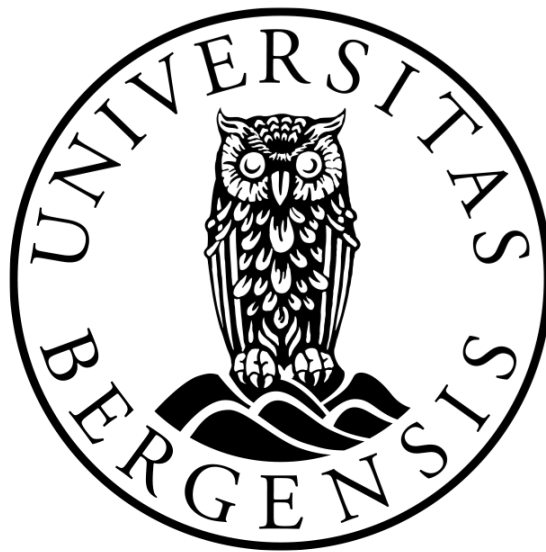


«What do you mean ‘in your own words’?»

A qualitative study of EFL teachers’ reported attitudes towards reading-to-write processes in the context of argumentative writing at upper-secondary level in Norway



Fredrik Geving Bedsvaag

Master's Thesis

Faculty of Humanities

Department of Foreign Languages

University of Bergen

December 2022

Intentionally left blank.

ACKNOWLEDGEMENTS

Writing this thesis has been, from a meta-perspective, quite the reading-to-write process. If the findings from the current thesis should prove not to yield any valuable insight to potential readers, I can safely say that writing it has at least taught me a great deal about reading and writing, self-discipline, the vitality of social dimensions in learning, procrastination, and how taking breaks is a crucial skill to master.

I would like to use this page to thank a couple of people. First of all I would to thank the five teachers who volunteered to participate in the study and share their experiences with teaching argumentative writing in the EFL classroom.

I would also like to thank my supervisor Aud Solbjørg Skulstad for her support, patience, and assistance throughout the process.

A warm thank you to my family and all my friends. My deepest apologies for being mentally absent and egocentric at times, and for cancelling plans due to guilt of not writing. This will now end, and I promise I will now again live life with joy and curiosity as I did before.

Last, but not least, a special thanks goes out to Hanne. I am forever grateful for your unconditional support. Without you I would have given up this project a long time ago.

Fredrik Geving Bedsvaag,

December 2022

ABSTRACT IN NORWEGIAN

I følge overordnet del av læreplanen skal skolen bidra til nysgjerrighet, og vitenskapelig og kritisk tenkning hos elevene, mens engelskfaget skal elever kunne skrive både «formelle og uformelle tekster, inkludert sammensatte, med struktur og sammenheng som beskriver, diskuterer, begrunner og reflekterer tilpasset formål, mottaker og situasjon» (Ministry of Education and Research, 2019). En av måtene skolen kan tilrettelegge for at elevene skal nå disse målene er gjennom skriving av kildebaserte tekster, hvor elevene benytter informasjon og kunnskap de har lest om i andres tekster, og blander denne innsikten med sine egne tanker og perspektiver.

Følgende studie fokuserer på deltakende læreres rapporterte holdninger og undervisningsmetoder når de instruerer sine elever til å skrive kildebaserte tekster i engelskfaget (ENG01-04) på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram. Metoden som ligger til grunn for studien er ustrukturerte intervjuer for å undersøke engelsklæreres holdninger til deres undervisning i, og tilrettelegging av, elevers skriving av kildebaserte tekster, samt deres rapporterte erfaringer av elevers lese- og skriveprosesser knyttet til kildebasert skriving. Totalt fem lærere ved fire forskjellige videregående skoler i tre forskjellige fylker i Norge deltok i studien.

Resultatene fra intervjuene viser at samtlige lærere har en prosess-orientert tilnærming til deres tilrettelegging for elevers lese- og skriveprosesser. Studien finner også at lærerne har et unisont syn på de ulike prosessene som inngår i skrivingen av et *argumentative essay* i engelskfaget, men at lærerne rapporterer om en ulik tilnærming til hvorvidt de bruker begrepet *argumentative essay* eksplisitt i deres undervisning. Funnene viser også at lærerne rapporterer om at de opplever at deres elever sliter med å innarbeide og benytte eksterne kilder i skrivingen av egne tekster, hvilket kommer til syne gjennom for mye bruk av direkte sitat, feil bruk av akademisk siteringsteknikk, og ukritisk kildebruk i elevenes tekster. Følgene av dette er og rapportert til å være forekomst av plagiat. Studien fremhever også et funn vedrørende rapportert forekomst av bruk av *kunstig intelligens* (KI) i elevers tekster, hvorpå studien argumenterer for at KI potensielt vil fremtvinge et behov for å tenke nytt omkring prosess-orientert skriving i favør av tilrettelegging av sosialt situerte læringsaktiviteter også i elevers individuelle skriveprosesser.

LIST OF ABBREVIATIONS

EFL: English as a foreign language

L1: first language

L2: second language

ICT: information and communication technologies

NSD: The Norwegian Center for Research Data

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|------------|
| ACKNOWLEDGEMENTS | III |
| ABSTRACT IN NORWEGIAN..... | IV |
| LIST OF ABBREVIATIONS..... | V |
| LIST OF TABLES..... | IX |
| LIST OF FIGURES | X |
| 1. INTRODUCTION | 1 |
| 1.1. Thesis rationale..... | 3 |
| 1.1.1. LK20 and the English subject curriculum | 4 |
| 1.2. Research gap | 6 |
| 1.3. Aim and scope..... | 7 |
| 1.3.1. Focus area | 7 |
| 1.4. Thesis outline | 8 |
| 2. THEORETICAL BACKGROUND..... | 9 |
| 2.1. Reading-to-write..... | 9 |
| 2.2. Theoretical perspectives on reading and writing | 12 |
| 2.2.1. Reading for the purposes of writing..... | 13 |
| 2.2.2. Argumentative writing | 15 |
| 2.3. Theoretical perspectives on learning | 18 |
| 2.3.1. Argumentative writing from a sociocultural perspective..... | 18 |
| 2.3.2. Self-regulated learning strategies in argumentative writing | 19 |
| 2.3.3. Argumentative writing and Bakhtin’s dialogism | 20 |
| 2.4. Approaches to the teaching of writing..... | 21 |
| 2.4.1. The Wheel of writing | 22 |
| 2.4.2. Explicit genre-teaching | 23 |
| 2.4.3. Process-oriented writing | 25 |
| 2.5. Reading and writing in the digital age..... | 27 |
| 2.5.1. New literacies..... | 27 |
| 2.5.2. Online reading and comprehension | 31 |
| 2.5.3. Multiple-documents literacy | 33 |
| 2.6. Teacher cognition..... | 33 |

| | |
|--|-----------|
| 2.7. Summary | 34 |
| 3. METHODOLOGY | 36 |
| 3.1. Research design | 36 |
| 3.1.1. Rationale for a qualitative approach with semi-structured interviews..... | 37 |
| 3.1.2. Designing the interview guide | 38 |
| 3.2. Collecting data | 39 |
| 3.2.1. Sampling | 39 |
| 3.2.2. Getting approval from the NSD..... | 40 |
| 3.2.3. Outreach..... | 40 |
| 3.2.4. Participants and procedure..... | 40 |
| 3.2.5. Conducting the interviews | 41 |
| 3.3. Analysing the data | 42 |
| 3.3.1. Transcribing the interviews..... | 43 |
| 3.3.2. Coding the interviews | 44 |
| 3.3.3. Developing categories..... | 45 |
| 3.4. Methodological challenges..... | 46 |
| 3.5. Possible limitations | 46 |
| 3.5.1. Translation issues..... | 47 |
| 3.5.2. Role as researcher | 47 |
| 3.6. Ethical considerations | 47 |
| 4. RESULTS AND DISCUSSION..... | 49 |
| 4.1. Overview of participants and results..... | 49 |
| 4.2. Knowledge of terms..... | 50 |
| 4.2.1. Knowledge about «reading-to-write» | 51 |
| 4.2.2. Thoughts on «argumentative essay»..... | 52 |
| 4.2.3. Perceptions of the relationship between reading and writing | 54 |
| 4.2.4. Discussion of teachers' knowledge of terms..... | 55 |
| 4.3. Reported teaching methods | 58 |
| 4.3.1. Explicit use of «argumentative essay» in class..... | 58 |
| 4.3.2. Reported extensive use of model texts..... | 61 |
| 4.3.3. Provision of text sources in the initial writing stage..... | 63 |
| 4.3.4. Reported teaching of online research and comprehension techniques | 64 |
| 4.3.5. Writing sessions in-class to provide individual support | 66 |
| 4.3.6. Social cost of not «working ethically»..... | 66 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 4.3.7. | Discussion of teachers’ reported teaching practices | 67 |
| 4.4. | Teacher experiences and attitudes | 71 |
| 4.4.1. | Teachers’ experiences of their students’ online research and comprehension | 71 |
| 4.4.2. | Paraphrasing, source comprehension, and plagiarism | 73 |
| 4.4.3. | Time management..... | 75 |
| 4.4.4. | Information as something that can «be found»..... | 76 |
| 4.4.5. | Discussion of teachers’ reported experiences | 76 |
| 4.5. | Reported challenges that constrain argumentative writing processes | 81 |
| 4.5.1. | Discussion of teachers’ reported challenges in facilitating argumentative writing | 83 |
| 4.6. | Summary of findings | 85 |
| 5. | CONCLUSION | 88 |
| 5.1. | Main findings and conclusions | 88 |
| 5.2. | Didactical implications and further research | 90 |
| 5.3. | Possible limitations | 92 |
| | REFERENCES | 93 |
| | APPENDICES..... | 106 |
| | Appendix A – NSD Evaluation | 107 |
| | Appendix B – Example of cold mailing..... | 111 |
| | Appendix C – Project description sent as email attachment to respondents..... | 112 |
| | Appendix D – Tweet seeking respondents | 115 |
| | Appendix E – Interview guide | 116 |
| | Appendix F – Transcript of interviews | 118 |
| | Interview: Ana | 118 |
| | Interview: Rose | 135 |
| | Interview: Lucy | 152 |
| | Interview: David..... | 167 |
| | Interview: Kate..... | 186 |
| | Appendix G – Interview notes example | 206 |
| | Appendix H – Coding example | 208 |
| | Appendix I – Quillbot and Open AI Playground | 229 |

LIST OF TABLES

| | |
|---|----|
| Table 1: Transcription convention..... | 44 |
| Table 2: Overview of participants..... | 50 |
| Table 3: Teachers' reported explicit use of the term «argumentative essay» when teaching...58 | |
| Table 4: Constraining factors | 81 |

LIST OF FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1: The Wheel of Writing: acts and purposes of writing | 22 |
| Figure 2: Overview of results | 49 |
| Figure 3: Screenshot from Quillbot..... | 229 |
| Figure 4: Screenshot from Open AI Playground | 231 |

1. INTRODUCTION

Writing is a crucial skill to master. It is a tool for thought, and a tool for making sense of – and interacting with – the world around us. As put by Clausen and Levy (2011), our «[n]otes on paper, or on a computer screen [...] do not make contemporary physics or other kinds of intellectual endeavour easier, they make it possible» (p. 270). However, writing also proves to be a difficult skill to master, and arguably even more challenging to teach (Broussard, 2017, p. 2). Our minds are dependant on externalising information (Levitin, 2014), and writing is one of the processes which allows for meaningful learning by engaging deeply with ideas (Jonassen & Kim, 2010, p. 439), clarifying our thoughts, and connecting us to people around us.

The access to information that students can make use of in the writing of their own texts has been vastly changed in the last couple of decades, as the world has seen tremendous changes in terms of information availability (Anmarkrud et al., 2014). Although the information revolution has to some degree democratised the access to information, navigating through this vast amount of information in order to find something that proves to be relevant to one's cause may end in confusion and disorientation, rather than insight and clarity. Being able to navigate, handle, understand, and make informed choices from a vast set of multimodal sources are skills of both personal and societal importance (Anmarkrud et. al., 2014, p. 64; Blikstad-Balas & Klette, 2020; Ørevik, 2015). These types of skills have been gathered under the umbrella term *digital skills*, or *digital literacy* (Blikstad-Balas, 2020; Erstad et al., 2021). In order to be informed, participating citizens of our networked society, we are on a daily basis required to evaluate the trustworthiness of the information we encounter. This has consequences for the learning outcomes in educational settings.

In the English subject at upper-secondary schools in Norway, students are required to demonstrate their ability to interact with a set of multimodal sources, and to use these sources when writing their own texts. The ability to synthesise information from multiple sources into a piece of writing has for the most part been solely relevant for students and staff in academic contexts (Hirvela, 2016). However, with a newly updated curriculum designed to meet the needs of 21st century skills, students at lower levels in the school system are required, and also expected, to be independent in their browsing and acquisition of relevant and useful

information. The genre of what is known as the *argumentative essay* bears similarities with what academic circles know as an analytical research paper, as it involves «[...] examining source texts and the evidence they provide in the course of exploring both sides of an issue or controversy and eventually developing a position on the issue in question» (Hirvela, 2016, p. 68). This description of the argumentative essay thus captures the essence of *reading-to-write*, as the readers are engaged in a continuous process of assessing and putting newly-encountered information into conversation with one's already established knowledge. *Reading-to-write*, which can be defined as the «[...] the goal directed activity of reading in order to write» (Flower et. al., 1990, p. 5) therefore proves to be an important aspect in creating a better understanding reading and writing instruction in the English subject. Writing an argumentative essay initiates both a «[...] process of thoughtful, critical inquiry into a question or problem and a product», where the latter is the end-product of the former (Hirvela, 2016, p. 68). As the end-product, the essay, depends on the quality of the process leading up to it, it is of critical importance for EFL teachers to be aware of how they can support their students in their process of writing their essays.

Writing an argumentative essay requires a set of skills which involve the ability to evaluate sources' trustworthiness, synthesise information, and put conflicting arguments into conversation with each other through writing. These processes are increasingly taking place in a digital context. For students who are inexperienced with information retrieval, the opportunity to make use of the Internet for clarity and insight often gets lost as they lack the analytic and strategic competence needed (Anmarkrud et al., 2014, p. 64). However, this does not make these of information literacy in online contexts any less important, but rather increase their importance. The ability to argue is, by some, considered the essence of critical thinking, and knowledge input through reading serves as a fundamental aspect of writing (Hirvela, 2016, p. 169). The EFL classroom is a suitable place for students to develop these sets of skills, as major parts of the subject of English is, quintessentially about assessing information and producing text with a communicative purpose (Ørevik, 2015, p. 118).

The construct of reading-to-write will be seen in relation to teachers' reported attitudes and experiences from source-based writing instruction. Argumentative writing, interchangeably referred to as *source-based writing*, is a multifaceted, complex and challenging process which

involves managing several intertwined tasks of both reading and writing (Anmarkrud et al. 2014; Hirvela & Belcher, 2021; Rezaei & Sotoudehnama, 2020). This thesis' understanding of argumentative writing will lean on the definition proposed by Hirvela and Belcher (2021), namely that argumentative writing is processes of «writing in which, at a minimum, an author states a claim, uses some form of evidence – data, reasons, examples, etc. – to support the claim, and shows that the evidence supports the claim, i.e., engages in what is called warranting» (p. 1). Due to lack of research on reading-to-write in the context of upper-secondary schools, as well as the L2 argumentative essay (Hirvela, 2016, p. 68), the majority of the thesis' referred to research focuses on university students at undergraduate levels. However, this study argues, that the findings in regards to the elements which constitute argumentative writing share a lot of similarities, especially given the competency aim which states that pupils at Vg1 general studies (Vg1-GS) should be able to «[...] use academic language in working on one's own oral and written texts» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 12). Findings from studies that focus on writing from a variety of sources are arguably useful in an attempt to better understand and improve the teaching of argumentative writing in the subject of English at upper-secondary level in Norway.

The introductory chapter will start off with a presentation of the rationale behind the chosen topic of this thesis. The chapter will then move on to present selected parts of the core curriculum (LK20) and the English subject curriculum, which serve as the backbone of this thesis.

1.1. Thesis rationale

The teaching situation that inspired the design of my study was an experience from an upper-secondary school in Norway in the spring of 2021, as I was conducting my teacher training period. I was instructed by my supervisor to give a lecture about academic referencing styles in order to prepare the students to write their individual essays on the topic of social issues in the UK. My lecture relied on PowerPoint slides and concentrated on the APA7th referencing style. I ended my monologue by giving the students the anticipated task of writing their own individual argumentative essays.

In the next part of the lesson, I got individual feedback from the students as I walked around the classroom, and it became apparent to me that the lesson had started in the wrong end. Although knowing how to reference a source is an essential part of academic writing, APA7th was certainly not top of mind for the students at this stage in the writing process. The students were rather occupied with their initial stages of a combined reading and writing processes and they all tried first of all to figure out what they specifically wanted to write about, as well as knowing where and how they could look for trustworthy sources to get themselves going. At the end of the class, only half of the students managed to come up with a thesis question for their essays. I was in for a ride with my first practical encounter with the process of writing from a teacher's perspective.

The experience from this initial session made me think of two things. First, I realised that I had initiated a rather top-down type of teaching instruction with my presentation of genre characteristics and citation requirements, which in the end did not allow the students to participate in any way. Second, as I later realised when the majority of the students were caught for plagiarism, I figured that a more explicit teaching method on how to search for, retrieve, and synthesise information would be more productive approach. The way I presented the writing was somewhat straight-forward, when in reality it is a messy and iterative process that involves several re-readings of one's sources and re-writings of one's own text. To write is to re-write. Since the students seemed to struggle with coming up with valuable research questions, outlining their essays, or re-visiting notes that they may or may not have made whilst reading their source texts, I realised that I had come short of assisting the students in their processes. I was perplexed, and asked myself: how could I have better assisted these students in their writing processes? The experiences from this very argumentative writing process somehow stayed with me, and proved important for the design of the following study.

1.1.1. LK20 and the English subject curriculum

One of the core values stated in the Norwegian core curriculum, is to develop pupils' critical thinking and ethical awareness: «Schools shall help pupils to be inquisitive and ask questions, develop scientific and critical thinking and act with ethical awareness» (Ministry of Education and Research, 2017, p. 7). The underlying understanding of critical thinking here, is that pupils must be able to assess different sources of knowledge, and in general develop an

understanding of how knowledge is acquired and developed (Ministry of Education, 2017). Also, in the section of «[p]rinciples for education and all-round development» in the core curriculum, it is stated that the Norwegian school «[...] shall help the pupils to reflect on their own learning, understand their own learning processes and acquire knowledge independently» (Ministry of Education and Research, 2017, p. 14). The core curriculum's emphasis on metacognition, as well as critical and scientific thinking as central components of Norwegian education, implicitly highlights the importance of assisting pupils' development of reading and writing skills. Reading and writing play an important part in pupils' knowledge acquisition as they are regarded as basic skills. Due to this link between critical thinking, reading, and writing, it is natural to draw parallels to some of the competency aims for reading and writing in the English subject.

The English subject curriculum states that the skill of reading in the English subjects involve the ability to understand and reflect «[...] on the content of various types of texts on paper and on screen, and contributing to reading pleasure and language acquisition» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 4). Interesting to note here is the emphasis on how students are expected to be able to read and interact with different types of types of texts both on paper and screen. One of the competency aims also states that learners should be able to «read and compare different factual texts on the same topic from different sources and critically assess the reliability of the sources» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 12).

In terms of writing in the English subject, the subject's curriculum states that being able to write in the subject involves the ability to «[...] express ideas and opinions in an understandable and appropriate manner in various types of texts, both on paper and on screen» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 4). Another competency aim is to be able to «write different types of formal and informal texts, including multimedia texts with structure and coherence that describe, discuss, reason and reflect adapted to the purpose, recipient and situation» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 12).

Given these competency aims of both reading and writing, it is evident that students are expected to be able to read a piece of text and respond to it in one way or another through writing. In other words, learners are expected to be influenced by a set of other writers' ideas through text, and to put those ideas into conversation with their own. Not only does the

English subject curriculum emphasise that writing is an important skill in and of itself, but it also recognises the role that writing plays in language learning (Skulstad, 2018). Students need to be able to make use of multiple sources in their own writing in the subject of English at upper-secondary level¹, but more importantly it is also a skillset they need for higher education.

1.2. Research gap

There have been extensive work on L2 writing instruction, as well as the differences between L1 and L2 speakers' abilities to summarise information (Hirvela, 2016). A lot of research have been conducted on the topic of reading strategies and reading comprehension (Afflerbach et al., 2008; Anmarkrud & Bråten, 2009; Brevik, 2019). The work by Hirvela (2016) provides valuable knowledge about the relationship between reading and writing in second language teaching, as well as argumentative writing (Hirvela & Belcher, 2021). However, no specific framework for reading-to-write exists in the context of EFL (Bai & Wang, 2020), and research that has been conducted have mainly focused on students at university levels (Neal, 2017). A study by Greek and Jonsmoen (2016) found that although graduates from general studies at upper-secondary level had a good foundation for developing their textual knowledge in subject specific discourses, students still found it difficult to make use of this knowledge acquired from upper-secondary in their studies at university level. Greek and Jonsmoen (2016) argues that there is a need for research on students' textual knowledge in their transition from being pupils at upper-secondary level to students at university level. An exploration of EFL teachers' reported facilitation of argumentative writing, given the link between argumentative writing and academic writing, seems like an appropriate place to start.

In terms of previous master's theses (MAs), examples include teachers' reported teachings of reading strategies (Skjæveland, 2020), student reading in digital contexts (Mo-Bjørklund, 2020), and teachers' reported beliefs on using digitised textbooks in the EFL classroom (Sandanger, 2022). Pedersen (2021) explored EFL teachers' reported teachings of academic skills in order to prepare students for higher education, whereas Kjempenes (2018) discussed the role of explicit genre-teaching through an analysis of exam papers written by Norwegian

¹ By «upper-secondary schools» or «upper-secondary level» this thesis will be referring to «Vg1 programme for general studies» (Vg1-GS) unless otherwise specified.

upper-secondary students. However, I have yet to find any previous MAs that investigate the construct of *reading-to-write* at all, yet alone EFL teachers' reported facilitation of argumentative writing. The following study is therefore, to the authors knowledge, one of the first studies to explore the construct of reading-to-write in an EFL context at upper-secondary level in Norway. With the construct of read-to-write as its overarching topic, this thesis positions itself in the context of argumentative writing, and in the intersection between reading and writing instruction on one hand, and navigation in digital spheres on the other.

1.3. Aim and scope

The overall aim and purpose of the thesis is to explore upper-secondary teachers' reported beliefs and experiences as to their teachings of argumentative writing in the EFL classroom.

The thesis seeks to answer the following research question:

What do English teachers report about explicit reading-to-write practices when students are instructed to write argumentative essays?

Reading-to-write is here understood as «[...] the goal directed activity of reading in order to write» (Flower et. al., 1990, p. 5)». The thesis seek to investigate EFL teachers' reported teaching instruction, beliefs and attitudes towards the various steps involved in argumentative writing. The aim of the thesis is to inquire into how each responding teacher report that they are able to scaffold and support the individual student. As writing is regarded as an individual task of knowledge acquisition and development, this study seeks to explore what the individual teacher report on matters related to students' processes of source-based writing.

1.3.1. Focus area

Aspects of argumentative writing processes such as feedback and formative assessment are beyond the focus area of this study. It is important to note, however, that feedback and assessment make up as central aspects of the processes involved in argumentative writing (Horverak, 2019, p. 113), particularly in process-oriented approaches. However, the aim of this thesis is to examine teachers' attitudes in regards to reading-to-write processes in argumentative writing, and due to the limited scope of the thesis they are therefore excluded from the focus area.

1.4. Thesis outline

After having presented the study's rationale and aim in chapter 1, the next chapter presents the theoretical background on reading and writing connections that has served as the foundation for the conducted study. A presentation of the study's methodological procedures is given in chapter 3. Chapter 4 consists of both the study's results and discussion. Each of the four sub-sections found in chapter 4 ends with a discussion of the categorised findings. The thesis ends with an overall presentation of findings and suggestions for further research in chapter 5.

2. THEORETICAL BACKGROUND

This chapter explores relevant theory on the topic of integrated reading and writing processes that are found to be of importance in relation to argumentative writing. The chapter starts with a presentation of the construct of reading-to-write (2.1), before it moves on to present theoretical perspectives on reading and writing as basic skills in their own right (2.2). The chapter then presents theoretical perspectives on learning in relation to already presented reading and writing connections (2.3). Thereafter, a section on approaches to teaching writing is presented (2.4). The chapter will then place the already presented theory into a digital context (2.5), which will be done for mainly two reasons. The first one being that learners in the Norwegian educational system are required by the core curriculum to develop digital skills as one of the four basic skills. The second reason is to show through presented theory that learning processes in the presence of digital artefacts require more than converting analogue strategies of reading and writing to digital contexts. The chapter then briefly discusses the rationale of studying teacher cognition and attitudes (2.6), which will be relevant for the study's methodological approach of inquiry. The chapter ends with a brief summary (2.7).

2.1. Reading-to-write

Reading-to-write, defined in the introductory chapter as «[...] the goal directed activity of reading in order to write» (Flower et. al., 1990, p. 5), is also often referred to as *reading for writing*, *reading while writing*, and *writerly reading* (Hirvela, 2016). All terms allude to the belief that reading serves as a critical foundation in any source-based writing processes. Carson (1993) describes reading for writing as an acknowledgement of writing being «the resultant physical artefact of reading/writing encounters» (p. 85).

Delaney (2008) points out that the term of reading-to-write can be perceived from two different perspectives: a pedagogical perspective and a theoretical perspective (p. 140). From a pedagogical perspective, the construct of reading-to-write refers to «[...] instructional tasks that combine reading and writing for various educational purposes» (Delaney, 2008, p. 141). These instructional tasks often involve either writing a summary from a text, or the synthesis of several texts into an essay, e.g. an argumentative one. The theoretical perspective, on the other hand, focuses on the specific abilities that students demonstrate when they partake in

such activities mentioned above (2008, p. 141). Throughout this thesis, reading-to-write will be referred to as a *construct*, which can be defined as «the conceptualization of an ability or process; it is a theory or model of the abilities one is trying to assess» (Plakans & Ohta, 2021, p. 65). This sub-chapter seeks to elaborate on what abilities and processes that affect reading-to-write performance.

The construct of reading-to-write can also be perceived from either a reading perspective, writing perspective, or from a constructivist perspective (Delaney, 2008). These three different perspectives weigh the involved literacy skills according to their importance (2008, p. 141). From a reading perspective, reading is recognised as being initiated for the purpose of either learning, or integrating information (2008, p. 141). Here, readers construct elaborate models of the text they read, which in turn enable learners to select, evaluate and use the acquired information for the purpose of writing (Kintsch, 1998, p. 141). This can be seen in relation to regarding the essence of writing as a choice-making process in which the writer is in charge of developing the text for communicative matters (Skulstad, 2018, p. 139). Reading-to-write is therefore, from the perspective of reading, a continuous process in which the reader puts newly read material in conversation with previous read material for the purposes of writing.

The writing perspective recognises reading comprehension as a key component in the written outcome. Reading comprehension is here central in the process of accessing both new and prior knowledge about a topic, comprehending the given task, and monitoring and revising one's written text (Delaney, 2008, p. 141). This perspective can be seen in relation to what Hirvela (2016) refers to as *writing for reading*, where writing is used to support the development of reading skills (p. 73). Examples of writing activities that can support the reading process range from writing summaries to making annotations in the margins whilst reading.

From a constructivist point of view, the acts of reading for comprehension and composing one's own text are seen as two crucial components of an overarching meaning-making process (Delaney, 2008, p. 141). Delaney (2008) raises the question of whether the construct of reading-to-write should be conceptualised «as a reciprocal interaction between literacy skills, in which the basic processes and strategies used for reading and writing are modified by an

individual's goals and abilities, and also external factors» (p. 141). External factors can be interpreted to mean the surrounding context in which the reading-to-write process is initiated, which will be further presented in relation to the *Wheel of Writing* in section 2.4.1. Further, Delaney (2008) argues that mere proficient reading and writing skills alone are not sufficient in successful exertions of reading-to-write tasks.

Looking further into the theoretical perspectives, learners' abilities in read-to-write should, from a constructivist perspective, emphasise the role of both reading and writing in enabling meaning construction (Delaney, 2008, p. 147). Studies on reading-to-write in L2 context have found that test scores on reading-to-write abilities are weakly correlated with reading skills (Delaney, 2008; Watanabe, 2001). In an early study by Watanabe (2001), findings suggested that reading scores were not significant in predicting performance in reading-to-write tasks. Watanabe (2001) concluded that «the read-to-write task was primarily a measure of writing ability rather than of reading ability» (p. 97). Delaney (2008) found that writing a response essay, which involves the synthesis of several sources into one's own argumentative writing, proved to be more challenging for lower-proficiency groups (p. 147). A possible explanation for this, according to Delaney (2008), is believed to be rooted in how writing a response essay demands higher levels of critical thinking, i.e. challenges in relation to what sources of information to use, and general goal-setting and planning the writing process itself. However, Delaney (2008) also found that the participants' language proficiency did not have a significant effect on their ability to write summaries of what they had read.

The ability to find, locate, evaluate and use information in an appropriate and effective manner are all central components of the concept of reading-to-write, especially in digital contexts. Combining information literacy with analytic writing, for instance through a response essay, is found to engage learners into higher levels of critical thinking, although more challenging (Asención, 2004; Kocatepe, 2021). Extensive reading, critical thinking, and writing are central components of reading-to-write, and studies have found that reading has positive impacts on EFL writing in terms of writing competence, grammar accuracy, and paragraph-level writing (Bai & Wang, 2020). However, the reading-to-write construct seems to be weakly correlated with reading skills, as the ability to use the information acquired through reading into writing seem to require a different ability to read than for basic

comprehension (Delaney, 2008, p. 147). Reading-to-write is understood as a different construct than writing without the use of sources. Others who have studied reading in integrated reading-to-write tasks, however, have found that reading plays a more central role in students' performance on integrated writing tasks (Esmaeili, 2002; Plakans, 2009). In his study on writing strategies, Esmaeili (2002) concluded that writing involves reading, and argued that reading and writing can hardly be viewed as standalone skills (p. 616).

According to Delaney (2008), relatively little research has been conducted on the construct of reading-to-write in L2 settings, although some work have been done in elementary contexts (Neal, 2017). Even though the work of Flower et al. (1990), among others, is an important contribution to understanding the concept of reading-to-write in L1, there exists no systematic framework examining reading-to-write in the context of EFL (Bai & Wang, 2020). Despite this lack of research on learners' reading-to-write processes outside of academic settings and within the context of EFL, the findings from studies that have been conducted are arguably transferrable to other EFL settings, such as Norwegian upper-secondary schools.

Some of the studies that have been conducted on the construct of reading-to-write have also been criticised and described as «quasi-experimental» (McCulloch, 2013). Critics of these studies are concerned with the chosen methodology, as participants in the experiments are placed in labs and required to read and write in one sitting. Arguably, lab studies do not replicate the naturalistic settings in which processes related to reading-to-write occur (McCulloch, 2013, p. 138). The key factor in this criticism relates to the variable of time, as higher-stakes writing tasks that involve reading-to-write processes require writers to, among other things, cross-check their references, and search for more information via their already chosen bibliography (2013, p. 138). A 60 or 90 minute experiment taking place in a lab may not appropriately reflect authentic writing tasks that students encounter in their everyday lives.

2.2. Theoretical perspectives on reading and writing

Tierney and Pearson (1983) claim that there is a clear relationship between reading and writing, and states that «one must begin to view reading and writing as essentially similar processes of meaning construction. Both are acts of composing» (p. 586). Bazerman (2013)

argues that reading and writing are inseparable as «our reading schemas develop in tandem with our writing schemas» (p. xi). Hirvela and Du (2013) hold the view that reading and writing are two interlinked skills, as reading can have an influence on writing development and vice versa. Cognitively speaking, reading and writing are also two of the most demanding tasks humans undertake (Broussard, 2017, p. 2; Skulstad, 2018, p. 139). The following subchapter, however, will attempt to present research on reading and writing separately in the context of source-based writing.

2.2.1. Reading for the purposes of writing

Reading can be defined as «the process of receiving and interpreting information encoded in language form via the medium of print» (Urquhart & Weir, 1998, p. 22). Wixson and Peters (1984), on the other hand, suggest that reading can be understood as «the process of constructing meaning through the dynamic interaction among the readers' existing knowledge, the information suggested by the written language, and the context of the reading situation» (p. 5). The major purpose of reading is to comprehend the written text (Shang, 2015). Successful reading involves an active and deliberate engagement with the text, where the reader is constantly monitoring their understanding of the text while trying to connect what they read to their already existing knowledge (Duke et al., 2011). Similarly, Anderson and Pearson (1988) define *reading comprehension*, an essential component of reading, as «the process of the interpretation of new information, and the assimilation and accommodation of this information into memory structures and schemata», where schemata is a term used to describe how knowledge is «organised into abstract mental structures» (Lawless et al., 2003, p. 912).

Connecting newly read material to one's already existing knowledge means that reading is seen as a process of meaning-making (Coiro & Dobler, 2007, p. 217). Readers construct meaning as they interact with text, and expert readers make use of a range of strategic cognitive processes in order to evaluate what they read (Coiro & Dobler, 2007, p. 217). These cognitive processes may involve strategies such as deliberately adjusting reading pace at different passages in the text, or through *inferencing*, i.e. asking questions while reading as an attempt to develop connections between prior knowledge and new knowledge (Coiro & Dobler, 2007, p. 217; Ørevik, 2018). Yamada (2002) found that L2 readers who showed

greater levels of inferencing were able to write better summaries. The argument made is that inferencing allows readers to engage more deeply with the texts they read (p. 153). This deeper engagement with reading and writing, Yamada (2002) notes, puts learners «on a track to self-discovery» (p. 153), and gives students the opportunity to be emancipated learners (p. 153).

Judging from the theory presented above, readers' existing knowledge plays a vital role in the readers' overall comprehension of a text. In terms of vocabulary and word knowledge, it seems to be the case that «the word-rich learners get richer, while word-poor learners get poorer» (Wolf, 2018, p. 56), a phenomenon that has come to be known as *The Matthew Effect* by cognitive psychologist Keith Stanovich (Wolf, 2018, p. 56). The effect also seems to be of importance in terms of background knowledge. Well-read learners have more prior knowledge to make connections with when encountering new information (2018, p. 54). When learners read to learn, or to integrate new information with prior knowledge, they construct elaborate models of the texts itself, which in turn enable learners to select, evaluate and use the acquired information for writing purposes (Kintsch, 1998, p. 141). This will in the end allow the well-read learners to cultivate new knowledge into their writing. Students who can be considered to be wide readers will know a range of sources they can draw benefit from in their writing, whereas non-reading students will have less background knowledge to apply when they stumble upon new challenges to solve through language. Wolf (2018) writes that:

Those who do not [read] will have less to bring, which, in turn, gives them less basis for inference, deduction, and analogical thought and makes them ripe for falling prey to unadjudicated information, whether fake news or complete fabrications. Our young will not know what they do not know (p. 56).

In the English subject, reading practices are often rooted in an aim to learn or to integrate information in one way or another. Promoting pleasure of reading is regarded as an important aspect in EFL teaching by both scholars and teachers (Ørevik, 2018, p. 94), and studies have found *aesthetic* reading, i.e. reading for the sake of reading itself, to be a motivational factor in making students read more books (Krashen, 2004, p. 102). Although *aesthetic reading*, i.e. reading for the sake of reading itself, can take place at Norwegian upper-secondary level, the purpose of reading here is arguably initiated to serve the students in other areas, such as

becoming more extensive readers. Due to the fact that most of the students' work in upper-secondary school settings are indirectly or directly related to some form of assessment, the reading done in relation to writing of an argumentative essay is arguably the opposite of aesthetic reading, namely *efferent reading*. Here, the readers' primary concern is what they will bring with them from the reading. The difference between aesthetic and efferent reading is brought up here as argumentative writing largely involves efferent reading, especially given the already presented definition of reading-to-write.

2.2.2. Argumentative writing

Writing is a demanding skill to master, and it is arguably even more challenging for EFL writers (Bai & Wang, 2020). To write is essentially a choice-making process in which the writer is in charge of developing the text's communicative delivery and purpose (Skulstad, 2018, p. 139). This choice-making process requires knowledge about genres and the deployment of semiotic resources for constructing meaning (p. 139). Writing becomes even more complex and demanding when the written text should make use of other texts in the delivery of an overall argument.

For EFL learners, this means to communicate by a set of integrated skills in the creation of a thorough written argument, as the English subject curriculum states that students should be able to make «use [of] appropriate strategies for language learning, text creation and communication» (Ministry of Education and Research, 2019). Although genres² are not stated specifically, the subject curriculum's element of «text creation» arguably involves writing of an argumentative essay. On a more overarching level, argumentative essay may be one of the genres in upper-secondary school which possesses the potential of preparing students for further academic studies. The reason for this is that argumentation is, arguably, of the utmost critical importance in scientific thinking. Kuhn (1993) writes for instance that:

It is in argument that we are likely to find the most significant way in which higher order thinking and reasoning figure in the lives of most people. Thinking as argument is implicated in all of the beliefs people hold, the judgments they make, and the conclusions they come to; it arises every time a significant decision must be made.

² A further presentation on the concept of *genre* is presented in section 2.4.2

Hence, argumentative thinking lies at the heart of what we should be concerned about in examining how, and how well, people think (pp. 156–157).

The genre of an argumentative essay is often perceived in relation to the theoretical work of Toulmin (1958), often referred to as the «Toulmin model» (Hirvela & Belcher, 2021, p. 1). The Toulmin Model divides the textual structure of the essay into five different sections: introduction, arguments, counterarguments, refutation, and conclusion (Dalla Costa, 2021, pp. 206-207). The introduction of an argumentative essay presents the text's overarching claim or argument, which is backed up with data and warrants (2021, p. 206). Throughout the essay, the writer cites their sources according to academic referencing styles, a process in which the writer makes the origin of the data that warrant presented claims available to the reader. Correct use of warranting and academic referencing demonstrate knowledge about the topic, as well as strengthening the text's overall argumentation by rhetorical means (Swales, 2014, p. 118). This is due to how central the ability to blend the ideas of others with one's own stands in argumentative writing. Two of the devices learners need to make use of in successful argumentative writing are through *summarising* and *paraphrasing* the written works of others (Hirvela & Du, 2013, p. 88). However, these are also the same aspects of writing that Holliday et al. (2015) report that students find difficult. In their study, Holliday et al. (2015) scored over 900 student papers from undergraduate students at four different levels. They found that students struggled the most at writing in categories that «required critical thinking, including evaluating information, synthesizing information, and using information effectively in their writing» (p. 178).

Summarising refers to the process in which learners «comprehend, interpret and reconstruct the ideas mentioned in a text» (Rezaei & Sotoudehnama, 2020, p. 243) and distill the main ideas of the read text in a shortened presentation. Hirvela and Du (2013) define a summary as «a condensed version of a longer original source text that requires the use of various devices in the process of achieving that reduction in length» (p. 88). Delaney (2008) found that L2 students' ability to summarise a read text where only modestly impacted by their overall language proficiency level.

Paraphrasing, on the other hand, is a writing practice where the writer makes use of «phrasing and wording (requiring citation) to express a particular passage that was originally written or

spoken by someone else, in order to blend the other's idea smoothly into one's own writing» (Campbell, 1998, p. 86). Paraphrasing is regarded as a central component in mastering academic writing, and Hirvela (2016) describes paraphrasing as a phenomenon «[...] where students attempt to capture the original meaning of source text sentences 'in their own words,' which is the way that L2 writing teachers often present the task» (p. 63). Within the EFL classroom, this involves practices similar to academic writing, where the writer has to restructure sentences of the original text, as well as to add new words and sentence structures. The crucial difference between writing a summary and paraphrasing has mainly to do with length (Hirvela & Du, 2013, p. 88). While a summary is a shortened version of a the source text's main arguments, a paraphrased text should contain the same richness of detail as the source text.

The phenomenon of *plagiarism* is a result of students struggling to make correct use of paraphrasing and citations (Hirvela & Du, 2013, p. 89). Plagiarism is considered «a violation of academic norms» (Dalla Costa, 2021, p. 205), and is often a result of students facing difficulties in their combined skills of information literacy, reading comprehension, and writing skills (Hirvela & Du, 2013). However, the line between what constitutes «good» and «bad» paraphrasing is not clear-cut. Howard (1995) nuances the question of plagiarism by using the term *patchwriting* as an artefact of what she calls *positive plagiarism*. Patchwriting, Howard (1995) describes, is a phenomenon in which writers copy «from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one synonym for another (Howard, 1995, p. xviii). According to Howard (1995), learners rarely seek to deceive their supervisor or teacher, meaning that patchwriting instead should, from a teacher's point of view, be recognised as a phenomenon resulting from the student's process of learning how to paraphrase – and, potentially, be a result of the student struggling with their input reading. In a study of L2 undergraduate students' rationale for paraphrasing in their own written texts, Shi (2010) found that the students' self-assessed understanding of the source text affected their self-assessed ability to convey the message of the source text into their own words. This again was found to be a predominant factor in whether the students chose to paraphrase the source text or use direct quotations. The use of *model texts*³ may also blur the lines between correct and violating use of paraphrasing. Although not being a study of the explicit use of model

³ A further presentation of the use of model texts are presented in section 2.4.2.

texts in teaching instruction, Hyland (2001) found that plagiarism can be a phenomenon which occurs when the student compare their own written products with the «expert texts» (p. 380). A discrepancy occurs between the quality of the model text and the students' own writing. This may end in a feeling of being overwhelmed, which in the end makes plagiarism seem like the only valid option (Hirvela & Du, 2013, p. 90).

2.3. Theoretical perspectives on learning

The following sub-chapter briefly discusses Vygotsky's theories on sociocultural factors' role in learning and Bakhtin's thoughts on what he describes as *dialogism*. Both Vygotsky and Bakhtin regarded social aspects as a prerequisite for internal thought and learning, in which individual development is created from social dimensions outside the individual, and not from within the individual to the social aspects (Postholm, 2008, p. 205). The following sections aim to provide a description of how Vygotsky and Bakhtin regard language in a social context as essential in learning processes, and, how these aspects relate to source-based writing instruction.

2.3.1. Argumentative writing from a sociocultural perspective

The sociocultural perspective regards social interaction as imperative for learning to take place (Vygotsky, 1986). Central to Vygotsky's (1986) ideas on learning is the clear connection between language and the intellectual thought, as the words participants choose to use in social relations sooner or later will become part of their own thinking processes (Postholm, 2009, p. 199). Vygotsky argues that making use of semiotic resources is the most reliable way learners can transform their own consciousness (Postholm, 2009, p. 199).

In a study from a large-enrollment physics class, Deslauriers et al. (2011) facilitated group discussions during the lectures. The results found the peer discussions to have a positive impact on learning, even when no one of the connected peers knew the correct answer to the question. By grouping people together and instructing them to discuss the lecture's topic, Deslauriers et al. (2011) allowed students to inference and argue in a social context. Although the study is not concerned with L2 learning, the underlying ideas of allowing students to work and discuss in groups as a means to facilitate higher order thinking and reasoning through

linguistic mediation still serve as a recent example and argument for how learning is socially situated. Vygotsky (1986) argues that our thoughts are not just being expressed through words, but they are also brought to life through words (Postholm, 2008, p. 208). An example of this related to L2 writing is through the organisation of response groups, which is further discussed in section 2.4.3.

Vygotsky is also notably known for his theories on the *Zone of Proximal Development* (ZPD), which highlights the important role teachers play in *scaffolding* and supporting students in their learning processes. Hirvela (2016) defines this scaffolding process as «the gradual construction of skills as students move through a series of tasks intended to steadily build knowledge and ability» (p. 167), whereas Bruner (1983) defines scaffolding as a «[...] process of 'setting up' the situation to make the child's entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it» (p. 60). It is beyond doubt that EFL teachers play a vital role in fostering students' reading and writing skills in both analogue and digital contexts. As argued by Ørevik (2018), it is crucial that EFL teachers acquire knowledge and skills about reading processes in order to successfully scaffold learners' development of reading skills and strategies (p. 97). Shang (2015) argues that it is the teachers role to scaffold EFL learners' reading and learning by letting them partake in activities that animate their background knowledge and vocabulary (p. 285). The same will not only be true for learners' development of writing skills, but also in scaffolding learners' metacognition on how they learn, and how they can acquire information and knowledge on their own later on in life.

2.3.2. Self-regulated learning strategies in argumentative writing

The phenomenon of *self-efficacy*, i.e. students' «[...] beliefs about their capabilities» (Schunk et al., 2014, p. 5), has in recent research been applied to studies on writing instruction (Bai & Wang, 2020; Neal, 2017). The premise of linking self-efficacy to the ability to write lies in the assumption that learners with higher degree of self-efficacy show a greater tendency to persevere and grapple with the task at hand without giving up until it has been completed (Neal, 2017, p. 17; Schunk et al., 2014). Whereas good readers are more likely to be self-driven towards their goals when reading, novice readers tend to need explicit support and guidance on how to read their texts in an effective and goal-directed way (Broussard, 2017, p.

67). This serves as a link to the theories on ZPD mentioned in section 2.3.1. In a study focusing on the relationship between struggling writers' self-regulating learning strategies and writing competence, Bai et al. (2022) found self-efficacy to serve as a significant positive factor in the participants' writing performances. The findings suggest, Bai et al. (2022) argue, that teachers play a vital role in promoting *self-regulated learning strategies*, i.e. learners' ability to acquire new knowledge and skills in an independent and proactive way (Bai & Wang, 2020, p. 2). However, studies concerned with the phenomenon of self-efficacy are often unrelated to the phenomenon of motivation, and can rarely inform teachers on how they can motivate their students in the classroom (Schunk et al. 2014, p. 5), and Bai et al. (2022) call for more studies to investigate the role of self-efficacy in students' writing habits.

Self-regulated learning is argued to be an essential skill to master in the 21st century, especially in relation to promoting life-long learning (Bai & Wang, 2020, p. 2). Self-regulated learning is also highlighted in the Norwegian core curriculum, where it is stated that «school[s] shall help the pupils to reflect on their own learning, understand their own learning processes and acquire knowledge independently» (Ministry of Education, 2017, p. 14).

By using think-aloud protocols to study L2 participants' reading strategies in integrated writing tasks, i.e. writing exercises that elicit other abilities like reading, Plakans (2009) found that high-achieving essay writers tended to deploy a wider set of reading strategies in their reading preparation, such as identifying the main ideas of their readings, setting goals and tracking their progress, and monitoring own behavior. Students need to engage with a set of self-regulated reading-to-write strategies in order to enact in successful learning (Bai & Wang 2020, p. 6). By self-regulated reading-to-write strategies, Bai and Wang (2020), refer to the «actions and processes used to achieve the goal of improving writing» (p. 6).

2.3.3. Argumentative writing and Bakhtin's dialogism

The theoretical work by Bakhtin proves to be relevant when discussing argumentative writing. Bakhtin argues that consciousness is primarily developed through dialogic, semiotic mediation (Postholm, 2008, p. 201). The underlying idea of Bakhtin's use of the term *dialogue* is that it regards knowledge as something that emerges from, and is created through, the interaction of voices (Dysthe, 2006; Wertsch, 1998). Bakhtin also claims that «everything

is in dialogue with or in relation to something else» (Postholm, 2008, p. 201, my translation), meaning that individuals are in a constant dialogic relationship with others. For Bakhtin, the self and others do not carry a value within themselves, but he rather perceives that the value creation is taking place in the dialogic relationship between individuals (Postholm, 2008, p. 202). This means that dialogism perceives interaction between various perspectives and opinions as a prerequisite in processes of meaning-making (Dysthe, 2006). From a Bakhtinian perspective, source-based writing is essentially all about establishing dialogue between others' ideas and one's own, as meaning is created through interaction with other voices. The term *intertextuality* encapsulate how all types of writing draws upon «[...] a mosaic of fragments of other writing» (Dentith, 1995, p. 91), meaning that there are traces of other texts in all texts. Source-based writing serves as the utmost example of this, as noted by Tierney (1992), who argues that the shift from how students are expected to read single texts to how they are expected to synthesise their understanding of multiple sources has grown to become a substantial part of writing instruction (p. 15).

This proves relevant to EFL argumentative writing, as reading in the English subject possesses a sociocultural dimension (Ørevik, 2018, p. 95). For instance, through argumentative writing, the learner needs to deal with challenges of handling conflicting information, amongst other things. Although this can cause confusion about the topic at hand, it also highlights the sociocultural perspective of argumentative writing as the writer is in a constant dialogic relationship with other voices. Rather than asking students to extract meaning from a text, one can ask students to have a conversation with texts through writing (Hirvela, 2016, p. 74) as students partake in the continuous cycle of learning content through writing.

2.4. Approaches to the teaching of writing

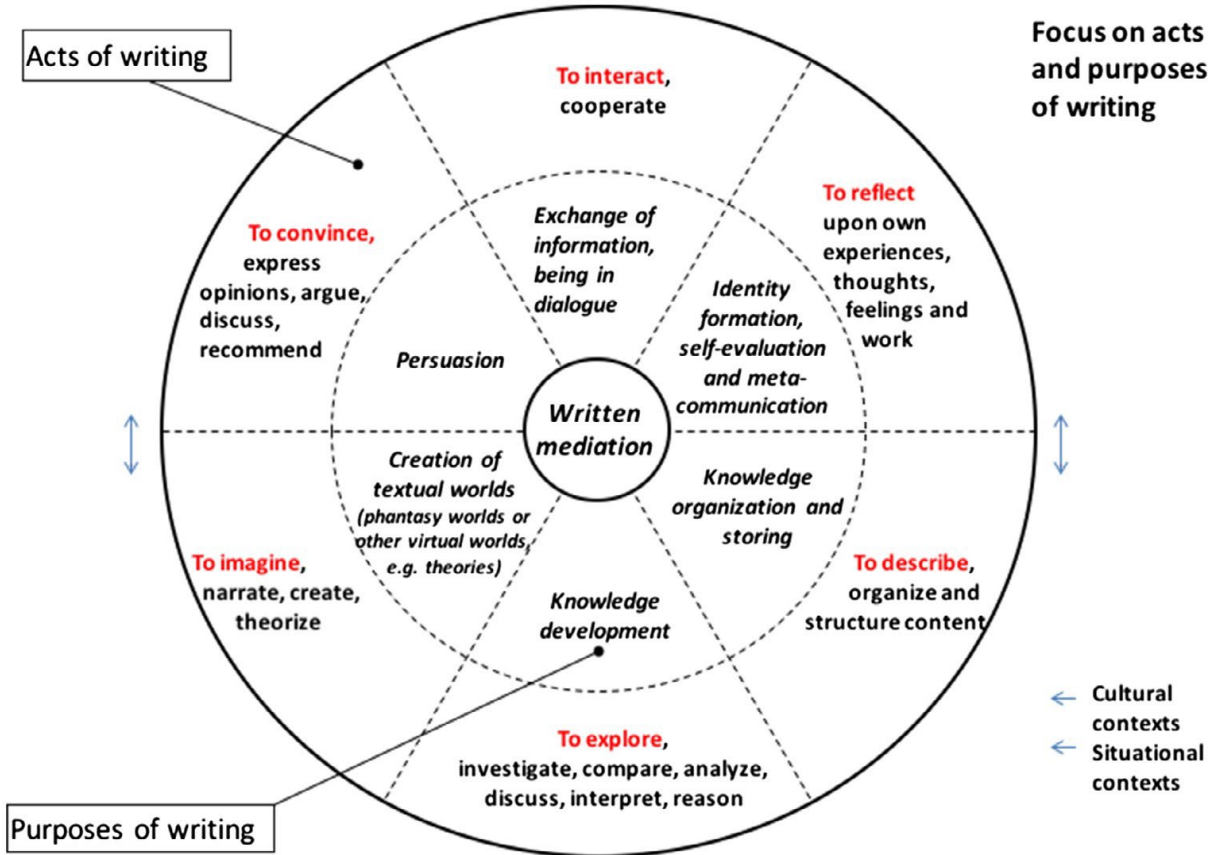
Given the presented theoretical work of reading and writing in the light of Bakhtin's dialogism and Vygotsky's ZPD, it can be argued that teachers play an essential role in scaffolding students' reading and writing processes. Doubet and Southall (2018) found that although most L1 English teachers ($n = 55$) were convinced that there are similar processes involved in reading and writing – and that both skills should be integrated in teaching – the teachers had a limiting sense and knowledge about what integrated reading and writing

instruction would look like in the classroom. In the revisitation of her PhD, Horverak (2019) argues that there still has been too little focus from educational authorities in Norway on writing in the subject of English (p. 115). The following section will focus on some of approaches of writing instruction that are central in EFL teaching. Although they are for the most part explicitly about writing, reading still serves as a prerequisite in these instructional activities.

2.4.1. The Wheel of writing

The construct of the *Wheel of Writing* (Figure 1), developed by Berge et al. (2019), aims to describe and concretise the various acts for and purposes of writing, while simultaneously acknowledging the situational and cultural contexts in which writing can take place. The outer

Figure 1:
The Wheel of Writing: acts and purposes of writing



(Berge et al. 2019, p. 10)

circle of the wheel represents the purposes for writing, for instance «to interact», «reflect», «describe» or «explore». The middle circle represents the purposes of writings, like for instance serving a need to persuade, to develop knowledge through writing, to organise and systematise knowledge by making notes, or evaluate and reflect one's experiences. The inner circle represents written mediation such as modalities (graphics, illustrations, signs, etc.), writing tools (pen, pencil, keyboard, etc.), vocabulary and grammar, and text structure (textual cohesion) (2019, pp. 10-11). The Wheel of Writing illustrates that the purposes for writing go beyond constructing linguistically correct sentences in the way that writing serves both communicative and sociocultural purposes (Skulstad, 2018, p. 151). This is evident in both acknowledgements of the various reasons for writing, and the contexts that may affect the writing process.

The circles of the Wheel of Writing can be turned, as the arrows in Figure 1 demonstrate. For instance, there can be several purposes for writing an argumentative essay in the subject of English, and it all depends on the situational and cultural context. For example, students can be asked to write an argumentative essay for the sake of knowledge development. This can be done through both through exploring, describing and convincing the reader. Important to note, however, is that the model does not mention anything about *genre*, but seems rather to be focusing on the acts of writing, which in a written assignment possibly would be evident in the instruction verbs. An example of this would be to «explore» a topic, or to «convince» a reader about a specific matter.

2.4.2. Explicit genre-teaching

The construct of *genre* is central in writing instruction, and it became a concept of growing interest in the 1990s (Dalla Costa, 2021, p. 206; Skulstad, 2018, p. 143). According to Miller (1984), a genre «[...] refers to a conventional category of discourse in large-scale typification of rhetorical action» (p. 163) and «rhetorical means for mediating private intentions and social exigence» (p. 163). This social exigency requires writers to adhere to certain genre conventions, as writing essentially takes place in a discourse community (Skulstad, 2018, p. 149). Learners therefore need to «become aware of which rules they have to play by and which ones they can afford to ignore» (Skulstad, 2018, p. 155) in order to be regarded as members of this discourse community. Members of the Sydney School, who is regarded as

being proponents of genre-based pedagogies, argue that the explicit teachings of genre is an essential part of scaffolding learners' writing development (Della Costa, 2021, p. 206; Skulstad, 2018, pp. 143-144). Examples of teachers' scaffolding practices within the view held by the Sydney School range from providing and analysing model texts as means to demonstrate models of genre to organising the writing of class texts, as well as interacting with the students during their writing by for instance asking questions. The term scaffolding is also used to denote the role of learners' social interaction with peers and experts in their learning (Dalla Costa, 2021, p. 206).

Skulstad (2018) argues that the aim of teaching writing should be to develop learners' *textual competence* (p. 147), which she explains serves as an umbrella term for writing aspects of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic matters, as well as the learners' genre awareness (p. 147). Genre-based pedagogies have modelled the role of scaffolding into what has been referred to as the «teaching-learning-cycle» (Dalla Costa, 2021, p. 206). Here, the process of learning a genre is presented as taking place through a set of steps of (1) context building, (2) modelling, (3) joint construction, (4) individual construction through researching, drafting, and linking related texts (5) consultation, and (6) publishing (Dalla Costa, 2021, p. 206; Skulstad, 2018, pp. 146-147). In the first step, the teacher builds the context of the writing task by introducing and focusing on a genre, like for instance the argumentative essay. Here, the teacher would explicitly name both the characteristics of, and the various steps, of writing an argumentative essay. The students then move on to construct their understanding of the genre by jointly engaging with questions and comments that are meant to scaffold their learning process about the genre. Subsequently, the individual process of writing the text may begin, through researching, drafting, and connecting various read texts into a synthesised piece of writing. The learners may need assistance in revising their text, which is done through a consultation between teacher and student. Lastly, the students publish their text in one format or another, like for instance through a presentation in class or in groups, as an important aspect of genre teaching is the writer's imagined audience (Skulstad, 2018, p. 156).

Studies on explicit genre-teaching have looked into how students' genre-awareness affect their abilities to contextualise their own writing (Horverak, 2019, p. 102), as well as an effective approach to teach literacy (Hyland, 2004). Dalla Costa (2021) found that genre-

based instruction improved the participating students' ability to write argumentative essays from multiple sources in terms of their overall performance, self-assessed performance, and attitudes towards argumentative writing (p. 219). Based on the results in her study, Horverak (2019) argues that explicit genre-teaching can scaffold learners' writing processes (p. 115). However, Horverak (2019) recognises that explicit genre-teaching may lead to a rigid and instrumental approach to writing, and adds that it is important that teachers keep an «open attitude to students' individual voices and creativity» (p. 115). Arguably, not only should teachers keep an open attitude towards their students' writings, but they should also design learning tasks that are specific enough for learners to understand which genre they are being asked to partake in (Skulstad, 2018, p. 155).

Model texts, or model essays, are therefore suggested to be used as a pedagogical tool teachers can deploy to their students as means to gain insight and knowledge about the end-product they are requested to write (Hirvela, 2016, p. 49). Model texts can also be used to demonstrate the textual structure of an essay (Horverak, 2019, p. 107), as well as genre characteristics. The intention of providing students with model texts is «[...] to help students gain a clear picture of how their essays should look and operate» (Hirvela, 2016, p. 37). The underlying assumption here then, is the belief that reading supports writing (Hirvela, 2016, p. 37).

