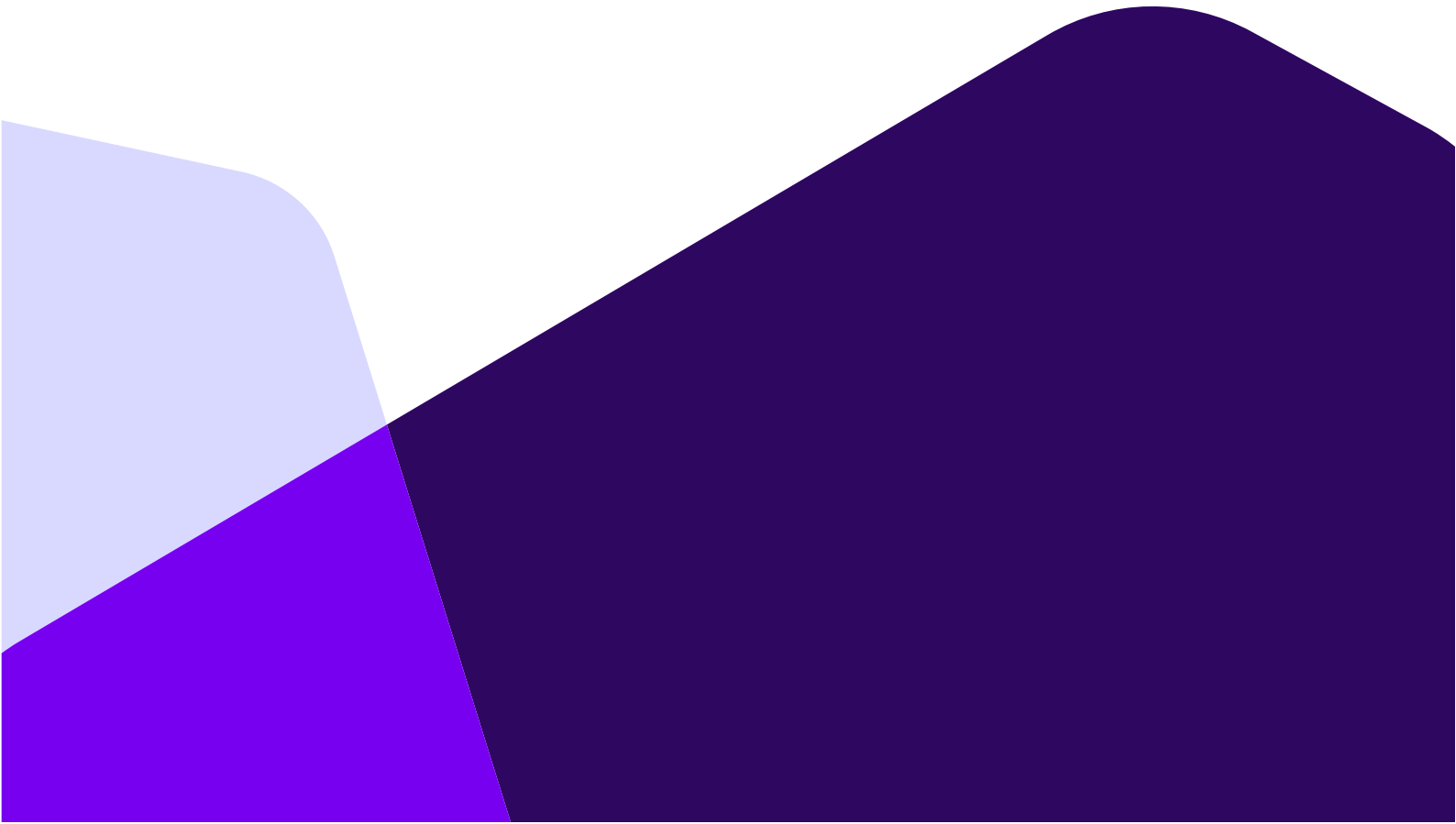


Ingunn Elisabeth Romøren

# Sjangerpedagogikk på 7.trinn

Arbeid med sjangeren *anmeldelse* i norskfaget



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Ingunn Elisabeth Romøren

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er om hvordan elever erfarer et sjangerpedagogisk opplegg når de skal lære seg å skrive anmeldelser. Problemstillingen for studien er: *Hvordan erfarer elever på 7.trinn å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av sjangerpedagogikkens skrivelærings sirkel?*

Studien som masteroppgaven bygger på, er kvalitativ. Det er gjort observasjoner av sjangerundervisningen, det er gjennomført et fokusert gruppeintervju med fire elever, samt en samtale med lærer. I tillegg er det gjort analyse av fire elevtekster for å se etter spor fra undervisningen. Dette er kvalitative metoder som er valgt for å kunne hente inn data til å finne svar på oppgavens problemstilling.

Analysen av datamaterialet viser at elevene ser ut til å ha hatt gode erfaringer med denne sjangerundervisningen. Elevene likte godt oppstarten av undervisningsopplegget for å bygge kunnskap om sjangeren anmeldelse, og det å ha en modelltekst som støtte til egen skriving, var av stor nytte for elevene. Den funksjonelle grammatikkundervisning tilhørende sjangerpedagogikken var ny for elevene, men de opplevde grammatikkundervisningen som meningsfull og lærerik. Elevene uttrykte at det var enklere å se sammenhenger mellom grammatikken og teksten. Lærer opplevde engasjementet i elevgruppa som bra, og at flere enn han hadde forventet hadde vært deltakende i undervisningen. Han har stor tro på at denne måten å undervise på kan være en god metode for å få med seg alle elevene i skriveopplæringen, og ville ta det i bruk i arbeid også med andre sjangre. Analysen viste imidlertid også at det var et forbedringspotensial i opplegget, særlig med tanke på grammatikkundervisningen og vektleggingen av argumentasjonsdelen i sjangeren anmeldelse.

