alpinbakke med en unge i bakgrunn på alpinski. Denne plasseringen er også med på å forsikre en storfamilie om at det er nok plass i bilen, til å få med seg det de trenger å ha med seg på tur. Gjennom å fremme bilens kombinasjon av komfort, intelligente firehjulstrekkssystem og automatgir i infoteksten, så dekker de kundens behov for trygghet og komfort. Gjennom denne formidlingen kommer det tydelig frem at denne type bruk av patos formidling skal spille på mottaker sine følelser.

Annonsen kombinasjon av etos, logos og patos teknikker gjør at budskapet om en bil med bekymringsfri fremkommelighet og komfort gjør at mottaker lett kan ta valget om å gå til kjøp av bilen uten å innhente underliggende spesifikasjoner.

## 9.12 Vedlegg 12 – Elevtekst 4

### Elevtekst 4

#### Null bekymring med FORD GALAXY 4x4

FORD er enn av verdens mest kjente varemerker og er en av de største bilprodusentene i verden. Nå kommer de med en ny modell «GALAXY». Med den nye modellen de har brukt appellen Etos, gjennom å bevise trygghet bil både for sjåføren, passasjene og folk alle som går i gaten. De har gitt uttrykk til troverdig på sin produkt.

Formålet med denne annonsen til Ford er at de allerede på forhånd forventer at den som leser annonsen, gjenkjenner varemerke som en verdenskjent billeverandør med at de har logo i liten format nederst i annonsen, og med det ønsker annonsør å overbevise leseren om deres troverdighet som igjen bygger på appellformen Etos. Dermed jobbet de med å vekke følelsene hos leseren gjennom å la han/ hun tenke på barne sine, og tryggheten mins de kjører langet eller kort ski eller andre tur. Med den natursreklamen blir mottakeren nysgjerrig på bilen, og dermed kan få slage produktene og det er hovedmålet av reklamen, med den metoden i reklamen de brukte Patos-appellform. De beskriver litt om sin ny produkt, om bilen har plass til syv personer og automatgir, og for mer info man kan ringe eller besøke Ford nettside. Her de argumenterer logisk og fornuftige opplysninger som kan undersøker. Virkemidler som ble brukt i å avsende fungerer bar med inneholde av bilen.

Gjennom bruk retorisk virkemidler bygger Ford opp argumentasjonen sin gjennom både etos- og patosappell, og oppfordrer mottakeren både med << Bekymringsfri og fremmelighet >> med den måten kan familie tenke å ha slik bil som passer for alle og har plass til alle uten bekymring om noe !..