2.4.3. Process-oriented writing

As the term suggests, process-oriented writing focuses on the sequences leading up to a finished written product, as the writers engage in cycles of planning, writing, and reviewing their writing process (Graham & Sandmel, 2011). A process-oriented approach to writing acknowledges that there is more to writing than linguistically accurate sentences, as writing is perceived as a complex and «recursive, interactive process» (Skulstad, 2018, p. 140) where the emphasis on aspects of revision in the writing process suggests that the process does not stretch out linear in time (Skulstad, 2018). In process-oriented writing, the teacher is more concerned with the students' process in which they write their texts, rather than their final text product (Guo et. al., 2021; Rub-Funes, 2001; Skulstad, 2018). Process-oriented writing proves to be one of the most used methods of writing instruction (Grabe & Kaplan, 1996, p. 84;

Graham & Sandmel, 2011), and some researchers have even described the shift towards perceiving writing as a process as «a paradigm shift⁴» (Hairston, 1982).

From the teacher's perspective, process-oriented writing is sometimes referred to as process-based instruction (Guo et al., 2021, p. 2). For students, process-oriented writing often involves activities such as planning the writing process, setting goals, generating ideas, pre-writing, writing the actual text, providing feedback in response groups, revising and editing one's own text, and eventually publishing the final product in one form or another (Grabe & Kaplan, 1996, p. 87; Graham & Sandmel, 2011; Guo et. al., 2021; Skulstad, 2018). The teacher encourages the students to continuously revise their texts in order to effectively communicate their message, and students are often given the time and space to discover and develop their own voice by writing about self-chosen topics (Grabe & Kaplan, 1996, p. 87; Guo et. al., 2021). Broussard (2017) also argues that teachers need to show students how writing can be a messy process which involves several iterations of written text (Broussard, 2017). A finished piece of text does not show its iterative log and change history, which leaves out the «cognitively and emotionally demanding work» behind good writing (Broussard, 2017, p. 3). This, in the end, will potentially strengthen the notion of writing being a gift some are born with and others not. By focusing on the different aspects of the writing process, such as peers receiving and providing feedback in response groups, process-oriented writing can be ascribed as a collaborative approach to learning due to its facilitation of social interactions among learners. This, in the end, can lead to learners' acquisition of a collaborative perspective of learning, which is a vital aspect of process-oriented writing. Elements such as feedback in response groups among peers highlight the belief that language is acquired through social interactions (Skulstad, 2018, p. 142).

However, critics of process-oriented writing claim that the writing instruction given from teachers in class are often too weak and fail to ensure that students possess the skillset required to successfully collect the benefits of a process-oriented approach, such as planning and revising their written product (Graham & Sandmel, 2011, p. 397). Process-oriented writing is also argued to overlook whether students master critical linguistic skills, such as spelling and sentence construction (2011, p. 397). Lack of powerful writing instruction from the teacher

⁴ Hairston (1982) uses the term *paradigm shift*, a term introduced by Thomas Kuhn in his book *The Structure of Scientific Revolutions* (Kuhn, 1970).

may also affect students who already struggle with writing in a negative way (2011, p. 397). Teachers may also struggle to make proper use of initiated response groups, as they require that students know how to collaborate in order to enhance each others' learning processes (Skulstad, 2018, pp. 156-157).

2.5. Reading and writing in the digital age

The previous sections of this chapter have mainly discussed reading and writing outside of the digital context. However, it is vital to consider the context and medium in which learners read, acquire, and process knowledge when discussing the basic skills of reading and writing. As the German philosopher and philologist Friedrich Nietzsche wrote, «our writing tools are also working on our thoughts» (as quoted in Kittler, 1999, p. 200). The Internet has become a central context for teaching and learning in educational and professional settings, and information gathering is one of the main applications of the Internet (Coiro & Dobler, 2007, p. 214). Although scrolling through a piece of text on a screen can be perceived as being similar to flicking through pages of printed text, research shows that interaction with text is multi-sensory (Mangen, 2008). This section seeks to explore literature on what we know about reading-to-write processes in a digital context. By *digital reading*, this study refers to the «proficiency in reading and comprehending text that is organized in a digital non-linear format» (Hahnel et al., 2016, p. 487).

2.5.1. New literacies

Along with the increased speed at which the world becomes more intertwined by globalisation, researchers have called for a redefinition of communicative competence (Skulstad, 2009). This redefinition, which in the Norwegian curriculum involved a formalisation of digital competence across subjects (Ørevik, 2015), is a consequence of a shift to a multimodal view of language, as learners in schools today need to operate in a considerable number of multimodal genres, as well as consuming and producing texts which are «[...] heterogenous in terms of types of discourses, genres and semiotic resources» (Skulstad, 2009, p. 264). In school contexts, navigating this multimodal world requires skills in mainly two areas, (1) critical awareness in information-seeking strategies

and text retrieval and (2) the ability to create texts in various digital formats (Ørevik, 2015, p. 118).

The whole concept of literacy is constantly changing as new technology emerge, and thus research on how we comprehend different types of text becomes an even more important area to study (Coiro & Dobler, 2007, p. 217). Various types of digital technologies have arguably been implemented in classrooms at a pace that the research on the implications and aspects of such have not been able to keep up with. Some argue that it has not been paid enough attention to how adolescents develop and demonstrate the required skills to read online, and make use of the information found online in formal schools and work settings (Coiro & Dobler, 2007, p. 217). With that said, the shift to a multimodal view of literacy clearly brings some benefits for teachers' in their pedagogical and didactical work of demonstrating the link between reading and writing for their students (Hirvela, 2016, p. 138). First of all, Hirvela (2016) argues that digital technology has created an even closer link between «reading and writing as acts of composing» (p. 138) as students are engaged in more active writing and composing states than they were in physical print environments. A pedagogical example of this would be the creation of *Wikis*, where learners connect multimodal texts through an infinite number of pages (Brox, 2019) Secondly, Hirvela (2016) argues that this new view of reading and writing gives authority to the learners, as they are not only left to decode meaning through reading, but are rather given the agency to experience how the process of reading bear similarities with writing:

For instance, when students conduct computer searches for source text material to be included in an act of writing, such as an argumentative essay, they make an added authority as readers while performing web searches and deciding which links to pursue and which links to make (in both their reading and the text they write, which might include its own links to other texts) (p. 138).

A lot of research evolved on the phenomenon of *hypertext* in relation to learning the 1980s (Shapiro & Niederhauser, 2004) and 1990s (Dillon et al., 1996). Hypertext is an inherently interactive space with linkable text which allows users to build and connect their own paths between their texts (Levonen & Rouet, 1996; Shang, 2015), and can broadly be defined as a flexible «[...] collection of documents containing links that allow readers to move from one

chunk of text to another» (DeStefano & Lefevre, 2007, p. 1617). Hypertext can be summarised as being a double-edged sword, as the promises of hypertext's power in linking texts and information retrieval simultaneously impose cognitive demands on the reader (Rouet & Levonen, 1996, p. 20) Whereas some educators have been quite optimistic about hypertext's facilitation of interconnected reading and the creation of knowledge structures, others have remained sceptical (DeStefano & Lefevre, 2007). Studies on hypertext comprehension are, however, inconclusive (Coiro & Dobler, 2007). Whereas some argue that closed hypertext systems open up to challenges in terms of disorientation, distraction, cognitive overload (Foltz, 1996; Niederhauser et al., 2000; Tripp & Roby, 1990), as well as impairing reading performance (DeStefano & Lefevre, 2007), others have found hypertext to promote reading comprehension (Abdi, 2013; Burbules & Callister, 2018). Others have also pointed out how studies on learning in hypertext structures are prone to methodological shortcomings (Scheiter & Gerjets, 2007).

The reason why research on hypertext is brought up here, however, is due to how operating a computer can arguably be ascribed as navigating through the greatest hypertext of them all, particularly when involving the Internet, as users will have to click on various links and buttons to achieve their set goals. This will eventually affect how EFL students work when they are set to write argumentative essays by using a computer, or to «use appropriate digital resources and other aids in language learning, text creation and interaction» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 12).

Since the 1990s, technological developments have accelerated in unprecedented ways with the introduction of Internet to the masses, as well as smart phone technology. People are arguably navigating their way through the hypertext world every single day from a device that fits into their pocket. In school, students are required to exert purposeful use of a computer in their meaning constructions through making choices about presented information found in interactive hypertext, icons, pictures, and diagrams (Coiro & Dobler, 2007). This poses new demands to educators and teachers in terms of identifying appropriate knowledge domains, and differentiating effective and ineffective comprehension techniques in online environments (Bourina & Dunaeva, 2019; Coiro & Dobler, 2007, p. 218). Hirvela (2016) argues that «we can no longer assume that [...] print-oriented approaches and materials are the ones students

use when they read and write» (p. 3), and calls for teachers and educators to «account for online, or screen-based reading and writing, as students' encounters with reading and writing may well be in cyberspace» (p. 3). This is similar to the arguments made by Coiro and Dobler (2007) about how the interpretation and deconstruction of meaning through reading in traditional printed text «[...] no longer sufficiently explain the knowledge domains required of readers in Web-based context» (p. 218). In their study on how teachers in Norwegian upper-secondary classrooms made use of digital technology in their teaching instruction, Blikstad-Balas and Klette (2020) found that teachers' implementation of technology was limited in terms of their perception of technology, and their instructional use of technology within the classroom. Blikstad-Balas and Klette (2020) also found that students' use of technology was mainly centred around the writing of individual texts (p. 64). It is therefore essential that teachers are aware of constructive comprehension techniques in online reading (Coiro & Dobler, 2007, p. 218).

In the school year of 2020/2021 about 80% of pupils across all levels in Norwegian schools were in possession of their own digital unit, e.g. an iPad, computer, or Chromebook (Nickelsen, 2021, p. 37), and research focusing on the role of reading medium in promoting reading comprehension are therefore likely to keep growing in the years to come. Wolf (2018) argues that it is critical to understand that the quality of reading and quality of thought are heavily influenced by changes in what we devote our attention to. Although our language can be regarded as being hardwired, argues Wolf (2018), we cannot say the same thing about our abilities to read and write (p. 10). As a consequence, our abilities to engage deeply in our reading cannot be taken for granted (Hayles, 2007; Wolf, 2018). The term *hyper-attention*, i.e. a «[...]switching focus among different tasks, preferring multiple information streams, seeking a high level of stimulation, and having a low tolerance of boredom» (Hayles, 2007, p. 187), captures the opposite processes to the very deep reading processes Wolf (2018) argues are under threat. Teachers can no longer assume that their students are able to concentrate «on a single object for long periods (say, a novel by Dickens), ignoring outside stimuli while so engaged» (Hayles, 2007, p. 187), as students reading habits increasingly are characterised by aspects of hyper-attention (Citton, 2017, p. 9).

Seaboyer and Barnett (2018) suggest that reading should be perceived as a hybrid activity in the digital age, i.e. a continuous shift between the two modes of *reading-for-information* through skimming reading and navigating the web through clicking links, and the more slow mode of *deep reading* (p. 2). The fostering of reading comprehension in digital context is of importance within the EFL classroom as reading is a central component both in the subject of English and for language acquisition in general. It is therefore crucial that teachers scaffold students' reading processes, in addition to promote resilience in their reading. The promotion of resilience, argue Seaboyer and Barnett (2018), can be done by addressing the factors affecting the students' reading performances, and argue that providing students with simpler texts may not be the way to go to promote this required resilience in reading for learning (p. 7).

Social media and its effects on reading is also identified to be relevant in terms of how students go about their work in the classroom. A lot have been reported about our relationship with juvenile smart technologies and how it affects us in unprecedented ways (Alter, 2017; Carr, 2020; Hari, 2022; Williams, 2018), and how our relationship with these technologies arguably affect the dynamic within a classroom. Naumann (2015) divides the use of information and communications technologies (ICT) in two different types of use cases; informative use and social use. This divide between informative and social use may not always be apparent for students, as they may not be cautious of how they bring user patterns and behavior from their social use into domains that require a deliberate and informative way of working required in learning environments. Skulstad (2018) also makes note of how students' engagement in social networks poses higher demands on students in relation to for instance the language formality in certain genres (p. 158).

2.5.2. Online reading and comprehension

Kiili et al. (2018) use the term *online research and comprehension* to refer to the «[...] self-directed process of constructing text and knowledge when seeking answers to questions on the Internet» (p. 307). Through their suggested term of online reading and comprehension, Kiili et al. (2018) recognise that reading on the Internet consists of processes that are present in both offline and online contexts. Whereas the *research* part of the term gives a nod to the process of searching for and finding information in relation to reading on the

Internet, *comprehension* gives the construct a connection with traditional comprehension models (2018, p. 307).

Online reading and comprehension consists of mainly five components (Kiili et al., 2018, pp. 307-308). These components are arguably fairly similar to what upper-secondary school students have to be familiar with when they are set to write an argumentative essay: (1) a question prompt that gives direction to the process, (2) learners making use of digital search engines in order to find relevant information to the question prompt, (3) learners evaluating the encountered online information's credibility and quality, (4) a synthesis and integration of ideas from several online sources into a coherent understanding of the issue at hand, and (5) communicating their coherent understanding of a topic in one form or another, which in itself highlights the knit relationship between reading and writing involved online environments.

Some scholars have argued that despite the fact that traditional reading skills are necessary in order to read and learn from information found on the Internet, they are not sufficient (Coiro & Dobler, 2007; Coiro 2011). In a meta study of a total of 46 studies focusing on reading strategies in online reading, Afflerbach and Cho (2009) concluded that online reading «appear to have no counterpart in traditional reading» (p. 217). This is reasoned in how reading on the Internet requires that the reader is able to successfully conduct search queries online. Not only do the students have to understand their generated search results and critically evaluate the trustworthiness of found information, but they also have to be able to navigate a complex digital environment (Kiili et al., 2018, p. 305). Other studies have also found the medium in which learners read the same piece of text to be of importance in terms of their overall reading comprehension. Though not being a study of hypertexts like texts found online, but of «flat» texts that are similar on screen an paper, Delgado et al. (2018) found in their meta-analysis that the advantage of reading texts on paper compared to reading on a screen increased when learners had to read informational texts. This is important to bear in mind as, arguably, increasing amount of reading done in relation to argumentative writing are done by the use of digital devices, and the texts that need to be read are of the informational type.

2.5.3. Multiple-documents literacy

Reading informational texts like books, journalistic or academic articles, become even more challenging when the learners are given a specific task that requires them to search for and find their own resources, and to synthesise the intertextual content from multiple sources into a piece of writing (Dreher, 2002; Spivey & King, 1989). Reading-to-write can therefore be seen in relation to what Anmarksrud et. al (2014) refer to as *multiple-documents literacy*, also referred to as *multiple-document comprehension* (Kiili et. al., 2018, p. 327). The term also bears resemblance to what Jenkins (2009) refer to as *transmedia navigation*, i.e. «the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities (p. 106), as well as the term *discourse synthesis* by Spivey & King (1989), defined as the «process in which readers (writers) read multiple texts on a topic and synthesize them» (p. 11). Some call for the recognition of how online information defines our literacy lives, as they report findings indicating that adapting offline models to online contexts as problematic, and urges for the development of theory that accounts for phenomena found exclusively in online contexts (Kiili et al., 2018, p. 326-327).

2.6. Teacher cognition

The present study is concerned with EFL teachers' reported beliefs, thoughts, and knowledge about their students' reading-to-write processes in the context of argumentative writing. Studying teacher beliefs and attitudes is exploring aspects of teaching that are not directly observable, but still possess the potential of gaining insight into teachers' thoughts by making their implicit beliefs explicit. Borg (2003) defines *teacher cognition* as «[...] the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think» (p. 81). Similarly, Zheng et al. (2022) understand teacher cognition as a term that «[...] embrace the complexity and dynamic of L2 writing teachers' mental lives» (p. 3). Qualitative studies on teacher cognition allows teachers to explicitly express their implicit beliefs, experiences, and values in relation to their teaching methods. Borg's (2003) model of teacher cognition is also relevant to this study, as it highlights the «symbiotic relationship» (p. 91) between how teachers' cognitions and classroom practices are mutually informing each other. The model draws up how the four elements of *schooling*, *professional coursework*, *contextual factors*, and *classroom practice* influence teachers' cognition (Borg, 2003). An example of this would be

how contextual factors beyond the teacher's control might restrain the teacher's classroom practice.

This in turn can generate a «contextualised understanding of teaching» (Borg, 2012, p. 18), as teachers convert their beliefs, thoughts and knowledge into words (Borg, 2003, p. 86). Thus, the value of research on teacher cognition lies making these unobservable dimensions of teaching visible in order to improve classroom instruction and teaching methods. This is important when seen in relation to how the English subject curriculum of 2020 (Ministry of Education and Research, 2019) contains few directives for both the content and methods teachers are supposed to make use of in their teaching instructions (Fenner, 2018). The interpretive aspects of the English subject curriculum gives room for teachers to decide for themselves, from a professional standpoint, what type of methodology they want to deploy in their teaching instruction.

As teachers are free to choose teaching instructions themselves, it is likely that teachers will exert an approach that aligns with their theoretical orientation, but factors highlighted in Borg's (2003) might influence to what extent the teachers are able to put their held theoretical beliefs into practice. Johnson (1992) focused the relationship between EFL teachers' literacy instruction and their theoretical orientation, and found that 60% of the participating teachers ($n = 30$) possessed a clearly defined theoretical orientation that was evident in their approach to L2 language teaching (p. 93). She concluded that the EFL teachers in her study who were in possession of clearly defined theoretical beliefs were more likely teach and instruct in accordance with their theoretical orientation (p. 101). However, as Johnson (1992) mentions in her discussion, her study does not conclude to what extent and how the EFL teachers' theoretical beliefs contribute in shaping the students' perspectives of literacy (p. 102), but makes note of how different theoretical beliefs result in different approaches teaching instruction (p. 101).

2.7. Summary

The current chapter has presented relevant theory to the study's aim of exploring EFL teachers' reported perceptions and attitudes towards reading and writing connections in argumentative writing instruction. Given that no systematic framework of reading-to-write in

the L2 context exist, the chapter has attempted, through selected theory, to describe the main processes involved in source-based writing relevant to the digitised EFL classroom. As The Norwegian English curriculum states that students should «use appropriate strategies for language learning, text creation and communication» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 12), the presented theory aims to show how writing the genre of an argumentative essay in the EFL classroom is a complex act of both reading and writing – and, crucially, how central the teacher can be in scaffolding learners’ processes of source-based writing. The chapter has also referred to scientific findings which call for a development of teachers’ professional understanding of how operating in digital contexts affect students’ reading and writing processes. Therefore, this chapter has sought to serve as an argument for the investigation of EFL teachers’ reported teaching and attitudes in relation to argumentative writing.

3. METHODOLOGY

Research is an approach to gain more knowledge about a topic or issue of interest through systematic inspection (Creswell, 2013, p. 3). In a nutshell, the research process consists of posing a research question, gathering data relevant to the research question, and presenting an answer to the initial research question by analysing the collected data (2013, p. 3). This study sought to acquire new insight about EFL teachers' perceptions of students' argumentative writing processes through the application of scientific methodology. The aim of the following chapter is to clarify the process and practices of the applied methodology for the conducted research. The chapter is divided into five parts. The first section, 3.1, explains the rationale for choosing a qualitative approach by using semi-structured interviews as means to collect data relevant to the research question. Section 3.2. moves on to describe procedures related to how data was collected, before section 3.3 presents how the data material was analysed. Methodological challenges of the study is discussed in section 3.4., followed by a discussion of possible limitations in section 3.5. The chapter ends with a sub-chapter about ethical considerations in 3.6.

3.1. Research design

Qualitative interviews as a means for collecting data seemed to be a fitting approach to explore teachers' reported understandings, practices and attitudes towards argumentative writing in upper-secondary schools in Norway. Grønmo (2016) argues that a research question should declare which actors and what characteristics of these units the research project seek to study (p. 75). The thesis' research question is therefore repeated for convenience:

What do English teachers report about explicit reading-to-write practices when students are instructed to write argumentative essays?

The chosen data collection method was inductive. This means that the researcher seeks to generate theoretical suggestions on the examined phenomenon from the resultant data (May, 2011, p. 30). The opposite of this would be a deductive approach, where resultant data is used to test the strength of already generated theories (May, 2011, p. 30; Ragin & Amoroso, 2011, p. 16, p. 48). Deductive approaches are more common in quantitative studies (Grønmo, 2016,

p. 51). Based on the research question of this study, it would not make sense to convert teachers' attitudes on argumentative writing into numbers for quantitative analysis. Inductive approach is also quite suitable for conducting research on topics where previous research is relatively scarce, as there are few or no specific theoretical frameworks to test (Grønmo, 2016, p. 51). The study's findings will be put into conversation with previous empirical studies in chapter 4. However, this does not make the following study a deductive one, as it did not seek to test any specific established hypotheses. The discussions of findings are, as mentioned in section 1.4, found in the last section of each sub-chapter in chapter 4.

3.1.1. Rationale for a qualitative approach with semi-structured interviews

Creswell (2013) argues that a qualitative approach is well suited for studies focusing on topics relating to human experiences or attitudes towards a phenomenon (p. 44). More specifically, conducting interviews in social research facilitates potential insight into «[...] people's biographies, experiences, opinions, values, aspirations, attitudes and feelings» (May, 2011, p. 131). Thus, «qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world» (Creswell, 2013, p. 44). Given the already presented theoretical work on teacher cognition by Borg (2003, 2012) in sub-section 2.6, a qualitative approach with semi-structured interviews seemed to be a good match for exploring EFL' teachers attitudes and experiences of teaching argumentative writing and facilitating reading-to-write practices in upper-secondary schools in Norway. Given that there exists no defined framework for reading-to-write in L2 contexts (Bai & Wang, 2020), conducting semi-structured interviews also provides a level of flexibility to learn more about the topic from the bottom-up.

In a semi-structured interview, the researcher asks the participant open-ended questions, records the conversation, transcribes the conversation, and uses the transcript of the interview as basis for the analysis (Creswell, 2013, p. 216). Semi-structured interviews consist of a prepared interview guide with questions and topics that the researcher wants to converse with the interviewee about. However, in opposition to for instance structured interviews, semi-structured interviews allow the interviewer to be more free to probe beyond the respondent's answers (May, 2011, p. 134). The informality of a semi-structured interview gives flexibility to the data collection, as the researcher is continuously open to discover new insights that are not directly covered by the prepared interview guide (Grønmo, 2016, p. 167; May, 2011, p.

136). For instance, the interview guide can be improved upon based on empirical findings and methodological experiences made during the data collection (p. 167).

The increased flexibility, however, will impair potential aims of standardisation and comparability (May, 2011, p. 134). With that said, generalisation is not the aim of this study, and rarely is in qualitative studies in general (Creswell, 2013, p. 157). Qualitative studies rather seek to shed light on the particular instead of the general (Pinnegar & Daynes, 2007, p. 21). The findings of the current study may provide insights to other EFL teachers on the topic of reading-to-write and argumentative writing. Given the research question, a qualitative approach by conducting semi-structured interviews is arguably a well-suited approach for what this thesis seek to explore.

3.1.2. Designing the interview guide

Semi-structured interviews allow the interviewer to be more flexible when conducting the interviews as they open up for the possibility of exploring phenomena or ideas that may not have been the intention when designing the interview guide (May, 2011, p. 146). It also allows the interviewer to ask the interviewee(s) to elaborate on previously made statements. The current study's interview guide (see Appendix E) was therefore designed with the intent of keeping the questions as open-ended as possible, yet specific enough for the respondents to know what topic they were being asked about. The guide consisted of sixteen questions about aspects related to argumentative writing, and six questions about participants' age, teaching experience, and so forth.

Question 1 and 6 in the interview guide were asked in order to explore the respondents' understandings and knowledge about the two terms *argumentative essay* and *reading-to-write*. Question 16 was also somewhat of an attitudinal question, as it sought to learn about the teachers' thoughts on whether reading and writing instruction should be taught separately or in combination. Question 1, 6 and 16 were formulated to be as open as possible by using wording such as «how do you perceive...» and «what is your understanding of...». The intent of the openness of the questions were to let the participants answer the questions based on their own understanding of the topic at hand. The questions were also designed on behalf of the respondents, as the specific wording of the questions were intended to avoid respondents

having feelings about their knowledge being tested or evaluated. Question 2, 3, 4, 5, 7, 8, and 14 ask about the participating teachers' reported facilitation and teaching methods and instruction of argumentative writing in the EFL classroom. Questions 9-13, and 15 are interested in exploring the teachers' reported experiences of their students' argumentative writing processes. The last six questions of the interview guide, the closing questions in all interviews, were concerned with the respondents' education and teaching experience, among other things. These questions were asked nearing the end of the interview rather than in the beginning as some respondents may find such questions sensitive and personal, and as a consequence, may react with resentment.

3.2. Collecting data

Collecting data means to identify and select which subjects the research project wants to study, being granted permission to study said subjects, and gathering data relevant to the research question either through interviews or observations of participating subjects (Creswell, 2013, p. 9). The following sub-chapter presents how the study's potential participants were sampled and how the actual participants were recruited. The sub-chapter ends by elaborating on how the interviews were conducted.

3.2.1. Sampling

Creswell (2015) notes that in qualitative research, «we identify our participants and sites on purposeful sampling based on places and people that can best help us understand our central phenomenon» (p. 204). As the focus area of the following study is English in upper-secondary school, the potential sample of participants were narrowed down by a few criteria. First, the participants were required to be teaching the subject of English at Vg1-GS. It was reasoned that students at Vg1-GS are more likely to pursue further studies in academic contexts after finishing their education at upper-secondary level, thereby their teachers would be more likely to teach argumentative writing similar to academic writing practices. The English subject taught at Vg1-GS is also the only mandatory English course at upper-secondary level for general studies. It would therefore hypothetically be a more suitable place to start, compared to teachers' experiences of English to students who have chosen to study English as an elective subject at Vg2 and Vg3, or vocational studies. The second and last sampling criteria

was that the respondents needed to have at least two years of experience of teaching English at upper-secondary level. This criteria was set in order to increase the probability of respondents having substantial experience with source-based writing instruction to share in the interview.

3.2.2. Getting approval from the NSD

In order to be allowed to collect information in relation to the study, permission to interview EFL teachers was applied and approved by NSD. Due to the fact that the final hand-in date of the study had to be postponed, an application to NSD were sent on two occasions. The first application was sent for approval in late January 2022, and the second in late May 2022. The data collection plan was approved both times. The application consisted of an overall outline of the project, what sort of information the study would collect and by what means. See Appendix A for the approval from NSD.

3.2.3. Outreach

Emails were sent to administration officers at various lower-secondary schools in Norway asking to share the study with the English teachers at their respective school. The emails contained a PDF file with information about the research project (see Appendix B and Appendix C). A snowball sampling technique was also deployed in the process of recruiting participants. This is a technique where the researcher reaches out to already established acquaintances to hear whether they would be able to refer other potential respondents. For the sake of keeping reactivity as low as possible, it was desirable that the respondents were not acquaintances of the researcher. Twitter was also used in order to recruit participants (see appendix D).

3.2.4. Participants and procedure

Three of the respondents agreed to participate in the study after receiving an email to their public work email directly from me. The other two of the participants were self-selecting participants that made contact after having learnt about the research project. One of the self-selecting participants was recruited through an internal email about the study they had received from the administration at their school, whereas the other respondent was recruited

via Twitter (see Appendix D). None of the recruited participants were known acquaintances of the researcher prior to the data collection. While there are many other ways in which the respondents could have been recruited, the aim of this study was to pick five random EFL teachers and hear what they had to say about the study's chosen topic. This was reasoned on the basis of how argumentative writing plays a central part in the English subject, as presented in both chapter 1 and 2.

Date and time for the interviews were agreed via email with each individual respondent, and a link for the individual scheduled interview using the conference call software Zoom was sent via email. The participants were given a lot of flexibility to choose a date and time that suited their schedule, as the interviews took place in a hectic time in June 2022 right before the teachers' summer holidays. This flexibility in finding a suitable date and time was largely facilitated by conducting the interviews via digital software, as it involved less barriers to set-up, for instance by not having to hire a suitable room and travel to a specific location.

3.2.5. Conducting the interviews

The overall aim of the individual interviews was to create an open and relaxed conversation about the study's main research question. At the start of each interview, I thanked each respondent for participating, gave a brief presentation about myself and the research project, and allowed some time for general chit-chat with the respondents before the actual interview started. Thanking each respondent for participating was really important, especially given the fact that two of the respondents had even started their summer holidays and thus agreed to participate outside of working hours. The general chit-chat and expressed gratitude for participating was also an attempt from me as a researcher to establish a safe and warm atmosphere. I emphasised that I wanted as honest answers as possible, and told the respondents that neither the questions nor the interview as a whole was any sort of test of their skills and knowledge as teachers. The respondents were explicitly told to let me know if anything was unclear, and that they could interrupt the interview at any time for whatever reason.

The interviews were set to last for about thirty minutes, however, all five ended up lasting for about an hour. The interviews were all conducted using Norwegian as the language of

communication, as all of the respondents were native speakers of Norwegian. Although the participants would have been perfectly fine with speaking English, conducting the interviews in Norwegian allowed both the respondent and the researcher to focus on the conversation and not let any wording or language barriers get in the way of having a good conversation. After all, good interviewers are good conversationalists. Additionally, it was reasoned that speaking English one-to-one with another Norwegian in a video conference call would potentially make the interview process feel less authentic, which in the end would affect the quality of the data material. However, translating the interviews in the results section were one of the drawbacks of choosing to conduct the interviews in Norwegian. Issues related to translations are addressed in section 3.3.1.

The individual interviews were conducted via the video conference tool Zoom in June 2022. The interviews were video and audio recorded using Zoom's built-in recording feature, and the recordings were saved locally as an .mp4-file on the researcher's personal computer. Recording the interviews brought several benefits. Firstly, it allowed for a greater flow in the interviews as the interviewer's focus could be directed towards the actual conversation and not being halted by the researcher's need to make notes at the same time (May, 2011, p. 152). Secondly, the recordings ensured that the interviewees' utterances were interpreted the way they were said in the final analysis. Interview recordings are also a useful tool to become more familiar with the richness of the source material as the researcher can rewatch the interview as many times as they want.

I attempted to be aware of my role as a researcher and interviewer during the interviews. I tried to signal that I was curious and listened carefully during the interviews, by nodding, smiling, and using body language to signal that I was actively listening to what the respondents had to say, and encourage them to share what they had on their mind. I also made some brief notes during the interviews (see Appendix G).

3.3. Analysing the data

The data was analysed through thematic analysis. This is a widely used method which allows the researcher to analyse the data material and look for patterns within the data (Braun & Clarke, 2006, p. 79). These patterns across and within the data set is also referred to as themes

(2006, p. 76). As with any qualitative research, the aim of a thematic analysis is to try to understand the researched topic in greater detail, rather than seeking for causality in the data set (Grønmo, 2016). The relationship between empirical data and previous research is an important part of the qualitative analysis, as the researcher seeks to start a conversation between ideas and empirical evidence (Ragin & Amoroso, 2011, p. 57). While ideas assist the researcher in the interpretation and sense-making of empirical evidence, the evidence plays an important part in reshaping and testing out new ideas. Analysing qualitative data requires interpretation, which highlights the role of both the researcher and the object that is being studied (Ragin & Amoroso, 2011, p. 69). Qualitative data analysis demands openness, creativity, curiosity, knowledge about theory, as well as the skill of creating an overview of complex empirical patterns (Grønmo, 2016). In order to describe the complexity of qualitative analysis, Grønmo (2016) even goes so far as to describe it as a form of art (Grønmo, 2016). Given this, the proposed procedures of thematic analysis by Braun and Clarke (2006) were applied to the analysis as their proposed framework is arguably a suitable approach for researchers who are inexperienced with qualitative analysis (p. 97).

3.3.1. Transcribing the interviews

The transcription of the interviews took place both during and after the data collection had been completed. The individual video and audio recordings made in Zoom were re-watched and played over again in the transcription process. The interviews were played back and transcribed manually. Although being a time-demanding process, transcribing the material and re-watching the interviews is a process which allows the researcher to familiarise with the data material. This starts already after the first interview and continues throughout the remaining interviews and transcription process (Braun & Clarke, 2006, p. 87). As the whole point of the transcription is to analyse the content of the interview, no specific transcription convention was used in the transcription process. However, some signals were used in order to make the transcripts more readable, and to provide context. The interviews were therefore transcribed accordingly to the transcription convention presented in Table 1. When the interviews had been transcribed, the transcripts were read again whilst simultaneously playing the recordings. This was done in order to check that the transcripts were accurate and true to the actual conversations.

Table 1:
Transcription convention

| Signal | Years of experience in UPS |
|---------------|---|
| I: | Interviewer |
| T: | Teacher (respondent) |
| , | Short break |
| ... | Longer break |
| – | Change in sentence structure / rephrase |
| #...# | Overlapping speech. The overlapping from both speakers are surrounded by the hashtag to signalise overlapping speech. |
| italics | Respondent's emphasis on a word or sentence |
| (inaudible) | Difficulty hearing what is being said due to technical issues with the video recording |
| (laughter) | Laughter |
| «...» | Respondent is quoting someone |
| (...) | Omitted due to irrelevant information to the thesis or sensitive information that may reveal identity of respondent |

The .mp4 files of the recorded interviews were of surprisingly good quality. All interviews were transcribed in full with just a few exceptions where the audio were momentarily inaudible due to overlapping speech. The latest scheduled time for deletion of the the .mp4 files was announced to the respondents as being September 2022 at the latest during the interviews, however, they were all deleted in late June 2022 after the transcription process had been completed. The respondents were given pseudonyms prior to the interview process, as demonstrated in Table 2 in section 4.1 of the results chapter.

3.3.2. Coding the interviews

After having transcribed the interviews, the open coding process began. The aim of the coding process is to look for patterns and characteristics that are relevant to the study's research question (Creswell, 2013, p. 235). The study's research question plays a vital role in how the researcher reads, interprets, and assesses the data (Grønmo, 2016). The overall aim of the coding process is to «make sense out of text data» (Creswell, 2015, p. 242), which involves both selecting and disregarding specific data that may or may not work as evidence to the developed themes (2015, p. 242). The transcripts were re-read several times during the open-coding process, and brief notes were made in the margins for each transcribed page. Creswell

(2015) suggests that the researcher should ask the question: «what is this person talking about?» (p. 243) when re-reading the transcripts in the open coding process. Asking this question aids the researcher to consider the underlying meaning of the respondent's answer, while keeping the main research question in mind. For an example from the open-coding process, see Appendix H. In order to maintain overview of the coding process, I also made a matrix where I plotted in the various codes with examples from each interview.

3.3.3. Developing categories

After having coded the interviews, the vast set of codes needed to be condensed into a handful of categories (Creswell, 2013, p. 243). Developing categories are sometimes also referred to as the development of *themes* (Braun & Clarke, 2006). A theme captures important aspects of the collected data in relation to the research question, and it should demonstrate some sort of pattern within the data set (2006, p. 82). The development of themes needs to be regarded in terms of the research question, and not necessarily having so much to do with quantifiable measures (2006, p. 82). Grønmo (2016) notes that the categorising process is based upon the open coding process, but that the analysis process gradually becomes driven by more theoretical and analytical matters.

The conducted interviews relied on the overall topics of the interview guide, which was initially made with the already presented theoretical framework on reading-to-write processes in mind. However, as noted by Braun and Clarke (2006), an analysis which describes themes from the interviews as «emerging» or being «discovered» is a passive approach to qualitative analysis, as it disregards the researcher's interpretative role in the identification of themes and patterns (p. 80). It is therefore important to oversee that the study's theoretical framework and applied methodology aligns with the overall aim of the research project (p. 80). The developed categories from the analysis stem from the actual interviews themselves, as the results chapter will demonstrate. However, the developed themes are linked to the overarching proposed division of researchable topics in the interview guide, namely (1) teachers' understanding of terms, (2) reported teaching methods, and (3) teachers' attitudes and experiences, and (4) reported challenges in teaching argumentative writing. The structure of the findings presented in chapter 4 is based on those four overarching categories.

3.4. Methodological challenges

Creswell (2013) proposes several strategies that qualitative researchers can deploy in order to document their studies' *accuracy*, labeled «validation strategies» (Creswell, 2013, p. 250; Creswell, 2015, p. 258). Namely, a qualitative study's validity refers to its accuracy, whereas reliability, on the other hand, describes the researcher's consistency in both the data collection and analysis (Creswell, 2013, p. 250; Creswell, 2015, p. 258; Grønmo, 2016, p. 240).

One of the many strategies that Creswell (2013, 2015) suggests may improve a qualitative study's validity is through triangulation. This is a technique in which researchers collect data through various types of methods and data types (2013, p. 251). By having different types of data sources, the researcher puts themselves in a better position to look for corroborating evidence across the data set, which in the end strengthens the study's validity. This study, however, lacks the saturation methodological triangulation facilitates, as it relies solely on thematic analysis of interview data. As suggested by Creswell (2013, p. 253), I have attempted to strengthen the reliability of the study's data material by doing audio- and video recordings of the interviews, as well as transcribing the interviews as true to the actual conversations as possible.

3.5. Possible limitations

The interview guide serves as a vital role in the data collection. The questions in the interview guide are limited by both the contextual and theoretical knowledge of the researcher (Grønmo, 2016), and so is the analysis of the collected data material. It may be the case that there already have been developed models or conducted studies that seek to formalise the similar processes that the construct of reading-to-write attempts to capture. However, if I fail as a researcher to connect the data material in conversation with already acquired data and knowledge, that does not necessarily mean that the research project is of lesser value, namely due to the study's inductive approach.

Interviewing teachers about their experiences of their students involves an indirect representation of the students in the study. In this case, the teachers' narratives and beliefs function as the main source of data, and therefore, the study does not serve an expression of the students' voice or experiences. Consequently, the teachers' reported beliefs and teaching

instructions may not correspond to their actual teaching practices. Respondents in qualitative research may be prone to social desirability bias, i.e. the situations in which respondents' give answer they perceive to be socially «correct» and may not necessarily be their actual opinion on asked matters.

3.5.1. Translation issues

As mentioned, the interviews were all done in Norwegian. Translating the interview conversations from Norwegian to English means that certain nuances are lost in translation. However, as a researcher who has conducted the interviews, rewatched and transcribed them, I should have a good overall sense of what the individual respondents reported in their interviews. As the analysis of the interview data is not of a rhetorical type, issues relating to translation are arguably not of crucial importance. As mentioned, some nuances may have been lost in translation, but they are reproduced to the best of my ability in order to capture the authenticity of the respondents' answers.

3.5.2. Role as researcher

In qualitative research the collected data is interpreted by the researcher, which in turn implies that personal assessments are made in order to explore, capture and share the results and findings (Creswell, 2015, p. 237). This means that the researcher will have to make decisions on which parts to focus on, to keep, and also ignore or discard (Ragin & Amoroso, 2011, p. 105). However, as a researcher, I attempted to practice reflexivity, i.e. the writers' consciousness of their own «biases, values, and experiences that he or she brings to a qualitative research study» (Creswell, 2013, p. 293).

3.6. Ethical considerations

In any type of research, it is paramount to act and behave in an honest and ethical way. Especially during the process of data collection, I strived to follow the ethical safeguards by Silverman (2014): (1) ensure voluntarily participation, (2) make participation and comments confidential, (3) protect the participants from harm, and (4) ensure mutual trust (p. 141).

An informed consent was read at the start of each individual interview in order to ensure voluntarily participation from the respondents. The informed script was based on the ethical safeguards proposed by Silverman (2014). All participants orally consented to voluntarily partake in the study by answering «YES» after having been read the informed script. See Appendix F for the full transcriptions of the interviews including informed consent from each respondent.

In addition to orally consenting to participate in the study, participants were sent a PDF-file with more information about the study via mail in the outreach process⁵. A brief summary of the PDF-file was also included in the outreach mail. The transcriptions of the interviews were saved locally on the researchers' computer, and the video files were deleted by the end of June 2022. The research project was reported and approved by Norwegian Centre for Research Data (NSD), as reported in section 3.2.2.

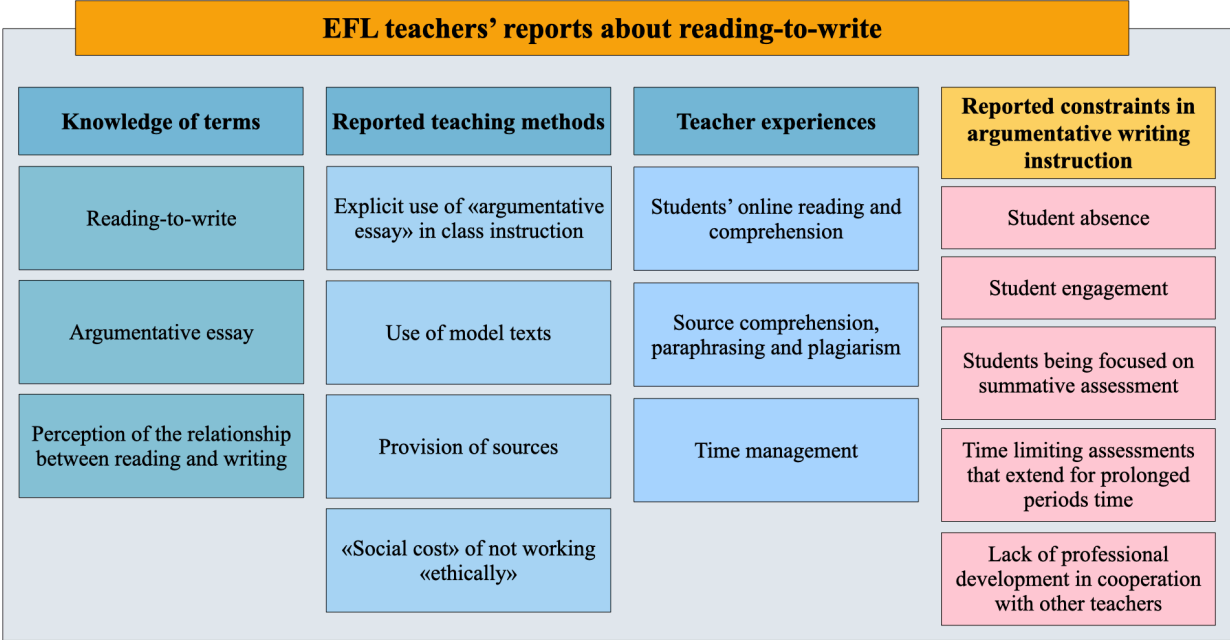
⁵ See Appendix C.

4. RESULTS AND DISCUSSION

The following chapter presents the results from the individual semi-structured interviews with five EFL teachers. The participating teachers’ are presented in section 4.1. The findings have been organised into a set of categories based on the analysis of the transcribed interviews, and these categories are illustrated in Figure 1, namely the teachers’ reported knowledge of terms (4.2), reported approaches to facilitate reading-to-write processes (4.3.), reported experiences of their students’ source-based writing processes (4.4), and reported challenges in the facilitation of source-based writing (4.5). A discussion related to each specific category can be found in the last section of each sub-chapter. The current chapter ends with with a summary of the results in section 4.6.

4.1. Overview of participants and results

Figure 2:
Overview of results



The presentation of the participating respondents in Table 2 below include the respondents’ number of years with experience teaching English in upper-secondary school, other subjects the respondents teach, the respondents’ gender, the number of students in their English classes, and the length of each individual interview.

Table 2:
Overview of participants

| Respondent | Gender | Years of experience teaching English in UPS | Other subjects taught | Class size | Length of interview |
|------------|--------|---|-----------------------|------------|---------------------|
| Ana | F | 3 years | Mathematics | 25-30 | 57:47 |
| Rose | F | 30 years | Norwegian | 25-30 | 56:18 |
| Lucy | F | 11 years | Norwegian | 20-25 | 49:51 |
| David | M | 13 years | German | 15-20 | 1:06:21 |
| Kate | F | 4 years | Sociology | 30 | 1:03:34 |

The names of the respondents have been changed for the sake of anonymity, as pointed out in section 3.3.1. Participants were not selected based on any nominal criteria, e.g. age or gender. The sample's selection criteria are thus random, as the current study is not concerned with how variables such as gender or age may play a role in the reported teaching of argumentative writing. The participants consisted of four females and one male. All of the five respondents have studied English at university level. The respondents are currently teaching English at four different schools in three different counties in Norway. Ana and David are both employed at the same school. Four of the respondents are currently teaching English at Vg1-GS. During one of the interviews, it became known that respondent Lucy had stopped teaching English Vg1-GS three years ago, but are currently teaching the optional English subjects at both second and third level at general studies, as well as vocational studies. However, as she reportedly had eight years of prior experience teaching at Vg1-GS, this was disregarded as an issue, and it was decided to continue with the interview. The teachers' experience with teaching English at UPS-level in Norway range from three to thirty years, which entails to an average of 12.2 years of experience. Rose, Lucy and David can be ascribed to be «language teachers» as they exclusively teach subjects of language in addition to English, in this case either Norwegian or German. Ana, Rose, Lucy and Kate report that their English classes consist of about 25 to 30 students, whereas David reports that his English class consists of 15 students.

4.2. Knowledge of terms

The following sub-chapter presents the results from the interviewees' reported associations and knowledge of the two terms *reading-to-write* (4.2.1.) and *argumentative essay* (4.2.2.). A

presentation of the teachers' thoughts on the relationship between reading and writing is presented in section 4.2.3. A summary and discussion will follow in section 4.1.4.

4.2.1. Knowledge about «reading-to-write»

All participants were asked whether or not they were familiar with the term *reading to write*. When being read the question, the interviewees were also presented with the synonyms of reading-to-write, such as *reading for writing*, and *read-to-write*. Ana, Rose, and Lucy reported that they were unfamiliar with the term, whereas David and Kate answered that they had heard of the term in one context or another. However, they both appeared a little hesitant when they were asked the question. David's answer illustrates this hesitation:

Yes, yes, yes. I am familiar with the term, without being able to automatically tell you what it means, but I have - I understand it as a reading technique where the purpose of reading is to prepare yourself for writing something sensible about the topic, and that it is something different from, let's say, scanning or reading to get an overview, or, it could be that as well, but, the writing is the purpose of reading.

Kate also answered that she had heard about the term:

Yes, I have heard - or - if I remember correctly, then it is some sort of - it is not only about output, but that you mix input and output in a way that you are exposed to a text, or a poem, or a Facebook post, or whatever, and then you are supposed to use that in your own writing, as opposed to, say, a writing-to-write task where you write about your day [...] which is mainly output based. You do not need to add in any information [...].

Although Ana and Rose answered that they did not have clear understanding of *reading to write*, they did both share their immediate thoughts when being asked about their understanding of it. Rose said that the term gave her associations to:

[...] some sort of knowledge collection, and that it is a way to systematise notes [...] But when I think about it, I am convinced I could teach my students to be way more systematic [in how they approach their work] , I have sort of just left the whole process to them.

Ana's thoughts were more in-line with the answers from David and Kate. Ana reported that she thought *reading-to-write* involves a process in which:

[...] you read a text with the purpose of extracting information you will make use of in an upcoming writing process. So that you start reading [...] with a mindset to find information and to figure out whether the text you are reading can either support or contradict the research question you have asked yourself. It also means that you will analyse your readings with your imagined finished product in mind.

4.2.2. Thoughts on «argumentative essay»

The respondents were quite unison in their understanding of what characterises an argumentative essay. Ana, Rose, Lucy, and Kate all highlighted, in their individual response, that they understood an argumentative essay to be a source-based text with a thesis statement and factual based arguments. Ana emphasised that an argumentative essay should:

[...] have a thesis statement and provide arguments for or against - or both - the thesis statement. The arguments should then be based upon sources and facts, so that the aim of students writing an argumentative essay should then be [...] to make use of sources in their arguments.

Lucy's answer to the question bears similarities to Ana's response in how she reports that an argumentative essay is a text where external sources serve as the foundation in the text's argumentation. She says that an argumentative essay is a text where «[...] the students are required to gather information from preferably different sources, where [they] look at [arguments] for and against».

Kate, on the other hand, uses her understanding of the genre of an expository essay to clarify her understanding of what characterises an argumentative essay. It is also important make note of how Kate acknowledges that writing an argumentative essay is a far more demanding task in terms of understanding both the writing process in and of itself, as well as acquiring knowledge about the topic in question:

I think of the difference between expository and argumentative [essay], as an expository essay is an explanatory, descriptive type of text, whereas an argumentative essay demands so much more of the students in terms of how they are required to

gather [...] empirical or [...] evidence-based research or texts, articles [...] where they need to take a stand, and that stand could either be in favour of something, against something, or just the plain argument that good arguments exist on both sides. [...] So [an argumentative] essay is a much more demanding type of essay, which requires that the students have a higher level of understanding of the process of writing [...] and that you need to write in so many different layers. You need to think of how you write good arguments, and how you express yourself, how you relate to objectivity, subjectivity [...].

Similarly to Kate, Rose also used a different genre to contrast what characterises an argumentative essay, namely the persuasive essay. She reported that whereas a persuasive essay may attempt to convince someone about something, an argumentative essay, on the other hand, is:

[...] a text which presents a topic in a balanced way. Meaning that it does not come across as obvious that the person, or persons, writing the texts are in possession of one specific conviction, but rather that the topic at hand are being discussed both for and against. Or presented in some kind of neutral way.

This line between a persuasive essay and an argumentative essay was not something that was reported in a clear way by David. He answered that they see the genre of an argumentative essay more in the direction of argumentation being a tool the writer can make use of in order to convince the reader. David reports that he see the argumentative essay as:

[...] a text where the purpose of the text is to convince or argue in favour of a case, or to a certain extent shed a light on relevant facts, and to have a direction and aim to convince the counterpart, and to highlight one perspective, and sell that perspective on the matter at hand.

David's thoughts on what constitutes an argumentative essay need to be seen in relation to his answers on how he teaches argumentative writing in his classes, which will be presented in section 4.3.1. As we shall see there, David is more concerned with the instruction verb of the task rather than asking his students to write a specific type of text, as he emphasises how the task instruction lays the foundation for what type of text the students are expected to write.

4.2.3. Perceptions of the relationship between reading and writing

At the end of each interview, the respondents were asked about how they perceive the relationship between reading and writing in the subject of English. More specifically, they were asked whether they thought reading and writing should be taught separately or in parallel.

Four of the teachers thought that reading and writing should be taught in parallel, while Kate reported that she thought reading and writing should be taught separately. Kate recognises that reading and writing are two inseparable processes, however, she wanted to make note of how the teaching regulations emphasise how teachers are supposed to contribute to students' *desire to learn*, and argues that the promotion of such is difficult when a form of assessment lurk in the end. In this regard, Kate reports that she is in favour of how reading can sometimes take place on its own premises, and that reading without having to write may stimulate a desire to learn in other domains of the students' lives. This is also something David highlighted in his answer, when he said that one aim with teaching reading could be to make students read more voluntarily and reflect upon their own reading habits. Kate also reported that she thinks would also be true for writing, e.g. by instructing the students to write informal texts.

The other teachers – Ana, Rose, and Lucy in particular – highlight students' reading as a vital factor in the quality of their writings. Rose is under the impression that «it becomes difficult to write about something unless you have some sort of knowledge about [what you are going to write about]», and adds that reading is one of the ways to acquire knowledge. Ana regards reading as a «free writing practice», as «you will never be able to write the same amount [of text] that you read». Ana reports that she tries to communicate a message to her students about how reading makes better writers, as reading exposes the reader to new terminology and sentence structures that would be hard to come up with without any sort of external influence. This is similar to what Lucy said. She thinks that the more a student read, the more they will be exposed to textual structure and sentences which the students' can bring into their own writing.

David's response to the question mainly reports about reading and writing from the perspective of teaching instruction. After having first derailed a bit from the question, David said that:

So, you asked about reading and writing in parallel or in isolation. I think it needs to be put into a reasonable system. Almost in the same way as when you asked about the use of sources, right, so is reading a tool, writing is a tool, and then we need to ask ourselves in what is a reasonable order of reading and writing in a given project [...]

David adds that he thinks that the reading processes should have been completed by the time you start writing.

4.2.4. Discussion of teachers' knowledge of terms

In general, the respondents' reported understandings of reading-to-write mainly seem to be aligned with the reading perspective on reading-to-write, which is presented in section 2.1. Although the respondents reported that they perceive the construct of reading-to-write as processes in which reading is used to support a writing process, neither of the respondents reported about being familiar with any specific theoretical framework related to the construct. On that note though, the teachers could not have been able to refer directly to any specific theoretical framework of reading-to-write in the context of L2 learning, as no framework of such currently exists (Bai & Wang, 2020). However, several of the elements in the teachers answers suggest that the respondents are in possession of a great amount of tacit knowledge about reading-to-write.

Lucy, David, and Kate reported that they were familiar with the term reading-to-write, however, their answers suggest that their expressed familiarity with the term did not necessarily align with their explicit description of it. Their statement of familiarity could also be attributed to a degree of acquiescence bias.

With that said, the construct of reading-to-write might appear quite self-explanatory, due its lexical characteristics. An example of this would be the response from Ana, who despite reported that she had no prior knowledge about reading to write, she assumed that the term involves situations where «[...] you read a text with the purpose of extracting information you will make use of in an upcoming writing process». Ana's emphasis on how the purpose of reading is to «extract» information bears similarities with the words of Hirvela (2016), who writes that reading-to-write refers to situations where students «[...] use reading to gain knowledge about a topic in order to then write about it» (p. 37), and that this reading-to-write

processes involve instances where students «face the task of extracting, through reading, relevant material (e.g., facts, quotations) that will be transported» (p. 37) into their writing. Ana's response also involved such elements of choice-making processes too, as she said that reading-to-write involves reading with a «mindset» that is guided by a research question. This is similar to the already presented definition by Flower et al. (1990), where reading-to-write is described as a «goal directed activity» (p. 5).

Kate on her side, reported that she thought writing an argumentative essay is a demanding type of task, which presented research in chapter two also indicate in terms of how argumentative writing demands high order of critical engagement with both reading and writing (Asención, 2004; Delaney, 2008). David reported that he thought reading-to-write involved different types of reading techniques such as skimming. These thoughts from the respondents might suggest that reading-to-write involves the deliberate deployment of various reading strategies which are directed towards the upcoming writing process.

An interesting insight was how Rose thought of reading-to-write as a term which involves «some sort of knowledge collection», or a way to «systematise notes». Although she was not asked a follow-up question relating to these matters, her answer is interesting in relation to the construct of «writing-to-read» and note-taking, which is further discussed in section 5.3.

Most of the respondents seemed to have a unison understanding of what an source-based writing entails, similar to the descriptions of argumentative writing in section 2.2.2. A common phrase that occurred in the interviews with Ana, Rose, Lucy, and Kate, was that the writer should present arguments «for and against» the topic at hand through the use of sources. Ana stated that the arguments should be based on «facts», whereas Kate uses words such as «empirical» and «evidence-based research». These are elements that are also presented in the suggested definition of argumentative writing by Hirvela and Belcher (2021), in terms of their description of how the writer engages in warranting by using data and examples as evidence to support the text's arguments.

Rose reports that she uses the term *five-paragraph essay* instead of *argumentative essay* in her teaching instruction⁶. Her reported teaching of the five-paragraph essay involves a focus

⁶ Results on the teachers' reported use of the term *argumentative essay* in class are presented in section 4.3.1., and discussed in section 4.3.7..

on textual structure, e.g. the use of topic sentences in each of the paragraph. As an example, Rose mentions that she is reportedly concerned with how her students structure their paragraphs in terms of «claim, quote, discussion». This bears similarities with how teachers' in Horverak's (2015) study were reportedly concerned with the global structure of the students' texts, i.e. the various components of an introduction, a main section with paragraphs that start with a topic sentence, and a conclusion (pp. 13-14). Rose's description of «claim, quote, discussion» does not only bear similarities with the practice of warranting in source-based writing (Hirvela & Belcher, 2021), but it also resembles the use paraphrasing (claim), direct citations (quote), and the writer blending the sources' ideas with their own (discussion). With that said, Rose's use of the five paragraph essay has been criticised for being too rigid by her colleagues. This is discussed further in section 4.3.7.

In his description of what constitutes an argumentative essay, David used phrases such as «convince the counterpart» and «argue in favour of a case». David's reported understanding stands in stark contrast to, for instance, Rose's reported understanding of how the writer of an argumentative essay should «not be in possession of one specific conviction» but rather «discuss both for and against» or in «some kind of neutral way». As already mentioned, David's response to what constitutes argumentative writing will be discussed in section 4.3.7.

The teachers were arguably unison in their reported perception of an inseparable view of reading and writing. Similarly, Doubet & Southall (2018) found that English L1 teachers believed that reading and writing should be integrated in teaching instruction, and not taught separately. As noted by Spivey (1990), «whatever function is being performed, it is important to remember that writing tasks involving source texts are 'hybrid acts of literacy' drawing on an interdependent relationship between reading and writing» (p. 259). The teachers' reported beliefs of how reading is central to the writing process resembles a dialogistic relationship between students' reading and writing. Similarly, Krashen (1981) emphasises that some form of input is key in language learning.

Hirvela (2016) writes that one of the purposes of reading is to learn about writing, which is similar to Ana's description of reading as a «free writing practice». Although studies have found that aesthetic reading can motivate learners to read more books (Krashen, 2004, p. 102), engaging students in aesthetic writing can be quite the challenge, as reported by Kate.

As pointed out in section 1.3.1., the current study is not concerned with matters related to assessment. However, Kate reports that she fears that the constant expectations of evaluation may hinder learners' ability to enjoy reading in general. This is important to bear in mind, as potential resentment from students to partake in source-based writing may reside in some form a assessment fatigue, as reported by Kate.

4.3. Reported teaching methods

The following sub-chapter presents EFL teachers' reported teaching methods in relation to students' source-based writing processes. The sub-chapter starts with a presentation of the teachers' reported explicit use of the term *argumentative essay* in class (4.3.1), before it moves on to present the teachers' reported use of model texts in their teaching instructions (4.3.2). Following this, section 4.3.3. presents findings on how the teachers provide their students with sources in their initial writing stage, before section 4.3.4 provides findings related to online research and comprehension in general. Section 4.3.5. focuses on in-class writing sessions, whilst section 4.3.6. presents a finding related to students being asked to present their work in class. The sub-chapter ends with a discussion of the findings in section 4.3.7.