## Forord

Da var jeg ferdig med fem års studium i grunnskolelærerutdanningen. Helt siden jeg startet på lærerutdanningen, visste jeg at jeg ville skrive masteroppgaven min i norskfaget, og jeg har også hele tiden hatt lyst til å skrive om noe innenfor skriveopplæring. Derfor gledet jeg meg til å ta fatt på arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg gledet meg til å fordype meg i ett tema jeg brenner for, og som jeg også ser fram til å få bruk for når jeg skal ut i jobb som lærer. Samtidig gruet jeg meg, fordi jeg syntes det hørtet vanskelig ut å skrive en såpass lang avhandling som en masteroppgave er.

Det har vært både givende og lærerikt, men også til tider veldig krevende å skrive. Det er ikke alltid så enkelt å få kabalen til å gå opp, med både familieliv og studier, følge opp barna mine både på skolen og med fritidsaktiviteter, en hund som krever sine daglige gåturer, og en mann som er opptatt med nystartet bedrift. Men vi har fått det til allikevel, slik at jeg nå kan levere min masteravhandling.

Tusen takk til den tålmodige og dyktige veilederen min, Eva Maagerø, for tett oppfølging og enestående veiledning gjennom hele masterskrivingen min. Hun har gitt meg gode og konkrete tilbakemeldinger og råd til skrivearbeidet, fra start til slutt. Jeg vil også takke læreren og informantene på skolen jeg har hentet inn datamaterialet mitt fra, som var med og gjorde det mulig for meg å utforske sjangerundervisningen i klasserommet.

Jeg vil også takke ektemannen min, Martin, og barna mine, Jacob, Sofie og Aksel. De har vært ekstremt tålmodige og rause med meg gjennom hele studietiden, og hatt troen på at jeg kommer til å klare dette. Nå gleder jeg meg til å kunne være med på fine turer i vårværet, og ikke bare sitte inne å jobbe. Takk til mine foreldre som har holdt motet mitt oppe når ting har sett håpløst ut, og heiet på meg fra start til slutt. Det setter jeg virkelig pris på. Nå gleder jeg meg til å tilbringe mer tid med familie og venner, og jeg ser fram til min yrkesutøvelse som lærer!

Tønsberg, 11.mai 2024

Ingunn Elisabeth Romøren

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
1.3 Avgrensning .....	8
1.4 Oversikt over kapitlene i oppgaven .....	9
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Sjangerpedagogikk .....	10
2.1.1 Sjanger .....	10
2.1.2 Grunnleggende verdier for sjangerpedagogikken .....	11
2.1.3 Eksplisitt eller implisitt sjangerundervisning? .....	12
2.1.4 Sjangerpedagogikk versus prosessorientert skriving – likheter og forskjeller .....	13
2.2 Systemisk funksjonell grammatikk .....	14
2.2.1 Kontekst .....	16
2.2.2 Mening .....	17
2.2.3 Leksikogrammatikk .....	18
2.3 Sosiokulturelt syn på læring .....	18
2.4 Skrivelæringssirkelen .....	19
2.5 Sjangeren <i>anmeldelse</i> .....	22
2.6 Tidligere forskning på sjangerpedagogikk .....	23
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>26</b>
3.1 Kvalitativ forskning .....	26
3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon .....	26
3.3 Beskrivelse av undervisningsopplegget .....	27
3.4 Utvalg for innhenting av data .....	30
3.5 Observasjon som metode .....	31
3.6 Intervju som metode .....	34
3.7 Elevtekstanalyse som metode .....	36
3.8 Analyseprosessen .....	37
3.9 Forskningsetiske betraktninger .....	37

3.9.1 Pålitelighet .....	38
3.9.2 Gyldighet .....	38
3.9.3 Etiske hensyn .....	39
<b>4.0 Presentasjon og analyse av empiriske funn .....</b>	<b>40</b>
4.1 Hvordan responderte elevene på oppstarten av undervisningsopplegget?..	40
4.2 Hvor nyttig var modellteksten de skrev i fellesskap, da elevene skulle skrive anmeldelse på egenhånd? .....	42
4.3 Hvordan opplevde elevene den funksjonelle grammatikkundervisningen, og hvilke spor av grammatiske trekk tilhørende sjangeren anmeldelse finnes i et utvalg elevtekster etter skriveopplæringen? .....	50
4.4 Hvordan syntes lærer at den sjangerpedagogiske arbeidsmåten fungerte for elevene? .....	57
4.5 Oppsummering av funn .....	59
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>61</b>
5.1 Oppstarten (skrivelæringssirkelens første faser).....	61
5.2 Modellteksten .....	62
5.3 Grammatikkundervisningen .....	65
5.4 Læreren om elevenes utbytte .....	68
5.5 Elevenes erfaringer med bruk av skrivelæringssirkelen .....	69
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>71</b>
6.1 Konklusjon og avsluttende refleksjoner .....	71
6.2 Forslag til videre forskning.....	72

Litteraturliste

Vedlegg

## 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om eksplisitt sjangerundervisning i grunnskolen. Målet med masterprosjektet var å finne ut hvordan elever på 7.trinn erfarer det å få en trinnvis opplæring i hvordan de kan skrive en god tekst innenfor en bestemt sjanger. Av egen erfaring hadde jeg lett for å velge å skrive fortellinger, hvis vi fikk valget mellom ulike typer sjangrer i skriveoppgaver på skolen, rett og slett fordi jeg følte meg tryggest på sjangeren *fortelling*. Grunnen til dette var trolig fordi mine lærere gjennomgikk typiske sjangertrekk og viste til modelltekster innenfor fortellingssjangeren i langt større grad enn i andre sjangre. Gjennom praksis, og gjennom samtaler med medstudenter, har jeg fått et inntrykk av at dette er noe mange kan kjenne seg igjen i.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha lest om sjangerpedagogikk ble jeg svært optimistisk til at denne skriveopplæringen kan være en god måte å lære på, slik at elevene skal kunne føle seg trygge på å skrive i ulike sjangre. *Sjangerpedagogikk*, eller *språkbasert pedagogikk* som det også omtales som, ble blant annet utviklet av David Rose og J.R. Martin i Australia. De lagde en modell for lærere til bruk i skriveundervisning for sine elever. Modellen legger opp til læring i en sosial kontekst, og at lærere kan evaluere elevenes framgang (Rose & Martin, 2012, s. 46). Evalueringen kan komme enten underveis i skrivingen, eller etter at et utkast av teksten er skrevet (Rose & Martin, 2012, s. 65). Sjangerpedagogikken baserer seg på denne skrivelæringsmodellen som ofte kalles skrivelærings sirkelen. Modellen presenteres mer utførlig i teorikapitlet. Sjangerpedagogikken bygger dessuten på den systemisk funksjonelle språkteorien (SFL) utviklet av Michael A.K. Halliday i Storbritannia og Australia mellom 1960-1980-årene. Han mener at språklige ferdigheter er en helt avgjørende faktor for hvor godt man gjør det i skole og utdanning (Mulvad, 2016, s. 14). Videre bygger sjangerpedagogikken på Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, som sier at læring er et sosialt fenomen, og vi lærer mest effektivt når vi lærer i samhandling med andre (Horverak, 2020, s. 22). Sjangerpedagogikken inneholder også funksjonell grammatikkundervisning, som vil si at grammatikken blir kontekstualisert i elevenes skrivearbeid. Denne måten å arbeide med grammatikk på er altså videreført fra Michael Hallidays systemisk funksjonelle språksyn. Han ser på språket som et system som skaper mening mellom mennesker, og som utvikles når vi mennesker kommuniserer med hverandre (Maagerø, 2014, s. 391-392). Dette er helt i tråd

med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Den funksjonelle grammatikkundervisningen kan derfor oppleves mer meningsfull for elevene enn en mer formell grammatikkundervisning, da det arbeides med grammatikk i konkrete skrivesituasjoner, sammen med andre, og ikke adskilt i form av for eksempel øvingsoppgaver. Det blir arbeidet i fellesskap med for eksempel ordklasser, setningsstruktur og uttrykksmåter, og også med ekspertord som er typiske for sjangeren.

Elevene i denne studien har fått opplæring i hvordan de kan skrive innenfor sjangeren anmeldelse. Sjangeren anmeldelse består av en beskrivende og en argumenterende del, og beskrivende og argumenterende tekster er noe elevene skal lære seg å skrive i skoleløpet. Det er viktig at elevene får øve seg på å uttrykke egne meninger, og argumentere for/begrunne meningene sine. I læreplanens (LK20) kjerneelementer står det blant annet at gjennom skriftlig tekstsaking skal elevene kunne «skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i LK20 står det at arbeid innenfor dette temaet i norskfaget blant annet skal bidra til å «utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På bakgrunn av disse faktorene ville jeg teste ut et undervisningsopplegg med sjangerpedagogikk for elever på 7.trinn, med bruk av den varianten av skrivelæringssirkelen som Horverak et al. (2020) har brukt. Jeg var interessert i å høre elevenes erfaringer med denne måten å lære å skrive innenfor sjangeren anmeldelse på. I tillegg ville jeg se om det var tegn til at elevene hadde tatt til seg kunnskap om grammatiske trekk typiske for sjangeren. Dette mener jeg kan være nyttig å ha testet ut til jeg selv skal ut i jobb som lærer, og det kan også være relevant for andre lærere som allerede arbeider i skolen.



## 1.2 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgavens problemstilling er formulert slik:

*Hvordan erfarer elever på 7.trinn å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av sjangerpedagogikkens skrivelærings sirkel?*

For å tydeliggjøre oppgavens problemstilling har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål for å gi svar på dette:

1. Hvordan responderte elevene på oppstarten av undervisningsopplegget?
2. Hvor nyttig var modellteksten de skrev i fellesskap, da elevene skulle skrive anmeldelse på egenhånd?
3. Hvordan opplevde elevene den funksjonelle grammatikkundervisningen, og hvilke spor av grammatiske trekk typiske for sjangeren *anmeldelse* finnes i et utvalg elevtekster etter skriveopplæringen?
4. Hvordan syntes lærer at den sjangerpedagogiske arbeidsmåten fungerte for elevene?

I problemstillingen spørres det etter elevenes erfaringer. Det er altså elevperspektivet som er i fokus i denne masteroppgaven, også i samtalen jeg hadde med læreren.

## 1.3 Avgrensning

Undervisningsopplegget som er gjennomført med elevene, er inspirert av boka til Horverak et al. (2020): *Støttende skriveundervisning- En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Undervisningsopplegget ble gjennomført i fem steg, slik skrivelærings sirkelen i boka beskriver. Det ble brukt en undervisningsøkt på 45 minutter til hvert av stegene, altså til sammen fem undervisningsøkter. Skrivelærings sirkelen kommer jeg som sagt tilbake til senere. Klassens norsklærer gjennomførte opplegget med klassen, mens jeg gjorde observasjoner av elevene i alle øktene. I etterkant av undervisningen ble det gjennomført gruppeintervju med fire elever, en evaluerende samtale med lærer, samt analyse av fire tilfeldig utvalgte elevtekster.

Oppgaven er avgrenset til at elevene skulle lære å skrive en *anmeldelse*, som kun er en av mange sjangre, som er aktuelle i norskfaget. I tillegg finnes det ulike måter å undervise om sjangre på, og her er det skrivelærings sirkelen til Horverak et.al. (2020) som er brukt for å finne ut hvordan elevene erfarer denne metoden.