4.3.1. Explicit use of «argumentative essay» in class

Table 3:
Teachers' reported explicit use of the term «argumentative essay» when teaching

| Respondent | Explicit use of «argumentative essay» in their teaching? |
|------------|--|
| Ana | Yes |
| Rose | No, uses instead the term «five paragraph essay» |
| Lucy | Yes |
| David | No, at least not in a deliberate manner |
| Kate | Yes |

After reporting on their understanding of what characterises an *argumentative essay*, the respondents were asked whether or not they explicitly make use of the term argumentative

essay in their teaching instruction. Ana, Lucy, and Kate did all answer that they do use the term when teaching source-based writing. Kate elaborated her use of the term:

[...] when I teach and talk about writing, I talk about different types of texts, so I think I will have to answer yes to that question, because, if I want [the students] to write an essay of any kind, then I do inform them what type of text they are supposed to write.

This is similar to what Kate's answer:

Yes, I do. Normally, I use these these two⁷, because I expect them to know these two the best, especially at this level, English Vg1-GF, because they are supposed to know academic writing. And academic writing is not about knowing lots of fancy words, but it is about understanding genres, and to understand the purpose [of writing] and who you are writing to, [...], understand how to use sources - so I use [the term] consciously to make [the students] aware of how they write, and not just that they should write. [...] I think this is a very important part of their educational journey as upper-secondary students, particularly here at [Vg1-GS].

Kate reports on one example from her teaching which illustrates her reported explicit use of the term argumentative essay in her classroom. She mentions a writing task in which she designed a fake Facebook post from a fictive person named «Jennifer Knowitall». The fictive Facebook post, Kate reports, was in favour of President Trump, as well as serving claims about how «the democracy is falling apart» and «so forth». The students were then given the task of responding to the Facebook post through an argumentative essay, where they were meant to discuss the arguments of «Jennifer Knowitall» in a formal way by referring to external information sources found online.

Lucy also reported that she teaches explicit genre characteristics of argumentative essays, and that she provides information about the genre in a PowerPoint file which the students can access via the school's intranet system, e.g. It's Learning or Fronter:

I use to gather information in a Powerpoint for [the students], which they can access and use whenever they want. [...] I try to make most my teaching material available to the students, so that they can go and flick through - and I often tell them to go and

⁷ By «these two» the respondent is referring to expository essay and argumentative essay. For full context, see Appendix F.

have a look at the Powerpoint [...] so that we do not only access the [Powerpoint] for one single use, but rather use it several times throughout the writing process.

Rose and David, on the other hand, reported that they did not use the term «argumentative essay» in their classes. Rose elaborates that the reason for this is because she spends «[...] a lot of time on this five paragraph essay, which really is an argumentative essay without using that word (argumentative)». David's answer to the question is not a clear-cut «no», but he admits that he does not use the term in a deliberate manner:

I have not been using [the term argumentative essay] to a considerable degree. We have, most likely, used the term, but not in a conscious way, I would say. And the [argumentative essay] is not the only genre we try to teach the pupils, and we may have had less focus on that specific genre this year, although we have had texts where we have done precisely [what constitutes an argumentative essay].

As David reports that he does not use the term argumentative essay in class, he is then asked what term he would use for a source-based text in his teaching instruction. To that he answers:

Yes, what should you call it? I do not know if I have had, or what I have used to call it, I do not know if I have put any headline to it, I was about to say. A factual text, you might say, but. Or a, what should you say, an informative essay, for example. [...] Sometimes we have just chosen to use the term «text», so that the pupils can choose for themselves what type of text that fits their purpose, and an argumentative essay can be one option.

David elaborates how he is more concerned with the terms *informal* and *formal* texts, and reports that he directs his focus towards the task instruction and how the students go about solving the writing task, rather than requiring them to stick to one specific genre. When teaching writing in class, David reports that he emphasises the importance of how the aim of a text affects its delivery and choice of words. As mentioned in section 4.1.2., David is also concerned with the instruction verb of the given task, e.g. with the use of the verb «discuss». He also reports that he tends to ask his students to «justify» their textual choices rather than instructing the students to «provide arguments» in their texts. However, he adds that both terms, i.e. «justify» and «argue», could be used interchangeably.

4.3.2. Reported extensive use of model texts

In all five interviews the respondents ended up mentioning their use of *model texts* even before being explicitly being asked about the topic. All five teachers report that they use model texts in their classes, and they report that they find model texts to be a useful tool in reading and writing instruction. Ana reports that her students often ask about being shown a model text when they are given written assignments.

What the teachers look for in a model text may depend on what they feel their student group struggle with in their own writings. The teachers report that their students tend to struggle with aspects ranging from synthesis and source engagement, to paraphrasing, topic sentences, and academic referencing. What the teachers feel the students are struggling with will also be elaborated upon in sub-chapter 4.3. Ana reports that she tries to find a model text which (1) is adjusted to the level of to the student group in terms of readability, (2) discusses a relevant topic, and (3) which is in line with the expectations of the students' end product.

The teachers report that the model texts they deploy in their teaching instruction are either (1) written by previous students, (2) written by the teachers themselves, and/or (3) articles found online. All five teachers report that they use anonymised texts written by previous students, and that they have been granted permission from the students to use their texts in their teachings. All respondents, except Lucy, also report that they may write the model texts themselves. By writing the text themselves, though reportedly being time consuming, the teachers report they are given the flexibility to adjust the level of the text accordingly to the group they are teaching. This flexibility may for instance be used to explain the topic at hand, or clearing up textual elements which students may have reported to be confusing, such as paraphrasing, or use of references. Writing the model texts as a teacher may be somewhat of a challenge, reports David. However, he adds that the challenge of writing a model text can facilitate a desired discussion about reading and writing practices amongst the student group into the classroom:

You put yourself out there and lead as an example. If you as a leader show [your work] and say 'OK, this is one way you can do it, this is how I have done it, it is certainly not the only way to do it, but this is one way it can be done'.

Ana reports that one way in which they may use a model text in their classes is by breaking down the text's structure. Here she will reportedly point out and discuss the various components and structure of the model text, and sometimes, Ana reports, she organises the students into groups and asks them to conduct group work about the given model text. The reason for this, Anna explains, is that she wants her students to see the process behind the finished written product.

Similarly, Rose and Kate also report that they aim to have a discussion about writing in their classes. They both describe a similar teaching method where they provide their students with three different model texts that all have been granted three different grades. They explain that these grades will be put in three different tiers, «low», «middle», and «high», and they will then have their students read, work with, and grade the texts – and provide arguments for their grading. In Rose's words:

And then I will might say, «one of the students have been graded with [the grade] three, one has been given a four, and one has been given a five». And then they get super-interested, because this is one of the things they feel they can relate to. And it is not always that they [make just assessments of the model texts], which gives us a funny discussion about the [texts].

Interestingly enough, on the same question, Rose reports that she feels the students do not make enough use of the model texts in their own writing, and elaborates that they feel that she suspects that the model texts often are mainly being used as mentioned blueprints. She feels the students are goal-oriented in terms of getting a desired grade rather than learning about writing or other «[...] stuff they may not see the use of». Speaking of using the model texts as blueprints, Kate reports that she often finds it valuable to provide two «good» model texts and not just one. She feels that providing the students with just one text may make the students feel limited in terms of what type of text they can write. She therefore tries to differentiate by having two different model texts, where one of them is more «creative» in its form, and the other more traditional.

4.3.3. Provision of text sources in the initial writing stage

How does the EFL teachers facilitate the initial process of writing an argumentative essay more specifically? In order to have a conversation about this stage of the topic, the respondents were asked whether they tend to organise the students' reading process in any way when they are given the task of writing an argumentative essay. Ana and Lucy explain that the overall topic students will be asked to write about in their essays is pretty much given as they most often have been working on a topic prior to the writing task is handed out. Ana reports that she uses to kick-start the writing process by letting the students summarise the topic they have been working with in class. This can be a through a short video clip or some sort of group work with tasks about keywords and important definitions related to the topic. For Ana and Kate it is important to try to ensure that all students start the writing process with some sort of common foundation. The students will then usually be provided with a few sources along with the task instruction as support material to get them on track with their writing. This seems to be something Lucy does too:

Yes, because we likely have a topic then, which we are finished working with - where I, of course, pick some texts that I want them to use [as sources] when they later on write their essays. [...] And there have been a couple of times, especially on Vg1, where I have given a few examples or given [the students] a couple of links to good articles which I think they can make use of, just to give them some direction.

Organising the students' reading process in the initial writing stage by giving them a handful of sources is something David and Lucy report they do in one way or another. David explains that he sometimes provides topic-related online articles, and adds that they feel it is often the case that the students are given some guidance in settling in with the texts instead of having to roam freely online on their own:

I often use websites [related to the topic] we are working with [...] and we have often already been working with the topic at hand, so that the students get some time to get familiar with the sources. From my experience, the students often need some sort of push or feedback, or at least some sort of support, so that [they are not released to roam freely on their own]. And in this case the sources are, to a considerable degree, digital.

Rose reports that she provide their students with a couple of sources grouped by topics. However, she reports that the students may not necessarily make good use of those sources in their writings. Kate, on the other hand, makes it mandatory for her students to make use of at least one or two sources they are provided with in their final argumentative essays. Kate elaborates:

I give them a few sources, and then I say to them that they are free to use other sources too, but that they will have to make use of at least one or two of the sources we have worked together with in class. The reason for this is to test that they are able to - because it is important part of [being a student] to be able to use the syllabus in your own writing [...].

The reason for making it mandatory for the students to use some of the suggested sources is not only because of getting familiar with some sort of a syllabus, Kate explains. She also think it is important to provide some of the source texts in order to ensure that the writing process do not turn into a «competition» between the students in terms of who is «the best» at searching for sources. However, as pointed out by Ana, providing students with a set of sources may not be relevant when letting students choose freely on what topic they want to write about.

4.3.4. Reported teaching of online research and comprehension techniques

The respondents were asked about whether they teach their students explicit strategies for how they can gather and process information they find online. The question was asked with the intention of exploring the teachers' approach to the theoretical framework of online reading and comprehension, which is presented in section 2.5.2.

Two of the teachers, Ana and Kate, reported that they teach their students different reading strategies when looking for information online, such as *skimming* and close reading . Ana reported that she encourages her students to «read» and «extract» information from sources that may be one level above what they really are capable of understanding. By this she refers to text that challenge the students both in terms of vocabulary and content, and she mentions the dictionary as an important tool in source comprehension and vocabulary learning. David also reports that he wants his students to challenge themselves in their searches for online

information. He adds, however, that he rarely has had any experiences where his students have been able to make successful use of academic sources in their writing, such as text books intended for university students and Google Scholar. On that note, Ana and Kate report that they have had students who have made use of academic papers in their source-based writing.

Kate reported that teachers at her school devote time and attention towards reading comprehension and source comprehension, as she reports that reading and comprehension strategies are interdisciplinary skills that are important in all subjects at upper-secondary school. She did also report that she teaches her students «close techniques» for conducting online searches, e.g. through the use of Google search engines and how students can make use of search queries to isolate key words in their searches, what constitutes a «good» source, the importance of a text's context, e.g. the author, publisher, domain name, etc.. Kate is also concerned with teaching her students different reading strategies, and she mentions scanning, skimming and close reading as different techniques for students to deploy in order to be successful in the tasks they are trying to solve.

Rose on her side answers that she does not teach explicit online reading and comprehension strategies. She does, however, encourage her students to make notes while they work with various type of sources independent of context.

Lucy reports that she give her students different examples on comprehension techniques by using model texts. Reportedly, she will in class use a model text to demonstrate how the students can extract meaning from the text, and how they can apply that meaning into their own writing. However, she reports that she is unsure of how well she is able to make the students apply the techniques she teaches them into their own workflows:

I tend to use [model texts] and demonstrate how to pull out something from the text and how we can restructure [that information] in a good way and use it in our own arguments. [...] I do not know how well I am able to make it work [...] and I think that I might have to do something different to what I already have done.

David understood the question of explicit online reading and comprehension strategies more in terms of evaluation of sources' credibility. He reports that he can use two news articles from two different news outlets to demonstrate how the same news event is covered in

different ways, and provides an example of how someone might be referred to as a «protestor» in one source and as a «rioter» or «terrorist» in a different one. He also reports that he teaches techniques for understanding the content well, but not how, which in hindsight proves that some follow-up questions could have been asked.

4.3.5. Writing sessions in-class to provide individual support

All five teachers report they that feel they gain a good insight into each individual student's writing process when giving written assignments to the students. The teachers report that they most often let the students begin their writing process in the classroom. By doing so, the teachers report they allow mainly two things to happen. Firstly, they make themselves available for students. Secondly, it allows them to gain insight into each individual student's process, as well as an overview of the whole class. In Lucy's words:

Of course, when they start their writing process, they are still in a reading process where they have to find the information they are going to use [...]. In those instances it is important that I am present and are able to answer whatever question that may be asked.

For Rose, this follow-up is sometimes done in groups. The reason for this is that the first writing task Rose gives her students at upper-secondary level is a task that the students are supposed to write in groups. She reports that the reason for this is that the students should be familiar with the different stages of the writing process in a «schematic» way, and she believes that the students have to know the basics of a genre before they can get creative. Her students are set to working in groups with their group essays, and the students themselves will be able to support and learn with each other on the way, Rose reports. Later on in the process, Rose will then provide group feedback in-person on drafts handed-in by the various groups, where her students and her have a conversation about the handed-in text, as well as how the writing process has been.

4.3.6. Social cost of not «working ethically»

This finding will make more sense when seen and read in relation with findings presented in section 4.5.2. about paraphrasing and plagiarism. However, it is mentioned in this sub-chapter

as the finding is related to reported teaching methods. David reports that he sometimes asks his students to present their findings or end-product in front of the class in order to do a «quality check against plagiarism». From his experience, he will then quite easily be able to judge whether or not the students have really worked with their handed-in essays or not. Kate reports that she has facilitated similar activities by asking her students to record a video a presentation of their written texts. She reports that the videos allow her to see how the students' reading and writing processes have been, and that it becomes obvious to her whether a student has been «cheating» in the process or not.

4.3.7. Discussion of teachers' reported teaching practices

4.3.7.1. Reported approaches to teaching source-based writing

The teachers have reportedly different approaches to teaching source-based writing. Ana's answer to the question on whether she makes explicit use of the term argumentative essay in her teaching instruction bears resemblance to Skulstad's (2018) already presented description of how proponents of explicit genre-teaching argue that learners «need to become aware of which rules they have to play by» (p. 155). Similar to this, Ana talked about how she feels that she needs to inform her students about «what type of text they are supposed to write» when she gives them a writing task. Kate also reports about explicitly referring to a genre in her instructions. An example of this is the Facebook post from «Jennifer Knowitall», where Kate reportedly asked her students to respond to made-up Facebook post via an argumentative essay. Kate also reports that her students should learn to write through genres, which is quite similar to the arguments held forward by the Sydney School, where teaching of genres is regarded as an essential part of scaffolding learners' writing processes (Dalla-Costa, 2021; Skulstad, 2018).

Rose reports that she makes use of the term *five-paragraph essay* in her classes, which is also something Horvevrak (2015) found occur in various forms at Norwegian upper-secondary schools. Additionally, Rose reports that she has been criticised by her colleagues for teaching her students the five-paragraph essay, as they reportedly argue that the genre of the five-paragraph essay is too rigid and schematic in its depiction of the writing process. This collegial criticism aligns with writings of Johns (2021), who argues that the five-paragraph

essay is too prescriptive with its thesis statement «[...] always appearing at the end of the first paragraph, a few internal paragraphs developing the claim, and then a conclusion restating it» (p. 16). Johns (2021) argues that students who grow too familiar with the five-paragraph essay will struggle when asked to write other types of text where a different type of textual structure than the five-paragraph essay will be the most effective. The rhetorical aspects of writing goes missing in the obsession with the text's structure (Johns, 2021). Rose also reports that she instructs her students to write their first text at upper-secondary level in groups. This bears similarities with the element of learners jointly inferring about what constitutes a genre under the guidance of a teacher, as described in section 2.4.2. This again can be related to sociocultural perspectives.

Interestingly enough, two of the respondents who teach English at the same school, David and Ana, have quite different approaches to their reported use of the term *argumentative essay* in class. Whereas Ana reports that she uses the term explicitly in her class instructions, David reports that he does not, at least «not consciously», and that he rather uses the word «text». David's approach to teaching writing seems to align more with the framework of *the Wheel of Writing* (Berge et al., 2019), which is presented in section 2.4.1. David reportedly exemplifies the various purposes and acts of writing through his task instruction verbs, such as «describe» or «discuss», similarly to the Wheel of Writing. David reports that he wants his students to be aware of the overall communicative aim and context of their writing, which are also ascribed to be central elements in the Wheel of Writing. Like David, Ana also reports that she emphasises the communicative aspects of writing within the subject of English. As Ana reports: «[...] what is the point of writing if you [as a writer] do not have a reader». Their approaches to promote this communicative aspect in their reading and writing instructions, however, appear to be different in terms of their reported approaches to explicit genre-teaching.

Not surprisingly, the teachers' reported writing instructions all comply with previously presented competency aims from the English subject curriculum, as well as elements from the core curriculum on a more overarching level. As the English subject curriculum does not explicitly state that students shall be expected to write any specific type of genres, some of the competency aims are still in line with the skills learners need to possess in order to engage

with successful source-based writing. As a result, which is also evident in the findings of the current study in terms of the teachers' reported approaches to teaching writing, EFL teachers are left to choose the theoretical approach for themselves as means to promote the competency aims in their teaching practice. Judging by the various reported approaches from the teachers, their chosen approach is largely dependent on their own experiences, theoretical beliefs, pedagogical principles and cognition (Borg, 2003, p. 91; Johnson, 1992, p. 101).

The teachers report that they make use of model texts in their writing instruction, which is also something Horverak (2015) found in her qualitative study on Norwegian EFL teachers' reported teachings of writing. Hirvela (2016) points out that model texts are found to demonstrate the structure of a text and its genre characteristics, and makes note of how model texts are found to be a central tool in both explicit genre-teaching, and as a step in a process-oriented approach (Skulstad, 2018). According to Hyland (2004) and proponents of the Sydney School, the use of model texts serves as a central element in scaffolding learners' ability to construct their own texts. Ana reports that she makes use of model texts to discuss the structure and components in her reported explicit genre-teaching approach. David reports that he seeks to make use of model texts to have a discussion among the students about textual characteristics. These examples resemble a sociocultural approach to genre teaching, as the model texts are reportedly not only handed out to the students as a non-discussed blueprint of what their expected end-product may look like. This also highlights how reading and writing, in this case talking about writing, are in a bi-directional, interdependent relationship (Hirvela, 2016, p. 39). The sociocultural approach to genre teaching can also be said to be evident in how David reports that he wants his students to present their texts in class, as reported in section 4.3.6.

Writing the model texts themselves allows the teachers to adjust the level according to their audience, i.e. the students. David reports that writing the model texts himself allows him to (1) adjust the text's level accordingly to what students are expected to write, (2) tailor the content of the text to the topic that the students are learning about, and (3) to expose the reading and writing process. Additionally, David reports that by presenting his own pieces of writing, he is able to demonstrate the innumerable ways in which a text can be structured, as he thinks it is important to lead as an example. Plausibly, this exposes the iterative writing

process to the students (Broussard, 2017). Similarly, Hirvela (2016) argues that the teacher is responsible to demonstrate to the students that reading and writing are acts of composing, and of meaning-making (Hirvela, 2016, p. 132). Important to note, however, the study does not say anything about how systematic the teachers are in their reported use of model texts, as the data material is not based on actual observations from the classrooms.

4.3.7.2. *Scaffolding of reading-to-write practices*

The analysis show mainly two activities that reportedly support the individual student's process of writing an argumentative essay: (1) by the facilitation of in-class writing sessions, (2) by organising students' initial reading process through the provision of reading sources.

The teachers reportedly organise their students' initial reading process by providing them with a couple of texts as a starting point for the upcoming writing process. The definition of *text* can in this case be defined as being somewhat multimodal, as some of the teachers reportedly show videos in their class to summarise a topic relevant to upcoming writing process. Such pre-writing activities bear resemblance to the pre-writing stage of process-oriented approaches as described by Skulstad (2018). By providing the students with a couple of sources to start their writing process, the students are shielded from conducting their own online information searches, and can plausibly focus on reading to learn the content. This, however, is also dependent on the tasks that the students are given. If the students are writing about a self-chosen topic, it is reportedly more difficult for the teachers to scaffold the individual student's initial reading-to-write process by providing them with a set of sources. Arguably, this poses a risk of students getting confused in their online searches, which is presented in section 2.5.2. and 2.5.3., as students to a larger extent need to be self-regulated in their own learning processes when they are set to find their own source material.

As described in section 4.3.5, the teachers report that in-class writing sessions facilitate a greater insight into each individual student's reading-to-write process. Here, the teachers report that they are able to have conversations about reading and writing with each individual student, which arguably bears similarities with the presented framework on scaffolding in section 2.3.1. Further, consultations between learner and teacher are important components of genre approaches, as already reported in section 2.4.2. Additionally, teachers' scaffolding of

learners' reading and writing is argued to be essential in learners' acquisition of skills required in source-based writing (Broussard, 2017, p. 94).

4.4. Teacher experiences and attitudes

The following category report about findings that have been found to concern teachers' experiences of their students in situations involving argumentative writing. The category deals with responses from the teachers concerning their experiences from the classroom, including their thoughts and associations with students' reading-to-write processes in relation to argumentative writing. Section 4.4.1. presents findings related to teachers' experiences of online research and comprehension, followed by findings related to elements of paraphrasing, source comprehension and plagiarism in section 4.4.2. Section 4.4.3. presents findings related to teachers' reports on time management in process-oriented writing approaches, whereas section 4.4.4. briefly provides findings on how teachers talk about information literacy as something that can be «found». The sub-chapter ends with a discussion in section 4.4.5. of the presented findings.

4.4.1. Teachers' experiences of their students' online research and comprehension

The definition of online research and comprehension is for the sake of convenience repeated again here, and it is defined as a «self-directed process of constructing text and knowledge when seeking answers to questions on the Internet» (Kiili, et. al. 2018, p. 307). The rationale behind the sub-categories in the current section is to show the nuances between the various aspects of online reading and comprehension, and how the teachers experience their students' habits in relation to these. The answers are mainly results from questions 9 in the interview guide, which asked the respondents «how do you experience your students' abilities to search for information on the Internet and to use [that information] in their own argumentative writing? What are they good at, and what are they less good at?».

4.4.1.1. Students' reading comprehension and reported impatience with finding «the answer»

Ana's first response to question 9 was that she felt that her students overall might be doing less well at «reading and understanding» their sources. She thinks that her students might

«have a challenge [in regards to] be able to read and understand the text, perhaps they are not strong enough readers to be able to extract information from the source». She adds that one way she notices that students have not read or understood a text, is when their cited sources present contradicting evidence throughout the text, which students then might overlook. On the same topic, Rose reports that she feels that her students have «become less fond of reading texts», and that her students could do better in terms of reviewing and identifying a text's agenda .

Ana and Kate both mention that they feel their students' lack patience in their reading-to-write processes. Ana finds some of her students to be highly specific and conscious about what they are looking for in their research processes. She feels as though the students possess some sort of urgency in «find the answer» when conducting searches online. From her experience, lower-achieving students who struggle with terminology and understanding the content of a text are more inclined to need assistance in their reading processes and source comprehension. They are also reportedly more prone to become frustrated when they seemingly cannot find the answer to their instruction task explicitly in the text.

Kate compares her students' approach to online research to «ADD symptoms». She reports that many of her students lack the «stamina» needed to successfully carry out research processes online, as «everything is supposed to be quick», and she reports that her students may not always take their time to read a text in full.

4.4.1.2. Students' ability to locate information

Ana reports that she feels that her students are not specific enough in their search for information online. Although she reportedly teaches and demonstrates how to make use of search engines by search queries such as 'AND' and 'OR' in their information retrieval, she reports that her students lack specificity in their searches. She feels that her students' «may not be in the possession of the competence they might think they do».

Kate describes her students as being good at making use of search engines to find relevant information quick. However, she adds that «the speed [at which they are able to find information] prevents them from processing [found information]».

Lucy reports that she finds her students to be successful in finding relevant information, however, she finds her students to struggle to incorporate their found information in their texts. This will be further elaborated in section 4.4.2. about paraphrasing and plagiarism.

4.4.1.3. Students' critical evaluation of reliable information found online

When it comes to the students' ability to assess the credibility of their sources, the teachers' report overall that they feel that their students are competent in evaluating the credibility of online information. Rose reports that her students deploy a set of techniques when assessing a source's credibility, and mentions aspects such as a webpage's URL domain, the way a text is written and presented, and who the author or institution behind the text. According to Kate, her students have understood the role of how certain types of information sources can carry certain agenda biases, e.g. the relationship between certain media channels and political perspectives. David reports that has not experienced any extensive use of «questionable» sources. Some of his students do, however, tend to make use of sources like Wikipedia in their essays, a website he describes as not always being «favourable» to cite. David suspects that the students' extensive use of Wikipedia in their texts reside so from «bad habits from lower-secondary school».

4.4.2. Paraphrasing, source comprehension, and plagiarism

All five teachers were asked whether they experience plagiarism in their students' argumentative essays. Although the teachers' answers are not comparable in terms of measurable amounts of plagiarism, they all report that they experience plagiarism in one way or another. Their reports about plagiarism suggests that the phenomena of source comprehension, paraphrasing, and synthesising text into ones own words are elements their students struggle with in their argumentative writing.

All five teachers report that they find their students to be struggling with paraphrasing techniques, which can bear presence in terms of plagiarism in the students' handed-in argumentative essays. Lucy report that:

Many students do not understand that you cannot take a sentence or two and just substitute a word or two, right. So then they think that they have done enough and that

now the written text is «mine». [It is not easy] to make them understand what it actually means to restructure a text [while] citing the source. This is something that very, very many students think is very, very difficult.

Ana reports that she does not experience a lot of challenges in terms of plagiarism, but when asked, she immediately brings up the topic of paraphrasing. She says that she has found her students to make use of Norwegian sources in their texts where the Norwegian source has been correctly cited, but that passages from the Norwegian source have been translated word-by-word. She highlights this as a challenge for her as a teacher in terms of to what level this constitutes as plagiarism. She also explains that issues related to synthesising sources into «one's own words» is a challenge for her students. During the interview, she reenacted a typical response from a student being told to rewrite the text into their own words:

I feel that [the students] think it is difficult when I say that «you have to rewrite [the source] into something of your own». ‘But what does that even mean, it is written so well here, how can I possibly rewrite this into my own, it will not be near as good’.

Similarly, David's reports about some of his students' struggle to understand what constitute plagiarism, and mentions that his students tend to forget to cite their sources. David reports that his students can be uncritical in the way they make use of their sources in their writing, for instance by using too much direct quotations from a source without putting it into context of their own text. David thinks this demonstrates that the students have not understood the referenced source:

Students can to a large extent use their sources in an uncritical manner. Say, they postulate a theory [...] cite the source, and then they use way too much direct quotation without providing any comment about why it is relevant.

Rose reports that she will after the course of some time learn her «students' writing voice». This, she explains, helps her «catch» her students if they were to misuse sources in their writing. For Rose it is important to not be too judgemental about her students when they hand in texts that contain lots of plagiarism. She wants her students to perceive her as their «writing coach» who is there to help them, rather than being perceived as a controlling authority:

I want them to understand that I am [their] writing coach, and that this process [of argumentative writing] is about acquiring knowledge to write, [...] learning through writing, learning to write. So if they cheat, it must be intentional. And if they are caught for plagiarism I often think that they lack the necessary skills [to make use of the sources].

On the topic of plagiarism and «cheating», Kate mentions that some of her students make use of software that are able to paraphrase and rewrite texts. One of these, she reports, is *Quillbot*, a free software that will rewrite any type of text in English posted by the user. She says that the software is «pretty neat» and can provide results that can «trick anyone», although she has seen examples where the rewriting is patchy. Kate reports that she makes her students aware of her being familiar with these types of software, and reports that this is one of the reasons why she facilitates her writing in a process-oriented way. See Appendix I for a full discussion on how tools like mentioned Quillbot and the rise of artificial intelligence might have didactical implications in the EFL classroom.

4.4.3. Time management

Rose reports that she experiences students who never finish their work on time. She is puzzled by how she might can get her students to be more structured in their writing processes and hand in their work on time. Lucy shares similar experiences with students «wasting» a lot of time although being given the opportunity to write at school:

Because although [the students are being told to do some writing] in class, they can end up wasting a lot of time [...] I am not quite sure what they are doing, but they end up spending lots of time. And then some of [the students] are like ‘ah, but I cannot write at school, I find it so hard to concentrate’ - and then they get home, where there is no teacher or anything, and then they seek help in others’ texts [...].

David talks about the topic of time management and structuring one’s writing process when being asked whether or not he feel he gains insight into his students’ writing processes:

Last year I analysed my students’ writing process, and, it may not have been that much observation, but rather more theory from my point of view, but I believe that a large portion of the students are so-called *postponers*. This means that the majority of the

process then consist of [a sense of] dread to start [writing]. And then, on the day before the due date, panic comes [...].

In an attempt to have students overcome postponing their deadlines, David reports that he has attempted to show his students how to work out a plan for their essays, or asking them to write a draft for a five-paragraph essay in just fifteen minutes. From his experience, it can be helpful to limit the time students are granted for working with their paper. David also reports that he has demonstrated to his students how they can structure their writing process and make a schedule that actually turns the writing process into a process. This is similar to how Ana reports that she structures the writing process for her students:

When I work with writing over a longer period of time, which makes the process the main target, I try to make a schedule for the students so that [they can see that] in this lecture you are supposed to spend time looking for sources. This way, the whole class is working, because although they work with different thesis statements, they are working with the same [part of the process] [...].

4.4.4. Information as something that can «be found»

This study is not concerned with the respondents' use of terminology, nor a discourse analysis of respondents' answers. However, throughout the interviews, the respondents kept using the verb *find* when talking about searching for sources online. In none of the interviews did the interviewer use the verb *find* when talking about matters relating to online searches, but rather used the verb *seek*. However, it is interesting to investigate whether the teachers use similar terminology in their teaching instruction as well, and whether this affects the students' relationship with knowledge and information. The teachers rarely spoke about students having to learn something new about a topic through writing. A discussion of this finding is presented in the next section (4.4.5).

4.4.5. Discussion of teachers' reported experiences

The teachers' experiences of their students ability to locate and search for online information is somewhat varied. Whereas Ana reports that her students may not be specific enough in their online searches, which can be related to step number 2 in the proposed model of online

research and comprehension by Kiili et al. (2018) as presented in section 2.5.2, Kate and Lucy report that they find their students to be successful in finding relevant information by the use of search engines. David, on the other hand, reports that his students make use of Wikipedia in their source-based writing, which is similar to findings by Horverak (2015) who found that students reportedly cite their sources simply as «Wikipedia» (p. 82) or «my own head» (p. 82).

Ana, Kate and Rose report that their students do not read their source texts found online in full. Additionally, they describe their students' patience as limited when reading texts online. Therefore, the teachers seem to perceive reading as a central aspect of source-based writing. This is also reflected in the construct of reading-to-write, namely the fundamental belief that reading supports writing (Hirvela, 2016). However, the teachers also report that they find their students' to struggle in synthesising their read texts into their own writings, which is similar to what other studies on students' implementation of sources in their writing have found (Hirvela, 2016). This is plausibly connected to students' abilities to read and engage with their online texts in full. Hirvela & Du (2013) argue that comprehension is the first step towards successful paraphrasing and engagement with the texts of others (p. 88). As a consequence, they argue that the students' abilities to paraphrase do not only provide insight into students' writing abilities, but into their reading comprehension as well. As these types of reading practices largely take place in front of a computer screen, Coiro and Dobler (2007) point out how knowledge construction in digital contexts requires different means of meaning-making than traditional analogue understandings of reading and writing encounters (p. 218).

Although most teachers pointed to students' attention as an explicit challenge in terms of source-based writing (presented in section 4.5.1), none of the teachers mentioned the role of the medium in which the students enact in meaning-making processes. As pointed out in section 2.5., source-based writing requires high level of critical engagement in both reading and writing (Asensi3n, 2004; Delaney, 2008; Hirvela, 2016). However, as Greenfield (2009) writes:

Every medium has its strengths and weaknesses [...] and develops some cognitive skills at the expense of others. Although [...] the Internet may develop impressive

visual intelligence, the cost seems to be deep processing: mindful knowledge acquisition, inductive analysis, critical thinking, imagination, and reflection (p. 71).

The teachers report that their students' struggle with source engagement. Given the quote by Greenfield (2009) above, operating in these digital contexts paradoxically comes at the expense of the very critical thinking necessary to properly engage in source-based writing. Students are additionally required by the English subject curriculum to make use of digital devices in their acquisition of language through both reading and writing (Ministry of Education and Research, 2019, p. 4). As students reportedly find it difficult to master multiple-document literacy, which is also found to be the case by Anmarkrud et al. (2014), Kiili et al. (2018) argues that students need instructional support on how they identify the main ideas of a single online text before they move on to include other texts.

Difficulties with synthesising sources lead to the phenomenon of plagiarism (Hirvela & Du, 2013; Dalla Costa, 2021). Findings suggest that L2 learners are more prone to copy the ideas of others instead of combining them with their own ideas (Johns & Mayes, 1990). All five teachers report that they experience plagiarism in their students' text to some extent, which may reside in the already presented alleged lack of engagement with sources through reading. Ana also reports that lower-achieving students are more inclined to need assistance in their comprehension of online sources. This can be seen in relation to the Matthew Effect (Wolf, 2018, p. 56), already presented in section 2.2.1.

The teachers also reported on aspects relating to students' time management in their source-based writing tasks. This can be seen in relation to the promotion of learners' ability to regulate their own learning processes, as presented in section 2.3.2.. Guo et al. (2021), Bai and Wang (2020), and Bai et al. (2022) urge further studies to investigate the role of self-regulated learning strategies in students' reading-to-write processes. Bai et al. (2020) proposes that self-regulated learning in the context of reading-to-write in EFL contexts encompasses elements of metacognition (p. 5), which is also an element in the Norwegian core curriculum, emphasised in section 2.3.2. Arguably, the teaching of study techniques in reading-to-write processes and source-based writing can be seen in relation to the interdisciplinary topic of health and life skills, as the listed «media use» (Ministry of Education and Research, 2017, p.

15) may be said to deal with elements related to online research and comprehension (Kiili et al., 2018).

4.4.5.1. *A dialogic perspective on online source interaction*

As mentioned in section, 4.4.4., the teachers tended to use the verb «find» when referring to situations where students are required to conduct web searches in relation to the writing of an argumentative essay. As argued by Kocatepe (2021), by referring to sources as something that can be «found» underlines the notion of information as a «discoverable body of text» (Kocatepe, 2021, p. 2). In an observational study on information literacy at college level, Holliday and Rogers (2013) found that the use of the term «finding sources», as opposed to «learn about», might become a limiting factor in «students' engagement with information and the process of inquiry» (p. 257). Respondent David, for instance, mentioned how he experiences that some of his students are under the impression that sources are there to «do the job for them». Simultaneously, David also reports that he urges his students to provide *their* arguments in their texts instead of simply stringing together the arguments of others. David said that:

I often want my students to anchor the source in their own understanding and content of the [source], so that they make the source relevant through their own comments. The question then becomes what percentage [of the student's written text] is produced by them, and what percentage is [direct quotations] from the source.

Another example on the same topic of teachers' use of words, is in Ana's response to the question of what she associates with the term reading-to-write. When referring to reading as the purpose of writing, she made use of the verb «extract» when talking about information. Hirvela (2016) proposes rather than asking students to «extract» meaning from a text, teachers should ask students to have conversation with them (p. 74). Johnson (1992, pp. 101-102) discusses similar matters in her discussion of how and to what extent EFL teachers' theoretical beliefs – and in the extension of that, their use of *terminology* – shape their students' literacy practices. From a didactical standpoint, it would be plausible to argue that the use of phrases such as «learn more about», or «have a conversation with» would

emphasise the dialogic, collaborative aspects of information literacy, as opposed to «find sources».

4.4.5.2. *Students need to see the purpose of their writing*

Writing can be an activity that students do not necessarily want to partake in, Lucy reports: «Even though you try to find interesting topics to write about and topics [the students] already have knowledge about - [writing] is not something most [students] like». The teachers reported that it can be a challenge to motivate students to embrace given writing tasks, especially if the motivation for writing is not immediately apparent to them.

This can be seen in relation to Cabot's (2016) argumentation on how EFL teachers must beware and ask themselves what type of skills their teaching instructions stimulate in their lessons. Further, Cabot (2016) adds that meaningful output in a classroom is created when communicative needs are satisfied (2016, p. 168). This is highlighted in the example from respondent Kate described in section 4.1.2. about the fictive Facebook post from «Jennifer Knowitall». Kate reports that she experiences that her students demonstrate more perseverance in their writing processes if they are given tasks that somehow intrigues them. Kate reported that this type of task made the goal of writing apparent to the students. Arguably, the task design Kate described is pretty similar to Skulstad's (2018) description of task designs (p. 156), as Skulstad argues that learners should be given a role and an imagined audience as a step towards highlighting the communicative purpose of writing – and in the extension of that, to promote genre awareness. In Kate's reported task design, she made use of an informal text genre, i.e. a Facebook post, in her instruction to her students to write the formal genre of an argumentative essay⁸. Ana reports that the communicative aspect of writing is strengthened in LK20 in a way that the students' written output should be directed towards a reader beyond the teacher.

⁸ As already mentioned in the introductory chapter, students are expected to «write different types of formal and informal texts, including multimedia texts with structure and coherence that describe, discuss, reason and reflect adapted to the purpose, recipient and situation» (Ministry of Education and Research, 2019, p. 12).

4.4.5.3. *Artificial intelligence poses new didactical challenges*

Kate mentioned in her interview that some of her students make use of online paraphrasing software in their argumentative essays. During the interview she referred to the software as *Hemingway*⁹, but clarified via email after the Interview that the software she was referring to is named *Quillbot*. As Quillbot is not directly a part of the study's collected data material, it is not thoroughly discussed in the current chapter. However, as Quillbot is a paraphrasing tool, and paraphrasing is a central part of source-based writing, a discussion of the rise of software like Quillbot is discussed in Appendix I.

4.5. Reported challenges that constrain argumentative writing processes

The teachers were asked to name explicit factors that constrain them from facilitating argumentative writing as they ideally would like to. The aim of this question was to uncover potential factors that the teachers may feel distract their pedagogical and didactical exertion of argumentative writing instruction. The findings are illustrated in Table 4.

Table 4:
Constraining factors

| Respondent | Reported factors |
|------------|--|
| Ana | Student absence; student environment; access to science papers |
| Rose | Professional development with other teachers, interdisciplinary cooperation |
| Lucy | Student engagement in writing; students' attention |
| David | Students being preoccupied with getting good grades; students' attention |
| Kate | Student absence; limited amount of time limits the possibilities of facilitating assessment project for extended periods of time |

Note. What factors constrain you from teaching argumentative writing the way you ideally would like to?

Ana and Kate both firstly mention student absence as a limiting factor, as it reportedly creates difficulties for the teacher to gain insight into and scaffold the student's writing process. Lucy reports that her greatest challenge is to make her students actively engaged their writing

⁹ Hemingway (<https://hemingwayapp.com/>) is an online software that works as a text editor that «makes your writing bold and clear». It grades your writing based on parameters of sentence structure, wording, and voice. It does not, however, come with specific replacement suggestions for your written text, but rather points out phrases in pasted text that can be improved upon.

processes. By engaging her students, Lucy is particularly referring to lower-achieving students when she reports that:

There are always some [students] who are not willing [to work], who are not susceptible for [assistance in the writing process]. And with those things I do not know, after eleven years I still have not figured out how I can reach [those students]. I find it just as frustrating every single time [...] I feel that I am trying in many different ways.

Lucy also mentions her students' attention span as a limiting factor, which is something David mentions too. Here, both of them are referring to attention in relation to the students' digital habits, e.g. their use of social media and web browsing. Lucy reports that during her eleven years of teaching, she feels that her students' ability to focus on a task for a prolonged time has shrunk, and she finds it alarming that her students are not able to read the same long texts as her previous students have been. Lucy is convinced that her students' limited focus span affects their ability to write, which again affects their language learning. David, however, acknowledges that factors such as students' private use of ICT need be taken into account in preparation of lessons. For him as a teacher, David reports, it is important to meet his students where they are, and to acknowledge that factors such as shortened attention spans inevitably will affect how teenage students nowadays engage with their school work. Students being results-oriented and preoccupied with getting good grades may also be a challenge, David reports, as a misdirected focus on getting desired grades may distract students from the process of actually reading and writing.

Kate also mentions assessment as a challenge, but also mentions how time can serve as a limiting factor in terms of what type of assessments she can facilitate:

For me [I would like to facilitate] a very succinct period where we write a text, or even maybe a folder assessment at the end of the year, where [the students] can themselves pick [a topic] we have been through and write an argumentative essay about it. However, this is completely impossible due to everything that we need to cover in [the English subject]. [The English subject] is open, while at the same time restricted in terms of what [the students] can do.

Rose would like to cooperate more with teachers from other subjects such as other language subjects and social studies. She suspects that other teachers are all going over the same things in terms of writing, and she is under the impression that the students would benefit from synergy effects if the teachers cooperated on interdisciplinary elements across subjects. She also argues that argumentative writing traditions in English differs from what students are taught in for instance the subject of Norwegian. Rose is under the impression that argumentative writing in the English speaking world is more oriented towards having a clear thesis statement and that the text itself follows a more instrumental structure compared to the traditions of source-based writing in Norwegian.

Student environment is also reported to be an important factor when teaching argumentative writing, reports Ana. As she often asks the students to work with their texts in groups, she states that it is crucial that the students feel comfortable presenting, providing, and receiving feedback from their peers. If students feel uncomfortable in the classroom, Ana suspects the students are less inclined to ask for help and support in their writing processes.

4.5.1. Discussion of teachers' reported challenges in facilitating argumentative writing

Rose reports that she want to collaborate more on the topic of source-based writing with other teachers at her school, as she suspects that there lies potential synergy effects within a collegial collaboration to matters of such that would benefit the students. Although being beyond the scope of this study, a collegial collaboration amongst teachers in terms of teaching online research and comprehension might be an approach to develop students' *deep learning*, i.e. transferring «[...] what was learned in one situation and applying it to new situations» (Pellegrino & Hilton, 2012, p. 5).

Kate reports that she matters related to coursework in the English subject may restrict her from facilitating reading and writing the way she would ideally prefer. This can be seen in relation to Borg's (2003) model on teacher cognition in terms of how contextual factors and professional coursework may introduce a discrepancy with the teacher's theoretical beliefs and what is possible for them to exert in their classroom practice.

Rose and Lucy, the two respondents with the most experience of teaching at upper-secondary level measured in years teaching, report that throughout their careers as teachers, they feel

that their students have become less and less able to read longer texts. David also reports that students' attention may be a limiting factor in his facilitation of argumentative writing processes. As presented in section 2.5.1, students' use of social media have found to influence their ways of using ICT for informational purposes (Naumann, 2015). A study conducted by Salmerón and Delgado (2019) shows how students' use of social media is having a negative impact on students' academic results measured by their grades, as well as having a negative impact on their digital reading competence (p. 468). Salmerón and Delgado (2019) suggest that this negative effect has mainly to do with two factors. The first one, they argue, has to do with how time spent on social media essentially is time students could have have been spent studying. The second, and perhaps more interesting argument, is how the use of social media tends to involve «a constant and immediate flow of superficial information» (p. 468).

Annisette and Lafreniere (2017) find in their study that social media use involves a more shallow degree of critical thinking, which they refer to as the «shallowing hypothesis». The hypothesis is built upon the work by Carr (2020), and suggests that social media degrade the ability of «daily reflective thought» (p. 157), which is defined as «the process of analyzing and making judgements about what has happened» (p. 154).

Annisette and Lafraniere (2017) do underline that their findings only report about a correlation and not a causation between social media use the participants' abilities of reflective thoughts. However, they simultaneously report that their findings might suggest that a shallowing in daily reflective thought can lead to a «decline in academic performance and increased difficulty in the formation of social relationships» (p. 158). Annisette and Lafraniere (2017) also note how their data is based on self-reporting, and that the complex phenomena they seek to study are «cross-sectional and non-experimental» which make it difficult to isolate variables (p. 157), but encourage further studies to be conducted on the topic.

Kirschner and Bruyckere (2017) report how the «information-savvy digital natives» is a myth, and that learners struggle to monotask as they are constantly engaged in a multiple set of tasks which impacts learning in a negative way, which arguably can be seen in relation to the discussed findings in section 4.4.5. and the presented work by Hayles (2007) in section 2.5.1. about students hyper-attention.

Elements such as attention in reading activities are arguably relevant to the findings of the current study in terms of how the teachers perceive reading to be an essential part of the English subject. When Rose is asked what she thinks her students need to be aware of when they search for information online, her first response is that the students «need to be strong readers», and to be able to search through lots of information, to deploy a set of reading strategies, e.g. «know how to skim read and search read». Rose simultaneously reports that her students may not possess the stamina such task require of learners, as discussed in section . Although the current study's collected data are in any position to discuss students' use of social media and what they devote their attention to, matters related to such is certainly relevant in terms of what the teachers report as challenging in reading and writing instruction in the EFL classroom.

4.6. Summary of findings

This section provides a summary of the study's findings. Based on the results presented in section 4.2, the teachers' explicit understanding of what constitutes argumentative writing is quite unison, although it varies to what extent the teachers reportedly tend to use the term *argumentative essay* explicitly in their reading and writing instructions. Thus, from what the teachers report, it would be safe to say that the five responding teachers all have different approaches towards explicit genre-teaching. One of the teachers, Rose, reports that she uses the model of the five-paragraph essay quite schematically in her instruction. Respondent David, on the other hand, is more concerned with the instruction verb of the task – and wants his students to think for themselves what type of text, or genre, that is suited to solve the task at hand.

Further, the study finds that the teachers report to possess a process-oriented approach to writing. Despite this, some of the teachers report that some students tend to postpone their writing processes too close to the deadline, which evidently affect the final product thereafter. One of the respondents, Ana, has therefore reportedly begun to structure her students' reading and writing processes in her process-oriented approach, e.g. by devoting one lesson to letting students come up with a thesis statement, while the next session being reserved for students to search for information online. However, due to the limitations of the study's methodological

approach, it cannot say to what extent the teachers actually deploy process-oriented writing approaches within their classroom.

Gaining insight into their students' argumentative writing processes is something all five teachers report they do, particularly if they facilitate in-class writing sessions. This makes it reportedly easier for the teachers to provide support and scaffold each individual student's reading-to-write and argumentative writing processes. However, some of the teachers also mention that class size and student absence are two factors that may constrain their ability to scaffold students' reading and writing processes in relation to source-based writing.

The teachers' reported experiences of their students' online reading and comprehension skills are reported to be somewhat varied. While the teachers report that their students are to some degree competent in retrieving sources through appropriate search techniques, students tend to not be as successful in applying the sources they find into their own written arguments. This lack of interaction of source material reportedly manifests itself through an extensive use of direct quotations, wrong use of paraphrasing, and eventually plagiarism, which aligns with other findings on L2 argumentative writing. One of the teachers reports that she has experienced several of her students making use of paraphrasing software in their argumentative texts, which is something she considers to be cheating.

Some of the teachers also report that it may prove difficult to motivate students to embrace the process of, and see the use of, writing an argumentative essay, despite on instances where students are allowed to choose the topic themselves. The teachers who report about this lack of engagement from their students suspect that their students are results-oriented, and that their motivations are aligned to their goals and abilities thereafter. Some of the teachers report that argumentative writing may be in favour for students who can be categorised as high-achievers, as lower-achieving students may find argumentative writing challenging due to its demands for higher levels of critical thinking and understanding. This is also similar to other studies' findings on the role of learners' previous knowledge in source-based writing.

Teachers with longer experience with teaching English report that they feel that their students' attention and ability to read longer texts have been declined throughout the years. They report that they believe that their students' ability to write source-based texts suffer thereafter, as students' alleged weakened ability to read longer texts affect their reading and source

comprehension, which will become evident in the students' difficulties with incorporating their read sources into their own writing of source-based texts.

5. CONCLUSION

The aim of this thesis has been to investigate EFL teachers reported beliefs, practices, and experiences from facilitating source-based writing in the subject of English at upper-secondary level in Norway. The study focused on the construct of reading-to-write in the context of argumentative writing, as students at upper-secondary level are expected to put their own thoughts and arguments in dialogue with others' texts through writing.

Additionally, the study sought to place source-based writing in the English subject in a digital context. This was done for mainly two reasons. The first one being that learners' development of digital literacy is regarded as a basic skill in the core curriculum (Ministry of Education and Research, 2017), as well as digital skills being highlighted in the English subject curriculum (Ministry of Education and Research, 2019). The second reason is due to how presented theoretical work in chapter 2 indicate that traditional comprehension techniques in analogue settings, i.e. printed texts, are not sufficient in understanding the knowledge domains that Internet based contexts require of learners (Coiro & Dobler, 2007). Given this, the study sought to investigate what teachers report on their approach to source-based writing in the digitised EFL classroom. The study's guiding research question was the following:

What do English teachers report about explicit reading-to-write practices when students are instructed to write argumentative essays?

It was reasoned that semi-structured interviews would be suitable approach to gain a contextualised understanding of the construct of reading-to-write and source-based writing at upper-secondary level. The transcribed interview data was analysed in accordance with the framework of thematic analysis by Braun and Clarke (2006).

5.1. Main findings and conclusions

The study finds the participating teachers to perceive reading as a crucial part of students' source-based writing processes in the English subject. The teachers report that they find their students' reading engagement and comprehension to be evident in their abilities to synthesise the text's of others and blend those ideas with their own, which is similar to presented findings on L2 learners' engagement in source-based writing (Hirvela & Du, 2013). The

teachers report that they find their students to be struggling with matters related paraphrasing and to make use of the ideas from others' text in their own arguments, although the teachers report that they encourage their students to write «in their own words». Further, all teachers report that they experience plagiarism in their students texts, however, they reportedly seem to attribute instances of plagiarism as a sign of lack of source comprehension rather than intentional deception. In terms of reading and source comprehension, some of the teachers report that they find their students' abilities to engage with texts through reading to have been weakened in the last couple of the years.

The study find that the participating EFL teachers all possess a process-oriented approach to their teaching of source-based writing. This is exemplified in how the teachers report to facilitate in-class writing sessions in order to scaffold the individual students' reading-to-write processes in source-based writing tasks. All of the teachers also report that they experience that they gain insight into the individual student's writing process through process-oriented approaches. Additionally, the findings suggest that teachers tend to model the genres students are expected to write through the use of model texts. Although the teachers report to use different terms on a source-based text, they all report to make use of model texts in their teachings of writing. The teachers seek to use the model texts as a foundation for having a conversation about writing and textual structure within the classroom. Four of the participating teachers report that they teach genres explicitly, with the exception of respondent David who reportedly is more concerned with communicative aspects writing independent of genre.

The teachers' different approaches to source-based writing are plausibly rooted to the teachers' personal cognitions on teaching and theoretical orientations about reading and writing. This is for instance evident in how two of the respondents who teach at the same school reportedly possess different approaches to the teaching of source-based writing. Whereas respondent David is more concerned with the instructional verb of the task, his colleague Ana reportedly devotes more attention to the specific genre she wants her students to operate in.

The current study contributes to research on the connections between reading and writing in the context of EFL teaching instruction by introducing the construct of reading-to-write in a

Norwegian EFL context, which, to the author's best knowledge, has not previously been done in a study of this scope. Through individual interviews with five EFL teachers, the study has investigated elements of explicit genre-teaching based on the participating teachers' reported teaching practices. Along the way, phenomena such as paraphrasing, online reading and comprehension, and plagiarism related to the teachers' experiences of their students' source-based writing activities have been discussed in relation to previous scientific findings.

5.2. Didactical implications and further research

The scope of the current study can undoubtedly be ascribed as being wide. However, as the study has shown, the very construct of reading-to-write relates to a range of concepts in both reading, writing, and critical thinking.

The findings of the study suggest that ICT, plausibly, has an effect on learners' interaction with the English language through reading and writing. Further studies should therefore recognise the effect and implications that different kinds of digital devices have on learners' way of working, reading, writing, collaborating, and interacting with the English language, no matter whether the intention is for the purposes of improving grammar, learning something specific about, say, British History, or communicative purposes in terms of delivering a written argumentative essay in a clear and precise manner. The very quality of students' readings is dependent upon their abilities to retrieve prior knowledge, think slowly and possess the patience to battle with desirable difficulties in their encounters with new information. As the current study has discussed, it may not be the case that computers are the most appropriate way to battle with these desirable difficulties in the context of EFL classrooms. Arguably, students' ability to make proper use of digital devices for educational purposes depends on the teacher's professional use of ICT in the EFL classroom, and future studies should therefore explore more specifically how teachers demonstrate the link between reading and writing through a conscious use of ICT in an EFL context.

Another proposed aspect worth further attention is online research and comprehension from the perspective of learners in relation to source-based writing in the English language.

Studying aspects of this can for instance be conducted by the use think-aloud protocols with upper-secondary students about how they approach matters related to online research and

comprehension. Though think-aloud protocols have been found useful in studies on reading-to-write outside of Norwegian contexts (Hirvela & Du, 2013; Plakans, 2009), it would be interesting to see what similar methodological approaches on learners' perception of digital information literacy in a Norwegian context can find.

In terms of the current study's theoretical framework, it was only after the interviews had been conducted that I came across the work of Heeney (2015) and Hirvela (2016), and the constructs of *writing-to-read* and *writing-to-learn* (Hirvela, 2016; p. 21; Ortega, 2011). Whereas reading-to-write views reading as support for writing, writing-to-read refers to processes where writing is used to support reading. This writing can take place both prior, during, and after the reading process, and is supposed to assist the process of meaning-making. Examples of writing-to-read activities involves activities such as making notes in margins or writing down thoughts (Hirvela, 2004, p. 74; Hirvela, 2016, p. 69). Writing-to-read can also bear similarities with the pre-writing stage that is central in process-oriented writing (Skulstad, 2018), however, writing-to-read can arguably rather be categorised as some form of study technique that is supposed to initiated by the students themselves to support their own reading processes.

Writing-to-learn, on the other hand, perceives writing as means to learn (Hirvela, 2016, p. 70) and is further divided into two: *learning to write* and *writing to learn*. The prior resembles the steps involved in a process-oriented writing as mentioned in section 2.4.3, i.e. planning a writing process, writing a draft, receiving and providing feedback, and revising the draft again. Here, the general aim of the writing process is to learn about writing itself, as the topic the student is writing about serves as means to an end of learning about writing through writing. *Writing-to-learn*, on the other hand, «requires critical reflection and application or reformulation of knowledge» (Heeney, 2015, p. 22), thus the aim of writing is knowledge transformation (Hirvela, 2016, p. 36, p. 71).

The focus of the study could have been narrowed further by including aspects related to the constructs of writing-to-read and writing-to-learn too, as they potentially yield insight into what EFL teachers report about the various purposes for writing in the subject of English at upper-secondary level. Hypothetically, writing phenomena of interest in relation to these terms are plausibly related to note-making. As Skulstad (2018) writes about one of the stages

in explicit genre-teaching, the students' abilities to make notes and assemble information prior to writing «cannot be assumed» (p. 146). Respondent Rose, for instance, reported that she probably had taken her students' abilities to make notes prior to the actual writing stage for granted. A suggestion for further studies on students' source-based writing processes should therefore seek to explore how students process knowledge for «internal purposes», e.g. through note-making and how writing can support reading processes – particularly in a digital contexts.

On the note of Quillbot, it would also be interesting to see how for instance AI tools can be used as precisely *tools* in relation to EFL source-based writing. Can AI assist EFL learners' to become better readers and writers?

5.3. Possible limitations

Each individual interview started with questions concerning definitions and understandings of terms. However, in some of the interviews, it became difficult to have the respondents keep in mind the context of source-based, argumentative writing processes was Vg1-GS, and not writing in general in any English subject. This was evident when teachers' started mentioning instances where they had asked students to write other types of texts than argumentative essays, such as expository essays or resumés of novels. The interviewees may also be conflating their experiences from their teaching of other subjects, or other English subjects at other levels. Although it is unclear to what extent the interviewees may have mixed up their experiences from teaching at other subjects or levels, as it was clearly stated both in the invitation to partake in the interview and in the beginning of each interview that the context for the interviews was English at Vg1-GS.

REFERENCES

- Abdi, R. (2013). The effect of using hypertext materials on reading comprehension ability of EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 557-562.
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Determining and describing reading strategies. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201-225). Guilford Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.
- Alter, A. (2017). *Irresistible: The rise of addictive technology and the business of keeping us hooked*. Penguin.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading and research* (pp. 255-291). Longman.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19(2), 252-256.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 47-57.
- Annisette, L. E., & Lafreniere, K. D. (2017). Social media, texting, and personality: A test of the shallowing hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 115, 154-158. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.043>
- Asención, Y. (2004). Validation of reading-to-write assessment tasks performed by second language learners. [Doctoral dissertation, Northern Arizona University] Retrieved from: <https://www.proquest.com/docview/305101966?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>.
- Bai, B., Guo, W., & Wang, C. (2022). Relationships between struggling EFL writers' motivation, self-regulated learning (SRL), and writing competence in Hong Kong primary schools. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/doi:10.1515/applirev-2020-0131>

- Bai, B., & Wang, J. (2020). Conceptualizing self-regulated reading-to-write in ESL/EFL writing and investigating its relationships to motivation and writing competence. *Language Teaching Research*, 0(0), 1362168820971740. <https://doi.org/10.1177/1362168820971740>
- Bazerman, C. (2013). Reconnecting reading and writing. In A. S. Horning & E. W. Kraemer (Eds.), *Reconnecting reading and writing*. Parlor Press LLC.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6-25.
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2020). Still a long way to go: Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(1), 55-68.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2012). Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis. In B. Roger & B. Anne (Eds.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies* (pp. 11-29). Multilingual Matters. <https://doi.org/doi:10.21832/9781847697912-003>
- Bourina, H. V., & Dunaeva, L. A. (2019). Role of hypertext in teaching foreign languages. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 110-121.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and writing*, 32(9), 2281-2310.
- Broussard, M. S. (2017). *Reading, research, and writing: Teaching information literacy with process-based research assignments*. Association of College and Research Libraries, a division of the American Library Association.

- Brox, H. (2019). Why won't they take them on? A study on student teachers' first-time engagement with wiki technology [Doctoral dissertation, University of Tromsø]. MUNIN. <https://munin.uit.no/handle/10037/16489>
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
- Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2018). *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education*. Routledge.
- Cabot, M. (2016). In or Out of School?-Meaningful Output with Digital and Non-digital Artefacts within Personal English Learning Ecologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 165-184.
- Campbell, C. (1998). *Teaching second-language writing: Interacting with text*. Heinle & Heinle.
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company.
- Carson, J. G. (1993). Reading for writing: Cognitive perspectives. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 85-104). Heinle & Heinle.
- Citton, Y. (2017). *The ecology of attention* (Kindle ed.). John Wiley & Sons.
- Clausen, J., & Levy, N. (2015). *Handbook of neuroethics*. Springer.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of literacy research*, 43(4), 352-392.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading research quarterly*, 42(2), 214-257.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.) Pearson Education.

- Dalla Costa, N. V. (2021). The Argumentative Essay from Multiple Sources: Genre-Based Instruction to Foster Autonomy in EFL Academic Literacy. In A. Hirvela & D. Belcher (Eds.), *Argumentative Writing in a Second Language: Perspectives on Research and Pedagogy* (pp. 204-221). University of Michigan Press.
- Delaney, Y. A. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for academic purposes*, 7(3), 140-150.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought: An introductory reader*. Routledge.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332(6031), 862-864.
- DeStefano, D., & LeFevre, J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616-1641.
- Dillon, A., Levonen, J. J., & Spiro, R. J. (1996). *Hypertext and Cognition*. Psychology Press.
- Doubet, K. J., & Southall, G. (2018). Integrating Reading and Writing Instruction in Middle and High School: The Role of Professional Development in Shaping Teacher Perceptions and Practices. *Literacy Research and Instruction*, 57(1), 59-79. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1366607>
- Dreher, M. J. (2002). Children searching and using information text: A critical part of comprehension. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 289-304.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 4, 286-314.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken – Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(6), 456-468. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-06-03>

- Erstad, O., Kjällander, S., & Järvelä, S. (2021). Facing the challenges of 'digital competence' a Nordic agenda for curriculum development for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(2), 77-87.
- Esmaeili, H. (2002). Integrated reading and writing tasks and ESL students' reading and writing performance in an English language test. *Canadian Modern Language Review*, 58(4), 599-620.
- Fenner, A.-B. (2018). The historical development of English as a school subject. In A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Eds.), *Teaching English in the 21st Century* (pp. 17-41). Fagbokforlaget.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press on Demand.
- Foltz, P. W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. In J. J. Levonen & J.-F. Rouet (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 109-136). Erlbaum.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning. *TESOL Journal*, 4(1), 9-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tesj.65>
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39(3), 255-270.
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. *Science*, 323(5910), 69-71. <https://doi.org/doi:10.1126/science.1167190>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 2. utgave). Fagbokforlaget.

- Guo, W., Bai, B., & Song, H. (2021). Influences of process-based instruction on students' use of self-regulated learning strategies in EFL writing. *System, 101*, 102578. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102578>
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Naumann, J., & Kröhne, U. (2016). Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. *Computers in Human Behavior, 55*, 486-500. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.042>
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College composition and communication, 33*(1), 76-88.
- Hari, J. (2022). *Stolen Focus: Why You Can't Pay Attention*. Bloomsbury Publishing.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession, 187*-199.
- Heeney, M. (2015). Cognitive modelling: A case study of reading-to-write strategy instruction and the development of second language writing expertise in a university English for academic purposes writing course [Doctoral thesis, University of Toronto]. <https://www.proquest.com/docview/1702158850?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading & writing in second language writing instruction* (2 ed.). University of Michigan Press.
- Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for academic purposes, 12*(2), 87-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jjeap.2012.11.005>
- Hirvela, A. R., & Belcher, D. D. (2021). *Argumentative Writing in a Second Language: Perspectives on Research and Pedagogy*. University of Michigan Press.
- Holliday, W., Dance, B., Davis, E., Fagerheim, B., Hedrich, A., Lundstrom, K., & Martin, P. (2015). An information literacy snapshot: Authentic assessment across the curriculum. *College & Research Libraries, 76*(2), 170-187.
- Holliday, W., & Rogers, J. (2013). Talking about information literacy: the mediating role of discourse in a college writing classroom. *portal: Libraries and the Academy, 13*(3), 257-271.

- Horverak, M. O. (2015). Feedback practices in English in Norwegian upper secondary schools. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 3(2).
- Horverak, M. O. (2019). PhD revisited: English writing instruction in Norwegian upper secondary school. In U. Rindal & L. M. Brevik (Eds.), *English Didactics in Norway* (pp. 98-117). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/978-82-15-03074-6-2019>
- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806.
- Hyland, F. (2001). Dealing with plagiarism when giving feedback. *ELT journal*, 55(4), 375-381.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.
- Johns, A. M. (2021). Situated Argumentation as a Rhetorical Act. In A. Hirvela & D. Belcher (Eds.), *Argumentative Writing in a Second Language: Perspectives on Research and Pedagogy* (pp. 13-29). University of Michigan Press.
- Johns, A. M., & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied linguistics*, 11(3), 253-271.
- Johnson, K. E. (1992). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108. <https://doi.org/10.1080/10862969209547763>
- Jonassen, D. H., & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 439-457.
- Kiili, C., Leu, D. J., Utriainen, J., Coiro, J., Kannianen, L., Tolvanen, A., Lohvansuu, K., & Leppänen, P. H. (2018). Reading to learn from online information: Modeling the factor structure. *Journal of literacy research*, 50(3), 304-334.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.

- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education, 67*, 135-142.
- Kittler, F. A. (1999). *Gramophone, film, typewriter*. Stanford University Press.
- Kjempenes, R. (2018). *Genre analysis of English exam essays in Norwegian upper secondary education* [Master's thesis, University of Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/1956/18929>
- Kocatepe, M. (2021). Reconceptualising the notion of finding information: How undergraduate students construct information as they read-to-write in an academic writing class. *Journal of English for academic purposes, 54*, 101042.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research: Insights from the research*. ABC-CLIO.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (Vol. 111). Chicago University of Chicago Press.
- Lawless, K. A., Brown, S. W., Mills, R., & Mayall, H. J. (2003). Knowledge, interest, recall and navigation: A look at hypertext processing. *Journal of literacy research, 35*(3), 911-934.
- Levitin, D. J. (2014). *The organized mind: Thinking straight in the age of information overload*. Penguin.
- Levonen, J. J., & Rouet, J.-F. (1996). Studying and Learning With Hypertext: Empirical Studies and Their Implications. In J.-F. Rouet, J. J. Levonen, A. Dillon, & R. J. Spiro (Eds.), *Hypertext and Cognition* (Kindle ed.). Psychology Press.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of research in reading, 31*(4), 404-419.
- May, T. (2011). *Social research: Issues, methods and process* (4th ed.). McGraw-Hill Education (UK).
- McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for academic purposes, 12*(2), 136-147. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.009>

- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151-167.
- Ministry of Education and Research. (2017). *Core curriculum – values and principles for primary and second education*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/verdi-og-prinsipper-for-grunnopplaringen---overordnet-del-av-lareplanverket/id2570003/>
- Ministry of Education and Research. (2019). *English subject curriculum (ENG01-04)*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Mo-Bjørkelund, R. (2020). Readtheory.org – the theory of 21st-century reading: fostering 21st-century reading skills through digital competence, digital teaching aids and frequent digital teaching [Master's thesis, University of Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmliui/handle/11250/2718932>
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, 53, 263-277. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.051>
- Neal, J. (2017). *Examining the Read-to-Write Strategy and its Effects on Second Grader's Writing of Sequential Text* (Publication Number 10637783) [Ph.D., Utah State University]. ProQuest One Academic. Ann Arbor. http://openurl.bibsys.no/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Global&atitle=&title=Examining+the+Read-to-Write+Strategy+and+its+Effects+on+Second+Grader%27s+Writing+of+Sequential+Text&issn=&date=2017-01-01&volume=&issue=&spage=&au=Neal%2C+John&isbn=978-0-355-36998-4&jtitle=&bttitle=&rft_id=info:eric/&rft_id=info:doi/
- Nickelsen, T. (2021). Å lese på skjerm gir mindre læring. *Apollon*(1), 36-39. Retrieved from: <https://www.apollon.uio.no/om/pdf/apollon-2021-utgave1.pdf>
- Niederhauser, D. S., Reynolds, R. E., Salmen, D. J., & Skolmoski, P. (2000). The influence of cognitive load on learning from hypertext. *Journal of educational computing research*, 23(3), 237-255.

- Ørevik, S. (2015). From book to screen: Changing genre patterns and communicative purposes. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(2), 102-120.
- Ørevik, S. (2018). Reading and literacy. In A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Eds.), *Teaching English in the 21st Century* (1 ed., pp. 96-113). Fagbokforlaget.
- Ortega, L. (2011). Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 237-250). John Benjamins Publishing Company.
- Pedersen, I. M. (2021). English Academic Writing in the Norwegian Upper Secondary School : How does upper secondary school ESL instruction help students develop academic writing skills? [Master's thesis, University of Agder]. AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2787996>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.
- Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks. *Journal of English for academic purposes*, 8(4), 252-266.
- Plakans, L., & Ohta, R. (2021). Source-based Argumentative Writing Assessment. In A. Hirvela & D. Belcher (Eds.), *Argumentative Writing in a Second Language* (Kindle ed.). University of Michigan Press.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198-210. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-03-04>
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research: The unity and diversity of method*. Pine Forge Press.
- Rezaei, K., & Sotoudehnama, E. (2020). Integrated Summarizing Read-to-Write Tasks: Patterns of Textual Borrowing and the Role of the Written Genre. In *The Assessment of L2 Written English across the MENA Region* (pp. 241-267). Springer.
- Rub-Funes, M. (2001). Task representation in foreign language reading-to-write. *Foreign language annals*, 34(3), 226-234.

- Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning / Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Culture and Education*, 31(3), 465-480. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>
- Sandanger, K. (2022). Promoting Strategic Readers in a Digital Age: Teachers' reported beliefs on the digitized L2 textbook's potential for promoting reading strategies in the EFL classroom [Master's thesis, University of Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/3000763>
- Scheiter, K., & Gerjets, P. (2007). Learner control in hypermedia environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 285-307.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Seaboyer, J., & Barnett, T. (2019). New perspectives on reading and writing across the disciplines. *Higher Education Research & Development*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1544111>
- Shang, H.-F. (2015). An investigation of scaffolded reading on EFL hypertext comprehension. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3).
- Shapiro, A., & Niederhauser, D. (2004). Learning from Hypertext: Research Issues and Findings. In *Handbook of research on educational communications and technology*, 2nd ed. (pp. 605-620). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shelley, M. (2011). *Frankenstein* (J. P. Hunter, Ed. 2nd ed.). WW Norton.
- Shi, L. (2010). Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. *Applied linguistics*, 31(1), 1-24.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). Sage.
- Skjæveland, L. (2020). Deep Reading in English: How do Teachers Promote and Experience Deep Reading in the English Subject? [Master's thesis, University of Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/2719331>
- Skulstad, A. S. (2009). The need for rethinking communicative competence. *Learning in the network society and the digitized school*, 255-267.

- Skulstad, A. S. (2018). Teaching writing. In A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Eds.), *Teaching English in the 21st Century* (pp. 139-162). Fagbokforlaget.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written communication, 7*(2), 256-287.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading research quarterly, 7*-26.
- Swales, J. M. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: From parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication, 31*(1), 118-141.
- Tierney, R. J. (1992). Ongoing research and new directions. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections: Learning from research* (pp. 246-259). International Reading Association.
- Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language arts, 60*(5), 568-580.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument* (Kindle ed.). Cambridge University Press.
- Tripp, S. D., & Roby, W. (1990). Orientation and disorientation in a hypertext lexicon. *Journal of Computer-Based Instruction*.
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Longman.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed.). The MIT Press.
- Watanabe, Y. (2001). Read-to-write tasks for the assessment of second language academic writing skills: Investigating text features and rater reactions. [Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa] Retrieved from: <https://www.proquest.com/docview/276277520?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford university press.
- Williams, J. (2018). *Stand out of our light: Freedom and resistance in the attention economy*. Cambridge University Press.
- Wixson, K. K., & Peters, C. W. (1984). Reading redefined: A Michigan reading association position paper. *Michigan Reading Journal, 17*(1), 4.

- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper New York.
- Yamada, K. (2002). Comparison of Two Summary/Text-Integration Writing Tasks Requiring Different Inferential Processes. *RELC Journal*, 33(2), 142-156. <https://doi.org/10.1177/003368820203300207>
- Zheng, Y., Yu, S., Liu, C., & Jiang, L. (2022). Mapping research on second language writing teachers: A review on teacher cognition, practices, and expertise. *System*, 102870.

APPENDICES

Appendix A – NSD Evaluation _____ 107

Appendix B – Example of cold mailing _____ 111

Appendix C – Project description sent as email attachment to respondents _____ 112

Appendix D – Tweet seeking respondents _____ 115

Appendix E – Interview guide _____ 116

Appendix F – Transcript of interviews _____ 118

Interview: Ana 118

Interview: Rose..... 135

Interview: Lucy..... 152

Interview: David..... 167

Interview: Kate..... 186

Appendix G – Interview notes example _____ 206

Appendix H – Coding example _____ 208

Appendix I – Quillbot and Open AI Playground _____ 229

Appendix A – NSD Evaluation



Meldeskjema

Referansenummer

699708

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masteroppgave i engelsk fagdidaktikk

Prosjektbeskrivelse

Forskning i forbindelse med mastergradsoppgave i engelsk dagdidaktikk ved UiB.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Lydopptak er essensielt for kategorisering av datamaterialet i ettertid ved transkripsjon. Utover det samles det ikke inn noen personopplysninger.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Fredrik, Bedsvaag, tlf: 47660165

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for fremmedspråk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Aud Solbjørg Skulstad, aud.skulstad@uib.no, tlf: 55584835

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Engelsklærere

Rekruttering eller trekking av utvalget

Snøballmetoden.

Alder

25 - 70

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Underveis i intervjuet, på e-post i ettertid.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ved å få oversendt masteroppgaven i etterkant.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**Behandling**

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Interne medarbeidere

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under lagring
- Endringslogg
- Flerfaktorautentisering

Varighet

Prosjektperiode

24.01.2022 - 01.09.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Koblingsnøkkelen slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Jeg skal intervju 5 lærere om deres holdninger til digitale verktøy i engelskfaget. Det hele skjer via kryptert Zoom-rom (eller annen privacy-vennlig videotjeneste). Tas opp og transkribes i ettertid. Ingen navn eller andre personsensitive opplysninger samles inn. Deltakerne holdes anonyme.

Appendix B – Example of cold mailing

From: Fredrik Geving Bedsvaag Fredrik.Bedsvaag@student.uib.no 
Subject: Invitasjon til å delta i forskningsstudie
Date: 10 June 2022 at 13:18
To: [REDACTED]



Hei [REDACTED]

Mitt navn er Fredrik Bedsvaag, og jeg skriver for øyeblikket masteroppgave i engelsk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Oppgaven ønsker å undersøke engelsklæreres erfaringer knyttet til elevenes lese- og skriveprosesser når de skriver kildebaserte tekster. I den forbindelse søker jeg intervjuobjekter. Hvis jeg forstår det riktig har du erfaring med å undervise i engelsk på VG1, stemmer det? Hvis ja, kunne du tenkt deg å stille opp til intervju?

Jeg legger ved en PDF med prosjektbeskrivelse slik at du eventuelt kan lese deg opp på hva det hele går i. Kort sammendrag følger også her:

- Tema for intervjuet er elevenes lese- og skriveprosesser når de skriver tekster basert på kilder
- Estimert tidsbruk mellom 20 og 30 minutter
- Intervjuet foregår på norsk via Zoom
- Intervjuet vil bli tatt opp for transkripsjon i etterkant (opptak vil bli slettet når transkribert)
- Ideelt sett vil intervjuet finne sted i uke 24 eller uke 25, men fleksibel.

Hvis du ikke skulle ønske å delta, hvilket er helt i orden, lurer jeg og på om du kunne pekt meg i retning av andre potensielle kandidater til intervju? Eneste krav er at de må ha erfaring med å undervise i engelsk på VG1.

Hvis noe er uklart er det bare å fyre løs med spørsmål. Og god helg!

Beste hilsener,
Fredrik Geving Bedsvaag
(+47) 476 60 165



Invitasjon til å
delta i f...die.pdf

Appendix C – Project description sent as email attachment to respondents

Vil du delta i et forskningsprosjekt om elevers lese- og skriveprosesser i engelskfaget?

Hei! Har du lyst til å være med i et forskningsprosjekt?



Mitt navn er Fredrik Bedsvaag, og jeg er for øyeblikket i gang med å skrive en masteroppgave i engelsk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen. I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke engelsklæreres holdninger og erfaringer omkring elevers lese- og skriveprosesser i engelskfaget – spesielt knyttet opp til situasjoner hvor elever er instruerte til å skrive kildebaserte tekster (argumentative essays).

I norsk kontekst finnes det mye data på elevers lesevaner og –ferdigheter, men det er lite forskning som fokuserer på elevenes samhandling med informasjonen de møter på i sin lesing, og hvordan lærere opplever at de kan støtte elevene i sine lese- og skriveprosesser. Din deltakelse i forskningsprosjektet vil derfor være av stor verdi, og jeg håper derfor du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hva er din forståelse av 'argumentative essay'?
- Er du kjent med begrepet 'reading-to-write'?
- Opplever du at du får innblikk i elevenes prosesser når de skriver kildebaserte tekster i engelskfaget?

Hvem leder forskningsprosjektet?

Fredrik Geving Bedsvaag, masterstudent i engelsk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen.

Oppgaven veiledes av Aud Solbjørg Skulstad, professor i engelsk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen.



Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt spurt om å delta fordi du innehar erfaring som engelsklærer fra videregående skole.

Hvis du har lyst til å være med i forskningsprosjektet, svarer du på mail til fredrik.bedsvaag@student.uib.no, så vil du bli kontaktet for videre avtale om dato og tidspunkt for digitalt intervju.

Hvis du ikke har lyst til å være med, vil du ikke bli kontaktet ytterligere

Hva innebærer det å delta i forskningsprosjektet?

Datainnsamlingen vil foregå i form av et intervju via videotjenesten Zoom ([last ned her](#)), og vil foregå på norsk. Intervjuet forventes å vare mellom 20 til 30 minutter, og gjennomføres av masterstudent Fredrik. Det vil bli tatt opptak av intervjuet.

Intervjuets hensikt er å undersøke dine erfaringer og betraktninger omkring skriving i engelskfaget, og er ikke en test av dine ferdigheter og evner som engelsklærer. Spørsmålene du blir stilt vil omhandle dine erfaringer som engelsklærer på videregående (VG1).

Personvern og anonymitet

Deltakelse i intervjuet er frivillig. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet, og du kan ubegrunnet unnlate å svare på spørsmål underveis i intervjuet. Du kan også trekke dine svar uten begrunnelse helt frem til prosjektets slutt, hvilket er planlagt 1. september 2022. All data som er samlet inn i relasjon til din deltakelse vil da bli slettet.

Intervjuene vil bli tatt opp via Zoom, og transkribert i etterkant. Når intervjuene er transkriberte, vil lydopptakene bli slettet. Det samme gjelder de få personopplysninger som samles inn. I oppgaven vil du som informant behandles anonymt, og det vil ikke være mulig å identifisere verken deg som lærer, din skole, eller elever i den endelige utgaven av masteroppgaven. Vi passer på at ingen kan få tak i informasjon som vi samler inn om deg, og all informasjon lagres på en sikker datamaskin. Vi følger loven om personvern.

Videotjenesten Zoom vil ha tilgang til opplysninger om intervjuet, ettersom intervjuet vil bli gjennomført ved å benytte deres tjenester.

Samtykke

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet, samtykker du til behandlingen av opplysningene om deg som vil bli samlet inn. Du vil gis rettigheter til å få innsyn i informasjonen som er blitt samlet inn om deg, i tillegg til å få denne informasjonen utlevert om du ønsker det. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes opplysningene om deg er behandlet på en uforsiktig måte, eller på en måte som ikke er riktig.

Universitetet i Bergen har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og vi mener dette følger loven. Hvis du lurer på mer omkring dette, kan du ta kontakt med Personverntjenester på e-post (personvertjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Ved behov kan du også kontakte UiBs personvernombud på e-post: personvernombud@uib.no.

Spørsmål?

Ta gjerne kontakt med masterstudent Fredrik G. Bedsvaag på telefon eller e-post.

Beste hilsener,

Fredrik Geving Bedsvaag
Masterstudent
fredrik.bedsvaag@student.uib.no
(+47) 476 60 165

Aud Solbjørg Skulstad
Professor og veileder
aud.skulstad@uib.no

Appendix D – Tweet seeking respondents



Fredrik G. Bedsvaag
@fbedsvaag

Er du engelsklærer på VG1 SF? Da vil jeg snakke med deg!

Mangler én respondent til digitalt intervju via Zoom i forbindelse med masteroppgave. Tema er lesing- og skriving av 'argumentative essays'. Interessert i å vite mer? Rop ut via e-post:

fbe016@uib.no 📧

10:27 AM · Jun 21, 2022 · Twitter Web App

Link: <https://twitter.com/fbedsvaag/status/1539163071440109568?s=20&t=JsW9BGzi8snBcEnROOh50A>

Appendix E – Interview guide

1. Hva er din forståelse av «argumentative essay» i engelskfaget på VG1?
2. Bruker du begrepet «argumentative essay» i undervisningen?
 - 2.1. Hvis nei: hvilket begrep benytter du deg av for kildebaserte tekster da?
3. Underviser du i eksplisitte sjangertrekk for «argumentative essay»?
4. Hvilken del av lese- og skriveprosessen vektlegger du mest i din undervisning av «argumentative essay» – og hvordan kommer det til syne i din undervisning?
 - 4.1. Eksempler: evnen til å syntetisere informasjon til egne ord? Skrive sammendrag? Å være "tro" mot sjangeren? Referering? Utvikle problemstilling? Språk og grammatikk?
5. Underviser du i eksplisitte strategier for å innhente informasjon og hvordan man kan bearbeide denne informasjonen? (Eksempelvis med skrivning av sammendrag).
6. Er du kjent med begrepet «reading-to-write» / «read to write» / «reading for writing»?
7. Benytter du deg av «modelltekster» i din undervisning?
 - 7.1. Hvor henter du disse fra?
 - 7.2. Hvordan går du frem for å finne disse, og hva ser du etter?
8. Organiserer du elevenes lesing før de skal skrive «argumentative essay»?
 - 8.1. Hvis ja: Hvordan gjør du dette? (For eksempel ved å gi elevene et utvalg internettadresser de blir bedt om å bruke.)
9. Hva må elever gjøre for å kunne lykkes når de søker etter informasjon på Internett når de er satt til å skrive «argumentative essay»?
10. Basert på din erfaring med å undervise i engelsk på VG1, hvordan opplever du elevenes ferdigheter i å søke etter informasjon på Internett og benytte denne i egen skrivning av «argumentative essay»? Hva er de gode på, hva er de mindre gode på?
11. Opplever du at du får innblikk i elevenes prosesser når de skriver «argumentative essay» – og hvordan de går frem med selve skrivningen?
12. Hvordan opplever du som engelsklærer at du kan støtte elevene i deres lese- og skriveprosesser når de skriver «argumentative essay»?
 - 12.1. Gjerne vær så konkret så mulig med didaktiske grep du eventuelt gjør for å kunne gi støtte.
13. Opplever du mye plagiat i elevenes innleveringer av kildebaserte tekster i engelskfaget?
 - 13.1. Ja/nei: hva kommer det av, tror du?

14. Har du noen eksempel på "best practice» på opplegg du (og evt. dine kolleger) har gjennomført i engelskfaget når det kommer til å gi elevene oppgaver om å skrive «argumentative essay»?
15. I en ideell verden, hvordan ville du ha undervist om skriving av «argumentative essay»?
 - 15.1. Hvilke faktorer begrenser deg/holder deg fra å nå denne virkeligheten?
16. Hvordan ser du på forholdet mellom lesing og skriving i engelskfaget? Bør lesing og skriving undervises parallellt – eller hver for seg, mener du?

Bakgrunn

17. Hvor mange elever er det i klassene du underviser i i dag?
18. I hvor mange år har du undervist engelsk?
19. Hvor lenge har du undervist på skolen du nå jobber ved?
20. Hvilke andre fag underviser du i / hva er din fagbakgrunn?
21. Beskriv «oppsettet» i klassen(e) du underviser engelsk i: hva slags læremidler benytter du deg av, fysiske eller digitale lærebøker, personlige datamaskiner til stede, projektor, osv.

Appendix F – Transcript of interviews

Interview: Ana

(...)

I: Deltakelse i studien er frivillig, alt du sier her er konfidensielt, du forblir anonym under hele prosessen, ingenting kan bli sporet tilbake til deg, og opptaket jeg tar i dag, ja, det blir tatt opp forsåvidt, vil bli slettet senest 1. september, mest sannsynlig når jeg er ferdig transkribert, så sletter jeg det. Det lagres på min datamaskin, lokalt. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet og studien, gjerne si fra før, slik at jeg ikke forsøker å ringe deg opp igjen hvis du legger på (latter). (...) Du får og innsyn i informasjon som blir samlet inn, og du kan få denne utlevert om du ønsker det. Og hvis du samtykker til dette her, kan du si *ja*.

T: Ja.

I: Ja.

(latter)

I: Så bra. Utover det, hvis noe er uklart er det bare å spørre om det så skulle være tekniske problem også videre også er det tidsestimert til 20 til 30 minutter men det tar den tiden det trenger

T: Det er greit. Satses på at jeg har noe å fortelle deg.

(...)

I: Bruker du begrepet argumentative essay i undervisningen?

T: Det var et veldig godt spørsmål. Ja fordi jeg snakker om skriveopplæring, så snakker jeg om ulike typer tekster, så jeg tror jeg må svare ja på spørsmålet fordi, hvis jeg skal ha de til å skrive et essay av et eller annet slag så sier jeg jo hva slags type tekst de skal skrive er.

I: Hvilke essay er det du skiller mellom da?

T: Veldig godt spørsmål. På stående fot ja, mmmm. Argumenterende essay er jo en ting. Ja nå står det stilt ja. Dette er slike ting jeg leser meg opp på før jeg underviser også forsvinner det glatt etterpå.

I: Jeg er kjent med to expository essay tror jeg det heter i den ene boka hva er det det heter expository og argumentative. Ja. Hva er det du legger i begrepet argumentative essay?

T: Argumentative essay da vil jeg jo hvis jeg vil ha elevene til å skrive en sånn tekst da så vil jeg jo at teksten skal ha en problemstilling også skal den ha argumenter for eller mot eller begge deler mot problemstillinga også skal de argumentene være basert på kilder og fakta skal det så det er målet når elevene skriver argumentative essay da er at de skal ha med kilder og bruke de i begrunnelsen sine. Det skal ikke være slik «I like, I dislike because its boring» det må være en grunn til det, det er ikke argumenterende. Å synes at noe er kjedelig, da må det iallfall være begrunnet må det.

I: Nettopp. Så en kildebasert tekst da rett og slett.

T: Ja.

I: Så sier du at du underviser i eksplisitte sjangertrekk ved argumentative essay går jeg ut i fra da basert på det du sier.

T: Ja.

I: Men når du for eksempel underviser i eksplisitte sjangertrekk ved argumentative essay, hvilken del av prosessen er det du legger mest vekt på og hvordan kommer det til syne? Jeg kan komme med eksempler; er det evnen til å syntetisere informasjon til egne ord fra kilder og tekster man leser, er det å skrive sammendrag fra det man leser, å være tro mot sjangeren, utvikle problemstilling, språk og grammatikk kan være en ting.

T: Ja, jeg skulle til å si at det jeg begynner med er å forme en problemstilling og at de skal ha en disposisjon på teksten sin og at de skal legge seg en plan på hva de ønsker fra hvert av avsnittene og da i arbeidet med å fylle avsnittene, det å finne gode kilder, som understøtter det de har lyst til å si, da.

I: Mhm.

T: Ehm, så kildekritikk og det å finne gode kilder blir fort en viktig del av det tekst og prosessen, da, blir det. Og da kan man jobbe med kilder på forskjellige måter. Det varierer jo hvordan jeg fasiliterer for den jobbinga med kildene, det kan jo være at alle skal jobbe, vi kan jo begynne helt fra scratch, at alle skal begynne med en kilde som jeg har valgt ut, så kan det være veldig sånn at jeg sier dere skal jobbe sånn og sånn og skrive et sammendrag også videre. Men når de på en måte har gjort det med en tekst hvor jeg har gitt de kildene vil de jo da ved neste mulighet ikke bli like veiledet på akkurat det, men forventes å være mer selvstendig i den leseprosessen da, og at jeg heller støtter de hver enkelt med det de eventuelt trenger hjelp med, så noen har lavt ordforråd, å hjelpe de med å finne ordbøker og gode kilder, mens de som er litt mer selvstendige heller blir litt mer på det med hva sier *egentlig* teksten her, du må være forsiktig slik at du bruker den helt riktig, at du ikke sier noe annet enn det forfatteren selv har sagt, på en måte. Altså, veileder litt ut ifra nivå og og forutsetninger og da, med det med kilder og kildebruk, kildekritikken.

I: Riktig.

T: Nå vet jeg ikke om jeg driver og svarer på spørsmålene dine, eller om jeg svarer på mye annet rart.

I: Nei, nei, dette er kjempeinteressant! Det er min rolle å holde oss i skinnen her og holde oss til manus.

(laughter)

I: Men, ok, så, du har ulike fokusområder av selve lese- og #skriveprosessen i#

T: #Ja#

I: Også tar du det for gitt at ved neste korsvei, så har vi, snakket om det å finne kilder, nå er det, vi endrer fokus, slik at du tar det for gitt, eller?

T: Ja, altså, det å ta det for gitt er vel å dra det litt langt, men det å legge ansvar mer på de selv, men samtidig går jeg jo rundt og følger opp hvor de er i prosessen. Hvor er du, hva har du funnet så langt, og da vil jeg jo få avdekt hvis det er noen som sliter med å finne kilder, så

da støtter jeg heller enkeltvis. Ofte skriver man jo om forskjellige ting, slik at det er greit nok hvis man gir en oppgave hvor alle skriver samme problemstilling, og at man da har en liste med kilder eller potensielle kilder, og at alle da jobber med de samme kildene, men ofte så vil man jo at de skal få lov til å ha litt motivasjon for det de skriver om selv, og da vil det jo potensielt være tretti forskjellige problemstillinger i klasserommet og da er det vanskelig å gi den kildelista på forhånd, så da foretrekker jeg heller, skal vi si, holde det litt mer åpent, også gå rundt og se hva de gjør, og snakke med de hvis jeg ser at det er behov for det.

I: Underviser du i eksplisitte strategier for hvordan man kan innhente informasjon da, og hvordan man kan bearbeide informasjonen, altså for eksempel nevnte skrive sammendrag?

T: Ja, jeg underviser jo i delvis lesestrategier. Hvordan leser vi en tekst, og det med, spesielt det med å bruke ordbok, det å måtte hente ut informasjon fra tekster som kanskje ligger ett nivå over det du er i stand til å forstå da, det å kunne bruke kontekst til å forstå ord og innhold, og eller ordbøker, eller ulike måter man kan jobbe med teksten for å forstå den, det underviser jeg i, ja.

I: Riktig. Kan det da for eksempel være en dobbelttime da, hvor man leser en tekst og skriver sammendrag om den, kan det være et eksempel?

T: Det kan være et eksempel, ja.

I: Og da er man ferdig med den teksten, slik at det mest for øvingen sin del?

T: Tja, det kan jo være at de da vil være forventet å bruke det sammendraget i en tekst de skriver selv senere, at målet med å skrive det sammendraget skal være noe de har behov for senere. Jeg prøver jo å gjøre undervisningen min slik at ting de bruker tid på skal de se nytten av slik at, det er veldig sjeldent jeg har timer som er 90 minutter som står for seg selv. Det kommer jo i en bolk i en periode som har et planlagt sluttprodukt, og underveis kan det være flere delprodukter som blir vurdert formativt og som de da kan hente igjen og bruke i et sluttprodukt.

I: Riktig. Du sier formativ vurdering, ja. Det glemte jeg å si på starten. Vurdering holdes utenfor oppgaven her, for såvidt, selv om det henger veldig tett sammen med lesing og

skrivning her. Også lurer jeg på om du er begrepet reading-to-write, eller read to write, eller reading for writing?

T: Det høres jo kjent ut ja, men at jeg skal si at jeg er veldig opplest på akkurat hva alle andre mener om det, det, skal jeg ikke si at jeg er, men jeg har jo en forståelse selv i hva jeg tenker ligger i det. Så reading for writing da, lesing for å skriv. Hva det er som ligger i det. Hmm.

...

T: Vil du jeg skal komme med den?

I: Ja, veldig gjerne. Når du hører begrepet, #hvis du skal#

T: #Ja, da tenker jeg# at du leser en tekst for at du skal hente ut informasjon som du skal få bruk for selv senere i en skriveprosess, da. Så da går du inn i teksten eller tekstene med utgangspunkt i at du skal finne informasjon og finne ut om teksten på noen måte kan enten støtte eller motsi problemstillingen du har stilt deg, eller. Og analysere innholdet ut i fra sluttproduktet du har tenkt å lage selv.

I: Ja, det er vel i bunn og grunn text book definition, det du sier der. Også lurer jeg på om du bruker modelltekster i din undervisning?

T: Ja. Det gjør jeg. Ofte enten så har jeg skrevet, jeg har eksempler på five paragraph essay, sånn veldig grunnleggende, som jeg har skrevet selv, hvis jeg har elever på et ganske nybegynnerstadiet, så bruker jeg den. Eller så har jeg og spurt elever om å få lov til å bruke deres tekster som elevtekster eller eksempeltekster til elever senere. Fordi jeg ser at veldig ofte at det elevene etterspør er eksempler, det, en ting er forklaringen og hvordan ting skal gjøres, men det kan være vanskelig å se sammenhengen for de med hvordan de henger sammen med hva resultatet egentlig blir. Så. Jeg prøver å gjøre det når jeg introduserer en oppgave å vise elevene en modelltekst, og går inn i den og forteller her er temasetningen og her kommer noe som er hentet fra en kilde og da kommer kilden bak der, også kommer da, til slutt, så oppsummerer forfatteren hva den mener med kilden og hvordan den er knyttet til problemstillingen, også neste avsnitt, og slik går det, også neste avsnitt og da skriver vi en flott konklusjon til slutt liksom.

(laughter)

I: Ja.

T: Så det, jeg prøver å ha en modelltekst klar til hver gang jeg skal undervise, og å finne en som passer til nivået i gruppen med tanke på hvor avansert man har gjort den, og prøve å tilpasse teksten til som de får se som modell som står i stil til hva de kan være forventet skal være i stand til å gjøre, deres sluttprodukt da, slik at det matcher.

I: Mhm. Du snakket litt tidligere her om at du kan gi de en kilde og skrive et sammendrag, og det jeg egentlig lurer på da, er om du organiserer elevenes lesing før de skal skrive et argumentativt essay? Eller om du bare gir en oppgave, for eksempel?

T: Nei, når jeg jobber på en måte med tekstskriving over tid da, altså at det er prosessen som er målet, da prøver jeg å lage et tidskjema til elevene slik at, i den timen her skal dere bruke tid til å lete etter kilder, sånn at hele klassen jobber, fordi selv om de jobber med forskjellige problemstillinger, så jobber de med det samme. Da kan jeg bruke litt av starten på timen til å oppsummere teknikker og ting å tenke på. Så jeg liker den måten å jobbe på, at vi har et skjema for når ting skal skje, også må de på en måte selv følge opp å følge det skjemaet slik at de kommer i mål til siste økt når de skal revidere og sy sammen teksten sin, så er det i stand til å komme i mål og ha fått til å ha gjort alle delene av prosessen.

I: Mhmm. Relatert til det igjen, hva må elever gjøre for å lykkes når de søker etter informasjon på Internett når de er satt til å skrive et argumentativt essay?

T: Ja, det, jeg skulle til å si, forsøker å kjøre et sånt mini-kurs på starten av øktene, så da er alt etter nivået i gruppa. Litt etter hvor man legger lista for det, da. Jeg har jo hatt elever som jeg veiledet dithen at de har vært på Google Scholar og funnet frem forskningsartikler på engelsk. Det er noen som kommer dit, også er det noen som kommer på NDLA og skriver inn søkeordet sitt også, ja, der fant jeg noen ting. Også er det noen som går inn på Google og velger de øverste, også blir prosessen mer til at hva er en god kilde, kan den brukes, og litt sånn. Så jeg prøver å bevisstgjøre dem på hvilke kilder de velger og hvilke ting ulike typer kilder har da. Som hva er forskjellen på et vanlig Google søk og et Google Scholar søk. Hva du får på det ene søket mot å søke på det andre. Fordi det er jo to forskjellige ting.

I: Ja, så det er et stort sprik innad i klassen da, er det det du sier du opplever?

T: Ja. Det er jo naturlig. Det. Man har jo. Karakterskalaen plasserer seg jo rundt tre fire, også har man jo da de som er veldig fornøyde med å få en toer og de som jobber hardt for å få sekseren, så at kravene til hvordan type kilder de to velger da vil jo være forskjellig. Og hvilken refleksjon de har rundt valg av kilder, og hvor gode de er til å velge seg ut kilder og. Det ser man jo og opp mot kjennetegn på måloppnåelse som UDIR har utarbeidet og for faget, så går det jo inn på det med, midten er vel om kildene som er brukt er hensiktsmessige, det er vel fireren, også er det liksom, ja.

I: Mhm. Ja, det toucher egentlig fint inn på neste spørsmål. Basert på din erfaring med å undervise i engelsk på VG1, vi har vel egentlig kanskje snakket om det da, men hvordan opplever du elevenes ferdigheter i søke etter informasjon på internett og bruke det i egen skriving, hva er de gode på og hva er de mindre gode på?

T: Mhmm. Skal vi se. Det de er mindre gode på er vel det å lese og forstå hva det er som står i kilden. Og til dels det å velge gode søkeord. Det er to utfordringer som jeg ser jeg er nødt til å jobbe med. Jeg prøver å ha litt fokus på det med bevisstgjøring av, altså, hvordan kan du formulere det her for å få opp, hva slags treff får du med de søkeordene du velger for å få søkene spesifikke nok da, det er en utfordring at de får veldig mange treff, og da blir det veldig vanskelig å velge kilder fordi man får opp så mange. Også har man den utfordringa med å lese og forstå teksten da, at de kanskje ikke er lesesterke nok til å klare å hente ut nok informasjon egentlig fra teksten, og at de går inn og finner akkurat det de leter etter, men da kan det hende at det blir litt motbevisst senere i teksten, så det er noe med det å være sikker på det at man har sitert forfatteren riktig og brukt informasjonen forfatteren gir riktig, det er jo en utfordring, er det.

I: Hva er de gode på, da?

T: Det var det da, vi kan jo alltid bli bedre på alt.

(laughter)

T: Men altså, de.

I: Kanskje ting som du ikke må vie så mye oppmerksomhet til i prosessen, kanskje? Kan være vanskelig å si.

T: Ja. Fordi alt er nivåbasert. Noen er bedre enn andre til å velge søkeord igjen, så, ja. Men i det her

I: Ja, det gir kanskje ikke så mye #mening#.

T: #Eventuelt så# kan jeg komme tilbake til det, så kan jeg tenke på det.

I: Nei da, det kan være at det er store individuelle forskjeller, og dermed gir ikke spørsmålet så mye mening. Men det er denne startgropsfasen som er utfordrende da, hvis jeg forstår deg riktig?

T: Ja, når de først har funnet de riktige kildene og har forstått hva som står der, så får de til å bruke de i teksten sin. Det er jo to, det er jo veldig grunnleggende det å finne kildene, og klare å lese se, så har du klart de to, så har du kommet ganske langt. Så det er jo noe vi jobber mye med, det å lese, og det å søke. Så jeg tror kanskje, hvis vi ser det fra elevene sitt perspektiv, så tror de kanskje selv at de er veldig gode på å søke, tror jeg. Så det er nok en del som ikke helt forstår hvorfor jeg snakker om søkeord og søkemotorer og hvorfor vi søker slik, de tenker nok at de finner det de søker etter, men så, det med på en måte å sortere informasjon og å velge de riktige kildene og være spesifikk nok i søkene sine til å få de beste kildene, det tror jeg nok kanskje er på en måte en, det sitter nok lengre inn at de må forstå, da. At de kanskje ikke har den kompetansen de tror de har.

I: Ja. At det går på i et metaperspektiv.

T: Ja, det gjør det, de går på internett og søker, men de forstår ikke selv hvor gode de er, eller hvor dårlige de er til å søke på Internett. Fordi de har jo på en måte, de elevene vi har nå, har jo vokst opp i en veldig digital tidsalder, så de har jo hatt internett rundt seg hele tiden, de søker jo etter ting hele tiden, så det er kanskje noe de tenker automatisk at det kan jeg det er jeg god på, også kommer det til at du kanskje skal søke på og prøve å gjøre det på en litt mer akademisk måte, iallfall her på studieforbredende, det med å finne konkret informasjon og da faller de litt gjennom, gjør de. Kanskje uten at de helt ser det selv. Jeg finner ikke noe når jeg søker, ja, men hvorfor finner du ikke noen ting. Hva er det du søker etter og hva kunne du ha søkt i stedet. Det stopper litt der.

I: Ja, "the myth of digital natives" er det ikke det man kaller det.

T: Ja, de har vokst opp på Internett, så de kan det jo, men de kan det ikke i det hele tatt fordi det er ingen som har lært de det, man tar det bare for gitt at de kan det.

I: Riktig. Jeg merket meg at du sa at elevene må være lesesterke, det var et ord du sa, og det å sortere informasjon. Med de to i mente, så lurer jeg på om du får innblikk i elevenes prosess når de skriver essayet. Hvis vi fortsatt er i denne startgruppsfasen, leser elevene tekstene de finner på Internett, leser de på datamaskinen, printer de det ut, leser de hele tekster, eller er det slik at du opplever at de henter ut informasjon de føler de trenger?

T: Det er nok til dels det siste, de er nok litt slik at de er veldig bevisste på hva det er de er ute etter, de går fort dit. Så, ja. Jeg opplever. Nå er spørsmålet ditt todelt her, så ja, jeg opplever at jeg får innblikk i prosessen deres, det gjør jeg, fordi de spør jo, det er erfaringen min at de er ganske flink til å spørre om hjelp når de holder på med slikt arbeid, fordi de står jo på en måte i en prosess og forsøker å finne ut av ting, også blir de frustrerte når de ikke klarer det, så om jeg går rundt blir det enklere å hanke tak i meg og spørre. Prosessen deres blir derfor veldig synlig, både i måten de jobber på i klasserommet når de sitter og jobber med det her. Jeg lar de ikke gå på grupperom når de sitter og jobber med slikt arbeid, fordi da skjer det ingen ting, og de finner iallfall ikke ut av det. Så spørsmål som kommer ofte er får vi gå på grupperom, vi skal jo bare lese, og da er spørsmålet alltid nei. Jeg skal *se* at dere leser, og det får jeg ikke gjort om dere går på grupperom. Og da kommer ikke spørsmålene, de kommer når jeg går rundt slik at dere kan spørre det dere lurer på.

(laughter)

T: Men tilbake til det med leseprosessen ja, hvis jeg klarer å holde de i klasserommet slik at de ikke forsvinner fra meg, så, ja, da får jeg innblikk i prosessen deres, fordi da stiller de spørsmål. Også er det jo vanskelig det da, med hvordan skal man få de til å lese hele teksten og jobbe med hele teksten. Hvis at de på en måte er kommet dit hvor de er på utkikk etter et svar til oppgaven de skal skrive, så kan jeg gjerne si det at dere må passe på å lese hele teksten slik at dere sikre på at dere får tak i det forfatteren egentlig mener og det teksten egentlig argumenterer for. Men, ja. Jeg tror det er kanskje en god del som får det litt travelt og går og finner svaret likevel. Det virker litt slik når jeg går rundt og ser hvordan de jobber.

I: Mhmm. Jeg har ikke dette på spørsmålslista, men det fikk meg til å tenke på at, tar elevene notater når de?

T: Varierende. Noen er veldig flinke til å ta notater, mens noen gjør ikke det i det hele tatt. Og da er det ofte slik at det er de lesesterke elevene som tar notater, som skjønner at det er lurt, fordi da har du kontroll på det til senere. Også hvis du sliter litt mer med å forstå innholdet i teksten, du synes ordene er vanskelige, så blir det ofte slik at det er, erfaringsmessig så er det de elevene som sliter med å forstå innholdet i teksten og de som sliter med å finne kilder er de som tar mindre notater, og som er veldig opptatte av å finne svaret når de har funnet teksten. Og som er mer på den at men hvor står svaret, jeg finner det jo ikke. Så de trenger mer veiledning i lesingen og arbeidet med kildene. Så det, som nevnt tidligere, det er et stort språk mellom elevene i klasserommet, så det er veldig forskjellig hva de gjør. Men jeg underviser jo de i det å ta notater og det å skrive sammendrag, og hva det er lurt å ta notater fra en tekst, hvordan man kan gjøre det, ikke skrive ned for mye, går det an å skrive ut teksten og markere i den, og ulike strategier de kan bruke.

I: Mhm. Det er egentlig en fin overgang til neste spørsmål, fordi da lurer jeg på egentlig hva det er konkret du gjør for å kunne støtte elevene i skriveprosessen.

T: Ja, ofte, så liker jeg ofte å starte med en aktivitet hvor vi på en måte, for å få i gang, avdekt hvor mye de kan fra før av. Aktivere forkunnskaper og prøve å bevisstgjøre de med det at der er mye enklere å lære noe når du allerede vet hva du kan, også på en måte knytte denne kunnskapen du har sammen og se ting i sammenheng, så jeg bruker ofte å starte der. Veldig ofte, som regel starter jeg der. Også. Hva var egentlig spørsmålet.

I: Ja, det var konkrete grep du gjør for å støtte elevene i lese- og skriveprosessen.

T: Ja, da er det det med å starte med et tema, med et tankekart, at elevene utarbeider det i fellesskap. Det å gå inn og bruke en film som introduserer temaet, slik at alle starter med et likt grunnlag, eller har et likt grunnlag. Eller ha en kort introduksjon selv til et tema de jobber med, eller viktige ord og begreper, det prøver jeg å få jobbet med, ordliste, eller.

I: Hvor gjør du den tilgjengelig?

T: Det, som regel bruker jeg å skrive den på tavla sammen med elevene, også kan de notere den ned selv. Og da står den på tavla hele timen. Da varierer det om jeg skriver det med vanlig tusj på tavla, eller, jeg har jo delvis brukt å ha en slik OneNote-bok, slik at jeg kan koble opp PC-en på tavla, også skriver jeg rett i den på tavla. Så da gjør jeg notatene mine tilgjengelig for elevene, også kan de ta notater i samme programmet slik at de har det på samme sted. Av og til bruker jeg den funksjonen, da, at jeg skriver rett inn i notatboka som vi har felles. Da ligger det både på tavla og blir tilgjengelig for elevene i etterkant. Gjør det. Så da kan man tegne tankekart der, skrive lister, og legge inn forslag til kilder, eller gode søkeord på tema og slike ting, da.

I: Jobber elevene og i det notatet da med andre elever da, eller er det bare du som skriver?

T: Det varierer, så den boka, i OneNote, så har jeg som lærer mulighet til å lage en bok som alle elevene kan få til å se, men som de ikke kan redigere på. Også har vi i tillegg en samarbeidsfunksjon der hvor elevene kan samarbeide sammen, hvor både jeg og elevene har redigeringsrettigheter og alt ligger åpent for alle elevene, og det hender at vi gjør det hvis vi jobber med gruppearbeid for eksempel, eller at jeg vil at arbeidet skal være tilgjengelig for de andre elevene i etterkant. La oss si vi jobber med bærekraftsmålene, (inaudible) også har forskjellige grupper fått forskjellige bærekraftsmål, også (inaudible) skal elevene skrive det på en måte som gjør at andre elever inn og lese på de bærekraftsmålene og de kildene og alt sånt i etterkant. Så da vil jo elevene, alle på en måte jobbe inn i samme boka og inn og se til hverandre, også har elevene i tillegg en privat bok som bare de og jeg har tilgang til å se. Så for eksempel hvis de sitter og jobber med en oppgave i timen, som de har fått i oppgave i timen å skrive et sammendrag eller en tekst eller vanskelige ord for eksempel, så har jeg en mulighet til å gå inn og se arbeidet de gjør da, mens de holder på.

I: Har det resultert i et argumentativt essay noen gang, arbeid som har funnet sted i OneNote?

T: Njæh, ikke essay, men jeg har gjort at de har, jeg har laget det slik at de fikk laget problemstilling, også skulle de argumentere for hvordan bærekraftsmål som passet gjaldt for problemstillingen som kunne ses i sammenheng med den problemstillinga de hadde. Så ja. Det er en stund siden nå.

I: Og dette gjorde de i OneNote?

T: Eller ja - da laget de en kort presentasjon som de holdt foran klassen, men målet var det samme som når de skriver et argumentativt essay. Med OneNote kan de også da bruke kilder som de andre elevene har funnet, som de de andre har lagt inn. Så i dette tilfellet, i stedet for å skrive et essay, så laget de en presentasjon, med introduksjon, tre fire slides og og en konklusjon.

I: Ja, prosessen er vel ofte den samme.

T: Ja, den er det.

I: Eh. Også da, vi har snakket litt om kilder. Jeg lurer da på om du opplever mye plagiat i elevenes innleveringer?

T: Njaa, jeg gjør jo til dels det, det er en del utfordringer knyttet til at elevene finner *norske* kilder, også oversetter de de ord for ord - og da kan de gjerne oppgi kilden og, det er ikke at de ikke gjør det, men - det å skrive noe om til sitt eget - og sette det inn i sin kontekst, det ser jeg er en utfordring for dem.

I: Mhm.

T: (inaudible) - jeg opplever det som at de synes det er vanskelig når jeg sier at "dere må skrive det om til deres eget", men "hva betyr det da, det står jo så godt her, hvordan skal jeg kunne skrive *det* om til mitt *eget*, det blir jo ikke like bra". Det er ei utfordring, da. Sånn direkte klipp og lim fra kilder og sånn uten å oppgi kilder i det hele tatt, det har de på en måte skjønt at de ikke skal gjøre, det er ikke et så stort problem. Jeg er ikke så mye plaget av at de finner engelskspråklige kildeer også bare kopierer store deler eller hele teksten liksom og leverer, det - det som heller begynner å bli gråsoner for plagiat er hvor setter vi grensa hen - hva - hvor mye må det skrives om for å være skrevet med egne ord - altså, hva om kilden er norsk og du skal skrive den på engelsk, hvor - hvordan skriver du det da, liksom. Så det, ja. Det er der den største utfordringen er også. Kan jo være det at de har brukt kildene riktig, og at de har - eller - at de i skrivinga si har gjort ting riktig, men at de ikke helt forstår hvor de skal plassere den parenteser med forfatternavn og årstall liksom, slik at de kommer litt på

vilkårlige steder, gjør de. Enten for seg selv, helt til slutt eller mellom avsnittene - eller liksom litt sånn.

I: Det fikk meg til å lure på, underviste du i akademiske referansestiler før Fagfornyelsen? Eller var det noe som kom inn med det?

T: Nei, det gjorde jeg før og. Mye av det jeg har gjort før er jo ting jeg ser kan viderefremidles, fordi det var jo veldig konkret det med kilder i den gamle læreplanen også. Sånn at - jobbet mye med det der og, og det med å lese forskjellige kilder, vurdere hvor gode de er, hva argumenterer de for, eh, også henviser til de korrekt, da. Iallfall det at det er kilder i teksten, og at det er forfatter, når det er skrevet og tittel og sånt, og eventuelt lenker. Det må ikke nødvendigvis være APA syv, men de gjør det jo mye enklere for seg selv om de bare velger seg en stil og følger den malen. Men det i seg selv er ikke et krav da, men at de iallfall har med seg den sentrale informasjonen som forventes (inaudible) det har jeg gjort før, og etter Fagfornyelsen.

I: Riktig. Grunnen til at jeg spør er fordi jeg selv visste ikke hva akademisk skriving var før jeg begynte på universitetet selv.

T: Nei, det visste jeg ikke selv jeg heller.

I: Ja, jeg er en del av den gamle skolen hvor du bare limte inn alle linkene på slutten.

T: Ja, det var det jeg lærte jeg også, også var jeg så fornøyd med meg selv - også kom jeg på universitetet og - gikk jeg sammen med noen - jeg gikk et par år på universitetet - så når jeg kom dit - så begynte jeg å studere med ei som kom rett fra videregående og hun bare men du skal jo gjøre sånn, og jeg bare hør - det her har jeg aldri lært, dette er nytt for meg. Så det tror jeg er noe som skjedde mellom - ja - de to årene hun venninna og jeg gikk på videregående. Men det er et helt annet fokus på det i dag da, tror jeg da, så det er nok vanskelig å se tilbake på uten å bli farget av at man var 16, 17 år og antageligvis ikke så opptatt av det læreren sa, mot heller å være lærer selv og føle at man sier ting tusen ganger - så det kan hende det er noen mellomting der, det kan hende det ble undervist i, men jeg tror nok ikke det ble undervist i like eksplisitt som det har blitt nå da - det er nok spesielt i senere tid nå, og med Fagfornyelsen enda hardere fokus på at det skal oppgis kilder og det skal vurderes hvor gode de er. Og de skal jo bli studieforberedte da, de går jo på *studie-for-be-re-den-de*, så det er jo

mye lettere om de bare har lært seg dette når de er ferdige med videregående, og da er det en ting mindre å tenke på når de kommer på universitetet iallfall - da er det nok å holde på med.

I: Riktig. Har du noe best practice, med det mener jeg på undervisningsopplegg som du føler fungerer ganske godt når elevene skal skrive et essay?

T: Eh. Jeg skulle til å si - det jeg - det jeg alltid gjør da, som jeg føler fungerer, er på en måte å gi de modelltekster - det er noe de etterspør selv, så det er på en måte en del av når jeg lager et opplegg rundt skriving, så har jeg med en modelltekst, eller, en delvis ferdig modelltekst, da, slik at de får se deler av en tekst - slik skal et avsnitt se ut, liksom - for eksempel - også, det med å ha gruppe - altså, det at de får jobbe i gruppe og diskutere og vise det de har funnet og fortelle slik at de kan få innspill fra andre elever, da - det er en ting jeg bruker å ta med.

I: Hvorfor gjør du det?

T: Fordi da kan de få på en måte tilbakemelding - jeg prøver å ha fokus på det at de skal si ting til hverandre som er bra, fordi vi vil gjerne gjøre mer av det som er bra, og når vi gjør ting som er bra, så forsvinner jo flere og flere feil etterhvert da, det er tanken min da. Så man må jo nødvendigvis korrigere feil og, men det aller viktigste er at de beholder det som er bra i tekstene sine, og at de ikke gjør om *det* iallfall. Og det kan jo trykke de inn i prosessen de holder på med om at det de gjør er bra, og at det legger litt press på - hvis at de vet da, at neste time, så skal de vise til medelevene hvor langt de er kommet, så er det med på å drive prosessen fremover, det gjør de mer ansvarlige, da er det ikke slik at de bare kan sette seg ned siste kvelden før innleveringsfristen å ramle sammen noe, men da må de heller faktisk på en måte jobbe i den prosessen da, som jeg har lyst til at de skal gå gjennom med teksten sin, da.

I: Mhm. Den her ansvarliggjøringen i prosessen, hva er det du ønsker at det skal fremme?

T: Ja, det - altså - ja. Grunnen til at jeg ønsker at de skal jobbe - ansvarliggjøringa ønsker jeg - ja.

(laughter)

T: Jeg ønsker med den ansvarliggjøringa, det at de jobber jevnt, da. Fordi da får de bedre tid til å reflektere rundt det de har skrevet, og da er det større sannsynlighet for at de reviderer det

de har skrevet, i stedet for at de bare skriver fra start til slutt, og setter punktum og sier seg fornøyd, da har de vist at de bruker lengre tid på teksten, og på en måte enten har lest deler av den høyt eller forklart hvordan de har tenkt i oppbyggingen av det avsnittet, så er det større sannsynlighet for at de går inn og reviderer da, tenker jeg. Ehm. Og gjør forbedringer eller endringer i teksten.

I: Mhm. Det, også lurer jeg på, vi er straks ferdige her, jeg ser tiden går. I en ideell verden, hvordan ville du da ha undervist i om skriving av argumentative essay? Eller med andre ord, kan du peke på noen faktorer som du opplever begrenser deg fra å nå - fra å undervise på den måten du ønsker å undervise på om argumentative essay?

T: Begrensninger, ja? Hmm.

...

T: Det var et godt spørsmål. Begrensninger - som på en måte kan ødelegge en slik prosess, det er jo at hvis elever er mye borte for eksempel, forid da blir det vanskelig å følge de i prosessen. Kan jo alltid sende de en melding og be de om å gjøre det vi gjorde i dag, men sannsynliugheten for at det skjer hjemme uten støtte fra lærer er ganske mye mindre enn hvis de er til stede i klasserommet. Så fravær er jo noe typisk som kan være med på å sabotere en slik prosess da, hvis det er mye fravær. Ehh. Slik at det at alle elevene er til stede i de timene du har satt av til prosessen, det vil jo klart være det ideelle. Og det at det finnes - altså - at det er et godt samarbeids- og læringsmiljø i klasserommet er joen forutsetning, slik at når vi har en slik samarbeidsgruppe hvor elevene skal fortelle og vise - er det jo viktig at de er trygge i de gruppene, slik at de faktisk tørr å gjøre det, og at de bruker litt tid i den prosessen da, og at de ikke bare rasker seg gjennom også er de ferdige - så læringsmiljøet vil jo være en viktig faktor, da. At det er godt læringsmiljø i klassen. Sånn at elevene føler seg trygge på den delen av arbeidet sammen med de andre elevene. Og hvis de ikke føler seg trygge, er jo sannsynligheten for at de spør meg mindre - altså, de spør mindre om hjelp da, fordi de vil jo ikke vise, på en måte, svakhet. Så læringsmiljø og fravær tror jeg er de to største utfordringene i den prosessen, da. Er det. Så kan man jo snakke om rammefaktorer, som for eksempel tilgang på ulike - mer tilgang til akademisk litteratur, for eksempel, det med at vi ikke har noen biblioteksfunksjon man på har på universitetet - det er jo ikke like mye som ligger åpent - open access, det er jo ikke mye som finnes der når det kommer til det å finne

gode kilder, da. Så noen rammefaktorer kunne ha vært med å forbedre prosessen da, med at vi hadde hatt flere akademiske tekster tilgjengelig for elevene. Det er tre ønsker, tror jeg.