## **1.4 Oversikt over kapitlene i oppgaven**

Innledningsvis har jeg presentert oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål, samt bakgrunn for studien. I tillegg forklarer jeg kort hva det vil si å ha et funksjonelt syn på språk, og hva sjangerpedagogikk er. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket for studien, samt tidligere forskning på feltet. Videre gjør jeg i kapittel 3 greie for, og begrunner, valg av metode. Det vil også bli gjort rede for styrker og svakheter ved studien. Deretter kommer hensynet til personvern og forskningsetikk. Til slutt i kapittel 3 kommer en presentasjon av hvordan dataene analyseres. I kapittel 4 tar jeg for meg funnene og resultatene av forskningen. Her kommer analyse av observasjonsdata, intervjudata og elevtekstene. Drøftingen kommer i kapittel 5, hvor jeg vil drøfte funnene i forbindelse med relevant teori, og i lys av tidligere forskning på skriveopplæring og sjangerpedagogikk. Drøftingen vil ta utgangspunkt i problemstillingen med de fire forskningsspørsmålene, og forsøke å svare på disse. I kapittel 6, som er oppgavens siste kapittel, kommer det en oppsummering av studien og forslag til videre forskning på feltet, og relevansen for temaet i praksis. Helt til slutt kommer litteraturliste, samt vedlegg av blant annet intervjuguide, skjemaer som er brukt i undervisningen, en felles konstruksjon av elevtekst og informasjonsskriv med samtykkeskjema.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for teorien som denne studien er forankret i. Denne teorien skal bidra til å knytte problemstillingen til analysen og drøftingen som kommer senere i avhandlingen. Teorigrunnlaget for denne studien består blant annet av sjangerpedagogikk, systemisk-funksjonell grammatikk, sosiokulturelt syn på læring, skrivelærings sirkelen, samt anmeldelse som sjanger. Til slutt i kapitlet kommer en redegjørelse for tidligere forskning som omhandler sjangerpedagogikk.

### 2.1 Sjangerpedagogikk

Sjangerpedagogikk, også kalt «den australske sjangerskolen», ble utviklet av australske lærere og skriveforskere på 1980-tallet. Sjangerpedagogikken støtter seg på Hallidays språkteori, Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Martin og Rotherys pedagogiske modell for skolesjangre, sirkelen for undervisning og læring (Johansson & Ring, 2012, s. 28). Martin og Rotherys modell omtales gjerne som skrivelærings sirkelen. Jeg vil komme tilbake til skrivelærings sirkelen senere. Ifølge Rose og Martin (2012, s. 4) har ikke sjangerpedagogikken bare blitt utarbeidet for å fungere som et sett med strategier som lærere kan bruke som verktøy i skriveundervisningen. Målet har fra begynnelsen av vært at elevene skal få et likeverdig resultat av utdanningssystemet uansett hvilken bakgrunn de har. For å få til dette, er det helt nødvendig å gi elevene den hjelpen og støtten de trenger på veien. Forskere som er tilhengere av sjangerpedagogikken, i tillegg til Jim Martin og Joan Rothary, er blant annet Frances Christie, Bill Cope og Mary Kalantzis (Torvatn, 2009, s. 319).

David Rose og Jim Martin har samarbeidet om verket *Learning to Write, Reading to Learn*. De beskriver ulike literacy-programmer som baserer seg på sjangerpedagogikken slik den har utviklet seg i Sydney-skolen gjennom tre tiår. I denne sammenheng kom sjanger inn som begrep, som en tilrettelagt og målrettet sosial prosess (Martin & Rose, 2012, s. 1).

#### 2.1.1 Sjanger

Men hva er egentlig en *sjanger*? Begrepet sjanger oppfattes hos folk flest som ulike kulturelle uttrykk innenfor for eksempel musikk, litteratur og kunst (Johansson & Ring, 2012, s. 21). Når vi snakker om sjangre i skolesammenheng, omtales gjerne sjangre som forskjellige tekster som brukes til ulike formål, og som vi har ulike forventninger til. De forventningene vi

har til en sjanger, er lik for mange mennesker som lever innenfor samme kultur (Torvatn, 2009, s. 317). Et klassisk eksempel på dette kan være at når vi leser en tekst som begynner med «Det var en gang», så forventer vi at det vi skal lese, er et eventyr. Begrepet *sjanger* går også igjen flere steder i læreplanen (LK20). Blant annet under «Grunnleggende ferdigheter» står det at «å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og fagpregede sjangre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også kompetansemålene i norsk bruker begrepet sjanger, som blant annet i kompetansemålene etter 7.trinn, hvor det står at «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut fra disse eksemplene fra læreplanen kan vi forstå sjangre som sosiale handlinger. Rose og Martin (2012, s. 53) skriver at sjangre i skolen er en «iscenesatt, målrettet, sosial prosess»; det er en sosial prosess fordi vi vil kommunisere med lesere, målrettet fordi vi har en hensikt med skrivingen, og iscenesatt fordi det krever gjerne mer enn ett steg for å nå målene våre.

### **2.1.2 Grunnleggende verdier for sjangerpedagogikken**

Sjangerpedagogikken støtter seg på tre grunnleggende verdier som er spesielt viktig å tenke på med hensyn til elevenes lese- og skriveopplæring i skolen. Den ene grunnleggende verdien er at elevene trenger eksplisitt lese- og skriveundervisning fra lærer for å utvikle både det skriftlige og det muntlige språket. Dette er viktig i dagens samfunn hvor vi møter på mange ulike tekster, både på jobb og i private sammenhenger (Maagerø, 2015, s. 35). Den andre verdien det settes fokus på, er at elevene har behov for å lære å skrive og lese mange forskjellige tekster som er typiske for de ulike fagene på skolen. Disse tekstene er forskjellig fra dagligtalen, da tekstene blant annet inneholder typiske fagtermer, noe vi gjerne omtaler som skolespråk. Elevene har behov for å lære seg dette skolespråket for å kunne snakke om, og forstå, innholdet i de ulike fagene. De sjangrene som det arbeides med i skolen, er blant annet valgt for å bidra til å forberede elevene på å delta i et demokratisk samfunn. Den tredje av de grunnleggende verdiene for sjangerpedagogikken er at den har som mål å utjevne sosiale forskjeller blant elevene, slik at alle har de beste muligheter for å lykkes i skolen (Maagerø, 2015, s. 36). Elever har forskjellig sosiokulturell bakgrunn og kommer til skolen med varierende grad av tekstkompetanse fra hjemmet. Dette kan føre til at de elevene som har lite tekstkompetanse, blir hengende etter i skoleløpet. Elevene skal dessuten utvikle et felles språk om språket, altså et metaspråk, som vektlegges i sjangerpedagogikken. Å utvikle et metaspråk er viktig for å kunne snakke om hvordan språket fungerer i ulike kontekster. Når

elevene behersker dette skolespråket, vil det kunne gjøre det enklere for elevene å tilegne seg kunnskaper i alle fag på skolen, da de kan anvende det språket som passer best ut fra situasjonen, og hvilket tema de skriver om (Johansson & Ring, 2012, s. 26).

### **2.1.3 Eksplisitt eller implisitt sjangerundervisning?**

Sjangerpedagogikken har blitt kritisert av flere forskere, blant andre Sawyer og Watson, som har mer tro på at elevene kan lære seg å skrive i ulike sjangre uten å få eksplisitt sjangerundervisning. De mener at sjangeropplæring fungerer best når elevene gis mulighet til å lese og skrive mange ulike tekster, og at de selv, gjennom arbeidet, oppdager mønstrene for de ulike sjangrene (Torvatn, 2009, s. 318). Forskere som er for implisitt sjangerundervisning, hevder at ved å diskutere typiske sjangertrekk med elevene, vil elevene ikke klare å se sammenhengen med at sjangre alltid anvendes i sosiale kontekster. Grunnen til dette forklarer de med at undervisningen skjer på skolen, og at det da er skolekonteksten som kommer i forgrunnen (Torvatn, 2009, s. 318). For eksempel, hvis elevene skal skrive et leserinnlegg til en avis om et tema de brenner for, så klarer de ikke å se for seg at avisa er mottakeren, og tenker kun på læreren som mottaker. Videre mener disse forskerne at det ikke er mulig å lære elevene typiske sjangertrekk innenfor en sjanger, fordi sjangre er i stadig utvikling, og at elevene da bare lærer hvordan sjangeren er her og nå (Torvatn, 2009, s. 319). De mener at elever som leser mange ulike tekster innenfor ulike sjangere, ubevisst tar til seg sjangerkunnskap, og får hjelp av tekstene de har lest, også når det gjelder det grammatiske, når de selv skal skrive egne tekster (Traavik, 2014, s. 101).

Forskere som er for eksplisitt sjangerundervisning, argumenterer for at det er nødvendig å gi elevene en konkret opplæring i hvordan ulike sjangre er bygd opp. Her finner vi tilhengere av den australske sjangerskolen, eller sjangerpedagogikken, som denne studien omhandler. Det som er sentralt for den eksplisitte sjangerundervisningen, er at læreren, sammen med elevene, skal definere typiske sjangertrekk, og at elevene skal få benytte seg av modelltekster som støtte når de selv skal skrive egne tekster (Torvatn, 2009, s. 320). Undervisning i en ny sjanger gjøres gjerne ved at lærer tar utgangspunkt i skrive­læringssirkelen, som har ulike faser for undervisningen. Hedeboe og Polias var tidlig ute med å presentere skrive­læringssirkelen i Skandinavia. Denne skrive­læringssirkelen var delt opp i fire faser, som går fra at elevene skal bygge opp kunnskap om sjangeren, til at de i fase fire skal konstruere en tekst på egenhånd (Johansson & Ring, 2012, s. 30-31). Denne velger jeg å ikke presentere her, da jeg har valgt å

beskrive Horverak et al. (2020) sin skrivelærings sirkel, som inneholder fem trinn. Det er denne jeg har benyttet meg av i denne studien. Beskrivelse av denne kommer i eget delkapittel under. Læreren kan vurdere selv hvilke faser som skal vektlegges mest, om alle fasene skal inkluderes, eller om det noen ganger er hensiktsmessig å utelate en av fasene. Ved å undervise eksplisitt på denne måten, får elevene en reell sjanse til å skaffe seg både fagkunnskap og språkkunnskap, og til å skrive stadig mer kompliserte tekster (Johansson & Ring, 2012, s. 31). Sentralt i eksplisitt sjangerundervisning er som sagt at elevene skal utvikle et metaspråk for å kunne snakke om, og benytte seg av, typiske sjangertrekk (Traavik, 2014, s. 101). Grammatikken er dessuten sentral i eksplisitt sjangerundervisning. Denne grammatikkundervisningen utdypes litt senere i kapitlet.

#### **2.1.4 Sjangerpedagogikk versus prosessorientert skriving – likheter og forskjeller**

Jeg tenker det kan være hensiktsmessig å gjøre rede for likheter og forskjeller mellom prosessorientert skriving og sjangerpedagogikk, da begge retningene innebærer eksplisitt skriveundervisning og har flere fellestrekk.

I likhet med sjangerpedagogikkens skrivelærings sirkel deles også den prosessorienterte skrivingen inn i faser. Fasene i den prosessorienterte skrivingen består av en førskrivningsfase, hvor elevene forbereder seg til skrivingen, selve skrivefasen, en responsfase (få respons av lærer og/eller medelever), revidering av teksten og til slutt publisering av teksten. I tillegg er det vanlig i prosessorientert skriving at elevene skriver en logg for hele skriveprosessen (Håland, 2021, s. 49). Arbeidssirkelen i sjangerpedagogikken starter med at elevene går inn i feltet de skal skrive om. Neste steg er detaljert lesing der lærer nærleser en modelltekst innenfor den aktuelle sjangeren i fellesskap med elevene. Dette inkluderer også funksjonell grammatikkundervisning, altså at de ser på tekstens mikronivå. Det tredje steget handler om å forberede elevene på skrivingen, der elevene ser på tekstens sjangerstruktur, altså makronivået. I det fjerde steget skal elevene skrive en felles tekst sammen med læreren, med modellteksten som støtte. Siste steg er selvstendig konstruksjon av tekst (Maagerø, 2015, s. 39-40). Fasene er som vi kan se ikke like. I sjangerpedagogikkens skrivelærings sirkel er det meningen at en skal følge skrivelærings sirkelen stegvis, med klokka. Dette skiller seg fra den prosessorienterte skrivingen, der skriveforløpet gjerne skjer ved at elevene hopper litt fram og tilbake mellom stegene (Håland, 2021, s. 49). I begge modellene starter elevene med å forberede seg på skriving. I sjangerpedagogikken innleder

ofte læreren emnet ved at klassen, sammen med lærer, enten ser en film sammen, studerer bilder, drar på et besøk, eller diskuterer emnet ut fra for eksempel noen stikkord (Maagerø, 2015, s. 38). I prosessorientert skriving kan førskrivningsfasen innebære å modellere og dekonstruere modelltekster, se film eller dra på et besøk sammen, eller at elevene får utdelt skriveroller (Håland, 2021, s. 49). Modellering og dekonstruksjon av tekst er neste steg i skrivelæringssirkelen. Målet for både sjangerpedagogikken og prosessorientert skriveundervisning er at elevene skal kunne noe om det emnet de skal skrive om, og at konteksten rundt skrivingen skal bli tydelig for dem. Et helhetlig syn på språk og læring, altså at læring skjer best når språket brukes i meningsfulle kontekster, er av stor betydning for den prosessorienterte skriveopplæringen (Traavik, 2014, s. 91). Dette er som tidligere nevnt også vesentlig for sjangerpedagogikken.