I: Så hvis at jeg tillater meg noen sekunder på å tolke svaret ditt her da, så ser du på det med skriving av argumentative essay - eller, du legger opp undervisningen din i essayskriving på en "collaborative way" - at du ser lesing og skrivning som noe som handler om å samarbeide med andre. Altså, hvis du koker ned alt som handler om lesing og skriving, så handler det om *læring*.

T: Ja, fordi hvis de skal produsere en tekst, så skal jo den produseres til noen andre. Det hjelper ikke at eleven kommer etterpå og forteller meg at "ja, men jeg mente jo det her og det her er det jeg skrev" - så nei, det er ikke slik jeg leser det, og du skal skrive for leseren. Så de skriver jo for andre, så alt det her handler om en prosess og det å produsere noe for andre. Og det har jo blitt mye mer slik med fagfornyelsen, altså at produktene skal være rettet mot noe da, og ikke bare læreren. Så det at de produserer for andre, at - det på en måte er en motivasjon i seg selv, og da bør jo læringsmiljøet i klassen være så godt at de tør i vise det de lager for andre da, hvis ikke så sitter de jo bare og produserer for seg selv og da har du ikke noe leser. Og hvis du ikke har noen leser, har det da noen hensikt, kan man jo spørre seg.

I: Ja. Mhmm. Vi er på siste spørsmål, om, før vi tar noen bakgrunnsspørsmål til slutt. Og da lurar jeg på hvordan du ser på forholdet mellom lesing og skriving i engelskfaget. Bør lesing og skriving undervises parallellt eller hver for seg, mener du?

T: Det var et godt spørsmål, ja. Det - jeg tenker ja takk begge deler, altså, både det at det blir undervist hver for seg, at det er særskilt fokus på det med leseferdigheter og den biten der, og det med på en måte skriving - og det at det er et fokus på seg. Men samtidig så hører de jo ganske tett sammen. Altså hvis du er en sterk leser og leser mye, så har du bedre forutsetninger for å skrive gode tekster, fordi at du har flere eksempler som du har vært eksponert for, da. Sånn at det å lese gode tekster er jo og på en måte en vei til å bli en bedre skriver selv da, er det. Så det å lese tekster for å på en måte bli en bedre skriver er jo noe av det jeg prøver å videreformidle for elevene og da, det at - du vil aldri kunne være i stand til å skrive like mye som du leser. Fordi at det vil jo - så det å lese, er egentlig gratis skrivetrening, fordi du blir eksponert for så mye setninger og setningsoppbygging, og eksponert for så mye ord, at du får så mye erfaringer som det er vanskelig å gjøre seg alle de erfaringene selv, da.

Er det. Hvis du skal skrive alt selv, og ikke lese noe som helt selv, så blir det veldig begrensende i hva slags erfaringer du sitter igjen med. Hvis det svarer på spørsmålet.

I: Absolutt.

T: Ja.

I: Noe av forskningsfunnene, jeg har funnet, er at mange lærere ser på det med lesing og skriving som to ferdigheter som bør integreres i undervisningen, men at forståelsen av hvordan det kan se ut i praksis er ganske begrenset, man vet liksom ikke helt

T: #Hvordan man skal få til forbindelsen mellom de to ja#

I: ...i et eller annet pedagogisk opplegg, det er vanskelig da. Også er det en annen ting, helt riktig som du sier, at lesere - gode lesere skriver ofte gode tekster, men så var det noe med at - de har prøvd å måle den skillen i reading for writing, som går på forståelsen av tekster, og det hadde veldig lite å si hvor gode elevene var til å skape en forståelse av tekster og hvor mye de oppga at de leste på fritiden (inaudible).

T: Ja, fordi det er jo noe annet, da. De som ofte leser mye, de leser gjerne mye skjønnlitterære bøker, og det bygger jo en god del ferdigheter. Du kan jo bli veldig god i grammatikk og du blir veldig empatisk liksom det bygger mye positivt, men - skjønnlitterær lesing i seg selv betyr jo ikke nødvendigvis at du er i stand til å hente ut essensen i det som står i noen ting, det er jo gjerne en annen analytisk egenskap som du ikke får trent i skjønnlitterær lesing, da.

I: Er det noe du vil legge til?

T: Nei, jeg tror jeg har fått sagt det meste, egentlig. Eller, når jeg jobber prosessorientert da, så hender det jeg tar ut elevene til samtale på gangen en og en da, for å på en måte få sett hvor de er i prosessen og tatt en mer ordentlig samtale med de da, det har jeg kanskje ikke nevnt. Jeg har jo nevnt at jeg går rundt og ser hvor de er og svarer på spørsmål, men - jeg prøver jo å og få tatt ut elevene og se hvor de er i skriveprosessen og veiledet de videre, gjør jeg. Så det kan være relevant å ha med.

I: Absolutt.

(...)

Interview: Rose

(...)

I: Så noen formelle, obligatoriske saker på starten her. Og det er jo da at deltakelse i studien her er frivillig, alt du sier her er konfidensielt, og du forblir anonym under hele prosessen. Ingenting du sier her i dag vil kunne bli sporet tilbake til deg direkte, og opptaket jeg tar i dag - det blir tatt opp nå, ja - det vil bli slettet etter at jeg har transkribert det. Og det er jo da senest 1. september, da er prosjektslutt, så da skal alt materiale være slettet. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet og studien, skulle du trekke deg fra intervjuet så kan det være greit å si fra før du eventuelt legger på så jeg ikke legger på igjen og lurer på om det er dårlig forbindelse eller noe - og ja - du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi grunn. Du gis så rettigheter til å få innsyn i informasjonen som blir samlet inn om deg, og den skal du da få utlevert. Og hvis du samtykker til det jeg nå har fortalt deg, så kan du si ja.

T: Ja, det gjør jeg – og, hvis du skulle bli forsinket med oppgaven din, så trenger du ikke å kontakte meg for å få rett til å benytte

(laughter)

I: En liten tilleggsopplysning der altså, kjekt å vite.

T: Det er bare å kose seg utover høsten.

(latter)

I: Nei, jeg håper jeg rekker første september, altså.

T: Ja, selvfølgelig, men det kan av og til skje ting i livet som kan, ja. Sånne ting man ikke har kontroll over.

I: Absolutt - okey. Hvis noen ting er uklart, hvis noen av spørsmålene er krongletete formulert, hvis jeg mumler på trøndersk som gjør at du ikke forstår hva jeg sier, så er det bare å spørre - hvis det lagges på grunn av tekniske problem også videre. Så. Da hopper vi i materien, og da lurer jeg rett og slett på - hvis at jeg sier argumentativt essay,

hva er din forståelse av argumentativt essay i kontekst av engelsk vg1, hva tenker du på da?

T: Ja, da tenker jeg jo litt opp i mot de andre sjangrene som vi skriver. Og - på en måte - hvor, tidlig dette er i den nye reviderte fagplanen det vet jeg ikke, men før skrev vi jo av og til essay som var sånne persuasive essay. Ikke sant. Sånn at argumenterende er i mitt hode en drøftende tekst, det vil si at det er en tekst som legger frem et tema på en balansert måte. Altså at det ikke kommer tydelig frem at den som skriver - eller de som skriver - har en bestemt overbevisning, men at saken blir på en måte drøftet for og i mot. Eller belyst på en måte på en måte på en slags nøytral måte.

I: Mhm. Bruker du da selve begrepet argumentative essay i selve undervisningen?

T: Nei, det gjør jeg ikke. Og det - grunnen til det, det er at vi bruker mye tid på det her five paragraph essay, som egentlig er en argumentative essay uten at vi bruker det ordet.

(...)

I: Men et annet begrep for argumentativt essay, vil jo være en kildebasert tekst.

T: Akkurat, og da overlapper det egentlig ganske mye med måten jeg jobber på med five paragraph essay.

I: Riktig. Så hvis jeg da forstår det riktig, så bruker du bare begrepet five paragraph essay i undervisningen?

T: Ja.

I: Ja.

T: Men hvordan da ville du da skillet mellom expository og-?

I: Expository essay?

(...)

I: Ok, så kildebaserte tekster, det kan være vår forståelse av argumentative essay videre her nå, da. Så, da lurer jeg på. Underviser du da i eksplisitte sjangertrekk i klassen, for kildebaserte tekster? Eller five paragraph essay, da?

T: Ja, ja. Jeg har et helt opplegg som jeg på en måte har utviklet (inaudible) gjennom mange år. Og det opplegget begynner med et tema. Og det, sist, i fjor, altså, ikke dette inneværende skoleåret tjue-en tjue-to, men forrige tjue-tjue-en, da hadde jeg to klasser vg1, og da underviste jeg i dette i forbindelse med det temaet som er veldig knyttet opp mot sånn - altså, veldig bredt sånn - internett, og på en måte, alle mulige farer som lurer på internettet, fake news, eh, ekkokammer, og sånne ting. Og det temaet knyttet vi opp mot dette med en film - lurer på om det var "the social dilemma". Og nå har jeg nettopp lest en artikkel hvor en del av de påstandene som kommer frem i "the social dilemma" er delvist tilbakevist, da. Sånn at, det er litt sånn, ja - men i hvertfall, så, jobbet vi med den, også jobbet vi med tekster, ikke sant, fra læreboken, også fikk de velge seg et tema også skrev de i grupper. Og da begynner de med - da har de på en måte en del tekster, og sett denne filmen, og kanskje sett video og. Og det må jeg jo si, nå bruker jo jeg en god del video som kilder til elevene mine, eller slike podcast, altså ikke bare tekster som de leser, og det er jo en ting som er veldig tydelig i de siste årene, synes jeg. Jeg har jo en lang farstid i skolen. Jeg har gjort mange forskjellige ting, men jeg har jo undervist på en måte på en eller annen måte siden 90-tallet, ikke sant, og - jobbet utenlands og jobbet i mange forskjellige jobber, jobbet som skoleleder, men - jeg har jo merket at elevene har blitt mye mindre glad i å lese tekster. Så da - begynner vi med videoer som viser de hvordan de skal skrive en five paragraph essay, og det er en sånn videoserie som jeg har funnet på Youtube som går veldig nøye gjennom på en veldig skjematisk måte. Også begynner de med å samle ideer, velge seg et tema, velge seg en foreløpig problemstilling, også skriver de da i grupper dette essayet sitt, fem avsnitt, hvor de har tre ting som de skal diskutere. Sant, en ting i hvert avsnitt, og, da hender det jo at de må gå tilbake og se om okei kanskje jeg trenger noen andre kilder enn de jeg har, kanskje jeg trenger å finne andre kilder på internett, så da bruker vi jo anledningen til å se på hva gode kilder - men min erfaring er at de er ganske flinke til det. Ganske flinke til å se etter mange forskjellige tegn slik at de vet at de får gode kilder. De ser på URL, og de ser på på en måte domene, og, de ser på en måte måten de er skrevet på, og - om det er anerkjent person eller institusjon som har produsert kilden. Også, jobber vi med å bryte ned på en måte skriveprosessen, i en sånn claim quote

discussion. Altså, en sånn signalfrase, en enten et sitat eller parafrasering fra kilden, også diskusjonen i forhold til det de skal diskutere. Sånn at de på en måte får, altså - jeg forsøker å vise de hvordan de kan bryte ned skriveprosessen helt til de - helt til grunnen av det du på en måte skal skrive om.

I: Mhm. Hva legger du i det å bryte ned? På et mer grunnleggende nivå, hva mener du det handler om, skriveprosessen og å bryte den ned?

T: Jo, det handler jo om å få akkurat det med å - det du legger i drøfting og argumenter. Altså, det og på en måte det du faktisk hevder, hvordan kan du finne støtte for det du hevder i kildematerialet ditt, hvordan skal du sitere kildematerialet ditt, og hvordan skal du forholde deg da - hva er din input til disse to tingene. Sant. Din påstand, dine kilder, og det du skal diskutere. Sånn at du på en måte skjønner hva er en drøfting. Og da har vi sånne tabeller som vi på en måte jobber med - med sånn, signalfrase, støtte fra kilden, og diskusjon - sånn at jeg viser de på en måte - fordi det er min erfaring det, at de ikke nødvendigvis har et veldig konkret forhold til de her tingene, de blir litt sånn her ting som flyter litt, ikke sant. Noen kan det på en veldig sånn ubevisst måte, så det vi jobber med er metaspråk. Jeg skal kunne si (inaudible) where is your key sentence here - så her ser du hvis du ser på denne key sentence i dette avsnittet og denne key sentence i det neste avsnittet - nå blir det en salig blanding mellom norsk og engelsk, beklager.

I: Helt greit.

T: (inaudible) det her som gjør det at du skriver om det samme i disse to avsnittene, fordi det jeg prøver å vise de er progresjon i teksten, ikke sant. Du skal ha tre ting du diskuterer, da kan du ikke diskutere en ting i to avsnitt. Da må de to tingene være forskjellige. Så vi forsøker på en måte å skape et metaspråk, og da skal de kunne vite hva de skal skrive i introduksjonen, hva de skal skrive i avslutningen - det er en fryktelig skjematisk måte - og av og til blir jeg kritisert for å - av kollegene mine ikke sant fordi at jeg er så. Men min erfaring er det at de kan skrive fantastiske ting. Også sier jeg til de at når du har mestret dette, da kan du bryte litt og gjøre litt som du vil og spille litt med disse tingene - men du må vise meg at du kan disse tingene først. Også jobber jeg gjerne med veiledning sånn at de skriver i grupper, også sitter jeg gjerne et annet sted også kommer de med gruppen sin til oppsatt tid også leser jeg det de har skrevet også gir jeg tilbakemelding. Sant. Hva synes dere om dette, hvordan har dere tenkt

i forhold til det dere tar opp i dette avsnittet, sant. Her tar dere faktisk opp en påstand, men kan dere fortelle meg hva dere har tenkt med belegget for denne påstanden. Eller, her har dere mange påstander men ingen oppbacking.

I: Mhm. Så - eh. Hvis jeg forstår det - hvis jeg tillater meg å tolke det du sier og kommentere det kort, så er du opptatt av det å bryte ned skriveprosessen sånn at man blir kjent med sjangertrekkene ved five paragraph essay, også i den prosessen så er du opptatt av å dyrke elevenes forståelse for både sjangeren, men også temaet de skriver om. Altså at - du er opptatt med prosessen av å forstå, også blir temaet middelet på #veien mot målet om å#

T: #Ja men i# og med at de skriver for å fordype seg i en av de tingene, så på en måte for eksempel så var det da når jeg drev med dette forrige skoleår, så var det en del som skrev en sånn derre conspiracy theories, eller sånne personer som drev med det, hva var vanlige conspiracy theories. Så da fikk de jo på en måte dybdekunnskap om det var knyttet opp til det temaet de hadde om, så det var veldig interessant, de velger seg tema selv, da, og det er noe jeg tenker er noe som er kjempeviktig ikke sant, fordi vi er jo vg1 studiespesialiserende da, så da kjører vi de bare gjennom en kjempesvær kvern, sant. Veldig mye av det vi driver med har de ikke valgt å drive med, mye av det vi driver med er bestemt på forhånd, både av arbeidsmåter og alt, så her kan de komme inn med sine interesser. Sant. Så de lærer jo faktisk noe opp i mot et tema som de hadde om.

I: Ja, fordi at du peiler de litt inn på valgfriheten, eller?

T: Ja, det må velge. Vi har en idémyldring - hva kan være relevant opp mot dette, hva kan det være - kan det være - Cambridge Analytica var jo veldig i vinden da, sant, det var jo ganske. Det var jo noen år etter, men ikke veldig mange år etter den skandalen (...). Så det, elevene skriver jo ikke bare for å skrive, men de skriver også for å lære, sånn som du skrev i din.

I: Mhm. Du har jo touchet litt på det allerede, men hvilken del av lese- og skriveprosessen vektlegger du da mest i din undervisning når du har five paragraph essay eller argumentative essay i mente, og hvordan kommer det til syne i din undervisning? Altså.

T: Nå vet jeg ikke helt om jeg forsto hva du mente, kanskje du kan gjenta?

I: Nei, altså det jeg lurer på er hvilken del av lese- og skriveprosessen altså når du for eksempel sier da at dere skal skrive et essay - og da innebærer det noe lesing først, også skal man skrive på et eller annet tidspunkt - hvilken del av prosessen er det du vektlegger i undervisningen din? Fokuserer du på å utvikle en problemstilling? Fokuserer du på de fleste fasene? Jeg er bare ute etter, er det noe du vektlegger noe mer enn annet?

(...)

T: Jo, altså, jo jeg gjør alt sammen. For det er jo på en måte en slags hode til hale - på en måte - ikke sant. Også er det jo på en måte når de skriver selv, da, videoretter jeg tekstene deres. Og da er det de samme tingene som går igjen. Så det er litt sånn, det er litt sånn, instrumentelt for å lære de skriveprosessen, men det er også for å lære de innholdet, men at jeg baker inn alt - sånn at det er en sånn holistisk på en måte prosess, ikke sant. Hvor - så jeg sier til de at det det so mer en langsom samtale, hvor vi begynner på en måte ett sted, hvor jeg lærer dere en metode - eller forsøker de å lære de en metode, altså, det er jo alltid slik at de kan gå tilbake. Ikke sant, til disse videoene, de ligger der. Også når de får prøvd å skrive, så får de tilbakemelding, også får de si hva de synes om mine tilbakemeldinger, også får de skrive om - sånn at det hele tiden er en sånn - sånn at når de kommer til slutten av året, ikke sant, da har de fått tilbakemelding at - og vært igjennom den prosessen fire ganger til sammen med denne gruppen.

I: Ja, fordi, det tenkte jeg å spørre deg om - er det kun gruppeessay du skriver for det #meste#?

T: #Nei, det# er bare i begynnelsen. Det er et slags skrivekurs som vi begynner med sant, også jobber vi individuelt, og det er jo fordi det individuell vurdering. Så jeg er nødt til å ha individuell vurdering på de.

I: Hvor kjapt går du over på individuell skriving?

T: Det er fra neste - altså, vi jobber jo hele tiden i klassen med lignende - altså, jeg kan si til klassen at nå skal vi skrive innledningen til et tema, sant, nå prøver vi å - eller nå skal vi skrive et avsnitt med denne på en måte, key sentence. Jeg gir på en måte små oppgaver underveis, men de store i begynnelsen, også (inaudible) etterpå.

I: Riktig. Du har touchet litt på det, underviser du i eksplisitte strategier for å hente inn og bearbeide informasjonen de henter på nettet?

T: Der kan jeg helt sikkert bli bedre. Fordi at, jeg snakker litt om det med at - på en måte - for eksempel, hvis en ser en video, hva kan en gjøre da, i forhold til å ta notater og sånne ting, slik at det ikke bare er å se en video, men at du kan stoppe underveis at du må på en måte bestemme deg for - men jeg kunne helt sikkert bli bedre på. (...) Så det kan jeg sikkert bli bedre på.

(...)

I: Okei. Så da lurer jeg egentlig på om du er kjent med begrepet reading to write, #eller reading for writing#

T: #Nei, det er jeg ikke#, altså, jeg måtte google det, fordi jeg tenkte at det her vet jeg ingen ting om - men ja.

I: Hvis det gir mening at du skal si hva du intuitivt hører begrepet, hva tenker du på da?

T: Jeg tenker jo at det er en slags kunnskapsinnsamling og at det er en måte å systematisere notater på, sånn at man - ja. Men jeg tenker jo det at jeg helt sikkert kunne lære elevene mine å være mye mer systematiske, jeg har jo bare overlatt det til de da.

(...)

I: Riktig. Ok. Vi hopper videre.

T: Åja, fordi jeg hadde håpet at du skulle fortelle meg mer om det.

(laughter)

I: Jeg tenker vi kan ta det etter intervjuet, om det er greit?

T: Ja.

I: Benytter du deg av modelltekster i din undervisning?

T: Ja. Absolutt.

I: Hvor henter du de fra, og hvordan går du frem? Hva ser du etter?

T: Altså. Når elevene er kommet i gang med å skrive, da bruker jeg ofte elever sine tekster. Og når - før det, gjerne før vi begynner, som en del av det kurset, så har jeg gjerne en modelltekst. Og det kan gjerne være en modelltekst som jeg har skrevet, og da sier jeg til elevene at det er jeg som har skrevet den teksten. Så.

I: Mhm.

T: Det er kjempenyttig, synes jeg.

I: Hvordan opplever du at tilbakemeldingen fra elevene er av bruk av modelltekst?

T: Ja, jeg synes de er for lite flinke til å bruke modelltekstene. Men en måte jeg har, eh, på en måte, lykkes bedre, det er at jeg har gitt de to modelltekster, og vi har en del modelltekster også som er skrevet - som ligger i en database. Vi har fått noen gamle eksamenssvar, og de ligger i en database sånn at vi kan hente de frem og bruke de med elevene våre. Og da sier jeg for eksempel. En av elevene har fått tre, en har fått fire og en har fått fem, da er de superinteresserte. For det er en sånn ting som de føler de kan relatere til, da. Og da er det ikke alltid slik at de treffer. Så da får vi jo en morsom diskusjon, da, hvorfor er det - hva er det som er vektlagt på en måte i den besvarelsen.

I: Mhm.

T: Så, ja. Det har vært en gøy erfaring, ikke sant. Fordi da blir de kjempeinteresserte.

I: Med en gang man nevner vurdering eller karaktersetting, #så#

T: #Ja, jeg# tror - de tenker vel, ja, det her er - altså, de er jo overarbeidet mange av de, sant - de har trening, så har de skole, så har de en familie de skal være med, kanskje skal de gjøre litt hjemme, også skal de bruke fire timer hver dag på mobilen, også skal de gjøre - være med venner, altså de går ikke opp. Så det, de er litt sånn - de er - akkurat sånn som lærere, de er ganske sånn, what's in it for me. Så de vil ikke holde på å dille og dalle med mye greier som de ikke ser nytten av.

I: Ja. Har du hørt om radiokanalen wii.fm?

T: Nei?

I: Det er radiokanalen alle hører på.

T: Okei.

I: What's in it for me.

(laughter)

T: Veldig bra, den skal jeg huske

I: Ok, vi hopper videre. Organiserer du elevenes lesing før de skal skrive kildebaserte tekster, #på en eller# annen måte?

T: #Hmm#. Nei.

I: Nei. Et eksempel kunne ha vært å gi elevene et utvalg av internettadresser de skal utforske, eller.

T: Åja. Ja. Ja, da vil jeg si ja. Jeg lager av og til et kilde - så hvis jeg for eksempel sier dette er tema, her er gode kilder til dette temaet, og her er gode kilder til det temaet - det er ikke alltid slik at de bruker de kildene. Så jeg kunne sikkert blitt flinkere til å følge opp.

I: Mhm. Hva må elever gjøre for å kunne lykkes når de søker etter informasjon på internett når de er satt til å skrive tekster?

T: Ja. De må kunne være sterke lesere. Ikke sant. De må kunne se på masse informasjon, de må ha masse forskjellige lesestrategier, de må både kunne skumlese og letelese, og alle de der tingene de lærer på barneskolen, ikke sant, for - de må med en gang se om dette er noe for meg. Fordi, det er jo alt for mye informasjon egentlig, det er jo det som er problemet i vår tid, sant, at. Også må de vel også ha en slags klar formening om hva det er de leter etter. Men også en slags fleksibilitet. Ikke sant. At hvis de da finner noe som de tenker at også kunne være interessant, eller skal vinkle tingene litt mer den veien, så må de ha på en måte ha en strategi på det og, sant. Men det er veldig mange av de som er veldig flinke til disse tingene. Det - de - det er jo en skole hvor det er veldig høyt snitt for å komme inn, det har iallfall vært det før.

I: Riktig. Basert på din erfaring med å undervise i engelsk på vg1, hvordan opplever du elevenes ferdigheter, du nevnte det tidligere egentlig, å søke etter informasjon på internett og benytte det i egen skriving?

T: Ja, jeg synes at de er stort sett ganske flinke.

I: Hvis du skal prøve å være mer konkret med hva de er gode på, men også mindre gode på, hva vil du peke på da? Da tenker jeg på primært det med kildeinnhenting og bruke det i tekster, da.

T: Hmm.

(pause)

T: Det er jo litt forskjellig fra elev til elev, tenker jeg. Men ... kanskje de kunne ha vært flinkere til å innhente ulike typer kilder kanskje, jeg tenker på at om de hadde vært flinkere til å identifisere hva er det denne teksten har som agenda. Ikke sant, altså. Hvis du tenker deg at du må ha en sånn ren informasjonstekst, også må du gjerne ha en tekst som er drøftende, ikke sant, slik at du får mange forskjellige innfallsvinkler. Og det å på en måte, forstå på en måte - altså, ja - forstå - ja, det, på en måte - det er de ikke så flinke til. Mendet er jo en relativt avansert - og hvis du skal, hvis det du skal kunne ut i skal være et five paragraph essay, så er det jo - det er jo kanskje ikke all verden du trenger, ikke sant. Du trenger jo ikke hundrevis av nettsider, du trenger fire, fem, kanskje? Gode kilder? Ja?

I: Mhm.

T: Men, det kan jo også være noen som, ja - fordi jeg hadde en gruppe som jeg husker spesielt når jeg tenker på det, det ble aldri ferdige. Sant, de ble aldri ferdige med å skrive et fullstendig essay, så, de leste - de mistet seg på en måte litt i leseprosessen, fordi de ble veldig fasinerte av temaet, også klarte de aldri på en måte å oppnå et slags metaperspektiv på temaet sitt, de var på en måte bare nede der også ble det liksom veldig halvferdig det de produserte. Så det kan være sånne ting.

I: Høres ut som du beskriver min skriveprosess med denne masteroppgaven her, det var jeg ikke klar over.

T: Oioioi!

(laughter)

T: Jeg tror alle har den erfaringen, det.

I: Ja, det jeg skriver om er jo egentlig det jeg holder på med nå i et nøtteskall. Hehe. ... Videre, opplever du at du får innblikk i elevenes prosess når de skriver essay? #Hvordan# de går frem med selve skrivingen?

T: #Ja#. Det gjør jeg. Absolutt. Og jeg oppdager på en måte hvem det er som er veldig sterke skrivere, hvem det er som har problemer, og målet mitt da, er jo at, liksom, målet mitt er at jeg skal kunne, når de har skrevet, og dette gjelder når de skriver individuelt da, at de skal skjønne hvis de har jukset. Fordi at det er veldig, veldig vanlig, at sånn. Ikke sant, at jeg må lære elevens stemme. Også i og med at de skriver i prosess, så må jeg venne meg til, og det er jo masse elever, sant, så det krever jo ganske mye å skjønne på en måte hvor er, hvor er denne elevene akkurat nå, og hvordan er det jeg kan se at dette er noen andre sitt, eller dette er cut and paste. Noen ganger så hjelper jo den, eh, plagiatkontroll, men av og til så må vi måtte gå i samtale med eleven og spørre hva er det som har skjedd her.

I: Ja, du toucher litt innpå det, du sier at du ønsker at elevene skal forstå selv når det er de har jukset, og at det er målet.

T: Ja, og da er det ikke alltid at jeg kaller det for juks, fordi jeg prøver å gå i dialog med de, og si at det gjør ingen ting at du har gjort dette, sant, og det er jo det fine med å skrive i prosess sant, fordi dette kan du rette opp i, her har du jo funnet en kjempegod kilde. Du må bare bruke kilden korrekt, enten må du sette anførselstegn rundt dette og vise hvor du har hentet dette fra, eller så må du parafasere med egne ord. Det gjør ingen ting at det gjør utsalg på plagiatkontroll og det at jeg tror at du har plagiert nå, fordi det er bare noe vi skal lære, og det er en del av prosessen.

(...)

I: Riktig.

T: Kanskje jeg skal si noe om juks og plagiat.

I: Ja, det var oppfølgingsspørsmålet mitt, opplever du mye juks og plagiat?

T: Ja, ja. Det er jo sånn at vi må alltid tenke at alle kan jukse, eller at alle jukser. Men jeg pleier å tenke at ingen jukser, til at det motsatte er bevist, hvis ikke tror jeg ikke jeg klarer å gjøre jobben min, jeg tror jeg blir helt gal, da. Og det jeg forsøker å gjøre da, det er jo at jeg forsøker på en måte til å forstå at jeg er din trener, jeg er din skrivetrener, og din på en måte, i den her prosessen som handler om å samle kunnskap for å skrive, eller hva på en måte, lære gjennom å skrive, å lære å skrive, så hvis det er juks, så er det intensjonen bak. Og hvis det er plagiat, så tenker jeg det mangler ferdigheter, av og til, men det kan jo også være en slags juks. Så det er en slags kontinuum sant, "å nei, jeg visste ikke hvor jeg fikk dette fra, det kan være notatene mine som jeg ikke" sant, fordi, når man sitter og tar notater, ikke sant, så kan det være at man har skrevet en setning lydrett av, ikke sant, også dukker den opp i teksten og får utslag på plagiatkontrollen. Sant. Så det er masse forskjellig. Og da pleier jeg alltid å gå inn til den samtalen med et utgangspunkt i at min elev er "uskyldig" selv om jeg egentlig har sterke mistanker om at. Ja.

I: Rettsprinsipp i praksis det her, da.

T: Ja, jeg vet ikke.

(laughter)

I: Ja, fin holdning. Jeg lurer på, jeg kommer på et spørsmål ut av det blå her, fordi du sier at du er elevenes skrivetrener. Legger du opp til kortere skriveøvelser? Altså, det å skrive et essay, det kan ta to uker det kan ta fire uker, ja, whatever, men av og til så kan man kanskje bare få en tekst og en beskjed om å skrive et kort sammendrag fra den teksten. Kjører du den typen øvelser av noe slag? Trenger ikke være likt eksempelet mitt, men skjønner du hva jeg peker til?

T: Ja. Massevis med sånne ting.

I: Ja, okei.

T: Ja. Ja, det kan være at vi bruker tabellene som jeg sier, claim, quote, discussion. Eller det kan være at vi skriver et avsnitt, eller at vi skriver en temasetning, eller at - ja, sånne ting, sant, at vi på en måte forsøker å. Ja. Jeg er veldig lite glad i å bruke sånne comprehension

questions og læreboktekst, sant. Fordi jeg husker at det var så dørgende kjedelig selv da jeg gikk på skolen, da. At jeg forsøker da, å unngå den. Og jeg tror de har drevet med det veldig mye med da, og noen har jo det ikke, men de har jo mange slike fag, ikke sant, historie, religion, norsk kan av og til være litt sånn. Ja. Jeg er norsk lærer, også. Så. Veldig mye av det jeg kan om skriving og læring har jeg nok gjennom norskfaget.

I: Riktig. ... Hvordan mer konkret opplever du da, at du som engelsklærer, kan støtte elevene når de er satt til å skrive et argumentative essay? Du snakket innledningsvis om at du får veldig mye innsikt - jeg er mer interresert i konkrete grep du gjør for at du skal kunne støtte elevene i skriveprosessen.

T: Ja, jeg tenker jo at alle tingene er grep. At hele systemet er på en måte et grep. Både det med.

(...)

Alle de tingene sant, jeg forsøker å fokusere på det skriveprosjektet som vi har, five paragraph essay, videoene, jeg tenker at mine individuelle tilbakemeldinger, jeg bruker masse tid på det, og det at de skriver i prosess, det at vi lærer et metaspråk for læring, alle de tingene er med på å støtte elevene i deres skriveprosess. Og vi bruker også, altså, vi har lisenser på noe som heter Edword på skolen, kjenner du til det? Det er et dansk program, hvor vi bruker et sånt knappesett, hvor vi da har masse kommentarer. Så når jeg da retter en tekst, så har jeg en kollonne med mange knapper, også har et skjema under. Også får jeg, også setter jeg på en måte inn da, her er det subject verb mistake, her er det på en måte - sånn at de får tilbakemelding på alle nivåene i teksten, stilistisk, språklig, grammatikk, ja, alt mulig får de tilbakemelding på.

I: Hmm. Edword.

T: Så. Ja. Også er det en skjema med en oppsummering på slutten hvor jeg oppsummerer, i videoen. Så for eksempel, hva var styrkene med teksten? Så forsøker jeg å være konkret. Fordi det er jo veldig veldig lett for at man glemmer det. Så jeg har mye ros og, og grønne knapper bruker jeg på ros. Sånn dette var godt innhold, her var det veldig godt språk, her var det god bruk av sitat, her var det, på en måte et veldig godt poeng, her var det - ja.

I: Mhm.

T: Sånn at. Ja. Da får de den filen tilbake, også bruker de den når de skriver om ,sant. Sånn at det.

I: Mhm. Skal vi se. Neste spørsmål er da om du har noen best practice på undervisningsopplegg på skriving av argumentative essay som du har gjennomført i engelskfaget? Du har ho touchet litt innpå det når du har nevnt det her med skriveskolen da, men.

T: Ja, ja. Jeg gjorde noe veldig, veldig gøy. Det var rett før påske, og da jobbet vi med persuasive essay. Og nå er det egentlig sånn at jeg lærer veldig mye av kollegaene mine hele tiden, det må jeg bare si. Sånn at de aller fleste ting jeg kan nå, har jeg jo lært av kolleger. Så det er joderfor at jeg hadde håpet - eller, jeg har jo allerede lært noe av de og, dette med at jeg skal tenke mer på det med å systematisere lesingen før, sant, kanskje bli flinkere på det, man må alltid lære noe - så. Da hadde jeg vunnet et sånt kjempepåskeegg på, paradoksalt nok treningssenteret, og der var det mye sjokolade oppi, og da tenkte jeg jo at dette går ikke, jeg kan ikke ta med dette hjem. Så da tok jeg det med på skolen til elevene mine, også fylte jeg på med litt ting selv, også satte jeg det frem, også sa jeg. Nå skal dere skrive så mye dere kan i grupper, et persuasive essay, om hvorfor derre bør få sjokolade fra dette sjokoladeegget. Også gikk vi gjennom de forskjellige kriteriene for et persuasive essay, hvilke retoriske grep kan du bruke der, jo du kan bruke retoriske spørsmål, du kan bruke - du kan innhente ekspertargumenter, du kan innhente - ikke sant, fem sånne forskjellige ting du kan gjøre. Også sa jeg, at for hver av disse tingene dere klarer å inkludere i teksten deres på en god måte, og dette er en veldig subjektiv måte å dømme på, så bare forbered dere på det, så skal dere få lov til å komme frem å hente sjokolade. Ja. Og det var så vittig. Og jeg fikk så mye rar og morsom tekst, og *god* tekst, sant fordi de ble supermotiverte, sant, og de syntes det var kjempegøy. Så det tror jeg, det var veldig vellykket, så det er veldig mye sånne ting da. Men så har jeg da av og til opplevd at de da aldri klarer å skrive noe annet enn persuasive essay. At faller inn i den, at de ikke lenger har en sånn veldig sterk fornemmelse mellom argumentative og persuasive essay. Så av og til har jeg vært litt forsiktig med det.

(...)

I: Ja. Vi nærmer oss slutten. Eh. Hmm. Jeg har to spørsmål til. I en ideell verden, hvordan ville du ha undervist i om skriving av argumentative essay?

T: Da ville jeg jobbet sammen med andre lærere. Sammen med andre lærere i norsk og samfunnsfag, fordi jeg tror at vi holder på med mye av det samme, men jeg tror at hvis vi kunne ha trukket i flokk, så tror jeg at det hadde blitt enklere for elevene. Jeg tror at de hadde skjønt mer. Ja.

I: Mhm. Hva er det som holder deg igjen fra å nå denne virkeligheten? Hvilke faktorer?

T: Jo. Nå skal jeg baksnakke norsklærerne.

(latter)

T: Jeg føler at den skrivetradisjonen som er i norskfaget er mye vagere enn den som finnes i den engelskspråklige verden. Jeg synes av og til at, noen norsklærere av og til, ikke alle, det må jeg få lov og si, og kanskje dette er i ferd med å forandre seg, men det er av og til slik at nærmest når de har skrevet ferdig essayet og jeg har lest konklusjonen, så der kommer problemstillingen. Og for meg er det en veldig bakvendt måte å tenke på, fordi jeg vil at de skal begynne med problemstillingen, sant. Jeg føler ofte at det er en sånn vag innledning, også er det noen ting som blir diskutert underveis, så kommer det virkelig interessante i konklusjonen, og det for meg blir - det blir helt, ja feil. Men jeg tenker kanskje at dette er noe som er i ferd med å endre seg. Jeg liker bedre den måten å skrive på slik man gjør det i den engelskspråkelige verden, slik jeg oppfatter det da, kanskje det er litt sånn amerikansk instrumentell måte å skrive på, jeg vet ikke.

I: Og det du mener med det er at du starter med spørsmålet?

T: Du starter med problemstillingen. Du starter med en tydelig problemstilling med noe du skal diskutere, som blir fylt opp med i hvert avsnitt, også når det på en måte kommer til konklusjonen så blir alle trådene dradd sammen. Men det er på en måte en veldig strukturert måte å skrive på. For meg så er struktur utrolig viktig i tekster. Og du kan godt tillate deg å skrive veldig gode tekster med en annen type struktur, men da er det jo ikke en argumentative essay, føler jeg.

I: Hvordan ser du på forholdet mellom lesing og skriving i engelskfaget? Bør lesing og skriving undervises parallellt eller hver for seg, mener du?

T: Jeg mener det må undervises parallellt, fordi jeg mener at det blir veldig vanskelig å skrive om noe med mindre man har kunnskap om det. Og jeg tror at lesing er en av måtene man kan få kunnskap om det på. Det finnes ingen vei utenom, tror jeg.

I: Mhm. Vi er faktisk ved veis ende. Er det noe du vil legge til, noe du vil jeg skal spørre deg om?

T: Nei, jeg tror ikke det. Men jeg må få si det at hver gang jeg gjør dette så lærer jeg noe ting, og, på en måte - veldig, veldig stor forskjell på den bakgrunnen elevene har når de kommer til vg1. Og jeg husker da, ved forrige skoleår da, da kom jeg litt på kanten med en elev fordi at jeg ble så sjokkert fordi [hen] hadde skrevet i teksten sin "i don't give a flying fuck about" - og da ble jeg så sjokkert, og det sa jeg til [hen] i den videoen - har ikke læreren din fortalt deg at du ikke kan skrive sånne ting? Altså det var jo feil på så mange måter i en argumentative tekst, da. Og da ble denne veldig, veldig skjønne, veldig veldig flinke eleven, veldig såret og vi kom egentlig, vi kom aldri, det ble bedre, men det ble aldri bra i løpet av det året. Og det var fordi at [hen] hadde lært ingenting i engelsktimene sine om skriving. Sånn at vi kan aldri, eh, anta at de kan noen ting når de kommer til vg1, selv om det burde være selvsagt. Og selv om det finnes så mange flinke, superfantastiske engelsklærere rundt omkring, og de - det er jo regelen heller enn unntaket at folk er veldig flinke, men av og til, så er det noen som bare har gjort - bare har gjort - jeg vet ikke hva det er de har gjort på i engelsktimen, men de har aldri skrevet. De har aldri på en måte skjont dette med sjanger eller de har ikke skrevet forskjellige sjangre i engelskfaget eller norskfaget og klart å overføre det. Så jeg lærer alltid noe, og det er en sånn, jeg tenker det er en sånn ting man må være litt ydmyk, fordi man kan ikke alt, og jeg kan ikke alt, og, det er alltid noen som er flinkere, så det erk anskje en ting jeg ønsker mer av, kanskje det med å samarbeide mer med andre lærere så det er det jo rom for da.

I: Det er vel sterke funn i forskning på profesjonsfelleskap, at er det noe lærere savner over hele fjøla, så er det å prate fag med andre lærere, ikke nødvendigvis fra kollegiet, men fra andre steder også.

T: Ja. Det har vært veldig bra å være skriftlig sensor for mengdetreningen sin del for meg, det har jeg lært utrolig mye på.

Interview: Lucy

I: Også skal jeg si noen sånne obligatorsike greier på starten her, jeg har jo ikke sendt deg et skriftlig samtykke til å delta i studien, men jeg tenker vi tar det muntlig her.

T: Ja, det går bra.

I: Deltakelse i studien er frivillig, alt du sier her er konfidensielt, og du forblir under hele prosessen, ingenting kan bli sporet tilbake til deg, og opptaket jeg tar i dag vil bli slettet senest første september, #men i praksis#

T: #Okei#

I: så vil det bli slettet i løpet av uka her når jeg har transkribert det.

T: Okei, ja.

I: Det lagres på min datamaskin, ja, lokalt, opptaket, så det ligger ikke i noen sky. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet og studien. Du kan trekke deg underveis i intervjuet, men si gjerne i fra på forhånd, slik at jeg ikke forsøker å ringe deg opp igjen.

(laughter)

T: Jaja, nei, da. Jeg tror ikke det skal være noen fare for det.

I: Og du får og innsyn i informasjonen som jeg samler inn hvis du ønsker det, da får du den utlevert. Hvis du samtykker til det her så sier du bare ja.

T: Ja, det gjør jeg. Ja.

I: Ja, det gjør du, så da er alt det formelle på plass, og da - skal vi se.

(...)

I: Så. Første spørsmål. Hvis jeg sier argumentative essay. Hva er din forståelse av sjangeren argumentative essay i engelskfaget på VG1?

T: Snakker vi studiespess nå, eller snakker vi yrkesfag, eller?

I: Viktig presisering. Vi snakker studiespesialisering, og oppgaven tar utgangspunkt i et kompetansemål som løst gjenfortalt omhandler det å innhente informasjon og syntetisere til egne ord i skriving. Jeg har ikke kompetansemålet foran meg.

T: Da må jeg si at jeg ikke har hatt engelsk etter den nye læreplanen nå, jeg har kun hatt yrkesfag i år. Men jeg har hatt studiespess mange år før, liksom, så vi har jo drevet med kildebruk i - og jeg har VG2 da, og VG3 da, i programfagene. Så. Ja. Argumentative essay. Argumenterende tekst. Hvor de skal innhente litt informasjon fra helst ulike kilder, da, hvor vi ser litt for og imot, da. Det er slik jeg ser sjangeren, hvis det var det du tenkte på.

I: Mhm. Bruker du begrepet argumentative essay i undervisningen eksplisitt?

T: Ja. Det pleier jeg å bruke.

I: Og da underviser du i eksplisitte sjangertrekk også, eller?

T: Ja, har gjerne gjort det, altså. Iallfall i studiespess. Ja. Vi har liksom gått inn på selve sjangeren, liksom.

I: Ja. Hvilke sjangertrekk er det du underviser i spesielt da, og hvordan eventuelt?

T: Vi pleier å - jeg pleier å samle informasjon i en Powerpoint til de, som de kan gå og se tilbake på. De kan se på strukturen, vi ser på for og motargumenter, vi ser på eksempler, vi har eksempeltekst, at de kan få en idé om hva det dreier seg om da. Ja. De får kanskje prøve seg på å skrive noen argumenter for og i mot. Nå husker jeg ikke *akkurat* hvordan jeg har gjort det i alle timer, altså.

(laughter)

I: Hehe. Men point being da, at du eksplisitt har en eller annen lefse om argumentative essay og hva som kjennetegner det og har det tilgjengelig for elevene?

T: Ja. Jeg prøver å gjøre det mest mulig tilgjengelig for de, slik at hvis det ligger på It's Learning så kan de gå tilbake og bla - gjerne i beskjed om at gå tilbake og se på Powerpointen, så ser du der, hvilket eksempel jeg ga deg der, for eksempel. Sånn at vi ikke ser - at vi ikke bruker det bare en gang da, men at vi bruker det flere ganger i skriveprosessen, da.

I: Når du da underviser i argumentative essay. Hvilken del av lese- og skriveprosessen er det du legger mest vekt på? Og hvordan kommer det til syne i din undervisning? Jeg kan komme med noen eksempler på hva jeg tenker på.

T: Ja.

I: Er det det å være tro mot sjangeren, det å kunne referere riktig i henhold til en referansetil, eller er det litt mer på skisseplan og det å utvikle en problemstilling, det å syntetisere informasjon til egne ord og forstå hva det er egentlig kildene sier, eller er det språk og grammatikk?

T: Det er nok en god blanding av det - kanskje ikke så mye språk og grammatikk som kommer inn der, da kan det heller være på et førsteutkast og at jeg kan gi tilbakemelding på, eh, på det, der da. Men akkurat liksom i startfasen når de skal starte på å lage et sånt essay, så er det jo gjerne at - det går en del inn i struktur, det har jeg mye fokus på, og det med å bruke kildene på en god måte, det prøver jeg å ha fokus på, men det synes de er veldig, veldig, veldig vanskelig, det å parafrasere, eller bruke kilden på riktig måte, så det bruker vi mye tid på. Vi gjør det. Spesielt sånn ved første essayet da, første essayet de skriver.

I: Vil du ta meg med litt mer inn på det du sier på slutten der, at det med å parafrasere oppleves som vanskelig?

T: Ja. Det er jo mange elever som ikke skjønner på en måte at det ikke bare går an å ta en setning eller to også bare bytte ut et ord eller to, sant. Også tenker de da at nå har jeg gjort nok, og da - da er det mitt. Så, så der må jeg jobbe en del med å få de til å faktisk forstå hvordan man faktisk må omstrukturere, hehe, men samtidig vise til kilden, sant, eller ideen sant, hvor den kommer fra. Det synes veldig, veldig mange elever er veldig, veldig vanskelig. Fordi de er vant med å gjøre det på ungdomsskolen tror jeg, mye, det å hente inn mye informasjon også bytte ut noen få ord. Også tror de det er nok. S vi bruker mye tid på skriveprosessen i klasserommet, og jeg går rundt og ser på tekstene deres, gir de veiledning.

(...)

I: Ja, det er vel slik du sier at, det hele er en prosess, så da veileder du elevene ut i fra hvor de er i prosessen.

T: Ja, det er i grunn det.

I: Men det med parafisering, det peker du litt mer på?

T: Ja, og det å bruke sitater, da, hvis du skal bruke sitater da, hvordan bruke det på en god måte. Sant. Innlede til det, og - ikke bare bruke det og gå videre på en måte, for det er det mange som gjør.

I: Underviser du i eksplisitte strategier da, for hvordan man kan innhente og bearbeide denne informasjonen?

T: Ja, jeg prøver å gi de eksempler på å liksom gå i tekst og prøve å trekke ut noe fra den teksten, hvordan kan vi da omarbeide den på en god måte, eller bruke den på en god måte i våre egne argumenter. Så, ja. Prøver på det. Vet ikke hvor godt jeg får det til å fungere, jeg synes fremdeles det er litt for mange som ikke får det med seg til at - jeg tenker, her må jeg kanskje gjøre noe annerledes enn det jeg har gjort, men uten at jeg har kommet opp med en oppskrift, rett og slett.

I: Er det en manglende slags validering da, altså at du får ikke noe feedback på om det sitter?

T: Nei, og feedbacken jeg får fra tekstene deres, eller - det jeg får fra tekstene deres er jo at jeg ser at - mange får det ikke til. Selvfølgelig er det mange som får det til og, men det er såpass mange som ikke får det til at jeg tenker hva er det jeg må gjøre da? Og hva kan jeg gjøre annerledes? Så det er faktisk noe jeg har tenkt på mange ganger, at her er det muligens jeg som må finne på en annen måte å gjøre det på, uten at jeg har klart det enda.

I: Evig kode å knekke.

T: Ja, det er i grunn det altså. Også er det noen du når frem til og ser at det fungerer, også er det hos andre hvor det bare ikke har sjangs. Så, ja.

I: Er du bekjent med begrepet reading to write? Det kommer også i varianten read to write, men også reading for writing. Det beskriver samme fenomen. Har du hørt om det?

T: Jeg har hørt det, men ikke noe særlig.

I: Nei.

T: Jeg har hørt om det, bare, men ikke.

I: Riktig. Også sa du innledningvis at du benytter deg av modelltekster, eller eksempeltekster. Hvor henter du disse modelltekstene fra?

T: Åh, gud. Det husker jeg ikke, det begynner å bli en stund side. Så det kan vel. Kan vel hende - jeg mener vel egentlig at jeg har tatt noe fra en lærebok tilbake i tid. Eh. Men også hentet på nett, altså. Jeg har noen ganger vist til, altså gamle oppgaver også, hvor det har vært veldig god bruk for å vise til hvordan det kan gjøres. Da har jeg liksom bedt om tillatelse fra en gammel elev, for eksempel, for å få lov til å vise det frem, liksom. Og det har jeg gjort noen ganger, når det har fungert skikkelig godt liksom, og vise hvordan det, hvordan det kan se ut.

I: Mhm. Hva ser du etter i en modelltekst, da?

T: Nei, at, argumentet kommer klart og tydelig frem, at kildene er brukt på en god måte, at den er enten - hva skal jeg si - god parafisering, eller, god på en måte, innbaking av kilden i det argumentet som eleven presenterer.

I: Ja, så du gir da en god eksempeltekst?

T: Ja, helst det. Jeg hadde ikke brukt så mye energi på å gi noe som er dårlig, egentlig. Eller, jeg har vel kanskje vist til eksempler som viser til slik bør man ikke gjøre, men jeg har ikke vist frem dårlige tekster, det har jeg ikke, altså elevtekster, det har jeg ikke. Men nett, derimot, det kan jeg vise.

I: Riktig. Når du da gir elevene i oppgave om å skrive et argumentativt essay, organiserer du deres lesing før de skal skrive?

T: Ja, for vi har gjerne da et tema, sant, som vi er gjennom, der vi - der jeg, selvfølgelig, plukker ut tekster, som jeg ønsker at de skal kunne bruke når de selv skal skrive sitt essay. Så vi har jo allerede på en måte som regel sett da på noen tekster sammen. Også har det hendt at jeg også har, spesielt på VG1 da, gitt de noen eksempler eller gitt de noen lenker for eksempel til artikler som jeg tenker kan være gode som de kan bruke, bare for å gi de litt sånn retning.

Også da, at jeg prøver, jeg gjør jo det litt i starten på VG2 også, men i litt mindre grad da, på en måte. Jeg prøver å la de være friere og friere, på en måte.

I: Nettopp. Når du da sier VG2, så er det da valgfag?

T: Ja, programfag. Så da tenker jeg kanskje at de bør ha kommet - men det er ikke alltid slik, altså. Så noen ganger har jeg funnet ut at jeg bare må gi litt tekster til de da. Ja. Sånn at de får kommet i gang.

I: Nettopp. Ja. Ehm. Hva må elever gjøre da, for å kunne lykkes når de søker etter informasjon på Internett, når de skal skrive et essay?

T: Hmmm. Hva de må kunne gjøre? Vel, det må jo kunne skjelne mellom gode og dårlige kilder, holdt jeg på å si. Men det har vi jo gjerne brukt en god del tid på da, i forkant. De har en del av det på ungdomsskolen og, tror jeg, faktisk, så en del av de kan ganske godt - men det er en del som er igjen i kilden min er Wikipedia, og det er det, liksom, det er ikke noe mer. Så, ja, jeg må jo gjøre det først. Og hjelp, nå husker jeg ikke spørsmålet ditt, så nå falt jeg litt ut.

I: Ja, hehe. Det jeg egentlig lurer på er det å søke etter informasjon på Internett, hva er det elevene må være bevisste på?

T: Ja, ja. Jeg kan jo da for eksempel gi de i forkant da, eh, litt sånn, ehm, eksempler på gode kilder, eller steder hvor det kan være greit å søke opp kilder, men og det liksom at de kan, hvis de finner en kilde, hvordan de kan finne en annen kilde som backer opp det de, det den kilden sier. Det tror jeg nok jeg gjør litt i forkant av når de starter essayprosessen.

I: Bruker elevene kildene du da gir de, eller?

T: Nja. Ofte iallfall kanskje en av de? Også finner den noe annet.

I: Nettopp.

T: Men som regel, ja, så bruker de vel ja, en eller to av de. Men der er de, jeg må hele tiden fokusere på at dette er studiespess, fordi de gjør jo gjerne ikke det på yrkesfag, for eksempel.

I: Nei, riktig.

T: Der er det gjerne, litt sånn, forstår ikke konseptet, mange av de da. Så.

I: Mhm. Skal vi se. Ehm. Når elevene da søker etter informasjon på Internett, og forsøker å benytte det i egen skriving av et essay, hva, du har touchet litt på det. Hva er de gode på, og hva er de mindre gode på?

T: Jeg synes de er gode på å finne relevant informasjon, ofte. Men det er det å bruke den informasjonen på en god måte som de sliter med. Det er jo den at noen tror de kommer unna med den å bytte ut et par ord, og noen tenker at dette finner ikke læreren min i det hele tatt, at de ikke gidder å referere i det hele tatt til kilden, det skjer, selvfølgelig. Så å *benytte* seg av denne informasjonen på en god måte, det - så noen skriver veldig, veldig store, eller lange ... sitat, også, så er det liksom ikke noe fyldig rundt de, de bruker sitatet alene som sitt argument, da. Så det er bruken av kilden som oppleves som vanskelig for mange, synes jeg da. Eller tror jeg.

I: Mhm. Du snakker og litt om at du går rundt i klasserommet under elevenes skriveprosess. Opplever du at du får innblikk i elevenes prosesser når de skriver et essay? Og hvordan de går frem med selve skrivingen?

T: Ja, ja. Jeg tenker jo det, hvis vi åpner opp for at vi bruker litt tid på det i klasserommet, så synes jeg absolutt det. I mindre grad selvfølgelig når det er veldig stor klasse, fordi da får man ikke så mye tid til hver elev. Så det er absolutt mye enklere å få god til til hver elev i en mindre klasse, som på programfag, for eksempel. Så er det mye enklere å få til. Så, ikke i så stor grad som jeg ønsker da, for VG1 studiespesialiserende, men det er mye bedre enn at de bare hadde skrevet det hjemme og levert. Her har jeg iallfall en mulighet til å navigere de inn på den veien jeg tenker at de burde gå, da. Ja. Som jeg ikke ville hatt hvis jeg ikke hadde hatt de i klasserommet, for eksempel. Nå som det har vært pandemi, for eksempel, så har det vært veldig vanskelig, sant, å, ja. Mye vanskeligere, synes jeg å veilede i skriveprosessen. Ja.

I: Ja.

T: Ja, fordi selv om du kan se teksten på skjerm og snakke med eleven, så, har det vært, nei. Det fungerte ikke bra, synes jeg da. Nei. Så.

(...)

I: Hvordan opplever du da at du kan støtte elevene i skriveprosessen? Da er jeg på utkikk etter konkrete didaktiske grep du eventuelt gjør.

T: Nå er jeg litt usikker på hva du egentlig mener, men du mener å støtte de i lese- og skriveprosessen?

I: Ja.

T: I leseprosessen er vi jo gjerne i før vi starter skriveprosessen, sant, så da kanskje vi leser noen tekster sammen, vi får oppklaringer av ulike begreper, kanskje vi leser litt i grupper, leser litt ulike deler av teksten, forklarer for hverandre, litt sånne typer, sånn at de kan spørre andre og de kan spørre meg hvis de lurer på hva teksten prøver å fortelle. Eller ulike ord og begreper som de er usikre på. Men så, selvfølgelig, når de skal begynne på skriveprosessen, så er de fortsatt i en leseprosess fordi de må finne frem den informasjonen de skal bruke og, ikke bare det vi har brukt i forkant, da. Så da er det jo viktig at jeg er til stede da, og kan ta meg av de spørsmålene som kommer. Det er vel sjeldent på en måte at jeg opplever at jeg må sette meg ned med en elev og lese teksten med den eleven, for eksempel, for at han skal forstå, men kanskje deler av tekst da, men da blir det litt opp til at den eleven tar det initiativet eller kontakten når vi er kommet så langt i prosessen. Men selvfølgelig også, jeg pleier å bruke et sånt førsteutkast, og på en måte, prosesskriving da. Da kan jeg jo gi tips om hva som bør - hvis jeg ser at her har eleven, eh, burde kanskje få inn en kilde eller to til, jeg kan kanskje gi tips om hva slags kilde, jeg kan snakke med eleven om det som står der for å hjelpe eleven i gang da til å kunne bruke det materialet til å ferdigstille sin tekst, da. Nja. Jeg vet ikke om det svarer på spørsmålet?

(laughter)

I: Jo, jo. Så du sier det å være til stede og organisere skriveprosessen i klasserommet, eller klare å skaffe seg et innblikk i det de holder på med. Også sa du det med oppstarten, og når man leser sammen i grupper, og ja.

T: Ulike måter å lese på da, eller ulike måter å lese ulike tekster på, i stedet for at det blir sånn sett deg ned og les en tekst, det blir litt - det kan være at man ikke får så veldig mye ut av. Så jeg prøver liksom å få gått gjennom de tekstene som bør danne grunnlaget ganske godt da. Sant, slik at de har en god forståelse.

I: Ja, og intensjonen din bak det er da å tilgjengeliggjøre fagstoffet du går gjennom?

T: Ja, nettopp.

I: Og dette gjør du da i felles leseaktiviteter i grupper fordi du opplever at det fungerer bedre enn å bare gi en tekst med individuell lesing, så gjør man det heller i fellesskap?

T: Ja, ja. Fordi de kan gjerne bruke andre kilder og individuelt lese de, men jeg vil gjerne legge opp til at det er noe de har sånn. Som de har, eh. Gått grundig igjennom da, som jeg vet at de fint kan bruke i den tekstskrivingen sin, på en måte. Ja.

I: Ja. Opplever du mye plagiat #i elevenes#

T: #Ja#

I: innleveringer?

T: Ja, jeg gjør det altså.

I: Hva kommer det av, tror du?

T: Nei, det var det.

(lauhgter)

T: Det er det jeg sliter litt med. Eh. Det er ofte det at de ikke har forstått, at de må for eksempel bare skrive inn referansen i teksten og sette disse her, anførselstegnene - altså, de har liksom ikke fått det inn, selv om jeg har gitt det i forkant og prøvd å veilede de på det. Som regel da, så hjelper det jo at de har et sånt first draft, også har de sånn hvor de jobber videre, da kan jeg gi tilbakemeldingen i det, men også, så. Det er vel en del, eh, latskap, kanskje? Og tanke om at dette kan jeg komme unna med, det finnes det fortsatt altså, selv den dag i dag. Fordi jeg opplever jo at det er bruk av kilder i elevenes tekster som de ikke har referert til i det hele tatt, altså, de har det ikke på kildelista engang, også tenker de bare sikkert at de klarer å lure læreren. Jeg vet ikke. Men vi har jo sånn plagiatkontroll, og i tillegg så er det jo en del som ikke slår ut på det, men som du bare ser at språket her er annerledes i en del av teksten, også prøver du å lete det opp, også finner du det lett. Men, ja. Hvis jeg spør eleven

hvorfor har du tatt med dette og hvor har du det her fra, så er det ofte at nei, jeg glemte det, eller jeg tenkte ikke over det, eller, så ja.