I sjangerpedagogikken har elevene støtte av lærer i hele prosessen, helt til siste steg i skrivelæringssirkelen der elevene skal konstruere en tekst på egenhånd. I prosessorientert skriving er det lagt mer opp til selvstendig arbeid etter førskrivningsfasen. Allikevel er det viktig at lærer bygger det stillaset som trengs for elevenes skriving, også i prosessorientert skriving (Håland, 2021, s. 53). Den prosessorienterte skrivingen skiller seg i tillegg fra sjangerpedagogikken ved at den ikke har en fase der funksjonell grammatikk inngår, og ikke et like stort fokus på å utvikle sjangrer, slik som sjangerpedagogikken har.

Sjangerpedagogikken og prosessorientert skriving har altså likheter, men også vesentlige forskjeller.

## **2.2 Systemisk funksjonell grammatikk**

Som nevnt over støtter sjangerpedagogikken seg blant annet på systemisk funksjonell grammatikk (Johansson & Ring, 2012, s. 28). Systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) er ikke bare en språkbeskrivelse, men en helhetlig språkteori som er utviklet av lingvisten og grammatikeren Michael Halliday. Han tar utgangspunkt i at språket er et meningsskapende system, og at vi mennesker alltid ønsker å oppnå noe med språket, enten vi skriver eller leser, snakker eller lytter (Halliday, 1998, s. 80). Han er opptatt av at det språket vi velger for å ytre oss, blir påvirket av de sosiale relasjonene mennesker har seg imellom, og den konteksten vi er i når vi ytrer oss (Matre, 2009, s. 89). Det er for eksempel forskjell på hva slags språk vi velger å bruke når vi samhandler med en kollega, og det språket vi bruker når vi snakker med barna våre. Vi velger ofte å formulere setninger på ulike måter, og ordene vi velger, varierer

for eksempel ved trolig å være mer formelle i jobbsammenheng enn i private kontekster. Hallidays forståelse av språket inneholder både en funksjonell del og en systemisk del, og han bruker kjente grammatiske begreper i tillegg til at han har innført flere nye begreper for å beskrive språket, og hvordan mening skapes (Matre, 2009, s. 90). Halliday forklarer at ordet *funksjon* er synonymt med ordet *bruk*, og at bruken av språket påvirker organiseringen av språket for at det skal gi mening (Halliday, 1998, s. 82). Det systemiske ved språket handler om mening som valg. Det språklige valget på ett nivå har noe å si for hvilke språklige valg en kan ta på neste nivå (Maagerø, 1998, s. 34).

I 1985 utarbeidet Michael Halliday sitt første verk om funksjonell grammatikk, og i 1994 kom en revidert versjon han ga navnet *An Introduction to Functional Grammar*. Verket skulle gi en kort introduksjon i engelsk grammatikk, men verket vil aldri bli komplett på grunn av grammatikkens kompleksitet (Maagerø, 1998, s. 33). Så sent som i 2014 kom siste utgave av verket ut, der Christian M.I.M Matthiessen samarbeidet med Halliday om revideringen. Dette verket heter *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Halliday beskriver som sagt språket som funksjonelt, altså som «språket i bruk», slik det faktisk brukes, og en slik beskrivelse av språksystemet kalles gjerne deskriptiv grammatikk. Har man en forståelse av grammatikken som språket slik det *bør* brukes, beskrives grammatikken ofte som preskriptiv/normativ (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 13). Preskriptiv grammatikk er mer opptatt av regler for hvordan setninger skal struktureres, og om setningene er formulert riktig eller galt, enn det den deskriptive grammatikken er (Maagerø, 1998, s. 33).

Funksjonell grammatikk er den grammatikken som sjangerpedagogikken springer ut fra, og som derfor er relevant å ha med som del av den teoretiske bakgrunnen for denne studien. Det grunnleggende i den systemisk-funksjonelle språkteorien er at konteksten er vesentlig for de språkvalgene vi tar (Horverak et al., 2020, s. 25). Dette kommer også til syne i sjangerpedagogikken, der målet er å gjøre elevene oppmerksomme på språket som brukes i de ulike sjangrene, og i ulike sammenhenger (Johansson & Ring, 2012, s. 25-26). Den funksjonelle grammatikken baserer seg på semantikk, og spørsmålet blir da *hvordan* meningen blir uttrykt (Matre, 2009, s. 90) Det er særlig tre nivåer i språket den funksjonelle grammatikken er opptatt av. Disse tre språklige nivåene er *konteksten*, *meningen* og *leksikogrammatikken*, der konteksten påvirker meningen som blir uttrykt, og det leksikogrammatisk handler om valg av språkstruktur og ord (Horverak et al., 2020, s. 25).



### 2.2.1 Kontekst

Med kontekst mener Halliday (1998, s. 69) alt rundt teksten, som ikke blir sagt eller skrevet. Det innebærer omgivelsene rundt der teksten ytres, altså i den situasjonen samhandlingen skjer, og innenfor ulike kulturer. Halliday deler konteksten opp i det han kaller situasjonskontekst og kulturkontekst. Det er opprinnelig antropologen Bronislaw Malinowsky som står bak begrepene *situasjonskontekst* og *kulturkontekst*. Malinowski studerte språk og meningsskaping på Trobiandøyene, en øygruppe sør i Stillehavet, hvor språket betegnes som kiriwinsk. Malinowski oppdaget at det var problematisk for han å presentere dette språket for engelsktalende lesere, da denne kulturen var svært forskjellig fra den vestlige kulturen. Han trengte derfor et begrep for både den kulturen og den situasjonen som språket ble brukt i. Derfor ble *situasjonskontekst* termen for tekstens omgivelser, og *kulturkontekst* ble termen for den kulturelle historien til menneskene som brukte språket (Halliday, 1998, s. 70). Det er spesielt situasjonskonteksten Halliday legger vekt på i sin språkmodell, og han beskriver situasjonskonteksten ut fra tre faktorer: *relasjon*, *felt* og *mediering*. Disse tre faktorene i situasjonskonteksten kalles registervariabler (Maagerø, 1998, s. 37).

*Relasjon* sier noe om hvem som deltar i kommunikasjonen, hvem deltakerne er, rollene og statusen deres i kommunikasjonen. *Relasjonen* sier også noe om hva deltakerne gjør når de snakker, og hvilke sosiale forbindelser deltakerne har (Halliday, 1998, s. 76). Det er altså den kontakten mellom deltakerne i teksten, enten det er en skrevet tekst, eller om det er muntlige ytringer, mellom leser og forfatter, eller mellom taler og lytter, som kommer til syne (Johansson & Ring, 2012, s. 227). *Feltet* avspeiler hva som skjer i kommunikasjonen, altså hva slags sosial handling deltakerne deltar i, hva deltakerne holder på med der kommunikasjonen skjer, og hva temaet er (Halliday, 1998, s. 76). For eksempel er en samtale om fag mellom lærer og elev på skolen, helt forskjellig fra en samtale mellom en frisør og en kunde for å forklare hva slags frisyre en ønsker. Språket varierer altså ut fra det temaet vi snakker om. *Mediering* vil si kommunikasjonsformen, og hva deltakerne av diskursen tenker at språket skal bidra med i situasjonen (Halliday, 1998, s. 76). *Mediering* henviser også til om språket brukes for å handle eller om det brukes for å reflektere, og om språket er muntlig eller skriftlig (Maagerø, 1998, s. 37). Et eksempel på dette kan være at en politiker, som står på talerstolen, bruker språket som handling, og det vil være muntlig. Publikum som hører på, vil kanskje ta notater av politikerens utsagn, og reflekterer over hva de selv mener om temaet det tales om.

Kulturkonteksten dreier seg som sagt om den kulturelle bakgrunnen til deltakerne. Den kulturelle historien til deltakerne har også betydning for tolkningen av meningen (Halliday, 1998, s. 70-71). Kulturkonteksten handler dessuten om språklige mønster som gjenkjennes av en gruppe mennesker innenfor samme kultur (Johansson & Ring, 2012, s. 229), altså det sosiale og kulturelle miljøet en tekst blir konstruert i. Eksempler på kulturelle forhold kan være blant annet politiske, sosiale, geografiske eller økonomiske (Skovholt & Veum, 2014, s. 22).

### 2.2.2 Mening

I funksjonell grammatikk er språket en ressurs for å skape mening, og mening skapes rundt tre grunnleggende typer: den ideasjonelle, den mellompersonlige, og den tekstuelle. Disse meningstypene kaller Halliday for metafunksjoner. Den ideasjonelle metafunksjonen handler om mening om ulike fenomener. Det kan være både konkrete ting eller abstrakter, og både noe levende- og ikke-levende. Den ideasjonelle metafunksjonen omhandler altså mening om hva noe er, noe som skjer, eller om noe noen gjør (Maagerø, 1998, s. 38). Halliday skriver at vi ser på trekk i en setning som representasjon av virkeligheten slik vi kjenner den gjennom våre tidligere erfaringer. Den mellompersonlige metafunksjonen uttrykker interaksjonen mellom den som uttrykker seg og den som lytter (Halliday, 1998, s. 84-85). Den siste meningsskapende funksjonen Halliday skriver om, er den tekstuelle metafunksjonen. Det er denne metafunksjonen som gjør setningene til en tekst gjennom ulike sammenføyningsmekanismer (Halliday, 1998, s. 88). Alle de tre metafunksjonene er med i enhver form for ytring (Maagerø, 1998, s. 34). Dermed handler den ideasjonelle metafunksjonen om at alle tekster har et innhold, uansett om de er skriftlige eller muntlige. Gjennom språket kan vi videreformidle et innhold, og fortelle noe om omgivelsene våre, og med dette kan vi skape et bilde av hvordan noe henger sammen. I en skrevet tekst kan en for eksempel henvende seg direkte til leseren, som handler om den mellompersonlige metafunksjonen (Skovholt & Veum, 2014, s. 26). Den tekstuelle metafunksjonen handler altså om forholdet mellom omgivelsene og språket, for eksempel at det som skal ytres, forholder seg til det som *har blitt* uttrykket, som *skal* uttrykkes, eller omstendighetene rundt (Maagerø, 1998, s. 54). Dette gjøres for eksempel ved å benytte diskursadjunkter (på den annen side, allikevel, imidlertid osv.), og/eller konjunksjoner (både, og, verken, eller osv.), samt fortsettelsesmarkører som for eksempel ok, altså, ja, nei (Maagerø, 1998, s. 57).

### 2.2.3 Leksikogrammatikk

Det tredje av nivåene i Hallidays funksjonelle grammatikk er det leksikogrammatiske nivået, som vil si de ordene og den grammatikken som brukes for å realisere det semantiske nivået i teksten. I leksikogrammatikken ser vi på mening på setningsnivå, mens semantikk er mening mer generelt (Johansson & Ring, 2012, s. 231). Halliday bruker begrepet leksikogrammatikk om sin funksjonelle grammatikk, da denne grammatikken inkluderer både vokabularet, syntaksen og morfologien (Maagerø, 1998, s. 35). I min oppgave vil grammatiske trekk som tempus, personlig pronomener, tekstbindere og egnede adjektiver være med å konstituere sjangeren anmeldelse.