I: Mhm.

T: Jeg er litt usikker på hvorfor, altså, alltid.

I: Mhm. Jeg er nysgjerrig, når jeg hører det du sier om det elevene sier da, så tenker jeg umiddelbart at det er en sånn mangel på eierskapsfølelse til egen skriveprosess, at man egentlig ikke har lyst til å skrive i utgangspunktet.

T: Ja. Ja, det nok det og altså, fordi det er jo som regel ikke det de er aller mest gira på. Selv om man forsøker å finne kjekke temaer å skrive om og temaer som de har mye kunnskap om og, så, så er det ikke det den kjekkeste biten for de aller fleste. Det er jo noen som synes det er kjempekult å skrive, men de færreste er vel helt der. Så da, da kan det være det at de tar litt sånne kjappe løsninger for å unngå å måtte sitte med det så lenge selv. Men selv om de vil måtte sitte å holde på med det i timen og, så kan de ende opp med å sulle bort mye tid på, ja. Jeg vet ikke helt alltid hva det er de gjør, men det er noen som bruker fryktelig mye tid. Også er det noen som er sånn ah men jeg klarer ikke å skrive på skolen, det er så vanskelig å konsentrere meg, og - også kommer de hjem, også har de ikke lærer der eller noen ting, også tyr de til, ja, andre tekster og tenker at det må være greit. Kanskje.

I: Når du da sier andre tekster, så?

T: Andre tekster og artikler som de finner på nett, altså.

I: Ja. Har du noen eksempler på best practices, og da er jeg - tenker på undervisningsopplegg som du eller i samarbeid med andre kolleger, har gjennomført i engelskfaget som har fungert godt i forbindelse med undervisning av argumentative essay?

T: Ja, nå er det noen år siden jeg har undervist i engelsk på VG1 altså, men der jeg jobber nå, eller, jeg har jobbet her i 11 år, så var vi flere lærere i kollekgiet som hadde et veldig godt samarbeid på tvers av klassene på VG1 engelsk. Så vi hadde noen gode, spesielt opplegg som gikk på the American dream, men nå kan jeg ikke akkurat gå tilbake og skissere det helt sånn for deg ut av hodet akkurat nå, altså, men. Hehe. Men. Hva mer har vi hatt, gun violence, og -

den typen temaer som elevene blir fengnet av, vi har hatt litt film, litt tekst, en TED-talk, også har vi liksom hatt litt ulike type tekster da med de, før de selv har fått gå i gang med å skrive tekst sånn, og bygd argumenter for og i mot og generelt, og hatt litt sånn muntlig i klassen om det, ja. Før vi da har gitt de i oppgave å lage sin egen, eller skrive et essay om et tema da. Og da hadde vi vel - noen ganger hadde vi gitt de ganske sånt snevert og ha gitt de liksom en thesis - gitt de en oppgavebestilling klar, men andre ganger har vi gitt de mer åpne oppgaver. Det spørs litt på klassen og hva de trenger. Ja.

I: Ja, for det blir oppfølgingsspørsmålet mitt da, men du svarte kanskje på det. Men om du skulle si noe om hva som fungerer best av å gi de en konkret bestilling versus mer frie tøyler, det kommer an på klassen og at man kjenner de, mest sannsynlig.

T: Ja, ja. Det gjør det, egentlig. Det har nok fungert best når jeg har gitt de en klar oppgavebestilling, altså. Det har det. Så har vi liksom prøvd å gi de litt mer frie tøyler, men da er det alltid noen som ikke klarer helt det, og da kan det være at man må gå inn og være litt mer konkret med akkurat de elevene, og det går jo an. Det går jo an å differensiere det at noen får litt mer frie tøyler mens andre trenger å ha litt mer lærerstyrt. Men det har kanskje vært andre essayer, ikke sant, hvor vi har prøvd å åpne opp litt mer, men så er det noen som bare ikke takler det. Men så er det det å hele tiden være på de og se at de faktisk oi her kommer ikke han her i gang, vi må gi de litt mere, mens andre har kjempegode ideer og synes det er kjekt å kunne tenke selv og finne sin egen vei på en måte. Så er det noen som bare ikke takler det i det hele tatt, da. Ja.

I: Nettopp. Hehe. ... I en ideell verden da, som vi ikke lever i

T: Hehe, nei.

I: Hvordan ville du ha undervist i, om skriving av argumentative essay? Med mindre du selvsagt opplever at du lever i denne ideelle verden fra før da.

...

T: Nei.

I: Eller, spørsmålet er vel kanskje heller. Hvilke - hvis det finnes noen - faktorer er det som begrenser deg fra å virkelig?

T: Nei, det er det jeg lurer på selv da. Jeg tenker liksom på - noen ganger når jeg får tekster så tenker jeg liksom på, når jeg får plagiat, så er det sånn, jeg tenker - har jeg ikke vært tydelig nok, jeg synes jeg har vært så tydelig, og gått gjennom det her og vist eksempler, og lurer på hvor feiler det? Jeg har kanskje vært inne på tanken om å kjøre noe sånn omvendt, om at jeg kanskje spiller inn noe som de kan gå tilbake å se på, eh. Heller det enn at jeg står i et klasserom og tyter om det. Det har jeg ikke prøvd enda, men det er en tanke jeg har vært inne på.

I: Da tenker du på det å spille inn en #video#

T: #Ja#

I: om lese og skriveprosessen, sånn at #du#

T: #Ja, for# eksempel. Ja. Et eller annet som - noe som fenger de litt mer, eller jeg vet ikke. De ofte synes at den biten blir litt kjedelig da, kanskje. De klarer ikke helt å feste seg med de. Ah, nå må vi skrive, også zoomer de litt ut, også ja. Klarer de ikke å få det med seg. Og selv om alt ligger tilgjengelig for de, jeg har gjerne en powerpoint og et dokument - et støtteark hvor tingene står lettfattelig skrevet ned, og allikevel, så - nei, det gjelder jo selvfølgelig ikke alle, men det er jo alltid noen da som ikke får det med seg uavhengig av hvor mye man tyter om det.

I: Og de tar ofte gjerne mye energi, eller iallfall oppmerksomhet?

T: Ja, det gjør de jo. De trenger jo mye oppfølging i skriveprosessen. Også er det jo gjerne de som sier at jeg klarer ikke å skrive i klasserommet, jeg klarer ikke å konsentrere meg, som du kanskje må gi og gi - men du må ikke gi for mye, fordi det skal jo være deres tekst. Sant. Så, det er en vanskelig sånn balanse der, synes jeg.

I: Basert på den samtalen vi har hatt så langt da, hvis jeg tillater meg å tolke det du sier da, så er det slik at de elevene som da ikke vil skrive i klasserommet, de sitter litt fast i startgropa virker det som, og utfordringen der ligger i å tolke tekstene eller kildene de skal lese da.

T: Ja, det er det å vite hvordan man skal komme i gang. Det er det mange som sliter med. Jeg prøver noen ganger å si, at - altså, hjelper det litt med en sånn problemstilling slik at de har et

utgangspunkt i det minste, men du trenger ikke ha en ferdig introduksjon, også si sånn, okei nå skal vi jobbe med det argumentet. Det er det første, sant. Nå skal vi kun jobbe med det. Og, hvis det er kanskje flere som sliter med det samme, kanskje prøve å sette de litt sammen, kjøre litt idémyldring, sammen med meg, gjerne, lærer. Men det er alltid noen som ikke vil, som ikke er mottakelig for den. Ehm. Der vet jeg ikke, der har jeg ikke funnet noe enda på elleve år på hvordan jeg skal klare å få tak i de. Det synes jeg er like frustrerende hver gang, uten at jeg finner ut hver gang hvordan jeg skal gjøre noe med det. Jeg synes jeg prøver på ulike måter.

(laughter)

T: Og ja. Det er gjerne litt energitappende. Og det er jo spesielt da for store grupper på tretti, det er, jo, vanskelig. Jeg er engelsk og norsklærer, så jeg har jo bare sånn type retting, eh, så det. Det tar jo veldig mye tid. Ja. Så. Ja. Men jeg synes de bør jo få anledningen da, unasett, til å få jobbe med teksten på skolen, få en tilbakemelding, også jobbe videre med teksten sin, slik at det ikke blir en sånn produser noe også ferdig, du får en karakter, så går vi videre, ikke sant. Ja.

I: Nettopp. Hmm. Hehe, nei, det skal ikke være enkelt.

T: Hvilket annet fag er det du har da?

I: Sosiologi.

T: Ja, akkurat. Det er bra, det tror jeg var et lurt valg.

(...)

I: Vi er på siste spørsmål (...). Hvordan ser du på forholdet mellom lesing og skriving i engelskfaget?

T: Jeg tenker jo det er veldig tett, egentlig. Har ikke eleven lest noe særlig, så blir det veldig vanskelig å skrive noe. Altså, jo mer eleven leser, jo mer får den med seg strukturer i en tekst og hvordan en tekst er bygd opp, med formuleringer, altså, det er så mye som man da får fra å lese fra en tekst som man kan da videre til egen tekstskriving, tenker jeg da. Det er jo litt problematisk med at elever nå blir, eller, jeg har følt nå i løpet av de elleve årene jeg har

jobbet at de blir mindre og mindre - altså dårligere og dårligere - hva er det det heter da - altså konsentrasjonsvansken når det kommer til å lese en tekst, det skal liksom helst ikke være for langt, for da mister de helt konsentrasjonen og klarer ikke å forholde seg til teksten. Det er jo litt skremmende. Egentlig. Fordi at, det går igjen utover skriveingen altså, tror jeg. Absolutt.

I: Oppfølgingsspørsmål angående det, hvilket medium leser elevene på?

T: De leser, vi bruker lærebok. Vi bruker også - ikke bare lærebok, det er gjerne artikler, enten som vi har tatt ut - jeg liker ofte å ta det ut på papir, selv om det kanskje er litt fy-fy. Eh. Sånn, jeg tror ikke det har godt av å sitte for mye foran en skjerm å lese, men at de kan ha godt av å skrive ned litt underveis i teksten som de leser, for eksempel. Notere seg tanker, streke under, også videre. Ehm. Ja. Så det er jo en god blanding egentlig, tror jeg, av lærebok - også, ja. Tekster fra nett, da, eller. Eh. Vi leser jo selvfølgelig også romaner. Jeg pleide iallfall å gjøre det på VG1 på studiespesialisering, og gjør det alltid i programfag, en eller to slik at de liksom blir nødt til å, jeg prøver å få de til å lese litt skjønnlitteratur og da, jeg tror bare det er bra for, ja - for, ja. Selv om de ikke skal skrive så mye skjønnlitterære tekster selv, så tror jeg ikke det er negativt for egen skriving at de leser sånne typer tekster. I tillegg til artikler og fagtekster da.

I: Du snakket om det å skrive ting underveis da, på handouts du eventuelt gir de, det fikk meg til å tenke på, eller spørre deg om - har elevene en arbeidsbok, eller tar de notater underveis?

T: Veldig få, som regel er det da som PC-en, men det er veldig. Jeg er på voksenopplæring også, der sitter de gjerne med bok og skriver notater. Det er de vant med fra sitt hjemland eller hvor de - der er det mange minoritetsspråkelige da. Men det er ytterst få på studiespess, vanlig ungdom, som gjør det. Det er det. Men det er noen som tar notater på PC-en da, men jeg vil jo si at de er i mindretall. Men får de et ark foran seg, hvor de får beskjed om å streke under sånn og sånn, ord du ikke - du synes er vanskelig eller er litt usikker på, eller noen gode fraser eller et eller annet som jeg gir de i oppdrag da og se etter, så gjør de de, og - ja - synes jeg de får mer ut av den teksten da, enn de kanskje ville gjort om de leste den på skjermen. Som regel, så synes jeg det faktisk fungerer litt bedre. For da, ja, er jeg litt miljøsvin og. Tar litt den veien der.

(laughter)

I: Så ja, oppfordring til å ta notater, eller - ja - det fungerer?

T: Ja, hvis jeg eksplisitt sier - eller jeg må jo eksplisitt be de om å gjøre det eller hva de skal se etter, eller så, ikke gjort. Så det må liksom være et oppdrag på en måte som de får. Blant ungdommene altså. På voksenopplæring, en helt annet. Der sitter de klare med boken foran seg og skriver ned alt. Det er en helt annen verden. Det er helt magisk. Hehe. Faktisk.

(...)

I: Lesing og skriving var der vi var, og - synes du at lesing og skriving bør undervises parallellt da i engelskfaget, eller hver for seg?

T: Ja, jeg tenker jo at det fort blir til at man tar de litt parallellt, men at man kanskje først ser på lesestrategier også beveger seg over til skrivestrategier, da. Det er vel det jeg gjerne pleier å gjøre, å gå den veien.

I: Ja.

T: Så ja, det henger liksom i hop, føler jeg da.

I: Supert.

Interview: David

I: Jeg begynner med noen formelle saker til å begynne med, her. Du har jo ikke signert noe samtykkeerklæring, men den tar vi muntlig her.

T: Ja.

I: Så da sier jeg det jeg må si, og det er at deltakelse i studien er frivillig og alt du sier her er konfidensielt. Du forblir anonym under hele prosessen og ingen ting kan bli sporet tilbake til deg. Opptaket jeg tar i dag det vil bli slettet når jeg har transkribert det, i løpet av uka her, blir det da. Og det lagres lokalt på datamaskinen min, så det ligger ikke i noen sky og lurer oppe der. Du kan når som helst trekke deg fra studien. Hvis at du vil trekke deg under intervjuet, så gjerne si fra på forhånd slik at jeg ikke forsøker å ringe deg opp igjen. Men hvis du ønsker å trekke deg fra studien om en uke eller to, så er det bare å si fra, da trenger du ikke å begrunne det, så vil jeg slette all data jeg har samlet inn i forbindelse med intervjuet. Du får og også utlevert informasjonen som jeg samler inn hvis du ønsker det. Og hvis du samtykker til dette, så kan du si ja.

T: Ja.

I: Ja. Herlig. Da setter vi bare i gang. Så tema - avgrensning for oppgaven, forsåvidt, det er engelsk VG1 studieforbredende. Og når det gjelder, altså, når vi snakker om lesing og skriving i den her konteksten, så er det primært sakprosa som er fokuset. Det tror jeg er vel de eneste avgrensningene jeg trenger å informere om. Så første spørsmål, det første jeg lurer på, er. Hva er din forståelse av sjangeren argumentative essay i engelskfaget på VG1? Hva tenker du på når jeg sier det?

T: Ja, det går vel ut på det å ha en tekst hvor formålet med teksten er å overbevise eller argumentere for en sak, og i en viss grad belyse relevante fakta, og ha en retning av at du skal overbevise motparten og gjerne trekke frem en side og selge inn en side av saken, da. Og i essay, så ligger det jo at det er en tekst av en viss størrelse, kanskje typisk fem avsnitt eller mer. At det ikke bare er en liten snutt, da. Og nødvendigvis så må det være argumenter som kommer, og ja, jeg vet ikke hvor dypt jeg skal gå inn i oppskriften på en sånn essay, da.

I: Nei, det trenger du forsåvidt ikke. Men en argumenterende tekst, er det du sier, da?

T: Ja.

I: Ja. Eh. Tenker du da en mer forskningsrelatert artikkel hvor det belyses to sider, eller tenker du mer det å overbevise leseren om å ta et standpunkt?

T: Det kan være begge deler. Du kan jo være argumenterende i en litt mer uformell grad i en litt mer uformell sjanger, eller du kan være argumenterte i en litt større formalitet og saklighet, og med mer vekt på solid dokumentasjon, for eksempel.

I: Mhm. Bruker du begrepet argumentative essay i undervisningen din?

T: Ehm. Jeg har ikke brukt det i noen særlig grad. Ehm. Men vi har jo antakeligvis vært innom begrepet, men ikke bevisst, vil jeg si. Og det er jo heller ikke den eneste sjangeren som vi prøver å lære elevene å bruke, og vi har jo kanskje i mindre grad hatt fokus på akkurat den sjangeren i år, selv om vi nok har hatt tekster hvor de har gjort nettopp det da.

I: Hvilke andre sjangre er det du har?

T: Ja, si det. Vi har jo hatt tekster som ikke har vært argumenterende, men kanskje mer informerende. Og, redegjørende tekster. Og vi har hatt litt kreative tekster, men jeg vil si at i stor grad så har vi hatt tekster som har vært argumenterende, selv om vi ikke har brukt begrepet argumenterende tekst sånn eksplisitt, da.

I: Mhm. Så, hvis at du da bruker redegjørende eller kildebasert tekst da, hva er det du ville da kalt det i undervisninga?

T: Ja, hva er det man skal kalle det? Jeg vet ikke om jeg har hatt, hva er det jeg har kalt det, jeg vet ikke om jeg har hatt noen overskrift på det, skal jeg til å si. Ehm. En saktekst, kan du si, men. Eller en, hva skal en si da, informative essay, for eksempel, eller ehm. Eller så har vi kanskje konkretisert det ned til hva jeg vil elevene skal skrive om akkurat der og da.

I: Mhm.

T: Likevel, så har vi noen ganger bare valgt å bruke begrepet tekst, eh, slik at elevene skal selv få skrive en teksttype som passer formålet deres, da. Så da blir det jo en veldig generell eller åpen oppgave, men argumentative essay kan jo være en av de vinklingene de velger, da.

I: Mhm. Hvis at vi tenker da det med å skrive en kildebasert tekst som gjerne er, ja, informative essay da, underviser du da i eksplisitte sjangertrekk?

T: Ja, for eksempel forskjellen på en formell og uformell tekst. Og, vi har jo og fokusert en del på hvordan vi bygger opp avsnitt, og likeså ordvalget i en mer formell tekst, og hvordan formålet med teksten og påvirker ordvalget. Så det kan en jo si at vi har.

I: Riktig. Så, den - nå har jeg gjennomført flere intervju, og det er liksom, jeg sitter og leser om teori om argumentative essay, ikke sant, også er det tydeligvis - man vet jo som lærer hva en kildebasert tekst er, men det virker å være at man bruker forskjellige labels på det. Så i praksis tror jeg vi alle gjør det samme, men vi kaller det forskjellige ting. Så det er vel mer det du sier når du sier, hva var det, informative essay da, som er det begrepet når jeg sier argumentative. Så kanskje vi syncer opp på det begrepet?

T: Ja, men hvis jeg skal være, så hvis du skal for eksempel, hvis du skal for eksempel se på oppgaveordlyden, da, så bruker jeg ofte begrepet 'discuss', ikke sant. Og hvis det står discuss i oppgaven, så er det jo på en måte drøfting da. Og forskjellen på det og kanskje argumentative, er jo at hvis du drøfter, så er du litt mer opptatt av å presentere bredden, å presentere flere syn, også kanskje plukke et syn selv og begrunne det. Mens argumentative, så er du, da heller du, vil jeg si da, mot å prøve å styre motparten en vei. For når du argumenterer for noe, så argumenterer jo du hovedsaklig for den ene siden, så hvis du belyser motargument, så setter du de på en måte i et, ja, det blir litt, man er litt, ikke for å kalle det subjektiv, men man vil på en måte dra i en retning når man argumenterer, da. Men jeg er jo opptatt av at elevene i en diskusjon eller drøfting også, så står det ofte i oppgaven at de skal selv ta stilling til det, og da er de jo nødt til å argumentere, og ikke minst begrunne synet sitt. Så jeg bruker ofte begrunnelse i større grad enn et argument, da. Men det er jo ofte, det koker ofte ned til det samme.

I: Mhm. Riktig. Hvis man da tenker lese og skriveprosess, når man da får en oppgave å skrive et informativt essay, hvor man skal undersøke et fenomen fra flere sider og forholde seg, ja, kall det mest mulig objektiv, da, ehm. Hvilken del av den lese- og skriveprosessen vektlegger du i din undervisning? Eh, jeg kan komme med noen eksempler, er det det å være tro mot sjangeren, utvikle problemstilling, språk og grammatikk, evnen til å syntetisere informasjon man leser til egne ord.

T: Mhm. Ja. Vi bruker ofte å ha, som regel så bruker vi som regel å ha et forarbeid før vi setter i gang skriveprosessen, så om vi kaller det en del av leseprosessen, det blir vel og en del av lytteprosessen, eller samhandlingsprosess, kan du si, når lærer snakker med elevene om noe, eller legger frem et tema. En del av det er jo at de blir bedt om å gjøre notater underveis, det er jo et naturlig verktøy da, også sa du noe om språk og grammatikk? Jeg vil prøve, vanligvis å tone det litt ned tidlig i skriveprosessen. Jeg har jobbet litt med et verk, skal vi se om jeg klarer å finne navnet på det etterpå, men det handler litt spesielt om prosesskriving, som beskriver prosessen i fire faser, hvor det er, man er litt mer ukritisk i begynnelsen, nå snakker jeg om når man begynner å skrive, men du snakker jo og om leseprosessen, men vi prøver jo og å presentere saken med litt bredde og skape litt innsikt i at okei her kan det være flere ting å ta hensyn til. Bruker og modelltekster som har samme, kanskje, et annet tema, men samme form eller format og litt sånn egenskaper som en vil at deres tekster skal ha. Også når vi har studert modellteksten, så skal de forsøke å skape en tilsvarende modell, men med det temaet som vi ønsker å diskutere. Og vi legger og vekt på, eh, ja, kanskje lage tankekart som en del av forberedelsene til skrivingen, og det å lage en disposisjon, det vet du vel sikkert hva er for noe, og å ha en plan for skrivingen, i like måte litt planer i forhold til å kanskje for å komme i gang, lage ei veldig kjapp innledning, som, i denne oppgaven skal jeg diskutere bla bla bla, in this text I will bla bla bla, sant, veldig sånn, sånn, eh, simpel innledning, også når de er ferdige med, når de har skrevet, for eksempel, tre avsnitt med hoveddel, da, eller kanskje litt mer, kanskje også noe drøfting inn i mot slutten da, når de har satt opp de ulike komponentene da, så kan de gå tilbake og skrive innledninga på nytt igjen, for eksempel, fordi da vet de hva oppgaven kommer til å inneholde, og da kan innledninga og overskriften bli litt mer interessant og treffsikker. Så, så. Ja, var det flere ting som du nevnte der som du ville legge vekt på? Du snakket om kilder, kanskje?

I: Ja, ofte så vil jo skrivingen av den her typen tekster være basert på kilder.

T: Mhm.

I: Underviser du da i eksplisitte i, både det med å hente inn informasjon, men og hvordan man kan bearbeide den informasjonen i egen skriving?

T: Ja, vi har jo en del retningslinjer når det gjelder det å finne gode kilder. Ja, du sa at det her gjelder for VG1, men jeg underviser jo også i engelsk i VG2, så da skal jeg forsøke å holde

det litt utenfor, skjønner jeg. Fordi vi har jo, vi trener jo spesifikt på det å lese en tekst da, og det å finne en nyhetssak fra to forskjellige kilder, også se hvordan de er litt forskjellige ut i fra ordvalg og. For eksempel en demonstrant kan du lese om i en tekst, og i en annen tekst blir samme personen betegnet som en opprører eller en slags nesten terrorist kan du si, da. Så, jeg ber de jo om å se litt på ordvalg, også prøve også gjøre seg opp noen meninger om kilden, og hva den står for, da. Også velge kilder som er pålitelige. Så det hører med. Også da likedan å prøve å få til det at man forstår innholdet godt, at man ikke bare sitter og - vi har innimellom problemer om at det er noen som ikke forstår at indirekte avskrift fortsatt er plagiat, da. De bare skriver om ord - setter om ordstillinga, bytter ut noen ord, også tror de at de har skrevet det selv. Men det er jo kildekritikk på et veldig lavt nivå, men det hører jo med det også.

I: Mhm. Ja. Jeg tror jeg #har#

T: #Ja, også# trener vi på at vi ikke bare skal ha - vi må vite hvordan vi skal bruke kildene. Elever kan for eksempel bruke kildene veldig ukritisk, og i stor grad, de postulerer en teori, eller noe sånt, også smokk, så kommer kilden, også siterer de for eksempel alt for mye, også kommer det ingen forklarende kommentar til hvorfor det her er relevant, sånn at de bare dumper kildematerialet inn uten at de klarer å sette den inn i sammenheng, da. Vi vil jo at de skal vise at de bruker og anvender det som de har fått med seg og, viser at de har forstått det og kanskje lager noen egne eksempler som viser at de har forstått innholdet.

I: Relatert til deg igjen, hvordan kan du, eller opplever du da, at hvis elevene tydeligvis ikke forstår kildene de bruker, hvordan prøver du da å formidle til elevene om at jeg tror ikke at du helt har forstått det, eller, her er en måte du kan forstå kilden på. Det er vanskelig, men. Hvordan opplever du at du kan legge til rette for forståelse av kilder?

T: Ja. Jeg ikke - det er vel kanskje vanskelig å finne et konkret eksempel på det der, men jeg vil jo forsøke å snakke med eleven, og kanskje ikke enkeltvis heller, men at jeg belyser ting bredt i klassen, fordi da er det mulighet for at - for det kan jo hende at det er flere som lurer på det, eller at noe er rett og slett uklart. Så da forsøker jeg å korrigere det på noen måte, enten med eleven selv, eller at jeg belyser det i en litt større kontekst, da. For, det er jo fint hvis eleven selv klarer å innse det. Men jeg kan jo også for eksempel skrive kommentarer i tekster eller i utkast til tekster når vi bruker for eksempel OneNote eller Word, da. Så setter jeg inn i en sånn kommentarfunksjon, så jeg kan forklare ting litt nærmere da.

I: Både i klassen og i tekstene, ja.

T: Eller så, skriver jeg bare en kommentar i teksten at det her må du spørre om, fordi det er lettere å forklare ting muntlig. Fordi når de får tilbakemelding på teksten da, så får de beskjed om at det her bør utbedres for eksempel, også står det spør om det, for eksempel, fordi da kan jeg heller forklare det muntlig heller enn å skrive en lang avhandling som de ikke forstår noe av.

I: Ja, mesteparten av tilbakemeldinger gir du da skriftlig eller, på tekster, eller benytter du deg av for eksempel videotilbakemelding?

T: Begge deler. Kanskje spesielt etter COVID da, så fikk vi øynene litt opp for å bruke sånn her videotilbakemelding eller lydtilbakemelding. Og, så vi har eksperimentert litt med det. Og når jeg sier vi så er det andre lærere på skolen også, vil jeg tro, eller som jeg vet om. Så, og dessuten, jeg har vært litt opptatt av å kvalitetssikre tilbakemeldinger og forsøkt å unngå at jeg skriver for lange kommentarer til hver enkelt elev. Hvis det er noe som angår flere, så forsøker jeg heller å ta det opp bredt. Nå har jeg og hatt relativt små klasser det året her, jeg har hatt en engelskklasse på femten elever og en annen på ti, så da er det jo større rom for individuell tilbakemelding ved behov, og en til en samtaler, da.

I: Mhm. Ehm. Jeg ser tiden går litt fra oss hvis du må rekke den her avslutningen klokken halv.

T: Ja, jøss, men hvis det blir trøbbel så fullfører jeg det her altså, jeg kommer ikke til å legge på røret klokken halv, det trenger du ikke å tenke på i det hele tatt.

I: Hvis jeg sier, eller. Er du bekjent med begrepet reading to write? Eller read to write, reading for writing?

T: Ja. Ja, ja. Det er jeg kjent med, uten at jeg på stående fot eller sittende kan si automatisk hva det innebærer, men jeg har - jeg forstår det som at det er en leseteknikk hvor at hensikten med lesingen er at du skal bli i stand til å skrive noe fornuftig om det da, og at det blir noe helt annet enn for eksempel scanning eller litt mer lette sånn, det er ikke oversiktslesing for å si det sånn, eller, det kan være det og, men at, at, skriving er hensikten med lesingen ja.

I: Riktig, riktig. Neste spørsmål da er om du benytter deg av modelltekster ja, men det har vi allerede touchet inn på. Og da lurer jeg egentlig på, oppfølginsspørsmål, da. Hvor henter du egentlig modelltekster fra, og hvordan går du frem for å finne de, og hva ser du etter?

T: Noen ganger, så skriver jeg de selv.

I: Mhm.

T: Så, hvis det er slik - for da må jeg utfordre meg selv til å stå som et eksempel. Og det er ikke slik at jeg alltid står og sier at det her er en tekst som jeg har skrevet, men noen ganger så gjør jeg det. For eksempel hvis vi skal analyserer litteratur, også, jeg underviser jo literær analyse på min måte, og, da vil jeg jo finne en tekst som jeg vil - hvor jeg kan vise til eksempler på ting sånn som jeg forstår det, og, og, jeg kan for eksempel prøve å skrive en, eller prøve å vise forskjellen på et resyme av en film og en analyse av en film, for å vise at det er to forskjellige ting. Så, for det første, så liker jeg å skrive tekster selv, og for det andre så synes jeg det er, det er litt - man går jo foran med et eksempel da, hvis man som leder viser at okei slik kan man gjøre det, slik har jeg gjort det, ikke sikkert det her er den eneste måten å gjøre det på, men sånn kan det gjøres. Og da får jo de en modell, også må jeg gjøre arbeidet slik at jeg ser hvor mye arbeid det er, også viser jeg at okei sånn kan vi gjøre det. Eller så kan det hende at jeg finner tekster, da er det ofte tekster som jeg har funnet frem til enten lærebøker eller fra nett. Ofte de tekstene som egentlig var grunnen til at jeg valgte å kjøre det undervisningsopplegget, det kan ofte være tekster som jeg finner i lærebøker eller på forskjellige nettsteder, da. Eller, eller. Ja, det er vel hovedsaklig det. Jo, jo. Også det må jeg bare skyte inn da, jeg bruker jo også noen ganger elevtekster, tekster som jeg har anonymisert og fått tillatelse fra eleven til å bruke anonymisert. Forid det er jo skrevet da av noen som er på et visst utviklingsnivå. Jeg liker spesielt godt å vise eksempler på gode tekster da, slik at de har noe de kan strekke seg etter, og som de ser er innenfor deres rekkevidde. Mhm

I: Jeg synes det var interessant det du sa om at hvis du skriver tekstene dine selv, så kan du i større grad knytte inn elementer du har lyst til å undervise i. Ja.

T: Ja, man kan tilpasse i stor grad. Og da kan man jo og skrive om ting som jeg er interessert i, og som elevene sannsynligvis er interessert i. Slik at jeg vil jo at de skal få et engasjert

forhold til skriving, og da må jeg jo vise at skriving er noe som jeg kan tenke meg å gjøre. Jeg hadde faktisk en student i praksis i løpet av den vårterminen her nå, og hun hadde også med seg noen tekster inn, og hun hadde jo jobbet som journalist, men hun drev og gjorde seg om - omskolerte seg til å bli lærer, da - og hun hadde med seg tekster som hun hadde skrevet da, og man får jo litt ansikt bak skrivingen da, og man når gjennom til elevene på en annen måte når man skriver teksten, og man blottstiller jo seg selvfølgelig selv, og man må prøve å legge seg på et nivå som, som treffer elevene. Så det er jo litt av ufordringen også, men det er spennende.

I: Mhm. Ja, føler du det er med på en slags relasjonsbygging, eller?

T: Ja, det kan være det. Ehm. Både når man gir tilbakemelding på tekster, også når man skriver tekster, spesielt hvis man bevisstgjør det for å treffe elevene og møte elevene der de trenger, så du prøver jo å være en mentor for elevene da, i mest mulig grad.

I: Mhm. Du snakket litt tidligere her om et visst forarbeid. Du snakket om lese- og samhandlingsprosess, for eksempel. Og det jeg lurer på da, er om du organiserer elevenes lesing før de skal skrive et argumentative essay? På en eller annen måte?

T: Tja, hva skal man si om det. Det kommer jo an på hva de skriver om, men vi legger jo opp til at de skal lese, da. Eh. Og det her med lesing og det med å følge opp lesing, det, det, er jo en jobb, da. En måte å lese om det på er jo den måten som legges opp på i lærebøkene med at de leser en tekst også svarer de på noen spørsmål i boka, og forstår innholdet og sånt, også kommer skriveoppgaven på slutten, da, så det er vel en sånn standard kan du si. Men vi har og forsøkt å simulere lesesal, sånn at, fordi at, jeg er litt opptatt av at elevene skal ha gode lesevaner og gode leseerfaringer når de skal være studiespesialiserte. Så vi har lagt en god del i, jeg personlig og har jo, og litt i samråd med andre lærere også da, har lagt opp til å ha lesing som et fast element. Og i første halvdel av skoleåret her, så satt vi av en engelsktime i uka til omtrent bare lesing, da. At de bare skulle lese, ikke bare for å skrive, men å lese for lesingen sin egen del og, da. Og, så har vi og drevet med kartlegging av hvor mange sider de leser per dag, og motivasjonen for lesing, og det å få inn lesevaner. Men det er vel noe annet kanskje enn det du tenker på i forhold til lesing opp mot en bestemt oppgave. Men det jeg har sagt til de da, er at - jo du nevnte noe om problemstilling. Så...det kan være et kinkig punkt for noen elever hvis de ikke har spisset problemstillinga si nok for eksempel, så tror de at de skal

skrive om hele temaet. Så det, så det er jo og en viktig ting da, at de leser og tolker, og kjenner på ting og finner ut hva som er ders innsnevring av oppgaven.

I: Mhm.

T: At de ikke skriver for bredt. Men, argumenterende tekst, bør jo og bare handle om ett tema.

I: Riktig.

T: Men nå ble det sikkert mange ting på en gang her.

(latter)

I: Neida, men det er jo min jobb her å holde oss i skinnet.

T: Mhm.

I: Ehm...relatert til forrige spørsmål om å organisere elevenes lesing, så kan det for eksempel være - gir du elevene et utvalg internettadresser de kan bruke eller begynne utforskinga si på, når de skal skrive en tekst?

T: Eh, ja. Jeg bruker ofte foreslåtte nettsteder der som vi er i boka, for eksempel. Og forskjellige andre nettsteder som kan være gode kildemateriale, da. Og gjerne ofte så studerer vi jo det på forhånd, og elevene får litt tid til å sette seg inn i kildene. Erfaringsmessig så må de ofte ha litt, de må ha litt pushing eller litt tilbakemeldinger eller iallfall en form for oppfølging, slik at det ikke bare blir frislipp. Så det er jo i stor grad digitale kilder da. Har og noen ganger brukt lærebøker som er på universitetsnivå, men har ikke hatt noen gode erfaringer med det så langt. De velger ofte bort det, da, så. Men det handler kanskje om motivasjon å gjøre, da.

I: Nettopp. Eh. Basert på din erfaring med å undervise i engelsk da på VG1, hvordan opplever du elevens ferdigheter i å søke etter informasjon på Internett? Og å benytte det i egen skriving av essay?

T: Hvordan jeg opplever det? Det er litt blandet. Noen, noen er jo litt vanebundet og - jeg ser jo fortsatt at det er noen som tyr til Wikipedia, for eksempel, det er jo ikke noen gunstig kilde å bruke bestandig. Men jeg har ikke sett noe, jeg har ikke sett noe utstrakt bruk av særdeles

tvilsomme kilder, da, det er ikke noe sånn fake news eller sånne elever som går i baret på det. Så har vi jo og brukt et nettsted, det har jeg primært brukt på andre trinn, i og med at det er foreslått i den ene læreboka, er det all sides. Som presenterer nyheter fra forskjellige politiske ståsted, da, fra høyre og venstresida i USA kan du si, da, noen ganger. Så er dessuten tekstene merket, da, med hvor mye, hva slags bias de har, eller hva slags ståsted de har. Så det er jo veldig lærerikt, å tenke over at enhver tekst har jo en slags, er jo kanskje et slags subjektiv grunnlag et eller annet sted uansett likevel. Og helt, helt objektiv kan en jo kanskje aldri bli, det spørs jo hva som er formålet med teksten, da.

I: Så fake news og kildekritikk, det er kanskje ikke et utstrakt problem, men hva er det som er utfordringen da, da, når elevene skriver kildebaserte tekster, hvis du måtte peke på noe?

T: Ehm. Det er kanskje å forstå hvordan de skal bruke kildene, og at - det er det med å finne ut hva det er som er deres rolle i arbeidet med kilden. For noen ganger, så skal de jo ha en formidlerrolle, og noen ganger så har de en deltakerrolle i større grad. Og jeg har sett og i noen av de eksamensoppgavene som har kommet, så har det vært en sånn der mediation del, hvor eleven i større grad skal formidle et budskap, mens - så har de en interaction del, hvor de skal virkelig da prøve å påvirke, da. Og vi prøver å skille mellom de to, og akkurat det skillet i oppgavene der har vært gunstig, da. Og likedan når eleven kommer til konklusjon, så er det jo meningen at de skal faktisk prøve å ta stilling til ting, og jeg har kritisert noen elever for å være litt for splittet i konklusjon og at de - men spørsmålet ditt, det var at, det var om, utfordringer med kildebruk?

I: Ja, eller søk etter informasjon på Internett, da.

T: Ja, det er jo, hvis noen elever tror kanskje at kilden skal gjøre jobben for de, og at de da i for stor grad lener seg på kilden, uten å kommentere det da. Så jeg vil ofte at de forankrer kilden i sin egen forståelse og i innholdet i teksten, og at de gjør kilden relevant gjennom hvordan de kommenterer det. Så da er det et spørsmål om hvor mange prosent er egenproduksjon, og hvor stor prosent kilde er altså innleid kunnskap som er, også er det jo et spørsmål om kvaliteten på forankringen da, om de klarer å knytte det godt nok sammen. Og det er jo et spørsmål om tekstbinding i noen grad, og om rett og slett at de har en smart måte å se hva som er relevant. Og da snakker vi litt selvstendighet, da. Så selvstendighet det oppstår

jo når vi ser at elevene får til å ta en innsikt her også knytte det sammen med en innsikt der, også klarer eleven å se sammenhengene. Og hvis det er sammenheng i teksten, og kildene passer inn i teksten, som brikker i et puslespill, da har de lyktes. Men hvis kildene fremstår som litt sånn fremmede og - sånn, her kommer det et fremmedlegeme, eller hvis det fremstår som at hele teksten du leser egentlig er en kilde. Det kan være en fin ting, hvis de formidler det på en måte som viser innsikt, og at hvis de av og til viser at de er i stand til å utlede litt egen kunnskap av det som de kommer med, så da, da går det an å ha en tekst hvor du egentlig forholder deg nøytral, men redegjør for innholdet som viser forståelse, da.

I: Hvis jeg tillater meg å tolke eller gjenfortelle det du sier, så koker det ned til, det du sier da, det koker ned til elevenes forståelse av tekstene eller kildene de - det, altså - de må ha forståelse av tekstene for å kunne knytte de her elementene i sin egen tekst.

T: Ja, og jeg sier til de at jeg gjerne vil se - at det skal være deres tekster, da. Og det er jo og en grunn til at jeg prøver å lage brede oppgaver med litt valgmuligheter, men at de skal ta så mang konkrete valg som mulig slik at det koker ned til noe som er mer personlig. Hva er det du sier, personlig men ikke privat, men at det blir deres egen forståelse som vises, og selvstendighet i tekstene.

I: Mhm. Selvstendighet.

T: Så når jeg vurderer innhold i tekst, for eksempel, så vurderer jeg først om det er relevant, og det klarer de fleste å få til, det skal godt gjøres å ikke få til, også vurderer jeg om det er dekkende, altså, om det er, om du har fått med det vesentlige for at det skal utgjøre en helhet, også om det er selvstendig og om du da klarer å tilføre noe innsikt i det der, og at du klarer å bruke teksten som materiale for egen innsikt, og da er vi på høy måloppnåelse, da.

I: Mhm.

T: Sånn i korte trekk.

I: Mhm. Opplever du at du får innblikk i elevenes prosess når de skriver essay, og hvordan de går frem i selve skrivingen?

T: Jeg vet ikke hvor i - i hvor stor grad jeg skal si det, men det er ofte hensikten at det skal være at jeg skal få innblikk i prosessen. Når vi har brukt OneNote, for eksempel, så har jeg jo

muligheten for eksempel til å omtrent overvåke skriveprosessen deres, og jeg får til å se at skriveprosessen faktisk er en prosess. Jeg har i fjor, så analyserte jeg litt skriveprosessen til elevene, og - eller, det var jo kanskje ikke så mye observasjon, men mer teori fra min side da, men da tror jeg at en god del av elevene er sånne utsetterne. Og da betyr det at hoveddelen av prosessen eller arbeidsprosessen består av å grue seg til å begynne på. Også dagen før innleveringen, så kommer panikken, også kommer det noen spennende innsikt i kjølvannet av det, også er det sånn der utsettelsesmønster. Men jeg har prøvd å legge opp skriveprosessen med litt kvalitetssikring underveis. Vi har og hatt eksperiment med heldagsprøver hvor elevene har hatt muligheten til å drøfte ting med andre på et tidlig stadium i skriveprosessen, for at de ikke skal - for at det ikke skal bli for mye tidspress på slutten. Og vi har prøvd da at de skal levere et utkast til teksten sin. Det som jeg har opplevd hittil da med de eksperimentene der, er at noen elever likevel, de er - så lenge de ikke har en endelig frist å forholde seg til, så er de litt besjedne med å komme i gang, eller kanskje litt redde for å komme i gang. Så vi har hatt i noen grad prøvd å bryte ned ting for å vise hvordan du kan jobbe med en disposisjon, hvordan du kan jobbe med en plan for teksten og, og kanskje og å for eksempel prøve å skrive en femavsnittstekst på femten minutter, da. Så, rett og slett gi mer tidspress. Men når det gjelder prosessen elevene skriver, så i mange tilfeller, så er det lurt å ha en frist og en konkret krav om hva som skal være på plass, også la de eventuelt få levere et utkast. Noen av de benytter seg av den muligheten, og lærer noe av det, og får tilbakemeldinger fra meg underveis, mens noen, kanskje halvparten, ikke er moden for det enda, da, at de heller bare leverer ett makkverk eller noe - eller iallfall et såvidt påbegynt prosjekt da, for å si det litt penere, da.

I: Ja.

T: Så noen bare kjøper seg tid da, kan du si.

I: Ja. Så, neste spørsmål er vel hvordan du kan støtte elevene i lese- og skriveprosessen, men det tror jeg egentlig du har svart på nå nettopp med at du tilbyr å levere utkast, skrive essay på femten minutter, også videre. Jeg vet ikke, har du noen andre møter du føler du kan støtte elevene?

T: Ja, jeg tror det trenger mye støtte, og jeg snakker litt med de til hva som er årsaker til at folk utsetter ting da, og at de ikke kommer i gang med det de skal. Og det er jo ikke et

problem bare for elever, men et problem som vi alle sliter, eller iallfall for mange sliter med. Og jeg følger jo en del podcaster og lydbøker om procrastination, ikke sant, og, så, jeg jobber jo en del med utvikling selv og. Og en av grunnene til at elever går fast i skriveprosessen er vel det at de, at de er perfektjonister, da. Jeg har for eksempel bedt de om å unngå å sitte å finpusse på formuleringer, og heller ta det i en slik finpussingsfase. Eller at du sier til elevene at den gangen her så blir det ikke vurdert på rettskriving, det blir kun vurdert på utvalgte elementer, for eksempel innhold eller struktur, eller, eller litt mer konkrete områder enn det da. Og oppmuntring er viktig. Og ikke minst den troen på at de en vakker dag kan - at de ikke trenger å være den samme om to år som de er i dag. Og - men ... det å, det å prøve å være litt i skyttergrava med de da, og ikke minst hvis jeg skriver tekster selv, så føler jeg jo på en måte da at okei nå er jeg nødt til å levere noe, nå er jeg også nødt til å prestere noe, sant. Så, ja - også si til de det at det trenger ikke være noe sånn stor forskjell på - de trenger ikke å endre så mye dag for dag for at de plutselig skal kunne bli bedre, da. Og en annen ting er jo det at når de har skrevet en tekst, så gir jeg de en sjanse for å komme med små korrigeringer, og kanskje få justert opp karakteren en par hakk. Jeg bruker i stedet for en til seks, så bruker jeg karakterskala med ti til seksti poeng slik at jeg får finjustert det litt. Slik at hvis en elev ligger på førti-åtte poeng da, så ligger han egentlig på fem minus, også hvis han da leverer utbedring av teksten, så kan det hende at det justerer det opp til femti poeng som da er en ren femmer. Sånn bare som et konkret eksempel, det kan jo være mange måter å gjøre det på. Men at de ser verdien av å jobbe med sine feil uten at det skal være så mye fokus på feil, men. Eller, jobbe med utbedringer, for eksempel, i den konklusjonen her, så har du egentlig ikke konkludert, du har bare sagt at det er noen som mener det og noen som mener det. Skriv om konklusjonen, så skal vi se hvordan det blir da. Ja.

I: Mhm. Ehm. Du touchet litt inne å det, jeg spør likevel. Opplever du mye plagiat i elevenes tekster?

T: Ehm. Ehm. Mye, det tror jeg ikke. Mye fordi at jeg følger elevene såpass tett under skriveprosessen, og jeg bruker ofte muligheten for at de skal snakke om tekstene sine i ettertid, slik at jeg får til å kvalitetssikre forståelsen der, sånn at hvis, hvis eleven presterer høyt over evne da, eller leverer feilfrie tekster da, så lukter jeg ofte lunta, også bruker vi ofte det som finnes av plagiatkontroll. Jeg har og jobbet med elever på voksenopplæringen, som er

på et, ja, et helt annet nivå, og da er det kanskje jakten på toeren for noen elever, og da er jo insentivene for å jukse eller plagiere mye større, og likedan forståelsen av hva plagiat er trenger ikke å være på plass. Og likedan undervisning generelt kan være litt, de kan ha et annet syn på det. Så da bruker jeg mye tid og ressurser på det å forebygge og å stoppe plagiering. Jeg har hatt noen tilfeller på VG1 studiespesialisering hvor elever har plagiert ved at de har i stor grad trekt inn kildemateriale, skrevet om en eller annen setning, men det slår ut på den plagiatkontrollen, også tar jeg en samtale med eleven og forklarer at det her kan du faktisk ikke gjøre, fordi at indirekte avsnitt regnes fortsatt som plagiat, og det, det er en vekker for mange elever, og det er noe vi må være veldig obs på, fordi det er elever som egentlig er selvstendige og oppegående, også har de kanskje hatt dårlig tid en gang, også kanskje så har de rett og slett trodd at så lenge de skriver om teksten, så gjør de ikke noe galt. Og jeg ble jo klar over det selv jeg på universitetet at, jeg så jo i en konkret tekst, at hvis du skal skrive og ha forstått det, så må du skrive med boka lukket, da. Du kan ikke sitte og skrive og omformulere boka eller kilden. Så jeg har hatt noen tilfeller av plagiat, men jeg vil si at for VG1 studiespesialiserende, så er det ett, eller hvis det er to elever i klassen, så er det jo fort snakk om 10 % av elevmassen, og da dømmer jeg ut i fra det jeg har oppdaget, så det kan jo hende at det er et mer utstrakt problem. Også kan det og variere fra oppgave til oppgave i hvilken grad det har noe å si da, noen ganger så kan det være greit det hvis det vi måler ikke er deres kildebruk, da. Så, men da kalles det jo ikke plagiat, men bare å benytte seg av en tekst, eller et verktøy.

I: Ehm. Har du noen eksempler på best practice, og med det mener jeg undervisningsopplegg som du eller eventuelt med andre kolleger har gjennomført i engelskfaget når det gjelder skriving av argumentative essay?

T: Eh. Ja, opplegg som har fungert, tenker du på?

I: Ja, når du gir elevene i oppgave å skrive et essay. Hehe, nå skal jeg stjele den idéen fra deg.

T: Eh, ja. Jeg vet ikke helt hva - om jeg forstår spørsmålet, svaret på det her da, skal det være et undervisningsopplegg som jeg har gjennomført?

I: Ja. Om du har gjennomført et undervisningsopplegg, som du mener har fungert veldig godt, hvor målet var å skrive et essay, da. Kanskje det er mer ute etter er elementene som inngikk i det undervisningsopplegget.

T: Ehm. Jeg vet ikke om du skal, ja, skal vi se. Argumenterende essay er vel - vi drøftet jo kanskje den definisjonen på det tidligere, så hvis vi definerer det litt bredt da, hvor du presenterer egne meninger for eksempel, og hvis du tolker, tolker litteratur, så har vi jo jobbet en del med litterær analyse, da. Og halvparten av den jobben, det var jo at elevene leste en engelsk roman, og da ble det jo gjort ganske mye for å sikre at de faktisk leste den romanen, og at de ikke fant bare ferdig oppgult stoff, da. Og det var flere elever som ikke hadde gjort det så bra, som klarte å heve seg litt i den oppgaven. Og da hadde vi i forkant, i forkant så hadde vi analysert film, vi hadde sett et par filmer, og da har jeg valgt filmer som ikke er på elevenes ønskeliste, men filmer som jeg kjenner ut og inn, kan du si da, og som dessuten er godt egnede for å analysere personer, da. Så når du skal analysere et litterært verk, om det er en flim eller roman eller en kortere tekst, så er det jo lurt å ha noen knagger å henge det på, at vi har trent litt på det på forhånd, og at vi har trent på det uten karakterer en stund, og vi har fordypet oss i, ja, noen ganger så snakker vi bare om karakterer, altså ikke skår men karaktererne i filmen, også har vi analysert det - ganske mye bruk av modelltekster. Jeg rablet ned en analyse av den filmen da, og forsøkte å vise hvordan en analyse ikke trenger være en sånn trist skjemagreie, men at det kan være en måte å fremheve på en litt proff måte på hvordan du opplevde en film. Og da har det jo og vært elever i ettertid, altså elever som jeg har hatt på VG1 i fjor men som jeg har på VG2 i år som gjerne kan si at de kan tenke seg å analysere tekster da, og da betyr det jo at de egentlig velger en ganske formell sjanger, men at de da synes kanskje at det er litt kjekt da å kunne presentere sanger eller andre tekster eller filmer som betyr noe for de på en måte som er tilnærmet profesjonell eller sånn som det gjøres på i store byer, da. Hehe.

I: Hehe, nettopp.

T: Så det har fungert så lenge man gir de nok tid til å lese, nok tid til innsikt, og ilkedan så kan du kvalitetssikre mot plagiat ved at de skal presentere muntlig, ofte en til en det som de har fått med seg. Så noen ganger - jeg prøver jo å få flest mulig til å fremføre for flere, slik at vi

lærer mer, men tilbyr og muligheten for en til en tilbakemelding, og da finner jeg fort ut - og det er veldig enkelt å arrestere elever hvis jeg ser at de ikke vet innholdet.

I: Ja. Utrolig hvordan folk responderer på en sosial kostnad av å, #ja#.

T: #Mhm#, sant, det er bra.

I: Vi nærmer oss slutten. Når du, altså...hvordan ser du på forholdet mellom lesing og skriving i engelskfaget? Vi har snakket egentlig litt om det, men jeg vil ha det litt mer eksplisitt.

T: Mhm.

I: Bør lesing og skriving undervises parallellt eller hver for seg, mener du?

T: Eh, ja. Jeg vil jo si begge deler, da. Jeg har veldig tro på lesing for skriving, og ... begge deler er jo vanskelig, da, men, men. Jeg tror hovedfokuset mitt ofte er å få eleven til å forandre seg. Jeg har hørt det at hvis det ikke skjer noe forandring, så har det heller ikke skjedd noe læring, så jeg prøver å finne ut hva, hvilke knapper jeg skal trykke på for at det skal skje en forandring i eleven. Og da må du være i stand til å analysere eleven og se inn i eleven og finne ut hva det er som rører seg der og akseptere det slik som det er, også må du finne ut hva det er du kan gjøre hvis du har ansvaret da, for at det skal skje en endring her. Hvis en elev skal velge å lese selv, hvis du skal ha en elev som leser frivillig da, uten at han skal bli kontrollert, kan du si, hva skal hva må til da? Så jeg tenker det for lesningen sin del, så er det lurt å, hvis du ender opp med å få eleven til å lese mer enn før, også begynne å reflektere om egen lesing, og, så er det gunstig. Men skriving som en del lesingen, det kan jo være lurt å notere litt i marginen i ei bok, ikke sant. Men når det gjelder å produsere en tekst da, så er jo lesing viktig, men - jeg tenker og på en måte at leseprosessen bør jo være til en viss grad avsluttet før du begynner å skrive. Fordi det er jo stor forskjell på moden skriving som kommer etter at du har forståelse av temaet og ofte så tror jeg det er lurt at eleven skal formidle sin forståelse av ting på slutten av en bok. Så vi legger ofte opp til sånne, jeg vet ikke om du har hørt om det mellomlange tidsspennet? At det er gunstig å tenke på at - altså, det kortsiktige tidsspennet er hva skal vi gjøre neste time eller neste uke, så det lange tidsspennet er hva er det vi skal lære på tre år, eller kanskje i løpet av tre år. Men det mellomlange tidsspennet, det er hva er det vi skal lære i den perioden her, så i stedet for å hvis

du som lærer bare lærer i det stresset fra time til time, hva gjorde vi sist og hva skal vi gjøre i dag, da blir du veldig fort fanget i det korte tidsspennet. Men i det lange tidsspennet så handler det om at okei i dag er det den uka her, og i dag så skal vi - i den timen her så skal vi se litt på det, sette oss ordentlig inn i det stoffet der, også om to uker så skal vi skrive en tekst om det her. Og bare det, at eleven, eller klassen da, blir forberedte mentalt på at okei, jeg skal være i stand til å produsere noe fornuftig om det her, og at du får vite det lang tid i forveien hva det er som kreves og likedan at du får se modellteksten, her er det det som - her er det som ligner på det som jeg skal være i stand til - da får eleven litt tid på seg, da. Eh, så, du spurte om lesing og skriving parallellt eller hver for seg. Jeg tror det må settes i et fornuftig system. På nesten samme måte du spurte om kildebruk sant, så lesingen er et verktøy, skrivingen er et verktøy, og da må vi spørre oss selv hva er det som er hensiktsmessig rekkefølge på lesing og skriving i det her prosjektet, sant. Det kan jo og være slik at elevene lager et utkast, også får de en annen elev til å lese det og kommentere det. Da snakker vi samarbeidslæring, og det er jo konkret, det har jeg konkret prøvd ut - jeg husker ikke i forbindelse med hvilket tema det var vi holdt på med, men da brukte vi, vi bruker jo det systemet Canvas som er en sånn undervisningsplattform her. Og der er det et system for at elevene kan holde på med medelevurdering, at du plotter inn hvilke elever som skal lese hvilke sine tekster, og da, du snakket om dette med sosiale, sa du, sosiale konsekvenser, og da fant vi jo spesielt ut hvor flaut det var hvis elevene *ikke* hadde gjort det da, da ble jo medelevforfatterne en tekst fattigere. Men at lesing og skriving bør underbygge hverandre, og elevene må se verdien av å ha den kompetansen, eller motsatt - faren ved å ikke ha den kompetansen, for eksempel være den eleven som aldri har lest - å kunne sitte i ro å lese en tekst, også skal du begynne på et universitet. Det kan jeg jo skremme de litt med, da. Eller være en elev som ikke er et bra materiale for en kollokviegruppe fordi han har ikke noe mye å bidra med.

I: Ja, absolutt. Siste spørsmål. Touchet egentlig litt innpå det, du snakket om det å sette ting i et system i det her, hva var det du kalte det...#det mellomlange tiddsspennet#

T: #Det mellomlange tiddsspennet#, ja, det er et begrep som kommer fra vurdering for læring og ble uttrykt for jeg tror det var høyskolen i Lillehammer eller noe sånt, iallfall noen folk derifra, og jeg var med på et opplegg i forbindelse med vurdering for læring, og det handler jo

i hovedsak om tilbakemeldinger, men kvaliteten på de tilbakemeldinger er jo og at det er de fremovermeldinger og forsåvidt - det avhenger litt av hvilket tidsspenn man opererer i. Sånn at hvis man har, hvis man skal oppnå dybdelæring for eksempel, så er det lurt å tenke litt lenger enn fra time til time. Hvis du er stresset som lærer og ligger på etterskudd, så blir du lett fanget i den derre, okei, nå må vi bare finne på ett eller annet å gjøre i dag. Også årsplanen sier hva det er du skal gjøre hele året. Men hvis du har, hvis du er godt forankret i salgbare idéer og salgbare enheter da, hvor du kan selge inn et opplegg om litterær analyse i løpet av en femukersperiode, det kan du gjøre veldig lett og overkommelig, og da kan du bryte ned det og - det er jo viktig i forhold til det du sa om å gjøre det lettere for elevene da, å bryte ned jobben i flere deler slik at det nesten ikke merkes at du jobber, og da, da klarer du å fange opp - altså, elevene de klarer ikke å tenke to år frem i tid, men de klarer å tenke fem uker. Og da er det lettere å selge inn det de skal gjøre også, fordi de har fått litt tid til å forberede seg, og da blir de vel og mer motiverte til å delta i de forberedelsene når de forstår at de får en enklere jobb i den relativt overskuelige fremtid.

I: Nettopp. Aller siste spørsmål, det går litt på en ideell verden. Hvordan ville du i en ideell verden undervist i undervisningen av kildebaserte tekster på, og hvilke faktorer er det som begrenser deg fra å nå den virkeligheten? Det er vel egentlig det siste jeg er mest interessert i, begrensende faktorer i din undervisning av kildebaserte tekster, da.

T: En begrensning eller faktor er jo elevenes oppmerksomhet. Og, mye av de, den verden av kilder, den er jo den samme verden går inn på, men da går de jo innpå andre sider da, jeg snakker jo om nettet, selvfølgelig. Og det å holde på elevenes tilstedeværelse og likedan elevenes tro på at de kan få til noe, så. Men hvordan jeg ville ha undervist? ... Eh. Ville det da vært en ideell verden at elevene ikke var opptatte av ting somer på nett og sånt, eller? Det blir jo litt rart igjen, men jeg tenker, ideell undervisning vil jo være en undervisning som tar høyde for alt det her, tenker jeg da. Men det som hindrer oss, er jo kanskje, eh, ja, kilder og sånt, det er jo, det er jo en medie verden i endring da, og det medfører jo visse utfordringer, men det er jo utfordringer som vi kan bruke veldig bevisst i undervisningen, og vi bruker det jo og. Blant annet det her med fake news og kritisk tenkning og alt det her. Men karaktertjag og sånt, det kan jo noen ganger være en utfordring. Og det kan motivere noen, men det kan og distrahere elever fra prosessen. Og det at, hvis en elev får en karakter på en tekst, og den karakteren er

endelig, så forskning viser vel og at elevene har ikke så mye utbytte av tilbakemeldinger på en tekst hvor karakter allerede er satt. Så, sånn igjen, så vil jeg si at prosesslæring er veldig viktig av den grunn, og ikke minst det med å operasjonalisere det, å legge opp det hele i små oppgaver, og se hva det er som er de svake punktene i den kjeden, og - i en viss grad, prøv å få elevene til å selv analysere sin egen skriving og lesing og sine egne arbeidsvaner, slik at han ser hva det er en er nødt til å endre på for å komme dit en skal, da. For de fleste elevene på studiespes de er jo her for at de vil spesialisere seg på å *studere*. Og da er det jo helt naturlig at en del av det de skal gjøre er å lese og skrive, så burde jo egentlig begynne å ringe noen bjeller, da.

I: Ja, det er jo egentlig det oppgaven jeg skriver tar utgangspunkt i. At studieforberedende innebærer at de skal videre.

T: Så er det jo selvfølgelig slike ting som mat og søvn, så klart, men vi har jo de virkemidlene som vi har. Men jeg tror det er viktig å være engasjert som lærer, også møte elevene der som de er. Og ikke gremmes for mye over hvordan de er, men heller prøve ta å prøve å ta det derifra. Men vi har jo ei stri turn noen ganger med å holde oppmerksomheten, og - for eksempel om elevene skal kunne sitte opp med PCen og notere mens du foreleser da, fordi det kan jo være noen som sitter og multitasker, da. Så i fjor, på forrige VG1 jeg hadde, så fokuserte vi veldig på monotasking, at vi bare plasserte de, at vi forsøkte å sitte tjuefem minutter i strekk å lese uten å si et ord, og bare ha notater da, som. Og det var rett og slett for å forsøke å bryte inn i deres fysiske virkelighet, og få de til å tenke på alt i fra hvor lange økter de har, og når på døgnet er de mest aktive, og - og, har de noen strategi for å skrive eller håndtere distraksjoner når ting er, så det er jo litt sånn ting opp mot oppdragelse igjen, og da.

I: Folkehelse og livsmestring, rett og slett.

T: Ja, veldig mye av det, faktisk. Det var litt interessant du sa, fordi det kunne jo egentlig vi kunne ha hatt som et tverrfaglig tema, det å fokusere på sunne studievaner.

Interview: Kate

(...)

I: Også har du ikke blitt gitt noe samtykkeskjema til å delta i studien, men det tar vi muntlig her og nå. Så da kommer det noen formelle saker som du må samtykke til for å kunne delta i studien her, hvis ikke så blir det ikke noe intervju. Og det jeg skal si er at deltakelse i studien er frivillig, alt du sier her er konfidensielt og du forblir anonym under hele prosessen. Ingenting kan bli sporet tilbake til deg, og opptaket jeg tar nå, fordi at det blir tatt opp, vil bli slettet senest første september, i praksis vil det nok bli slettet innen en uke, fordi jeg har som målsetting om å transkribere dette intervjuet innen en uke. Og opptaket lagres da lokalt på min datamaskin, så det ligger ikke i noen sky og er, ja, tilgjengelig for noen evil hands up in the cloud. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet og studien. Hvis du ønsker å trekke deg fra intervjuet, så gi meg en heads-up før, slik at jeg slipper å tro du har tekniske problemer og forsøker å ringe deg opp igjen. Hehe.

(laughter)

I: Skulle du ønske å trekke deg fra studien om en ukes tid eller to, så, eller en uke før første september, så er det bare å skyte en mail, da er det helt i orden og du trenger ikke oppgi grunn. Og du kan og få innsyn i informasjonen jeg samler inn om deg, og du kan få den utlevert hvis du er interessert i det. Og hvis at du samtykker til det her, så kan du si ja.

T: Ja.

I: Ja. Veldig flott. Da tenker jeg bare at vi setter i gang. Så hvis noe er uklart, hvis jeg mumler for mye på trøndersk og hvis det er noe du ikke forstår, så er det bare å skrike ut!

(laughter)

(...)

I: Første spørsmål. Hvis jeg sier argumentative essay, hva er din forståelse, eller hva er det du tenker på når du hører begrepet i kontekst av engelskfaget VG1?

T: Jeg tenker jo den forskjellen mellom expository og argumentative i at expository essay er en sånn forklarende, beskrivende type tekst, mens argumentative essay krever veldig mye av elevene i at de må innhente enten empirisk eller logisk evidensbasert forskning eller tekster, artikler, diverse tekster (inaudible) hvor de må ta et standpunkt da, og det standpunktet kan enten være at de er for noe, i mot noe, eller bare det argumentet at det finnes gode argumenter på begge sider. Ehm. Så det er et mye mer krevende type essay, og som krever at elevene har mye mer forståelse av prosessen i å skrive, mens et expository essay krever ikke like mye, da, fordi det kan bare være at du skal forklare et fenomen eller hva som helst, da. Så det er en krevende tekst i at du må tenke på å skrive på mange flere plan. Du må både tenke på hvordan du skriver gode argumenter, og hvordan du uttrykker deg selv, hvordan du forholder deg til objektivitet, subjektivitet, mens et expository essay er, det er en type sånn, du kan ta en person fra gata og si forklar dette på en måte da.

I: Mhm. OK, så mindre fokus på empirisk eller evidensbaserte kilder i expository, er det det du sier?

T: Ja.

I: Bare litt interessert relatert til det også, da, kan du snakke litt mer om expository essay, hva er din - kan du si litt mer om det?

T: Jeg tenker det at et expository essay, der skal du, du skal være - du skal nesten ikke synes da som en skriver på en måte, i, du skal ikke gi dine fulle argumenter, det er en veldig objektiv tekst, argumentative essay skal være objektiv også, men objektiviteteten skal være basert på en større bredde av både kilder og alt annet, mens expository er en veldig sånn beskrivende type tekst da, der det ikke er enkelt, men det er en enklere prosess i skrivingen, du kan gjøre det på mye kortere tid å skrive et expository essay fordi det krever ikke at du skal sitte og argumentere for noe i det hele tatt.

I: Ja, da tenker jeg Wikipedia-artikkel, for eksempel.

T: Ja, ikke sant.

I: Du exposer et eller annet. Ja.

T: Absolutt.

I: Ja. Det er rart, man blander ofte de her begrepene, man har jo også persuasive.

T: Ja, riktig.

I: Bruker du begrepet argumentative essay bevisst i undervisningen?

T: Ja, jeg gjør det. Jeg bruker disse to som regel da, fordi det er de to jeg forventer de skal kunne best, spesielt da på engelsk vg1 sf, som det her gjelder, fordi der skal de kunne akademisk skriving. Og akademisk skriving handler ikke om å kunne masse fancy ord, men det handler om å kunne forstå sjangre, og å forstå purpose og hvem du skriver til, forstå målgruppe, forstå *kildebruk* på den måten - så jeg bruker det bevisst for å bevisstgjøre de hvordan de skriver, og ikke bare det at de skal skrive. Og at de da skal holde seg innenfor det rammeverket som er gitt, som igjen betyr da at de må de holde seg enten til argumentative eller expository, og de skal kunne forskjellen på de to. Jeg mener at det er en veldig viktig rolle i deres forming som videregåendelever, og spesielt på studieforbereidende.

I: Mhm. Så du prøver å gjøre de sjangerbevisste, altså hvorfor man skriver og hvorfor man skriver akkurat på den måten man gjør - altså intensjonen med tekstskrivningen.

T: Ja. Yes.

I: Riktig. Og da regner jeg med du underviser i eksplisitte sjangertrekk ved argumentative essay i undervisningen?

T: Mhm.

I: Vil du snakke litt om hvilke sjangertrekk du trekker frem ved argumentative essay, og hvordan?

T: Mhm. I forhold til argumentative essay, så sier jeg at de skal kunne for eksempel lage en avsnittsstruktur, da, som heter peel-metoden, jeg vet ikke om du er kjent med peel-metoden?

I: Gjerne ta meg gjennom den.

T: Ja, peel, da er det point ikke sant, da er det en temasetning. Så vi starter med temasetningen i et argumentativt essay, hvor det pleier å være et type argument eller noe som fører tilbake til en problemstilling sånn at leseren alltid vet at dette avsnittet handler om det sånn at de vet

at de skal holde seg innenfor det rammeverket da at et avsnitt skal gjerne inneholde en ide. Også er det evidence, at de skal gi bevis på dette argumentet, også skal de gi et example, altså P-E-E, også L da, hvor de skal linke det til enten - tilbake til da temasetningen eller to the point, eller linke det til neste avsnitt. Jeg tenker det er viktig at de har et gitt rammeverk for hvordan de kan jobbe seg gjennom en tekst og et avsnitt sånn at de ikke skal sitte å lure på noe, eller begynne å blande mange ideer hele tiden. Det kan jo virke litt som en - eller, det negative ved at jeg gjør det, er kanskje at jeg låser elevene litt for mye i den derre tanken, og ikke frigjøre de nok, men jeg tenker at det må de lære seg, og at i en studieforberedende metode så skal det være et rammeverk de må følge. De må være litt låst av og til, men at kreativiteten heller må utfolde seg på andre måter gjennom argumenter eller skrivestil, eller valg av ordbruk og sånt. Også går jeg gjennom hva en problemstilling er, hva er en åpen problemstilling, hva er en lukket problemstilling, hva er funksjonene av en innledning, funksjonene av en konklusjon, og hvordan det fører - setter alt sammen da, til et argumentativt essay. Også kildebruk da, selvfølgelig, hvordan de skal henviser til kilder i riktig format, gjerne APA-stil slik jeg bruker, sånn som skolen vår og de fleste bruker og, og hvilken rolle det da har i å bygge et argument, at det ikke bare er sånn jeg mener og synes og tenker og derfor er sola blå, hehe, men at de har alle disse komponentene sammen da. Så vi går jo gjerne gjennom modelltekster for å vise liksom dette er sånn et argumentativt essay *kan* se ut, og jeg sier kan fordi jeg har ikke nødvendigvis alle svarene. Absolutt ikke. Men, det er en differensierende måte å jobbe på. Og for elevene så blir det litt tydeligere da. Og for elevene så snakker jeg om hva et godt argument er, hva ikke et godt argument er, vi går gjennom retoriske virkemidler av og til, ikke at det skal være persuasive, essay som vi snakket om i sted, men at de skal vite hva et argument er i det hele tatt, da.

I: Mhm. Den peel-metoden har jeg ikke hørt om før, og den synes jeg var veldig interessant. Veldig lett å huske på. Jeg ser for meg du kan vise en slide av en banan som du peeler eller noe.

T: Ja, det er som den hamburgeren i et five-paragraph essay, sant.

I: Ja, og det er som du sier, det kan være begrensende, men man får iallfall en knagg i prosessen - det gjør at man husker det.

T: Sant.

I: Hvis vi zoomer litt mer inn på lese- og skriveprosessen da med tanke på argumentative essay, hvilken - altså, da er jeg litt mer interessert i å vite hvordan tar du elevene gjennom den prosessen, og om det er noen elementer - nå kommer det flere spørsmål i ett, merker, jeg - men. Det jeg lurer på er hva er det du vektlegger mest når du setter elevene til å skrive et argumentativt essay. Hvilken del av prosessen synes du er viktigst, og hvordan kommer det til syne i din undervisning?

T: Mhm.

I: Jeg kan oppklare med noen eksempler, hvis du ønsker det?

T: Gjerne.

I: Det er jo hele prosessen da, alt fra å utvikle problemstilling, det å være tro mot sjangeren, referansestil, evnen til å syntetisere informasjon til egne ord og det å forstå kildene, altså alt det her er viktig for prosessen, men kanskje man vektlegger noe mer enn annet basert på hva man opplever elevene synes er utfordrende?

T: Mhm. Jeg tenker at, jeg vet ikke om det her er helt det du er ute etter, men jeg tenker at både før- og etterfasen er det viktigste for meg. Er at de skal vite hvordan de liksom - jeg tenker at egentlig skrivingen er ikke så veldig viktig, i et studieforbereende løp så er ikke det å sitte å skrive noe ned og den prosessen da, la oss si de får fire timer da til å skrive en tekst, jeg mener ikke at den delen er den viktigste i det hele tatt. For meg er det heller viktig hva det er de gjør før og etter. For meg så er det veldig viktig at elevene liksom er klare over - ikke nødvendigvis bare det med prosessen av å skrive, men hvordan de kan starte, men jeg tenker kanskje at etterfasen er mye viktigere, at jeg kan sitte ned med hver enkelt elev og de kan ta meg gjennom hva deres prosess var. Jeg synes det er en mye viktigere prosess av å lære på, enn at jeg skal liksom ha en haug med forhåndsinformasjon, også ser jeg at nå sitter elevene og skriver, også retter jeg det, også har dere fått karakteren deres. Jeg pleier og prøver å ta elevene mine en og en når de har skrevet teksten også går vi gjennom - også tar jeg med de argumentene og de prosessene de har i etterkant av skrivningen inn i min vurdering også, når jeg vurderer elevene. Fordi jeg tenker kanskje at det er en viktigere måte å få de til å forstå det på, for eller så blir det bare en sånn derre inn og ut, ikke sant? Inn, ut, inn, ut, og jeg får det jeg trenger, men de får ikke nødvendigvis det de trenger i det hele tatt. Og i førprosessen så er

det bare veldig viktig at alle har disse knaggene som du sa selv, at de vet hvor de kan hekte på ting da, hva er en problemstilling, sånn at de på en måte kan komme i gang. Alle kan jo ha en sykt dårlig dag, og skolen og hvis de skal sette seg ned å skrive, så kan det være utrolig kjipt. Ehm. Eller så holder jeg også på noe med prosessorientert skriving, der hvor de får skrive noe, kanskje en innledning og en - et avsnitt, eller til og med en hel tekst, så gir jeg tilbakemelding på det, også sender de det inn igjen til meg etterpå, også retter jeg det som den fullverdige teksten. Så jeg tenker at stadiene her er mye viktigere enn selve (inaudible) at de skal sette seg ned å skrive.

I: Den her tilbakemeldingen, hvordan gir du den, i prosessorientert?

T: I prosessorientert? Jeg vil at de skal skrive ned hva det er de vil at jeg skal fokusere på. Og de - hva de mener, fordi at argumentative essay er en veldig sånn student centered approach, fordi det er jo deres argumenter, og det er deres forståelse av kilde, så - og i læreplanen så står det også at elevene skal liksom interagere med sin egen skriving mye mer, både når det kommer til grammatikk og å skrive prosess og hele pakka, så jeg ber dem om å gi meg en pekepinn på hva de ønsker av meg og hva de lurer mest på, også gir jeg dem alltid noen tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre teksten sin. Men jeg holder det veldig tynt, jeg kan ikke rette alt, det blir jo alt for mye, da. Så jeg prøver å fokusere på noen få punkter da, og gjerne noen de selv vil ha, fordi det kan jeg også ta med inn i vurderingen. Med den nye vurderingsforskriften så kan vi vurdere alt, vi kan vurdere på en positiv måte da, vi kan vurdere prosess, vi kan vurdere resultat, alt kan gå med inn i underveisvurderingen. Som jeg tror kan være veldig behjelpelig for elever som føler at vi liksom ikke ser dem hele tiden, vi ser dem bare for det de skrev på en random fredag, liksom. Mhm.

I: Mhm. Også, kort, den her tilbakemeldingen, gir du ofte det da skriftlig, muntlig i klassen, video?

T: Mhm. Jeg må gi den ofte skriftlig, litt. Og det er kanskje litt dumt egentlig når jeg tenker meg om, fordi det er jo bare veldig enkelt for meg å hive det ut, men jeg prøver alltid å, iallfall sånn dobbeltsjekke, da at liksom har dere (inaudible) at jeg kanskje sendte inn en video typ eller kanskje mer muntlighet. Men jeg prøver å blande, gi dem det skriftlig litt i forkant, også tar vi en økt hvor vi går gjennom det og jeg føler jeg snakker med så mange jeg kan da iallfall.

I: Mhm.

T: Ja.

I: Og veldig kort, har du brukt videotilbakemelding i din undervisning?

T: Det har jeg ikke, nei.

I: Nei, ok. Hvis at vi går mer på det selve den prosessen med å hente inn informasjon, og bearbeide den i egen skriving, underviser du da i eksplisitte strategier for hvordan elevene kan hente inn informasjon og bearbeide informasjon?

T: Mhm. Vi går veldig mye gjennom det alle lærerne i alle fag går vi liksom gjennom kilder først fordi det er gjerne noe som gjennomsyrrer hele videregåendeopplevelsen. Ehm også lærer vi dem ulike teknikker, såne close teknikker som i Google om hvordan de kan isolere ord og finne akkurat det de trenger i Google og bruke denne and-funksjonen og anførselstegn for å isolere ord. Også lærer vi dem ulike strategier for at de skal kunne vite hva er en god kilde, har den typ en forfatter, er den godt skrevet, hvor kommer den fra, hva er domenenavnet, alt såne type ting, også lærer vi dem forskjellen på scanning og skimming og close reading av en tekst, slik at de skal kunne innhente den informasjonen de trenger for at de skal kunne løse den oppgaven de skal gjøre og det tror jeg er veldig viktig prosess og at de - at de vet at de har mange strategier de kan lene seg på og at de ikke bare bruker - at de bruker alt da, og at de ikke bare bruker close reading fordi det går jo ikke, noe må være scanning og skimming også videre. Noen sier liksom at jeg har lest hele teksten nå da, men hvordan har du lest teksten, har du lest den godt nok? Så ja. Jeg vet ikke om det var (inaudible)

I: Mhm. Er du kjent med begrepet reading to write eller read to write, reading for writing? Eksplisitt.

T: Ja, jeg har vel hørt, eller hvis jeg husker riktig så er det sånn, det ikke bare er output da, men at man blander input og output i måten med at det kanskje er en oppgave hvor du får en tekst da, eller et dikt da, eller et Facebookinnlegg eller whatever, også skal du bruke det i skrivingen din i stedet for en type sånn writing to write oppgave hvor du skriver om dagen i dag eller hva du skal i dag som bare er output-basert, da. Du trenger ikke å innhente eller belage deg på noen informasjon, og at reading to write betyr da liksom at du skal kunne bruke

type devicer som for eksempel point of view og bruke sånne verktøy da når du leser noe også bruke det i skrivingen hvis du leser noe litterært kan det være point of view, theme, også videre da, sånn som jeg tenker på det.

I: Mhm. Ehm. Neste spørsmål, det har du egentlig allerede svart på, og da lurere jeg på om du bruker modelltekster i din undervisning, og det nevnte du i en bisetning her. Og det jeg lurere på i relasjon til det da er hvor henter du disse her modelltekstene fra?

T: Ah, det er alltid vanskelig. Ehhh. Noen ganger så spør jeg tidligere elever om jeg kan bruke deres tekster. Hvorvidt det er ålreit ikke ålreit og alt det der, whops, det vet jeg egentlig ikke, men jeg fjerner iallfall alt av sånn derre - ikke noe navn, ikke noe liksom noe sensitivt da, som kan i det hele tatt spores tilbake til det. Ellers så bruker jeg gjerne artikler på nett da, og det er litt vanskelig da, fordi de er ikke alltid skrevet sånn akademisk, ehh, og noen ganger så har jeg til og med brukt mine egne fra videregående. Nå er jeg så ung at jeg kan bruke de og be de liksom slakte de da til en viss grad, også sier jeg etterpå da, at jeg var den som skrev den, og da blir de litt sånn, de synes det er litt betryggende å se at jeg ikke nødvendigvis har skrevet en så god tekst, det synes de er litt gøy da. Men jeg prøver iallfall å hente inn fra tidligere elever, eller så er det mye ressurser fra forlagene som deler type modelltekster også, så jeg prøver litt forskjellige steder men jeg dobbelproofer alt ja, om det er greit, og om det er en "dårlig" type modelltekst, så er det fortsatt en modelltekst, det er noe å hente derifra og.

I: Så du bruker både tekster som er, altså eksemplariske modelltekster?

T: Ja. Ja, ja, ja. Jeg mener at de nesten kan lære mer av det og, egentlig.

I: Da prøver du å si hva det er som mangler her, eller?

T: Mhm. Ikke sant.

I: Mhm. Ja. Så oppfølgingsspørsmål om hva du ser etter i en modelltekst, men det, da går jeg egentlig ut i fra at du går etter hele fjøla egentlig?

T: Ja, også prøver jeg - jeg gir liksom ikke en da, jeg pleier kanskje å gi de - i vår da, hvor hadde du plassert disse tre da, det er en fin tredeling, er denne god, middels, ikke så god? For eksempel. Sånn at de kan da liksom se forskjellene tydlige mellom de. Jeg tenker at hvis du gir elevene en modelltekst, så sperrer du elevene helt, fordi da tenker de at dette er sånn jeg

skal skrive. Mhm. Så enten gir jeg de den tredelingen eller så gir jeg de to veldig gode, men som er forskjellige da, til noen grad, at jeg - at de er litt forskjellige, at den ene kanskje er skrevet litt mer sånn kreativt og den andre er skrevet litt mer enkelt, sånn at du differansierer både for de som er "evnerike" eller hva er det som er riktig woke ord om de nå jeg vet ikke, haha

(laughter)

T: Også de som er...ikke så gode, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det lenger jeg. Eh. Ja. Haha.

I: Jeg forstår hva du mener. Haha.

T: Ja.

I: Haha, ja. Riktig. Det er ikke alltid så lett å vite hvilke labels man skal sette.

T: Nei. Hjelp.

I: Hjelp ja. Haha. Også lurer jeg på om du organiserer elevenes lesing før de skal skrive argumentative essay?

T: Mhm ... Hva tenker du på da?

I: Eh, ja. Det kan for eksempel være å gi elevene et utvalg internettadresser de skal bruke eller se på?

T: Ah.

I: Ja, for å komme seg ut av startgropa. Gjør du det?

T: Jeg sier ofte at hvis vi, vi leser jo ofte en haug med tekster da, la oss si vi har tema innvandring da, så leser vi veldig mange tekster. Også sier jeg at dere må bruke noen av de tekstene vi har gått gjennom sammen som jeg har valgt. Jeg gir de kilder og alt som jeg har brukt, av det. Også sier jeg at dere må gjerne bruke andre kilder også, men alle må bruke iallfall en eller to av de kildene vi har gått gjennom. Og det er litt sånn for å teste det at de kan - fordi det er veldig viktig i en studieforbereende teknikk, det er jo å kunne bruke pensum inn i skrivningen din, og at du da kan bruke andre kreative kilder også. Fordi, ikke alle er ressurssterke når det kommer til å lete veldig mye da, så det å låse de til at alle må bruke en

eller to tekster som vi har brukt, så setter jeg liksom alle litt på samme plan, og da blir det ikke slik at den som er raskest til å finne verdens beste tekst, det kan jo bare være en fluke at noen har funnet en sykt bra kilde, og hvordan de bruker denne kilden da, er jo noe annet da, om de bare halvplagierer den. Eller sånn halvfabrikat liksom, en Fjordland-tekst. Haha.

(laughter)

T: Eller, jeg prøver å gjøre det på den måten da, eller at hvis at vi har lest en bok, for eksempel har vi lest Handmaid's Tale på VG3 da, det er jo noe annet, men - da gir jeg de kanskje noen kilder som de skal bruke sammen med Handmaid's Tale, men så kan du bruke noen andre kilder og. Jeg tenker det at det er viktig å gi litt slik at det ikke blir en sånn konkurranse om hvem som er flinkest på å liksom søke opp og hvem som er raske til å lese, jeg tror det blir litt urettferdig ofte da. Så jeg sier ofte at dere må ha noe av det utvalget vi har gått gjennom sammen da. Og det er differensierende igjen da, hvis vi for eksempel har gått gjennom noe og jeg gir de kanskje en pekepinn på hva eller hvordan de kan lese teksten, eller at vi har skrevet et summary sammen, så gjelder jo ikke det for de som kanskje ikke er så gode til å lese, til å kunne komme seg over den kneika.

I: Mhm. Ehm. Vi snakket litt om det tidligere forsåvidt, det med søkeprosess, at du gir opplæring i det med søkeord og Google søk med bruk av and or og anførselstegn også videre. Jeg er litt interessert i å snakke litt mer om hva må elever gjøre for å lykkes når de søker etter informasjon på Internett når de skal skrive argumentative essay?

T: Hva de må gjøre for å lykkes?

I: Ja. Hvilke forhold må være tilstede for at de skal lykkes i søkeprosessen?

T: Oi. Tenker du da bare fra deres ståsted, eller hvordan jeg hjelper de, eller begge to eller?

I: Begge to, forsåvidt, egentlig. Det er litt åpent til fortolkning det her uklare spørsmålet mitt.

T: Nei da, det er ikke det, det var veldig intriguing. Ehm. For å lykkes, så er det jo at vi har gått gjennom disse metodene de kan søke på, en annen ting er jo at de, det er kanskje litt, nei, nå gjentar jeg meg selv, det at de har disse verktøyene som scanning og skimming - at de skal vite at hvis de blir gitt en oppgave, så er det viktig at de forstår oppgaven - og har de lest

oppgaven riktig da, egentlig. Så hvis at oppgaven sier "discuss what this articles says about abortion" da for eksempel, at de da skjønner ordet discuss. Så når de leser en kilde, eller hvis de har søkt opp en kilde, er at de vet at nå skal vi bruke denne kilden til å komplementere instruksjonsverbet som er discuss. Så de må kunne da se ting fra begge sider, altså drøfte. Og at de da klarer å lese kilden ut i fra instruksjonsverbet. Men hvis det er explain, så må de vite at, la oss si at de skal explaine det nye Texassaken da, hvor folk kan saksøke hverandre hvis de har hatt en abort. At de da skal kunne bruke det å søke etter kilder ved å isolere da spesifikke ord, da. Så å kunne isolere ord, som er relatert til saken for å finne kilder. Jeg tenker sånne ting, ja., jeg vet ikke om det var det du var ute etter.

I: Jo. Hvis jeg tillater meg å tolke det du sier, så er det å være bevisst på hva man leter etter når man åpner Internett-skufufen, å vite hvilket redskap man er på utkikk etter ut i fra hvilken oppgave man var satt til å gjøre.

T: Absolutt. Og da er det noen nettsider som er veldig fine å bruke, som Britannica, hvis de skal ha statistikk å bruke sånn Pew Research Center eller Politifact for å ha sånn fact checkers da. Noen sånne, bevissgjøre de på sånne nettsider og, men - alle nettsider, hvis de bruker .com så skal de jo tjene penger da, så de skal være litt kritiske til - hva betyr egentlig dot commen bak, det er ikke kom her, men det er commercial.

(laughter)

T: At de forstår det da. Og hvis det er gov liksom, government, så sier de, ah, det er en bra kilde, men da sier jeg, hvis det er Chinese government, er det noe du vil stole på det da, eller Russian government. Ja.

I: Ja ja ja, he-he. Ehhm. Ok. Så basert på din erfaring med å undervise i engelsk på VG1 da, hvordan opplever du elevenes ferdigheter i å søke etter informasjon på Internett, og å benytte den informasjonen i skriving av argumentative essay?

T: Ganske svakt, egentlig. Og jeg vet ikke om det har noe med at jeg jobber på videregående og ikke ungdomsskolen, og hva de driver på med der, det aner jeg ikke, men jeg skal ikke...dra alle over en kam. Jeg føler at de komemr med et sånn, når de skal liksom skrive noe, så er det ofte slik at de finner svaret, og det er svaret de skal ha. Jeg vil ha svaret, da. Så hvis jeg stiller spørsmålet what is 1984 about by George Orwell, what is it about, så søker de,

også finner de et, du er sikkert kjent med det at hvis du søker på Google, så kommer det en sånn deep boks opp, som sier sånn, den er liksom isolert sånn akkurat med en setning, også kan det være hvilken som helst setning og hvilken som helst nettside, det kan være sånn 1984.com.blog.whatever liksom, ikke sant, også tar de den da, også sier de at dette er svaret, også trekker de det inn. Jeg føler de har en sånn ADD tilnærming til det å søke kilder. Alt skal være raskt. ADD fordi oppmerksomheten deres er så sykt begrenset, sikkert på grunn av TikTok og at alt skal være så kort og fort, ehm. At mange elever da bare søker på Google, og ikke går gjennom disse prosessene, som hvilken nettside er dette, hvem har skrevet det, men at de heller er jo men dette er jo svaret. Så da får jeg jo ofte sånn 1-2-3-essays.com og sånn og sider som ofte ikke er dobbeltsjekket, men bare sånne folk som har kastet inn sine essays og sier sånn jeg fikk sekser på denne oppgaven her. Så jeg føler at de er, de har ikke utholdenhet når de - etter å søke etter kilder og å bruke de. Mange mangler denne utholdenheten. Så vi trener opp den utholdenheten først da, gå gjennom kilder, jeg har alltid en sånn kildeoppgave på starten av året, eh, og jeg bruker den Citizens-boka som har en sånn grei firedelt sånn dere skal se på credibility, dere skal se på precision, objectivity, og dere skal lese gjennom den teksten eller artikkelen som dere velger selv, de kan velge en eller annen BBC-artikkel eller whatever, også skal de evaluere kilden på de kriteriene. Og da føler jeg at de kanskje trener opp en utholdenhet, med minst da at de har et referansepunkt da, for hva som er en god kilde og ikke. Det har fungert ganske greit, men jeg føler fortsatt at alt skal være så fort, og ja. Inn med en gang.

I: Ja, det er COPS du refererer til her, eller?

T: Ja, stemmer. Ja, ja, ja.

I: Følg COPS, hvis ikke blir du arrestert, eller noe sånt. Haha.

(laughter)

I: Hvis du skal gå mer konkret inn på, vi er på samme spørsmål, da, hva mer spesifikt er elevene mindre gode på, og hva er de gode på?

T: Ja, det de er veldig gode på er liksom å være raske. Det synes jeg. Det er raske til å finne kilder med en gang. Det de ikke er gode på er evalueringsbiten. De er veldig gode til å starte og vite hva de liksom skal skrive inn, de lærer det med anførselstegnene og sånt, også kanskje

de har brukt Google Scholar eller lignende (inaudible) så de er veldig gode på de raske metodene, det som ikke krever mye av de, egentlig, som det å skrive inn noe med anførselstegn, det krever egentlig ingenting av dem i det hele tatt, men den evalueringsbiten, det er den de sliter med da. Den arbeidsbiten. Men de er veldig gode på, de er veldig gode på å liksom skjønne at BBC er bedre enn Resett, eller, ikke sant, noe sånt. Hvorfor er det mer tilgjengelig og tilnærmelig, det er de ganske gode på. Men, det er litt mer sånn, at de liksom, bare oppgult da, at det er fordi, BBC er jo bra fordi det er en stor organisasjon, og Resett, nei det sier VG er dårlig, ikke sant. Hehe. Og der, Så de er veldig gode på å være raske, synes jeg, men den farten hindrer dem litt i å bearbeide.

I: Ja. Det er jo veldig interessant. Jeg tillater meg å spore av litt.

T: Mhm.

I: Min største helt innen akademia må være Thomas Hylland Eriksen, sosialantropologen.

T: Åja, ja.

I: Og han er jo så glad i begrepet å tenke langsomt.

T: Ja visst.

I: Ja, det er vel kanskje et fravær av det - eller, det fikk meg til å tenke på det da, når du sier det du sier.

T: Stemmer.

(...)

I: Ehhm. Opplever du at du får innblikk i elevens prosesser når de skriver essay, og hvordan de går frem i selve prosessen og selve skrivingen?

T: Eh, ja. Jeg gjør det. Og jeg prøver - pleier å ha en sånn egenvurdering på slutten hvor de skal vurdere seg selv, og da får jeg det der, da. Og jeg har gitt de kanskje noen biter som de skal underveis, som hvordan opplevde du at du klarte struktur, innhold og språk da, tre ganske enkle ting å forholde seg til, og da får jeg liksom et bedre innblikk - og i etterkant da, når jeg

snakker med dem. Akkurat der og da, hvis jeg ser det, at jeg ikke har en egenvurdering eller ikke hører dem, så gjør jeg vel kanskje ikke det, fordi, jeg vil ikke være kynisk eller noe, da, men man vet jo aldri hvor de har fått tak i ting fra. Om de kanskje har halvplagiert eller at de har fått det fra noen andre, vi har jo alle disse plagiatsgreiene, men det kan jo falle veldig fort gjennom. Også er det disse nettsidene, du har sikkert hørt om de, som skriver for deg, som parafaserer for deg, jeg tror det heter noe sånt som, ah, hva var det det heter (...) jo, Hemningway! Jeg lurer på om det heter noe sånt Hemingway eller noe sånt, og det er mange av de. Og jeg har sett hundrevis av TikTok reels og Instagram med folk som sier hvis du vil "lure" læreren din bruk en av disse. Ehm. Hvor du kan ta en BBC-artikkel og sette den inn, du har bare fått så så mange ord, du kan bare refreshesida så mange ganger du vil, også skriver den om hele avsnittet for deg. Også da har jeg elever som sier "vi vet at andre bruker det". Og det er liksom, ganske - det ser ganske bra ut. Det, noe av de er kanskje jalla, og det ser veldig Frankenstein ut fordi mye blir flytta på, men det er veldig kurrant, og de kan lure hvem som helst. Så i og med at de har alle denne teknologien, fordi jeg pleier ikke å slå av nettet fordi jeg vil at de skal bruke kilder hvis de vil og alt det der, så må jeg bruke enten en egenvurdering eller en etterprøving for å vite og se egentlig prosessen deres da, den sanne prosessen, fordi hvem som helst kan skrive en tekst. Å lime, klippe og bruke disse nettsiden ikke sant, og da har jeg ikke fått noe innblikk i deres prosess i det hele tatt. Sånn at jeg trenger at det går i stadier. Det må gå i stadier for ellers så - da - da åpner man opp for at det er juks, rett og slett. Ja.

I: Riktig.

T: Ja.

I: Eh. Ja, en annen respondent snakket og om det med etterprøving som en viktig del av å understreke det med prosessen. Og hen var veldig opptatt av det med å skape sosiale kostnader for elevene ved å ikke gjøre redelig arbeid. For eksempel ved å pare de opp to og to hvor de skulle snakke sammen om prosessen eller muntlig fremlegg eller.

T: Ja visst, jeg har gjort noe lignende før da, hvor jeg har bedt dem om å lage en video hvor de skal presentere - det blir litt sånn disputasaktig greie, da, hvor de skal presentere hva deres tekst handlet om. Det har fungert veldig bra, fordi da ser jeg hvordan prosessen har vært, og

da kan man veldig ofte skille mellom de som har jukset og ikke, men det var en veldig god idé det med å (inaudible) slik at de både kan lære av hverandre og holde hverandre i sjakk også.

I: Mhm. Litt mer sånn konkret da, når elevene sitter og skriver og leser i forbindelse med argumentative essay, hvordan opplever du at du kan støtte de i prosessen? Hvilke grep er det du eventuelt gjør for å kunne gi støtte?

T: Sånn type scaffolding? Ehm. Noen ganger så begynner vi sammen faktisk, hvor vi alle snakker sammen hvis jeg har gitt de en eller to oppgaver de kan velge mellom, så går vi gjennom begge to, sammen, også skriver vi faktisk ned punkter for hva somer lurt å ta med i de - og da holder vi det veldig sånn åpent - sier ikke sånn, du bør hvertfall ha med dette liksom, men det er mer tips og idéer til hvordan man kan løse de. Så vi begynner nesten litt sammen, noen ganger så skriver vi liksom starten litt sammen da, for eksempel dette kan være et hook du kan skrive, eller dette kan være et hook du kan skrive, eller du kan skrive sånn her, og du burde kanskje dele teksten opp i så og så mange avsnitt fordi det er det den krever, eller hvis det er en tekst de skal følge, så burde du passe på å se etter disse ordene, også leser du kanskje teksten sammen med de som alle må lese først, eller at jeg setter de i grupper hvor de jobber med oppgaver knyttet til hva oppgaven krever av oss, bla bla bla, og alt det - bare sånn at alle har en sånn ganske sånn steady forståelse. En stødig forståelse av det som oppgaven er ute etter. Og jeg er virkelig ikke ute etter å ta noen eller overraske noen, eller sånn nesten får jeg litt sånn den som er riktigst den vinner, den som er god i dag den vinner, alle skal liksom ha en stødighet, synes jeg.

I: Mhm ... også snakket vi litt om Hemingway, den var ny for meg.

T: Eller noe sånt, jeg husker ikke hva den het, men den heter noe typ sånt. Mhm.

I: Mhm. For neste spørsmål er om du opplever mye plagiat i elevenes innleveringer av kildebaserte tekster?

T: Eh, ja. Jeg gjør det. Og ikke, eh - jeg - om hva er mye, for meg er 10 % mye da, at en tiendedel har gjort det. Også merker man at det er mye sånn Fjordlandskrivning, sånn, de har tatt litt fra den og litt fra den, og på en måte satt det sammen til noe eget, men de forstår det ikke, og de forstår ikke at det ikke er deres eget, fordi de har kanskje ikke helt forstått hva det skal være da. Så jeg opplever ganske mye plagiat, og det er en ganske kjip øvelse - i henhold

til alle ordensreglement så skal jo det straffes med nedsatt i orden, så det er jo en sånn veldig, det sitter veldig i da, når det skjer at du må ta det opp med de. Men jeg prøver - opplever at det blir mindre av det hvis man bevisstgjør de på det. At man skremmer dem litt da, noen ganger sier jeg at jeg kan denne nettsiden, jeg kan denne nettsiden, jeg kan Sparknotes, jeg kan (inaudible) jeg kan disse og disse og disse. Jeg sier liksom at det er ikke noen vits i å prøve å lure meg i det hele tatt, eller Studienett ikke sant, ikke tenk på det fordi jeg kan det. Sant. Så det går bra, det ordner seg. Jeg vil heller ha deres enn noe annet. Så ja. Jeg føler at elevene forstår det, og med en gang jeg har konfrontert noen med plagiat, så er det ikke sånn at noen sier "ja, men det kan være slik at jeg skrev det først"

(laughter)

T: De er veldig bevisste på det de har gjort, og det blir en ganske sånn fin samtale ut av det ofte, og de sier at det er stress og sånn og sånn, så det er ikke noe - de er ikke liksom dillusional, de er ganske klare over det, men det er veldig kjipt, det er det. Mhm.

I: Ja, hva tror du da plagiat kommer av, hvis du skal våge å spekulere?

T: Jeg tenker det kommer litt individuelt på elever, ehm. Og kan man egentlig klamre dem, sant, de har levd hele livet sitt i et informasjonssamfunn hvor alt er ganske så tilgjengelig med et tastetrykk, så jeg vet ikke om jeg klarer å klandre dem for å gjøre det. Det beste jeg kan gjøre er å bevisstgjøre dem på det, og la de vite konsekvensen av det i sterkeste forstand. Og hvordan de faktisk kan bruke den plagieringshjernen til noe godt. Jeg hadde en elev nå i år som bare plagierte hele tiden. Så jeg lærte - og han fant utrolig gode kilder, det var det - han fant sykt gode kilder - det var om Brexit han skulle skrive om, og da fant han mange nettsider som var utrolig detaljerte, eller fra veldig gode folk, professorer og sånt, også klarte han liksom å plukke ut og syntetisere informasjonen på en sånn utrolig god måte - ja, han plagierte, men han tok liksom med de viktigste bitene, så da viste jeg han liksom sånn at den her er du god på, du klarer å plukke ting fra hverandre - gjør det, gjør det. Sett de i et dokument, også begynner du å skrive din egen setning. Ikke start med det de har skrevet, start med din egen setning. Så jeg prøver liksom å snu det til noe godt, sånn at de ikke skal være så veldig sånn "jeg suger, du er slem og jeg er kjeltring og" og alt de greiene der, men heller sørge for at det kan bli noe godt ut av det. Fordi noen ganger så plagierer noen av de sjukt bra,

andre av de plagierer sjukt dårlig, men noen gjør det skikkelig bra, og da tenker jeg at man kan bruke det som en skill da, for å kunne komme seg litt videre.

I: Mhm ... tre spørsmål igjen. Har du noen eksempler på best practice? Og med det mener jeg undervisningsopplegg du og eventuelt dine kolleger har gjennomført i engelskfaget når det gjelder skriving av argumentative essays?

T: Ah. Det er faktisk en ting som var veldig, veldig, bra. Og det var på starten av året i år, skoleåret i år. Hvor alle liksom skulle velge noe de var mester på i henhold til dem selv. Som kunne være alt fra skating til, jeg vet ikke - religion eller videospill eller noe sånt da. Og at de da skal bruke det de kan om det, men så skal de lage en tekst hvor de skal argumentere fra to sider om den saken de har valgt da. Så hvis det er skating, så må det være positive og negative sider om skating. Religion, positive og negative sider ved religion, eller dataspill, ja, sånne ting. Fordi da nådde vi det kompetansemålet om selvvalgte tekster, at de skal bruke selvvalgte tekster, men det gjorde også veiledningen min mye mer sånn smud, fordi jeg kunne gå gjennom med en og en elev og virkelig snakke med dem om hvordan det var. Så det var en type, en annen type som jeg syntes fungerte veldig bra, var at jeg hadde skrevet en sånn crazy kommentar som en sånn fake Facebook-post, også skulle de skrive et slags motsvar da, hvor de skulle bruke denne Facebookposten som utgangspunkt fordi de skulle lage en problemstilling på den, og hun kalte seg Jennifer Know It All, og hun skrev at demokratiet faller sammen og Donald Trump er kjempebra og alt det der, ikke sant, insert crazy Karen.

(laughter)

T: Også skulle de gjøre om det her da til et argumentativt essay, hvor de skulle liksom ta hennes side for det det var, også skulle de komme da med motargumenter mot det hun sier, uansett om de kanskje var litt enig med henne, det er helt innafor hvis de ønsker å være enige med henne. Men de måtte værtfall finne noen motargumenter, da. Så da har man liksom to prosedyrer da, for argumentative essay, både at de får velge noe de finner helt selv og finne kilder helt på egenhånd, også ta en kildle jeg har gitt dem og med denne Facebookposten så ga jeg de litt statistikk som er motargumenter, da. Mot henne. Så da har man liksom en veldig åpen tilnærming til det, og en veldig lukket tilnærming til det, og det fungerte ganske bra, fordi da får alle det litt som de vil.

I: Mhm, mhm. Ehm. Også lurer jeg på, i en ideell verden, hvordan ville du ha undervist i om argumentative essay - lesing og skriving av argumentative essays?

T: Oi. I en ideell verden.

I: I en ideell verden. Og, det henger sammen med spørsmålet også, hvilke faktorer er det som begrenser deg eller holder deg fra å nå denne virkeligheten i dag?

T: Ehm ... (inaudible) tiden strekker til. I en ideell verden, det er litt vanskelig, fordi det er hvordan vi lever, hvis en elev er borte fra en økt, og hvis vi har gått gjennom argumentative essays - det krever så mye av dem altså, det krever at de kan innhente informasjon, at de kan lese noe vi har som - altså sånn for meg, så er det at det kanskje hadde vært en sånn veldig succinct periode hvor vi skriver en tekst og kanskje til og med kanskje en type mappevurdering til slutt, med at de kan velge et type argumentativt essay helt på slutten av året, hvor de kan velge helt selv noe vi har gått gjennom og å skrive et argumentativt essay ut av det. Men det er liksom helt umulig ut i fra alt det vi skal gjøre da, de skal jo gjøre så *sykt* mye i faget vårt. Det er åpent, men det er også veldig lukket for hva de kan gjøre. Så jeg hadde nok tenkt at det måtte - at de kunne bruke liksom hele - alt vi har gått gjennom, og - og at det ikke hadde vært karakterer egentlig, tenker jeg. Faktisk. I underveisvurderingen at man ikke hadde hatt karakterer, men heller liksom setter alt sammen til slutt, fordi det er så utrolig vanskelig å sette karakter på noe sånt.

I: Mhm. Jeg glemte å si det innledningsvis, jeg holder vurdering utenfor scopet for oppgaven, selv om det selvsagt henger jo så tett sammen, og for mange så er jo karakterene den eneste "motivasjonen" til å skrive et argumentativt essay.

T: Ja, herregud.

I: Ja. Mhm. Men hvis jeg får lov til å oppsummere det du sier, så sier du tid, fravær av elever, og - måten du eventuelt ville ha undervist på i engelskfaget da, det er en lengre mappevurdering uten karakterer hvor man, igjen, som du har sagt tidligere i intervjuet, har fokus på *prosessen* #Prøve#

T: #Mhm#

I: prøve å få elevene til å bli glade i det med - ja - ta eierskap til egen lese- og skriveprosess da, og læreprosess på et mer overordnet plan.

T: Ja, rett og slett. Rett og slett.

I: Sista fråga. Hvordan ser du på forholdet mellom lesing og skriving i engelskfaget? Bør det undervises parallellt eller hver for seg mener du, eller tror du?

T: Oi. Hm. Jeg tror kanskje hver for seg. Tja. Det står jo også i forskriften at vi skal jo bidra til læringslyst hos elevene. Og læringslyst kan ikke bare være vurderingslyst, altså, at de - at alt må tolkes og analyseres sånn sykt mye "fordi snart kommer det en oppgave om det", nå kommer det en oppgave om den boken vi har lest, og da er det best for deg at du har lest den boka sykt bra, ellers så går det ikke. Jeg tenker at noen ganger må man selvsagt gjøre det parallellt, altså, hvis man skal dekonstruere en artikkel, så må man både bruke lesing og skriving da, at man kanskje må skrive et referat av - la oss si det er en artikkel som oppsummerer to saker, så må du jo kunne både lese og skrive notater for eksempel. Og det er veldig fint at man har de ulike strategiene hvor man lærer seg å streke under, eller hvis man bruker Brettboka at de har, at de kan liksom fylle ut ting, men at de også kan skrive en oppsummering eller whatever. Men noen ganger så tenker jeg at lesing må være sånn nå skal vi lese bare for å liksom, ikke kose oss, men for å, for å nyte lesingen på lesingens premisser. Og ikke bare på premisset om at nå kommer det noe dere må skrive. Da tenker jeg at mange ville kanskje se på lesing som noe sånn "å nei, jeg vil ikke lese fordi det monner alltid ut i A-B-C-D" i stedet for at det monner ut i noe "jeg har fått forståelse for, eller jeg har lært noe nytt, eller jeg synes bare det var en skikkelig bra bok eller novelle, eller". Så jeg tenker at det må - læreren må være veldig bevisst når de gjør det sammen, altså at de lærer bort samtidig, men også noen ganger at det kan vræe veldig bra at de skriver noe helt selv da, at de, fordi det er jo også et krav da, at de skal kunne forstå uformelle sjangre også, at de da kan skrive noe der, og at lesingen også kan - at de skal lese noe for at det skal bidra til læringslyst, og at det skal gi de lyst til å gjøre mer av noe, og ikke mindre av noe.

I: Henger det du sier nå sammen med det du sa på forrige spørsmål med at det er så mye man skal i gjennom?

T: Ja.

I: At man ikke har tid til å legge til rette for de her uformelle sjangrene.

T: Ja, det er akkurat det. Også har man en eksamen helt på slutten. Ofte så lærer man bort ting i forhold hvordan kommer eksamen til å se ut, det har vært et ekstremt vanskelig år fordi det har vært sånn blir det eksamen, blir det ikke eksamen her. Og at man lærer elevene til å bli veldig gode test-takers, og ikke veldig gode til å faktisk skrive, da. At de ikke lærer seg å faktisk like å skrive. Så, så. Man må, det er kjempevanskelig å være lærer da, at man hele tiden har den tingen hengende over deg. Og at - men sånn som jeg ser på det, en standpunktvurdering og eksamenskarakter *er* to helt forskjellige ting og de skal være det. Og det, det er kjempebra at de er sånn, ikke sant, at de er to forskjellige. Bare fordi du har fått sekser i standpunkt og fått fire på eksamen, betyr ikke det at læreren er dårlig, men det betyr at læreren har mulighet til å sette opp løpet på en helt annen måte og da har du kanskje fått litt læringslyst. Så bommet du kanskje litt på oppgaven på eksamen, ikke sant. Det har noe med det å gjøre og.

I: Jeg tillater meg å spørre om det, siden du sa det. Du nevnte notater og det å skrive oppsummering. Tilrettelegger du for, - ja, nå skal jeg formulere et spørsmål på stående fot her da - tilrettelegger du for tørrtrening i det å lese en tekst og oppsummere, eller - altså det med kildeforståelse da?

T: Mhm. Ja, mhm. Vi går gjennom ulike strategier, også ber jeg de kanskje komme opp med sine egne strategier, men de kan bruke sånne cliffnotes, ikke sant, at de skriver ned type begreper som kommer opp, at de skriver ned nye ord, at de skriver ned hovedpunkter, også når de har gjort det, så skal de ta alt det de har skrevet ned og lage en oppsummering basert på deres notater av det de har lest. Og det, det, viser da én: at de forstår kilden. Eh, to: at de ikke plagierer kilden, fordi de baserer seg på de notatene de har skrevet av kilden og ikke kilden direkte, og til slutt så viser det at de har en teknikk, at de har en studieteknikk, og det kan også vurderes. Så vi går gjennom noen sånne ulike - også har vi sånn som den derre Brettbokfunksjonen ikke sant, hvor de kan bruke blå for begreper, grønn for eksempler, rød for ditt og gul for datt, ikke sant. Så vi går gjennom noen slike ulike strategier de kan bruke, både for en papirtekst og en digital tekst også.

I: Mhm. Kult. Jeg har vært gjennom guiden. Ehm. Og jeg har gullet ut noe, ja, notert meg noen oppfølgingsspørsmål her, men det tror jeg bare får være.

Appendix G – Interview notes example

INTERVJU No. 4

21. juni 2012

Intervjuguide

overberede heløst relevante tekster
nødvendig
sette inn en side av galen
→ Næringsplan ekskurs
argumenter

- 1. Hva er din forståelse av sjangeren «argumentative essay» i engelskfaget på VG1?
- 2. Bruker du begrepet «argumentative essay» i undervisningen? *Nei, ikke i noen særlig grad.*
 - 2.1. Hvis nei: Hvilket begrep benytter du for kildebaserte tekster i stedet? *Informative essay → tekst → formål*
- 3. Underviser du i eksplisitte sjangertrekk for «argumentative essay»?

3.1. Hvis ja: Hvilke sjangertrekk underviser du i og hvordan? *Ja. Formell ↔ uformell. Aritt. Ordvalg. Formel.*

- 4. Hvilken del av lese- og skriveprosessen vektlegger du mest i din undervisning av «argumentative essay», og hvordan kommer det til syne i din undervisning? *FØRBEID: Lytte-, -lese-, samhandlingsprosessen. Be elevene om å ta notater.*
- 4.1. Eksempler: Evnen til å syntetisere informasjon til egne ord? Skrive sammendrag? Å være "tro" mot sjangeren? Referering? Utvikle problemstilling? *SPRÅK OG GRAMMATIKK? Toner ned i begynnelsen.*

Tankekant
Disposisjon
Plan for skriveprosessen

- 5. Underviser du i eksplisitte strategier for å innhente informasjon og hvordan man kan bearbeide denne informasjonen? (For eksempel skrijving av sammendrag.) *Finne gode kilder. Lomme referat fra forskjellige kilder.*
- 6. Er du kjent med begrepet «reading-to-write» / «read to write» / «reading for writing»? *Formål
INNHALDET*
- 6.1. Hvis ja: Hva legger du i begrepet? *Ja. Kjent / hørt om det.*

Tekster som
var i inspirert
undervisning

- 7. Benytter du deg av «modelltekster» i din undervisning? *Ja.*
- 7.1. Hvis ja: Hvor henter du disse fra? *Elever arbeider med kildearbeid. Skriver de selv. Utfordre seg selv til å skrive som eksempel. Vi ser forskjellige elementer her.*
- 7.2. Hvordan går du frem for å finne disse, og hva ser du etter? *Som eksempel.*

- 8. Organiserer du elevenes lesing før de skal skrive «argumentative essay»? *Ja. Gjette og analysere.*
- 8.1. Hvis ja: Hvordan gjør du dette? (For eksempel ved å gi elevene et utvalg internettadresser de blir bedt om å bruke.) *høring som første element. Kartlegging
Motivasjon*
- 9. Hva må elever gjøre for å kunne lykkes når de søker etter informasjon på Internett når de er satt til å skrive «argumentative essay»? *Problemløsing
Ikke spørre
nok*

- 10. Basert på din erfaring med å undervise i engelsk på VG1, hvordan opplever du elevenes ferdigheter i å søke etter informasjon på Internett og benytte denne i egen skrijving av «argumentative essay»? *Bløtdet. Vanebundet (Wikipedia)*

- 11. Opplever du at du får innblikk i elevenes prosesser når de skriver «argumentative essay» og hvordan de går frem med selve skriveprosessen? *Få på modellen hvilke kilder ut fra essensvone.*

- 12. Hvordan opplever du som engelsklærer at du kan støtte elevene i deres lese- og skriveprosesser når de skriver «argumentative essay»? *Kvalitetsskrivings prosess*
- 12.1. Vær gjerne så konkret så mulig med didaktiske grep du eventuelt gjør for å kunne gi støtte. *Oppmuntning. Vær i sluttklassen. Ikke vurder på enkelte elementer mtd. de.*

- 13. Opplever du mye plagiat i elevenes innleveringer av kildebaserte tekster i engelskfaget? *Kvalitet. Selvtendri... SE sammenheng FORMÅLESE?*

Bløtdet. Vanebundet (Wikipedia)
Få på modellen hvilke kilder ut fra essensvone.
Kvalitetsskrivings prosess
Utvalgt til holden:
Berjeden og nedfordomme i selv.
Disposisjon Tidspresis
Skive 5 paragraf på 15 minutter
Fritt + konkludere
Få lov til å bruke utkast

Se rollen av a

Uav: Smått om teksten i ettertid
fordrer man om forvele. : Paraphrasing
johne med egne forl

13.1. Hvis ja: Hva kommer det av, tror du?

14. Har du noen eksempler på "best practice», med det mener jeg undervisningsopplegg du (og evt. dine kolleger) har gjennomført i engelskfaget når det gjelder skrivning av «argumentative essay»?

15. I en ideell verden, hvordan ville du ha undervist om skrivning av «argumentative essay»

15.1. Hvilke faktorer begrenser deg/holder deg fra å nå denne virkeligheten?

16. Hvordan ser du på forholdet mellom lesing og skrivning i engelskfaget? Bør lesing og skrivning undervises parallelt eller hver for seg, mener du?

Motiverende i skrivning i skolen
for å lære i skolen

Elever tror på at de kan bli nete. Ikke omhandle av hva som er på nett?
Eleverer oppmerksomhet. Internett. Holde på tilbedereken.

Nullområde tidspenget

Ta elevene med på en reise.

Bakgrunn

Seber i et formelt system.

Hva er hovedutvalget og hvilke fag?

17. Hvor mange elever er det i klassene du underviser i i dag?

15 - 16

SAMTIDIGT

18. I hvor mange år har du undervist engelsk?

13

Medeleverundring

19. Hvor lenge har du undervist på skolen du nå jobber ved?

2,5

Se reidien

20. Hvilke andre fag underviser du i?

Tysk

Bytte med posessen slik at det nettopp ikke meder at man jobber

21. Hva er din utdannelse i engelsk?

Bachelor. Adjunkt.

22. Beskriv «oppsettet» i klassen(e) du underviser engelsk i. Hva slags læremidler benytter du deg av?

22.1. Fysiske eller digitale lærebøker, personlige datamaskiner til stede, projektor, osv.

Prosess-Læring

Bytte med

Næringslivet til skrivning av tekst

Monichstall

Appendix H – Coding example

Interview 05

(...)

I: Også har du ikke blitt gitt noe samtykkeskjema til å delta i studien, men det tar vi muntlig her og nå. Så da kommer det noen formelle saker som du må samtykke til for å kunne delta i studien her, hvis ikke så blir det ikke noe intervju. Og det jeg skal si er at deltakelse i studien er frivillig, alt du sier her er konfidensielt og du forblir anonym under hele prosessen. Ingenting kan bli sporet tilbake til deg, og opptaket jeg tar nå, fordi at det blir tatt opp, vil bli slettet senest første september, i praksis vil det nok bli slettet innen en uke, fordi jeg har som målsetting om å transkribere dette intervjuet innen en uke. Og opptaket lagres da lokalt på min datamaskin, så det ligger ikke i noen sky og er, ja, tilgjengelig for noen evil hands up in the cloud. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet og studien. Hvis du ønsker å trekke deg fra intervjuet, så gi meg en heads-up før, slik at jeg slipper å tro du har tekniske problemer og forsøker å ringe deg opp igjen. Hehe.

SAMTYKKE

(laughter)

I: Skulle du ønske å trekke deg fra studien om en ukes tid eller to, så, eller en uke før første september, så er det bare å skyte en mail, da er det helt i orden og du trenger ikke oppgi grunn. Og du kan og få innsyn i informasjonen jeg samler inn om deg, og du kan få den utlevert hvis du er interessert i det. Og hvis at du samtykker til det her, så kan du si ja.

T: Ja.

I: Ja. Veldig flott. Da tenker jeg bare at vi setter i gang. Så hvis noe er uklart, hvis jeg mumler for mye på trøndersk og hvis det er noe du ikke forstår, så er det bare å skrike ut!

(laughter)

(...)

I: Første spørsmål. Hvis jeg sier argumentative essay, hva er din forståelse, eller hva er det du tenker på når du hører begrepet i kontekst av engelskfaget VG1?

Argum-essay

Argumentative
som mer
krevende

T: Jeg tenker jo den forskjellen mellom expository og argumentative i at expository essay er en sånn forklarende, beskrivende type tekst, mens argumentative essay krever veldig mye av elevene i at de må innhente enten empirisk eller logisk evidensbasert forskning eller tekster, artikler, diverse tekster (inaudible) hvor de må ta et standpunkt da, og det standpunktet kan enten være at de er for noe, i mot noe, eller bare det argumentet at det finnes gode argumenter på begge sider. Ehm. Så det er et mye mer krevende type essay, og som krever at elevene har mye mer forståelse av prosessen i å skrive, mens et expository essay krever ikke like mye, da, fordi det kan bare være at du skal forklare et fenomen eller hva som helst, da. Så det er en krevende tekst i at du må tenke på å skrive på mange flere plan. Du må både tenke på hvordan du skriver gode argumenter, og hvordan du uttrykker deg selv, hvordan du forholder deg til objektivitet, subjektivitet, mens et expository essay er, det er en type sånn, du kan ta en person fra gata og si forklar dette på en måte da.

Begreps-
avklaring

I: Mhm. OK, så mindre fokus på empirisk eller evidensbaserte kilder i expository, er det det du sier?

T: Ja.

I: Bare litt interessert relatert til det også, da, kan du snakke litt mer om expository essay, hva er din - kan du si litt mer om det?

T: Jeg tenker det at et expository essay, der skal du, du skal være - du skal nesten ikke synes da som en skriver på en måte, i, du skal ikke gi dine fulle argumenter, det er en veldig objektiv tekst, argumentative essay skal være objektiv også, men objektiviteteten skal være basert på en større bredde av både kilder og alt annet, mens expository er en veldig sånn beskrivende type tekst da, der det ikke er enkelt, men det er en enklere prosess i skrivingen, du kan gjøre det på mye kortere tid å skrive et expository essay fordi det krever ikke at du skal sitte og argumentere for noe i det hele tatt.

I: Ja, da tenker jeg Wikipedia-artikkel, for eksempel.

T: Ja, ikke sant.

I: Du exposer et eller annet. Ja.

T: Absolutt.

I: Ja. Det er rart, man blander ofte de her begrepene, man har jo også persuasive.

T: Ja, riktig.

JA.

I: Bruker du begrepet argumentative essay bevisst i undervisningen?

Genne awareness

T: Ja, jeg gjør det. Jeg bruker disse to som regel da, fordi det er de to jeg forventer de skal kunne best, spesielt da på engelsk vg1 sf, som det her gjelder, fordi der skal de kunne akademisk skriving. Og akademisk skriving handler ikke om å kunne masse fancy ord, men det handler om å kunne forstå sjangre, og å forstå purpose og hvem du skriver til, forstå målgruppe, forstå *kildebruk* på den måten - så jeg bruker det bevisst for å bevisstgjøre de hvordan de skriver, og ikke bare det at de skal skrive. Og at de da skal holde seg innenfor det rammeverket som er gitt, som igjen betyr da at da må de holde seg enten til argumentative eller expository, og de skal kunne forskjellen på de to. Jeg mener at det er en veldig viktig rolle i deres forming som videregåendelever, og spesielt på studieforberedende.

I: Mhm. Så du prøver å gjøre de sjangerbevisste, altså hvorfor man skriver og hvorfor man skriver akkurat på den måten man gjør - altså intensjonen med tekstskrivningen.

T: Ja. Yes.

I: Riktig. Og da regner jeg med du underviser i eksplisitte sjangertrekk ved argumentative essay i undervisningen?

T: Mhm.

I: Vil du snakke litt om hvilke sjangertrekk du trekker frem ved argumentative essay, og hvordan?

T: Mhm. I forhold til argumentative essay, så sier jeg at de skal kunne for eksempel lage en avsnittsstruktur, da, som heter peel-metoden, jeg vet ikke om du er kjent med peel-metoden?

I: Gjerne ta meg gjennom den.

structure

PEEL
method
AND
CLARITY

Compare to
Interview 02

"hooking"
students
to genres

CLARITY

Genre

Use of
sources

Model
texts

T: Ja, peel, da er det point ikke sant, da er det en temasetning. Så vi starter med temasetningen i et argumentativt essay, hvor det pleier å være et type argument eller noe som fører tilbake til en problemstilling sånn at leseren alltid vet at dette avsnittet handler om det sånn at de vet at de skal holde seg innenfor det rammeverket da at et avsnitt skal gjerne inneholde en ide. Også er det evidence, at de skal gi bevis på dette argumentet, også skal de gi et example, altså P-E-E, også L da, hvor de skal linke det til enten - tilbake til da temasetningen eller to the point, eller linke det til neste avsnitt.

Jeg tenker det er viktig at de har et gitt rammeverk for hvordan de kan jobbe seg gjennom en tekst og et avsnitt sånn at de ikke skal sitte å lure på noe, eller begynne å blande mange ideer hele tiden. Det kan jo virke litt som en - eller, det negative ved at jeg gjør det, er kanskje at jeg låser elevene litt for mye i den derre tanken, og ikke frigjøre de nok, men jeg tenker at det må de lære seg, og at i en studieforberedende metode så skal det være et rammeverk de må følge. De må være litt låst av og til, men at kreativiteten heller må utfolde seg på andre måter gjennom argumenter eller skrivestil, eller valg av ordbruk og sånt. Også går jeg gjennom hva en problemstilling

er, hva er en åpen problemstilling, hva er en lukket problemstilling, hva er funksjonene av en innledning, funksjonene av en konklusjon, og hvordan det fører - setter alt sammen da, til et argumentativt essay. Også kildebruk da, selvfølgelig, hvordan de skal henvise til kilder i riktig format, gjerne APA-stil slik jeg bruker, sånn som skolen vår og de fleste bruker og, og hvilken rolle det da har i å bygge et argument, at det ikke bare er sånn jeg mener og synes og tenker og derfor er sola blå, hehe, men at de har alle disse komponentene sammen da. Så vi går jo gjerne gjennom modelltekster for å vise liksom dette er sånn et argumentativt essay *kan* se ut, og jeg sier kan fordi jeg har ikke nødvendigvis alle svarene. Absolutt ikke. Men, det er en differensierende måte å jobbe på. Og for elevene så blir det litt tydeligere da. Og for elevene så snakker jeg om hva et godt argument er, hva ikke et godt argument er, vi går gjennom retoriske virkemidler av og til, ikke at det skal være persuasive, essay som vi snakket om i sted, men at de skal vite hva et argument er i det hele tatt, da.

I: Mhm. Den peel-metoden har jeg ikke hørt om før, og den synes jeg var veldig interessant. Veldig lett å huske på. Jeg ser for meg du kan vise en slide av en banan som du peeler eller noe.

T: Ja, det er som den hamburgeren i et five-paragraph essay, sant.

I: Ja, og det er som du sier, det kan være begrensende, men man får iallfall en knagg i prosessen - det gjør at man husker det.

T: Sant.

I: Hvis vi zoomer litt mer inn på lese- og skriveprosessen da med tanke på argumentative essay, hvilken - altså, da er jeg litt mer interessert i å vite hvordan tar du elevene gjennom den prosessen, og om det er noen elementer - nå kommer det flere spørsmål i ett, merker, jeg - men. Det jeg lurer på er hva er det du vektlegger mest når du setter elevene til å skrive et argumentativt essay. Hvilken del av prosessen synes du er viktigst, og hvordan kommer det til syne i din undervisning?

T: Mhm.

I: Jeg kan oppklare med noen eksempler, hvis du ønsker det?

T: Gjerne.

I: Det er jo hele prosessen da, alt fra å utvikle problemstilling, det å være tro mot sjangeren, referansestil, evnen til å syntetisere informasjon til egne ord og det å forstå kildene, altså alt det her er viktig for prosessen, men kanskje man vektlegger noe mer enn annet basert på hva man opplever elevene synes er utfordrende?

*Writing as
means to
something
else?*

T: Mhm. Jeg tenker at, jeg vet ikke om det her er helt det du er ute etter, men jeg tenker at både før- og etterfasen er det viktigste for meg. Er at de skal vite hvordan de liksom - jeg tenker at egentlig skrivingen er ikke så veldig viktig, i et studieforberedende løp så er ikke det å sitte å skrive noe ned og den prosessen da, la oss si de får fire timer da til å skrive en tekst, jeg mener ikke at den delen er den viktigste i det hele tatt. For meg er det heller viktig hva det er de gjør før og etter. For meg så er det veldig viktig at elevene liksom er klare over - ikke nødvendigvis bare det med prosessen av å skrive, men hvordan de kan starte, men jeg tenker kanskje at etterfasen er mye viktigere, at jeg kan sitte ned med hver enkelt elev og de kan ta meg gjennom hva deres prosess var. Jeg synes det er en mye viktigere prosess av å lære på, enn at jeg skal liksom ha en haug med forhåndsinformasjon, også ser jeg at nå sitter

elevene og skriver, også retter jeg det, også har dere fått karakteren deres. Jeg pleier og prøver å ta elevene mine en og en når de har skrevet teksten også går vi gjennom - også tar jeg med de argumentene og de prosessene de har i etterkant av skrivningen inn i min vurdering også, når jeg vurderer elevene. Fordi jeg tenker kanskje at det er en viktigere måte å få de til å forstå det på, for eller så blir det bare en sånn derre inn og ut, ikke sant? Inn, ut, inn, ut, og jeg får det jeg trenger, men de får ikke nødvendigvis det de trenger i det hele tatt. Og i førprosessen så er det bare veldig viktig at alle har disse knaggene som du sa selv, at de vet hvor de kan hekte på ting da, hva er en problemstilling, sånn at de på en måte kan komme i gang. Alle kan jo ha en sykt dårlig dag, og skolen og hvis de skal sette seg ned å skrive, så kan det være utrolig kjipt. Ehm. Eller så holder jeg også på noe med prosessorientert skriving, der hvor de får skrive noe, kanskje en innledning og en - et avsnitt, eller til og med en hel tekst, så gir jeg tilbakemelding på det, også sender de det inn igjen til meg etterpå, også retter jeg det som den fullverdige teksten. Så jeg tenker at stadiene her er mye viktigere enn selve (inaudible) at de skal sette seg ned å skrive.

organisatoriske
spørsmål?

POW

gode
studieraner

"critical learning"

I: Den her tilbakemeldingen, hvordan gir du den, i prosessorientert?

T: I prosessorientert? Jeg vil at de skal skrive ned hva det er de vil at jeg skal fokusere på. Og de - hva de mener, fordi at argumentative essay er en veldig sånn student centered approach, fordi det er jo deres argumenter, og det er deres forståelse av kilde, så - og i læreplanen så står det også at elevene skal liksom interagere med sin egen skriving mye mer, både når det kommer til grammatikk og å skrive prosess og hele pakka, så jeg ber dem om å gi meg en pekepinn på hva de ønsker av meg og hva de lurer mest på, også gir jeg dem alltid noen tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre teksten sin. Men jeg holder det veldig tynt, jeg kan ikke rette alt, det blir jo alt for mye, da. Så jeg prøver å fokusere på noen få punkter da, og gjerne noen de selv vil ha, fordi det kan jeg også ta med inn i vurderingen. Med den nye vurderingsforskriften så kan vi vurdere alt, vi kan vurdere på en positiv måte da, vi kan vurdere prosess, vi kan vurdere resultat, alt kan gå med inn i underveisvurderingen. Som jeg tror kan være veldig behjelpelig for elever som føler at vi liksom ikke ser dem hele tiden, vi ser dem bare for det de skrev på en random fredag, liksom. Mhm.

FEEDBACK
ASSESSMENT

Written
Feedback

I: Mhm. Også, kort, den her tilbakemeldingen, gir du ofte det da skriftlig, muntlig i klassen, video?

T: Mhm. Jeg må gi den ofte skriftlig, litt. Og det er kanskje litt dumt egentlig når jeg tenker meg om, fordi det er jo bare veldig enkelt for meg å hive det ut, men jeg prøver alltid å, iallfall sånn dobbeltsjekke, da at liksom har dere (inaudible) at jeg kanskje sendte inn en video typ eller kanskje mer muntlighet. Men jeg prøver å blande, gi dem det skriftlig litt i forkant, også tar vi en økt hvor vi går gjennom det og jeg føler jeg snakker med så mange jeg kan da iallfall.


Video: no

I: Mhm.

T: Ja.

I: Og veldig kort, har du brukt videotilbakemelding i din undervisning?

T: Det har jeg ikke, nei.

I: Nei, ok. Hvis at vi går mer på det selve den prosessen med å hente inn informasjon, og bearbeide den i egen skrivning, underviser du da i eksplisitte strategier for hvordan elevene kan hente inn informasjon og bearbeide informasjon?

Search
function
in Google

T: Mhm. Vi går veldig mye gjennom det alle lærerne i alle fag går vi liksom gjennom kilder først fordi det er gjerne noe som gjennomsyrrer hele videregåendeopplevelsen. Ehm også lærer vi dem ulike teknikker, sånne close teknikker som i Google om hvordan de kan isolere ord og finne akkurat det de trenger i Google og bruke denne and-funksjonen og anførselstegn for å isolere ord. Også lærer vi dem ulike strategier

Kildeteknikk

for at de skal kunne vite hva er en god kilde, har den typ en forfatter, er den godt skrevet, hvor kommer den fra, hva er domenenavnet, alt sånne type ting, også lærer vi dem forskjellen på scanning og skimming og close reading av en tekst, slik at de skal kunne innhente den informasjonen de trenger for at de skal kunne løse den oppgaven de skal gjøre og det tror jeg er veldig viktig prosess og at de - at de vet at de har mange strategier de kan lene seg på og at de ikke bare bruker - at de bruker alt da, og at de ikke bare bruker close reading fordi det går jo ikke, noe må være scanning og skimming også videre. Noen sier liksom at jeg har lest hele teksten nå da, men

Reading
strategies

hvordan har du lest teksten, har du lest den godt nok? Så ja. Jeg vet ikke om det var (inaudible)

I: Mhm. Er du kjent med begrepet reading to write eller read to write, reading for writing? Eksplisitt.

T: Ja, jeg har vel hørt, eller hvis jeg husker riktig så er det sånn, det ikke bare er output da, men at man blander input og output i måten med at det kanskje er en oppgave hvor du får en tekst da, eller et dikt da, eller et Facebookinnlegg eller whatever, også skal du bruke det i skrivningen din i stedet for en type sånn writing to write oppgave hvor du skriver om dagen i dag eller hva du skal i dag som bare er output-basert, da. Du trenger ikke å innhente eller belage deg på noen informasjon, og at reading to write betyr da liksom at du skal kunne bruke type devicer som for eksempel point of view og bruke sånne verktøy da når du leser noe også bruke det i skrivningen hvis du leser noe litterært kan det være point of view, theme, også videre da, sånn som jeg tenker på det.

I: Mhm. Ehm. Neste spørsmål, det har du egentlig allerede svart på, og da lurer jeg på om du bruker modelltekster i din undervisning, og det nevnte du i en bisetning her. Og det jeg lurer på i relasjon til det da er hvor henter du disse her modelltekstene fra?

T: Ah, det er alltid vanskelig. Ehhh. Noen ganger så spør jeg tidligere elever om jeg kan bruke deres tekster. Hvorvidt det er ålreit ikke ålreit og alt det der, whops, det vet jeg egentlig ikke, men jeg fjerner iallfall alt av sånn derre - ikke noe navn, ikke noe liksom noe sensitivt da, som kan i det hele tatt spores tilbake til det. Ellers så bruker jeg gjerne artikler på nett da, og det er litt vanskelig da, fordi de er ikke alltid skrevet sånn akademisk, ehh, og noen ganger så har jeg til og med brukt mine egne fra videregående. Nå er jeg så ung at jeg kan bruke de og be de liksom slakte de da til en viss grad, også sier jeg etterpå da, at jeg var den som skrev den, og da blir de litt sånn, de synes det er litt betryggende å se at jeg ikke nødvendigvis har skrevet en så god tekst, det synes de er litt gøy da. Men jeg prøver iallfall å hente inn fra tidligere elever, eller så er det mye ressurser fra forlagene som deler type modelltekster også, så jeg prøver litt forskjellige steder men jeg dobbelproofer alt ja, om det er greit, og

Sort of.

MODEL TEXTS

Student texts

Own texts from USL

Both good and bad ones

om det er en "dårlig" type modelltekst, så er det fortsatt en modelltekst, det er noe å hente derifra og.

I: Så du bruker både tekster som er, altså eksemplariske modelltekster?

T: Ja. Ja, ja, ja. Jeg mener at de nesten kan lære mer av det og, egentlig.

I: Da prøver du å si hva det er som mangler her, eller?

T: Mhm. Ikke sant.

I: Mhm. Ja. Så oppfølgingsspørsmål om hva du ser etter i en modelltekst, men det, da går jeg egentlig ut i fra at du går etter hele fjøla egentlig?

T: Ja, også prøver jeg - jeg gir liksom ikke en da, jeg pleier kanskje å gi de - i vår da, hvor hadde du plassert disse tre da, det er en fin tredeling, er denne god, middels, ikke så god? For eksempel. Sånn at de kan da liksom se forskjellene tydlige mellom de.

Jeg tenker at hvis du gir elevene en modelltekst, så sperrer du elevene helt, fordi da tenker de at dette er sånn jeg *skal* skrive. Mhm. Så enten gir jeg de den tredelingen eller så gir jeg de to veldig gode, men som er forskjellige da, til noen grad, at jeg - at de er litt forskjellige, at den ene kanskje er skrevet litt mer sånn kreativt og den andre er skrevet litt mer enkelt, sånn at du differansierer både for de som er "evnerike" eller hva er det som er riktig woke ord om de nå jeg vet ikke, haha

(laughter)

T: Også de som er...ikke så gode, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det lenger jeg. Eh. Ja. Haha.

I: Jeg forstår hva du mener. Haha.

T: Ja.

I: Haha, ja. Riktig. Det er ikke alltid så lett å vite hvilke labels man skal sette.

T: Nei. Hjelp.

I: Hjelp ja. Haha. Også lurer jeg på om du organiserer elevenes lesing før de skal skrive argumentative essay?

Type of MODEL TEXTS

1. Set of 3 w/ different levels

2. Set of 2 good ones

T: Mhm ... Hva tenker du på da?

I: Eh, ja. Det kan for eksempel være å gi elevene et utvalg internettadresser de skal bruke eller se på?

T: Ah.

I: Ja, for å komme seg ut av startgroa. Gjør du det?

T: Jeg sier ofte at hvis vi, vi leser jo ofte en haug med tekster da, la oss si vi har tema innvandring da, så leser vi veldig mange tekster. Også sier jeg at dere må bruke noen av de tekstene vi har gått gjennom sammen som jeg har valgt. Jeg gir de kilder og alt som jeg har brukt, av det. Også sier jeg at dere må gjerne bruke andre kilder også, men alle må bruke iallfall en eller to av de kildene vi har gått gjennom. Og det er litt sånn for å teste det at de kan - fordi det er veldig viktig i en studieforbereende teknikk, det er jo å kunne bruke pensum inn i skriveingen din, og at du da kan bruke andre kreative kilder også. Fordi, ikke alle er ressurssterke når det kommer til å lete veldig mye da, så det å låse de til at alle må bruke en eller to tekster som vi har brukt, så setter jeg liksom alle litt på samme plan, og da blir det ikke slik at den som er raskest til å finne verdens beste tekst, det kan jo bare være en fluke at noen har funnet en sykt bra kilde, og hvordan de bruker denne kilden da, er jo noe annet da, om de bare halvplagierer den. Eller sånn halvfabrikat liksom, en Fjordland-tekst. Haha.

(laughter)

T: Eller, jeg prøver å gjøre det på den måten da, eller at hvis at vi har lest en bok, for eksempel har vi lest Handmaid's Tale på VG3 da, det er jo noe annet, men - da gir jeg de kanskje noen kilder som de skal bruke sammen med Handmaid's Tale, men så kan du bruke noen andre kilder og. Jeg tenker det at det er viktig å gi litt slik at det ikke blir en sånn konkurranse om hvem som er flinkest på å liksom søke opp og hvem som er raske til å lese, jeg tror det blir litt urettferdig ofte da. Så jeg sier ofte at dere må ha noe av det utvalget vi har gått gjennom sammen da. Og det er differensierende igjen da, hvis vi for eksempel har gått gjennom noe og jeg gir de kanskje en pekepinn på hva eller hvordan de kan lese teksten, eller at vi har skrevet et summary sammen, så gjelder jo ikke det for de som kanskje ikke er så gode til å lese, til å kunne komme seg over den kneika.

organizing
students
reading

Providing a
'syllabus'

Not make the
research
phase be a
difference
making
factor

I: Mhm. Ehm. Vi snakket litt om det tidligere forsåvidt, det med søkeprosess, at du gir opplæring i det med søkeord og Google søk med bruk av and or og anførselstegn også videre. Jeg er litt interessert i å snakke litt mer om hva må elever gjøre for å lykkes når de søker etter informasjon på Internett når de skal skrive argumentative essay?

T: Hva de må gjøre for å lykkes?

I: Ja. Hvilke forhold må være tilstede for at de skal lykkes i søkeprosessen?

T: Oi. Tenker du da bare fra deres ståsted, eller hvordan jeg hjelper de, eller begge to eller?

I: Begge to, forsåvidt, egentlig. Det er litt åpent til fortolkning det her uklare spørsmålet mitt.

søketeknikk { T: Nei da, det er ikke det, det var veldig intriguing. Ehm. For å lykkes, så er det jo at vi har gått gjennom disse metodene de kan søke på, en annen ting er jo at de, det er

reading strategies { kanskje litt, nei, nå gjentar jeg meg selv, det at de har disse verktøyene som scanning og skimming - at de skal vite at hvis de blir gitt en oppgave, så er det viktig at de

understanding the task { forstår oppgaven - og har de lest oppgaven riktig da, egentlig. Så hvis at oppgaven sier "discuss what this article says about abortion" da for eksempel, at de da skjønner

effective use of action { ordet discuss. Så når de leser en kilde, eller hvis de har søkt opp en kilde, er at de vet

reading and writing stage { at nå skal vi bruke denne kilden til å komplementere instruksjonsverbet som er discuss. Så de må kunne da se ting fra begge sider, altså drøfte. Og at de da klarer å lese kilden ut i fra instruksjonsverbet. Men hvis det er explain, så må de vite at, la oss si at de skal explaine det nye Texassaken da, hvor folk kan saksøke hverandre hvis de har hatt en abort. At de da skal kunne bruke det å søke etter kilder ved å isolere da spesifikke ord, da. Så å kunne isolere ord, som er relatert til saken for å finne kilder. Jeg tenker såne ting, ja., jeg vet ikke om det var det du var ute etter.

I: Jo. Hvis jeg tillater meg å tolke det du sier, så er det å være bevisst på hva man leter etter når man åpner Internett-skufen, å vite hvilket redskap man er på utkikk etter ut i fra hvilken oppgave man var satt til å gjøre.

Kildekritikk

T: Absolutt. Og da er det noen nettsider som er veldig fine å bruke, som Britannica, hvis de skal ha statistikk å bruke sånn Pew Research Center eller Politifact for å ha sånn fact checkers da. Noen sånne, bevisgjøre de på sånne nettsider og, men - alle nettsider, hvis de bruker .com så skal de jo tjene penger da, så de skal være litt kritiske til - hva betyr egentlig dot commen bak, det er ikke kom her, men det er commercial.

(laughter)

T: At de forstår det da. Og hvis det er gov liksom, government, så sier de, ah, det er en bra kilde, men da sier jeg, hvis det er Chinese government, er det noe du vil stole på det da, eller Russian government. Ja.

I: Ja ja ja, he-he. Ehhm. Ok. Så basert på din erfaring med å undervise i engelsk på VG1 da, hvordan opplever du elevenes ferdigheter i å søke etter informasjon på Internett, og å benytte den informasjonen i skriving av argumentative essay?

online
research
comprehension

T: Ganske svakt, egentlig. Og jeg vet ikke om det har noe med at jeg jobber på videregående og ikke ungdomsskolen, og hva de driver på med der, det aner jeg ikke, men jeg skal ikke...dra alle over en kam. Jeg føler at de komemr med et sånn, når de skal liksom skrive noe, så er det ofte slik at de finner svaret, og det er svaret de skal ha. Jeg vil ha svaret, da. Så hvis jeg stiller spørsmålet what is 1984 about by George Orwell, what is it about, så søker de, også finner de et, du er sikkert kjent med det at hvis du søker på Google, så kommer det en sånn deep boks opp, som sier sånn, den er liksom isolert sånn akkurat med en setning, også kan det være hvilken som helst setning og hvilken som helst nettside, det kan være sånn 1984.com.blog.whatever liksom, ikke sant, også tar de den da, også sier de at dette er svaret, også trekker de det inn. Jeg føler de har en sånn ADD tilnærming til det å søke kilder. Alt skal være raskt. ADD fordi oppmerksomheten deres er så sykt begrenset, sikkert på grunn av TikTok og at alt skal være så kort og fort, ehm. At mange elever da bare søker på Google, og ikke går gjennom disse prosessene, som hvilken nettside er dette, hvem har skrevet det, men at de heller er jo men dette er jo svaret. Så da får jeg jo ofte sånn 1-2-3-essays.com og sånn og sider som ofte ikke er dobbeltsjekknet, men bare sånne folk som har kastet inn sine essays og sier sånn jeg fikk sekser på denne oppgaven her. Så jeg føler at de er, de har ikke utholdenhet når de - etter å søke etter kilder og å bruke de. Mange mangler denne utholdenheten. Så vi trener opp den utholdenheten

attention
grannlig
utdels med
diffusjoner

source
evaluation

først da, gå gjennom kilder, jeg har alltid en sånn kildeoppgave på starten av året, eh, og jeg bruker den Citizens-boka som har en sånn grei firedelt sånn dere skal se på credibility, dere skal se på precision, objectivity, og dere skal lese gjennom den teksten eller artikkelen som dere velger selv, de kan velge en eller annen BBC-artikkel eller whatever, også skal de evaulere kilden på de kriteriene. Og da føler jeg at de kanskje trener opp en utholdenhet, med minst da at de har et referansepunkt da, for hva som er en god kilde og ikke. Det har fungert ganske greit, men jeg føler fortsatt at alt skal være så fort, og ja. Inn med en gang.

I: Ja, det er COPS du refererer til her, eller?

T: Ja, stemmer. Ja, ja, ja.

I: Følg COPS, hvis ikke blir du arrestert, eller noe sånt. Haha.

(laughter)

I: Hvis du skal gå mer konkret inn på, vi er på samme spørsmål, da, hva mer spesifikt er elevene mindre gode på, og hva er de gode på?

T: Ja, det de er veldig gode på er liksom å være raske. Det synes jeg. Det er raske til å finne kilder med en gang. Det de ikke er gode på er evalueringsbiten. De er veldig gode til å starte og vite hva de liksom skal skrive inn, de lærer det med anførselstegnene og sånt, også kanskje de har brukt Google Scholar eller lignende (inaudible) så de er veldig gode på de raske metodene, det som ikke krever mye av de, egentlig, som det å skrive inn noe med anførselstegn, det krever egentlig ingenting av dem i det hele tatt, men den evalueringsbiten, det er den de sliter med da. Den arbeidsbiten. Men de er veldig gode på, de er veldig gode på å liksom skjønne at BBC er bedre enn Resett, eller, ikke sant, noe sånt. Hvorfor er det mer tilgjengelig og tilnærmelig, det er de ganske gode på. Men, det er litt mer sånn, at de liksom, bare oppgulp da, at det er fordi, BBC er jo bra fordi det er en stor organisasjon, og Resett, nei det sier VG er dårlig, ikke sant. Hehe. Og der, Så de er veldig gode på å være raske, synes jeg, men den farten hindrer dem litt i å bearbeide.

I: Ja. Det er jo veldig interessant. Jeg tillater meg å spore av litt.

T: Mhm.

Not so good
at doing the
hand work?
↓

Good at
being
critical
towards
misinformation

I: Min største helt innen akademia må være Thomas Hylland Eriksen, sosialantropologen.

T: Åja, ja.

I: Og han er jo så glad i begrepet å tenke langsomt.

T: Ja visst.

I: Ja, det er vel kanskje et fravær av det - eller, det fikk meg til å tenke på det da, når du sier det du sier.

T: Stemmer.

(...)

I: Ehhm. Opplever du at du får innblikk i elevens prosesser når de skriver essay, og hvordan de går frem i selve prosessen og selve skrivingen?

innblikk i elevens prosesser
Elevvurdering

T: Eh, ja. Jeg gjør det. Og jeg prøver - pleier å ha en sånn egenvurdering på slutten hvor de skal vurdere seg selv, og da får jeg det der, da. Og jeg har gitt de kanskje noen biter som de skal underveis, som hvordan opplevde du at du klarte struktur, innhold og språk da, tre ganske enkle ting å forholde seg til, og da får jeg liksom et bedre innblikk - og i etterkant da, når jeg snakker med dem. Akkurat der og da, hvis jeg ser det, at jeg ikke har en egenvurdering eller ikke hører dem, så gjør jeg vel kanskje ikke det, fordi, jeg vil ikke være kynisk eller noe, da, men man vet jo aldri hvor de har fått tak i ting fra. Om de kanskje har halvplagiert eller at de har fått det fra noen andre, vi har jo alle disse plagiatgreiene, men det kan jo falle veldig fort gjennom. Også er det disse nettsidene, du har sikkert hørt om de, som skriver for deg, som parafaserer for deg, jeg tror det heter noe sånt som, ah, hva var det det heter (...) jo, Hemingway! Jeg lurer på om det heter noe sånt Hemingway eller noe sånt, og det er mange av de. Og jeg har sett hundrevis av TikTok reels og Instagram med folk som sier hvis du vil "lure" læreren din bruk en av disse. Ehm. Hvor du kan ta en BBC-artikkel og sette den inn, du har bare fått så så mange ord, du kan bare refresh side så mange ganger du vil, også skriver den om hele avsnittet for deg. Også da har jeg elever som sier "vi vet at andre bruker det". Og det er liksom, ganske - det ser ganske bra ut. Det, noe av de er kanskje jalla, og det ser veldig Frankenstein ut fordi mye blir flytta på, men det er

Quillbot
plagiat
parafraisering

Argument
for
POW

veldig kurrant, og de kan lure hvem som helst. Så i og med at de har alle denne teknologien, fordi jeg pleier ikke å slå av nettet fordi jeg vil at de skal bruke kilder hvis de vil og alt det der, så må jeg bruke enten en egenvurdering eller en etterprøving for å vite og se egentlig prosessen deres da, den sanne prosessen, fordi hvem som helst kan skrive en tekst. Å lime, klippe og bruke disse nettsiden ikke sant, og da har jeg ikke fått noe innblikk i deres prosess i det hele tatt. Sånn at jeg trenger at det går i stadier. Det må gå i stadier for ellers så - da - da åpner man opp for at det er juks, rett og slett. Ja.

I: Riktig.

T: Ja.

I: Eh. Ja, en annen respondent snakket og om det med etterprøving som en viktig del av å understreke det med prosessen. Og hen var veldig opptatt av det med å skape sosiale kostnader for elevene ved å ikke gjøre redelig arbeid. For eksempel ved å pare de opp to og to hvor de skulle snakke sammen om prosessen eller muntlig fremlegg eller.

Presentasjonen
av arbeid

T: Ja visst, jeg har gjort noe lignende før da, hvor jeg har bedt dem om å lage en video hvor de skal presentere - det blir litt sånn disputasaktig greie, da, hvor de skal presentere hva deres tekst handlet om. Det har fungert veldig bra, fordi da ser jeg hvordan prosessen har vært, og da kan man veldig ofte skille mellom de som har jukset og ikke, men det var en veldig god idé det med å (inaudible) slik at de både kan lære av hverandre og holde hverandre i sjakk også.

STØTTE I
PROSESSEN

I: Mhm. Litt mer sånn konkret da, når elevene sitter og skriver og leser i forbindelse med argumentative essay, hvordan opplever du at du kan støtte de i prosessen? Hvilke grep er det du eventuelt gjør for å kunne gi støtte?

oppstart
sammen

T: Sånn type scaffolding? Ehm. Noen ganger så begynner vi sammen faktisk, hvor vi alle snakker sammen hvis jeg har gitt de en eller to oppgaver de kan velge mellom, så går vi gjennom begge to, sammen, også skriver vi faktisk ned punkter for hva somer lurt å ta med i de - og da holder vi det veldig sånn åpent - sier ikke sånn, du bør hvertfall ha med dette liksom, men det er mer tips og idéer til hvordan man kan løse de. Så vi begynner nesten litt sammen, noen ganger så skriver vi liksom starten litt

sammen da, for eksempel dette kan være et hook du kan skrive, eller dette kan være et hook du kan skrive, eller du kan skrive sånn her, og du burde kanskje dele teksten opp i så og så mange avsnitt fordi det er det den krever, eller hvis det er en tekst de skal følge, så burde du passe på å se etter disse ordene, også leser du kanskje teksten sammen med de som alle må lese først, eller at jeg setter de i grupper hvor de jobber med oppgaver knyttet til hva oppgaven krever av oss, bla bla bla, og alt det - bare sånn at alle har en sånn ganske sånn steady forståelse. En stødig forståelse av det som oppgaven er ute etter. **Og jeg er virkelig ikke ute etter å ta noen eller overraske noen, eller sånn nesten får jeg litt sånn den som er riktigst den vinner, den som er god i dag den vinner, alle skal liksom ha en stødighet, synes jeg.**

Styrtatt av at alle elevene skal ha et stødighet utgangspunkt for å kunne løse

I: Mhm ... også snakket vi litt om Hemingway, den var ny for meg.

T: Eller noe sånt, jeg husker ikke hva den het, men den heter noe typ sånt. Mhm.

I: Mhm. For neste spørsmål er om du opplever mye plagiat i elevenes innleveringer av kildebaserte tekster?

Her:
↓
PLAGIARISM

T: Eh, ja. Jeg gjør det. Og ikke, eh - jeg - om hva er mye, for meg er 10 % mye da, at en tiendedel har gjort det. Også merker man at det er mye sånn **Fjordlandskrivning**, sånn, de har tatt litt fra den og litt fra den, og på en måte satt det sammen til noe eget, men de forstår det ikke, og de forstår ikke at det ikke er deres eget, fordi de har kanskje ikke helt forstått hva det skal være da. Så jeg opplever ganske mye plagiat, og det er en ganske kjip øvelse - i henhold til alle ordensreglement så skal jo det straffes med nedsatt i orden, så det er jo en sånn veldig, det sitter veldig i da, når det skjer at du må ta det opp med de. Men jeg prøver - opplever at det blir mindre av det hvis man **bevisstgjør de på det**. At man skremmer dem litt da, noen ganger sier jeg at jeg kan denne nettsiden, jeg kan denne nettsiden, jeg kan Sparknotes, jeg kan (inaudible) jeg kan disse og disse og disse. Jeg sier liksom at det er ikke noen vits i å prøve å lure meg i det hele tatt, eller Studienett ikke sant, ikke tenk på det fordi jeg kan det. Sant. Så det går bra, det ordner seg. Jeg vil heller ha deres enn noe annet. Så ja. Jeg føler at elevene forstår det, og med en gang jeg har konfrontert noen med plagiat, så er det ikke sånn at noen sier "ja, men det kan være slik at jeg skrev det først"

Make students aware of plagiarism

(laughter)

T: De er veldig bevisste på det de har gjort, og det blir en ganske sånn fin samtale ut av det ofte, og de sier at det er stress og sånn og sånn, så det er ikke noe - de er ikke liksom dillusional, de er ganske klare over det, men det er veldig kjøpt, det er det. Mhm.

I: Ja, hva tror du da plagiat kommer av, hvis du skal våge å spekulere?

X T: Jeg tenker det kommer litt individuelt på elever, ehm. Og kan man egentlig klamre dem, sant, de har levd hele livet sitt i et informasjonssamfunn hvor alt er ganske så tilgjengelig med et tastetrykk, så jeg vet ikke om jeg klarer å klandre dem for å gjøre det. Det beste jeg kan gjøre er å bevisstgjøre dem på det, og la de vite konsekvensen av det i sterkeste forstand. Og hvordan de faktisk kan bruke den plagieringshjernen til noe godt. Jeg hadde en elev nå i år som bare plagierte hele tiden. Så jeg lærte - og han fant utrolig gode kilder, det var det - han fant sykt gode kilder - det var om Brexit han skulle skrive om, og da fant han mange nettsider som var utrolig detaljerte, eller fra veldig gode folk, professorer og sånt, også klarte han liksom å plukke ut og syntetisere informasjonen på en sånn utrolig god måte - ja, han plagierte, men han tok liksom med de viktigste bitene, så da viste jeg han liksom sånn at den her er du god på, du klarer å plukke ting fra hverandre - gjør det, gjør det. Sett de i et dokument, også begynner du å skrive din egen setning. Ikke start med det de har skrevet, start med din egen setning. Så jeg prøver liksom å snu det til noe godt, sånn at de ikke skal være så veldig sånn "jeg suger, du er slem og jeg er kjeltring og" og alt de greiene der, men heller sørge for at det kan bli noe godt ut av det. Fordi noen ganger så plagierer noen av de sjukt bra, andre av de plagierer sjukt dårlig, men noen gjør det skikkelig bra, og da tenker jeg at man kan bruke det som en skill da, for å kunne komme seg litt videre.

Plagiatmm
er a
skill

undervisnings-
opplegg

I: Mhm ... tre spørsmål igjen. Har du noen eksempler på best practice? Og med det mener jeg undervisningsopplegg du og eventuelt dine kolleger har gjennomført i engelskfaget når det gjelder skriving av argumentative essays?

T: Ah. Det er faktisk en ting som var veldig, veldig, bra. Og det var på starten av året i år, skoleåret i år. Hvor alle liksom skulle velge noe de var mester på i henhold til dem selv. Som kunne være alt fra skating til, jeg vet ikke - religion eller videospill eller noe sånt da. Og at de da skal bruke det de kan om det, men så skal de lage en tekst

1.
CHOOSE
YOURSELF
topic

2.
RESPOND

hvor de skal argumentere fra to sider om den saken de har valgt da. Så hvis det er skating, så må det være positive og negative sider om skating. Religion, positive og negative sider ved religion, eller dataspill, ja, sånne ting. Fordi da nådde vi det kompetansemålet om selvvalgte tekster, at de skal bruke selvvalgte tekster, men det gjorde også veiledningen min mye mer sånn smud, fordi jeg kunne gå gjennom med en og en elev og virkelig snakke med dem om hvordan det var. Så det var en type, en annen type som jeg syntes fungerte veldig bra, var at jeg hadde skrevet en sånn crazy kommentar som en sånn fake Facebook-post, også skulle de skrive et slags motsvar da, hvor de skulle bruke denne Facebookposten som utgangspunkt fordi de skulle lage en problemstilling på den, og hun kalte seg Jennifer Know It All, og hun skrev at demokratiet faller sammen og Donald Trump er kjempebra og alt det der, ikke sant, insert crazy Karen.

(laughter)

T: Også skulle de gjøre om det her da til et argumentativt essay, hvor de skulle liksom ta hennes side for det det var, også skulle de komme da med motargumenter mot det hun sier, uansett om de kanskje var litt enig med henne, det er helt innafor hvis de ønsker å være enige med henne. Men de måtte værtfall finne noen motargumenter, da. Så da har man liksom to prosedyrer da, for argumentative essay, både at de får velge noe de finner helt selv og finne kilder helt på egenhånd, også ta en kidle jeg har gitt dem og med denne Facebookposten så ga jeg de litt statistikk som er motargumenter, da. Mot henne. Så da har man liksom en veldig åpen tilnærming til det, og en veldig lukket tilnærming til det, og det fungerte ganske bra, fordi da får alle det litt som de vil.

I: Mhm, mhm. Ehm. Også lurer jeg på, i en ideell verden, hvordan ville du ha undervist i om argumentative essay - lesing og skriving av argumentative essays?

T: Oi. I en ideell verden.

I: I en ideell verden. Og, det henger sammen med spørsmålet også, hvilke faktorer er det som begrenser deg eller holder deg fra å nå denne virkeligheten i dag?

fravær
av elever

T: Ehm ... (inaudible) tiden strekker til. I en ideell verden, det er litt vanskelig, fordi det er hvordan vi lever, hvis en elev er borte fra en økt, og hvis vi har gått gjennom argumentative essays - det krever så mye av dem altså, det krever at de kan innhente informasjon, at de kan lese noe vi har som - altså sånn for meg, så er det at det kanskje hadde vært en sånn veldig succinct periode hvor vi skriver en tekst og kanskje til og med kanskje en type mappevurdering til slutt, med at de kan velge et type argumentativt essay helt på slutten av året, hvor de kan velge helt selv noe vi har gått gjennom og å skrive et argumentativt essay ut av det. Men det er liksom helt umulig ut i fra alt det vi skal gjøre da, de skal jo gjøre så *sykt* mye i faget vårt. Det er åpent, men det er også veldig lukket for hva de kan gjøre. Så jeg hadde nok tenkt at det måtte - at de kunne bruke liksom hele - alt vi har gått gjennom, og - og at det ikke hadde vært karakterer egentlig, tenker jeg. Faktisk. I underveisvurderingen at man ikke hadde hatt karakterer, men heller liksom setter alt sammen til slutt, fordi det er så utrolig vanskelig å sette karakter på noe sånt.

I: Mhm. Jeg glemte å si det innledningsvis, jeg holder vurdering utenfor scopet for oppgaven, selv om det selvsagt henger jo så tett sammen, og for mange så er jo karakterene den eneste "motivasjonen" til å skrive et argumentativt essay.

T: Ja, herregud.

I: Ja. Mhm. Men hvis jeg får lov til å oppsummere det du sier, så sier du tid, fravær av elever, og - måten du eventuelt ville ha undervist på i engelskfaget da, det er en lengre mappevurdering uten karakterer hvor man, igjen, som du har sagt tidligere i intervjuet, har fokus på *prosessen* #Prøve#

T: #Mhm#

I: prøve å få elevene til å bli glade i det med - ja - ta eierskap til egen lese- og skriveprosess da, og læreprosess på et mer overordnet plan.

T: Ja, rett og slett. Rett og slett.

I: Sista fråga. Hvordan ser du på forholdet mellom lesing og skriving i engelskfaget? Bør det undervises parallellt eller hver for seg mener du, eller tror du?

comprehension
teknikker

T: Oi. Hm. Jeg tror kanskje hver for seg. Tja. Det står jo også i forskriften at vi skal jo bidra til læringslyst hos elevene. Og læringslyst kan ikke bare være vurderingslyst, altså, at de - at alt må tolkes og analyseres sånn sykt mye "fordi snart kommer det en oppgave om det", nå kommer det en oppgave om den boken vi har lest, og da er det best for deg at du har lest den boka sykt bra, ellers så går det ikke. Jeg tenker at noen ganger må man selvagt gjøre det parallelt, altså, hvis man skal dekonstruere en artikkel, så må man både bruke lesing og skriving da, at man kanskje må skrive et referat av - la oss si det er en artikkel som oppsummerer to saker, så må du jo kunne både lese og skrive notater for eksempel. Og det er veldig fint at man har de ulike strategiene hvor man lærer seg å streke under, eller hvis man bruker Brettboka at de har, at de kan liksom fylle ut ting, men at de også kan skrive en oppsummering eller whatever. Men noen ganger så tenker jeg at lesing må være sånn nå skal vi lese bare for å liksom, ikke kose oss, men for å, for å nyte lesingen på lesingens premisser. Og ikke bare på premisset om at nå kommer det noe dere må skrive. Da tenker jeg at mange ville kanskje se på lesing som noe sånn "å nei, jeg vil ikke lese fordi det monner alltid ut i A-B-C-D" i stedet for at det monner ut i noe "jeg har fått forståelse for, eller jeg har lært noe nytt, eller jeg synes bare det var en skikkelig bra bok eller novelle, eller". Så jeg tenker at det må - læreren må være veldig bevisst når de gjør det sammen, altså at de lærer bort samtidig, men også noen ganger at det kan vræ veldig bra at de skriver noe helt selv da, at de, fordi det er jo også et krav da, at de skal kunne forstå uformelle sjangre også, at de da kan skrive noe der, og at lesingen også kan - at de skal lese noe for at det skal bidra til læringslyst, og at det skal gi de lyst til å gjøre mer av noe, og ikke mindre av noe.

ikke skremme
nå
lesingsoppgaver

I: Henger det du sier nå sammen med det du sa på forrige spørsmål med at det er så mye man skal i gjennom?

T: Ja.

I: At man ikke har tid til å legge til rette for de her uformelle sjangrene.

T: Ja, det er akkurat det. Også har man en eksamen helt på slutten. Ofte så lærer man bort ting i forhold hvordan kommer eksamen til å se ut, det har vært et ekstremt vanskelig år fordi det har vært sånn blir det eksamen, blir det ikke eksamen her. Og at man lærer elevene til å bli veldig gode test-takers, og ikke veldig gode til å faktisk

karaktener
standpunkt og
eksamen som
to forskjellige
ting

skrive, da. At de ikke lærer seg å faktisk like å skrive. Så, så. Man må, det er kjempevanskelig å være lærer da, at man hele tiden har den tingen hengende over deg. Og at - men sånn som jeg ser på det, en standpunktvurdering og eksamenskarakter *er* to helt forskjellige ting og de skal være det. Og det, det er kjempebra at de er sånn, ikke sant, at de er to forskjellige. Bare fordi du har fått sekser i standpunkt og fått fire på eksamen, betyr ikke det at læreren er dårlig, men det betyr at læreren har mulighet til å sette opp løpet på en helt annen måte og da har du kanskje fått litt læringslyst. Så bommet du kanskje litt på oppgaven på eksamen, ikke sant. Det har noe med det å gjøre og.

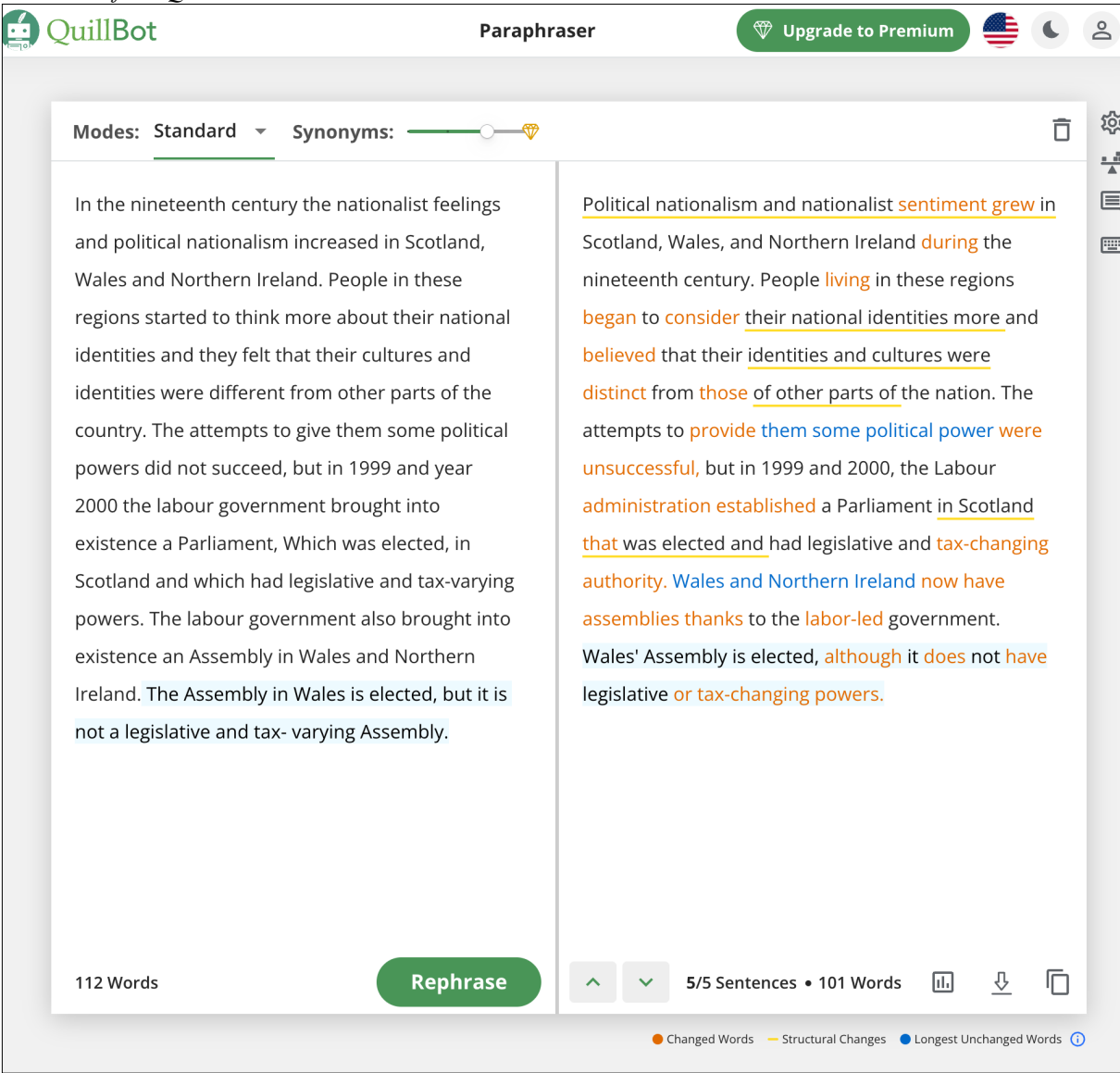
I: Jeg tillater meg å spørre om det, siden du sa det. Du nevnte notater og det å skrive oppsummering. Tilrettelegger du for, - ja, nå skal jeg formulere et spørsmål på stående fot her da - tilrettelegger du for tørrtrening i det å lese en tekst og oppsummere, eller - altså det med kildeforståelse da?

T: Mhm. Ja, mhm. Vi går gjennom ulike strategier, også ber jeg de kanskje komme opp med sine egne strategier, men de kan bruke sånne cliffnotes, ikke sant, at de skriver ned type begreper som kommer opp, at de skriver ned nye ord, at de skriver ned hovedpunkter, også når de har gjort det, så skal de ta alt det de har skrevet ned og lage en oppsummering basert på deres notater av det de har lest. Og det, det, viser da én: at de forstår kilden. Eh, to: at de ikke plagierer kilden, fordi de baserer seg på de notatene de har skrevet av kilden og ikke kilden direkte, og til slutt så viser det at de har en teknikk, at de har en studieteknikk, og det kan også vurderes. Så vi går gjennom noen sånne ulike - også har vi sånn som den derre Brettbokfunksjonen ikke sant, hvor de kan bruke blå for begreper, grønn for eksempler, rød for ditt og gul for datt, ikke sant. Så vi går gjennom noen slike ulike strategier de kan bruke, både for en papirtekst og en digital tekst også.

I: Mhm. Kult. Jeg har vært gjennom guiden. Ehm. Og jeg har gullet ut noe, ja, notert meg noen oppfølgingsspørsmål her, men det tror jeg bare får være.

Appendix I – Quillbot and Open AI Playground

Figure 3:
Screenshot from Quillbot



Note. Screenshot from Quillbot (www.quillbot.com).

Quillbot

Quillbot is an online software which paraphrases and rephrases pasted text. The software has a freemium version which gives the user the ability to paraphrase up to 125 words, while the premium version grants the user unlimited amount of text to paraphrase. The user is given the options to set the parameters for the degree to which the pasted text will be rephrased, as well as to choose the delivery of rephrased text; «standard», «fluency», «expand», «shorten»,

«simple», and «creative». The user is also provided with synonyms for changed words in the review phase, and the premium version comes with a «plagiarism checker».

Figure 3 is a screenshot from Quillbot's website. In the left column, you can see a pasted example text, whereas the rephrased version of that is generated in the right hand side column. Structural changes are underlined in yellow, whereas words that have been swapped with new ones are marked in orange. Longer words and phrases that has not been changed are marked in blue. Kate reports in her interview some of her students have told her that they know some of their peers are using the services of Quillbot. This has reportedly made her change her reading and writing instructions by facilitating in-class writing sessions where the students do not have access to the Internet. What type of writing tasks she facilitates here is, however, unknown due to the limitations of the study.

Open AI Playground

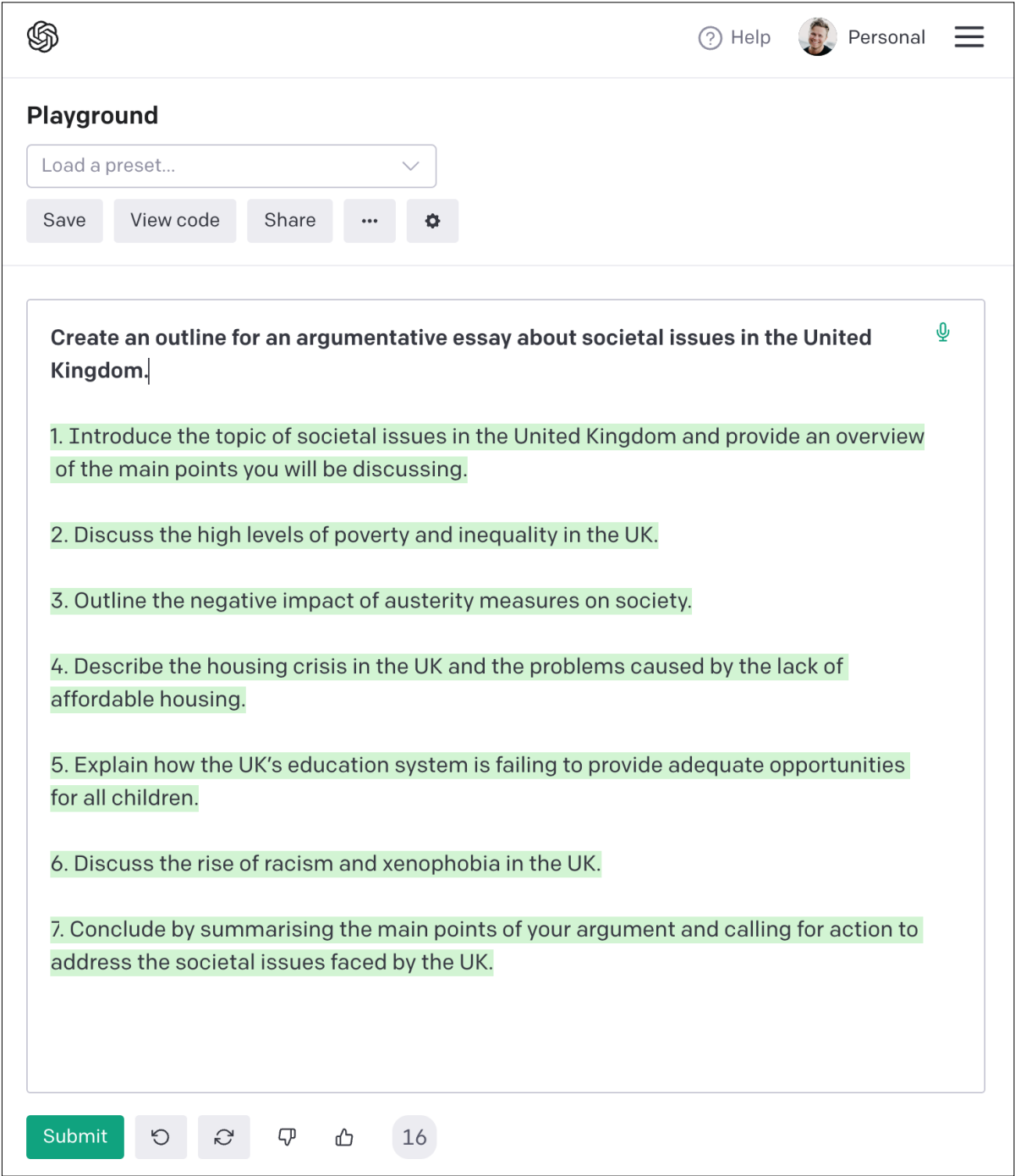
Another software which may pose didactical challenges in the EFL classroom is «Open AI Playground»¹⁰. Although it was not specifically mentioned in the interviews, the software Open AI Playground is arguably related to software like Quillbot and therefore mentioned in relation to respondent Kate's answer. Open AI Playground allows you to type in text commands and prompts which will be exerted by an AI.

Figure 4 shows the AI generated result from the following prompt: «Create an outline for an argumentative essay about societal issues in the United Kingdom». The prompt is similar to the task that were given to the students described in section 1.1. After having typed in the prompt the user presses the green «submit» button. The AI then generates the text marked in green in less than five seconds. Although the AI have not been prompted to write the actual argumentative essay itself, which it could have been prompted to, it have provided the user with a set of phenomena and concepts that undoubtedly would be helpful in the process of writing an argumentative essay at upper-secondary level, e.g. «poverty», «austerity», «lack of affordable housing», «educational system», «racism», and so forth. Arguably, coming up with

¹⁰ As of November 2022, the most recent example of similar software is Notion.so (<https://www.notion.so/product/ai>), who on their website write that Notion AI is «a writing assistant that can help you write, brainstorm, edit, summarize», and that you can «[c]onsider Notion a partner that augments your creative thinking».

ideas and making use of knowledge may be one of the hardest parts of writing an argumentative essay, especially when learners' prior knowledge of the topic is limited. In this case, the AI has provided the user with a set of phenomena which is worth looking into more thoroughly in the online search process and read-to-write process.

Figure 4:
Screenshot from Open AI Playground



Note. The text marked in green is text generated by the programme's AI in less than five seconds.

What will software like these do? At this stage, they can prove to alleviate the process of outlining an argumentative essay, e.g. by providing phenomena worth looking into. However, this requires the user to conduct research outside of the software. Quillbot and the text generator from Open AI Playground are by no means perfect and «out-of-the-box» solutions, and their generated results still need to be evaluated by human cognition somehow. This, arguably, means that the technology, at this developmental stage, seems to work best when the user knows what to look for, and that the user is able to evaluate the results they have been given. Evaluating results is particularly relevant for the paraphrasing tool Quillbot, as some of the rephrased results looks, in the words of respondent Kate, «quite Frankenstein¹¹», i.e. patched and bearing evidence of being copied and pasted. Thus, these types of software do by no means «do the job» for students, but they certainly makes it more difficult for teachers to know what comes from an AI and what comes from the student.

As English serves as the language of the Internet, software like these will arguably be more susceptible to be used by students within the subject of English. In terms of EFL teaching, the rise of these types of software add to the arguments being in favour of writing as a socially situated activity. How EFL teachers acknowledge and navigate the presence AI will be a didactical challenge, as teachers potentially will find themselves providing feedback on texts that were not written by their students, but an AI. It raises also questions about how EFL teachers can relate matters of AI towards the principle in the core curriculum about developing pupils' critical thinking and ethical awareness (Ministry of Education and Research, 2017, p. 7). Judging from the standards of the results these types of software are able to generate today, a certain amount of critical thinking is needed to evaluate the generated results if they should be considered to be successfully incorporated into a final argumentative essay at upper-secondary level. However, it is plausible to argue that AI text generators such as Open AI are likely to grow more accurate in the years to come.

¹¹ What Kate might be referring to here is from the canonical novel *Frankenstein* by Mary Shelley. Kate would presumably be referring to the actual «monster» of the tale, whom is assembled to life by the scientist named Frankenstein (Shelley, 2011).