## 2.3 Sosiokulturelt syn på læring

Det andre teorigrunnlaget sjangerpedagogikken støtter seg på, er Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Vygotsky hevder at læring skjer i samspill med andre, på grunn av at læring og utvikling sees på som grunnleggende sosiale prosesser for oss mennesker (Wittek & Brandmo, 2019, s. 123). Vygotsky var dessuten opptatt av å bekjempe analfabetisme, i tillegg til å legge til rette for undervisning som var tilpasset vanskeligstilte barn (Wittek & Brandmo, 2019, s. 124). Dette kan knyttes til sjangerpedagogikken, og som, som tidligere nevnt, er utviklet for å få med seg alle barn uansett bakgrunn. Gapet mellom det elevene kan få til på egenhånd, og det de kan klare sammen med for eksempel en lærer eller en medelev med mer kunnskap, kalles den nærmeste utviklingssonen. Det elevene får til sammen med en mer kompetent person i dag, kan de senere beherske på egenhånd (Wittek & Brandmo, 2019, s. 125). Dette kan også settes i sammenheng med skrive læringssirkelen. Der elevene i fase 1, 2, 3 og til dels også i fase 4, får hjelp og støtte fra lærer, er det i siste fase lagt til rette for at elevene kan opparbeide seg kunnskaper nok til å kunne konstruere en tekst på egenhånd.

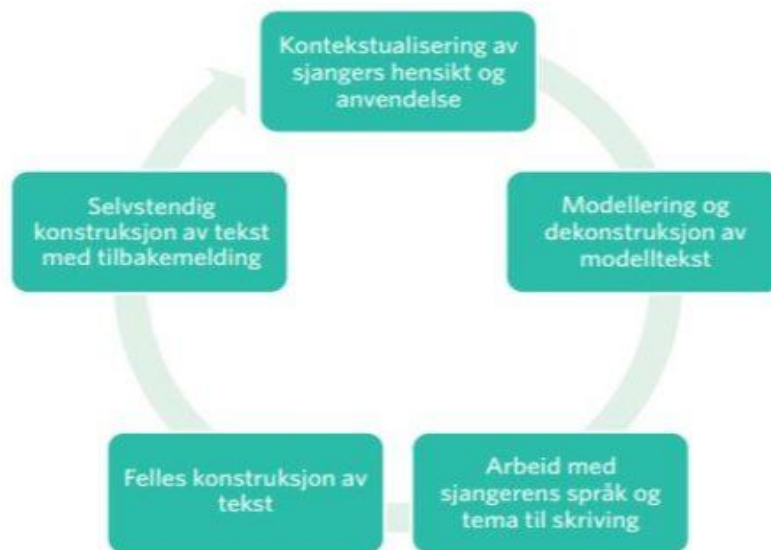
Den hjelpen og støtten elevene får fra lærer, blir gjerne kalt stillasbygging. Stillasbygging er oversatt fra det engelske begrepet *scaffolding* og stammer fra Bruner, Ross og Wood (Johansson & Ring, 2012, s. 28). Å gi elevene det stillaset de trenger, er sentralt i sjangerpedagogikken. Dette kan forklares som at vi ser for oss samme prosessen som når vi skal bygge et hus. Vi starter med å lage en solid grunnmur for elevene, og etter hvert som byggkonstruksjonen oppover er solid nok, så kan stillaset tas bort, da bygningen er sterk nok til å stå selv (Johansson & Ring, 2012, s. 28). Rose og Martin (2012, s. 61) forklarer dette

godt som at «The scaffolding metaphor captures the transitional role of caregivers` and teachers` guidance, supporting children to build their competence towards independent control». Elevenene har da den kunnskapen de trenger for å kunne gå videre, og det handler hele tiden om å gi elevene progresjon. Dette kobles gjerne sammen med Vygotskys nærmeste utviklingszone i hans sosiokulturelle syn på læring (Johansson & Ring, 2012, s. 29).

## 2.4 Skrivelæringssirkelen

Sjangerpedagogikken støtter seg som sagt på sirkelen for undervisning og læring, ofte kalt skrivelæringssirkelen, som opprinnelig ble utviklet av Martin og Rothery i 1986. Dette er en pedagogisk modell som har vist seg å fungere godt i arbeidet med skolefagenes språk- og kunnskapsutvikling. Poenget med skrivelæringssirkelen er at elevene skal kunne bruke språket til å få forståelse, og til å reflektere over det de har lært, sammen med lærer i innlæringsprosessen (Johansson & Ring, 2012, s. 30). Det finnes flere varianter av skrivelæringssirkelen, og den inneholder gjerne fire faser. Som tidligere nevnt handler den første fasen om å bygge kunnskap og engasjement hos elevene ved at elever og lærer utforsker temaet sammen. I den andre fasen av sirkelen fokuseres det på modellering og dekonstruksjon av tekst. I tredje fase skal elever og lærer skrive en tekst i fellesskap, der de bruker en modelltekst som støtte. I den siste fasen i skrivelæringssirkelen skal elevene konstruere en tekst på egenhånd (Johansson & Ring, 2012, s. 31-35).

Jeg vil nå gi en beskrivelse av den skrivelæringssirkelen jeg har benyttet i arbeidet mitt. Jeg har tatt utgangspunkt i skrivelæringssirkelen til Horverak et al. (2020). I deres modell er det tilføyd ett steg, som blir steg 3 i sirkelen. I dette steget skal eleven få eksplisitt undervisning om sjangerens språk og tema til skriving. Dette steget var grunnen til at jeg valgte deres modell, da jeg også ønsket å utforske hvordan elevene responderte på den funksjonelle grammatikkundervisningen som ble tydelig inkludert her. Jeg var nysgjerrig på om elevene oppfattet at de faktisk fikk grammatikkundervisning, og i hvilken grad resultatet av den funksjonelle grammatikkundervisningen kom til syne i elevtekstene. Boka jeg har hentet skrivelæringssirkelen fra, heter *Støttende skriveundervisning – en sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*, og er skrevet av May Olaug Horverak, Ann Sylvi Larsen, Marit Opland Brujordet og Ann Charlotte Torvatn (2020). Se modellen under:



**Figur 1.1.** Skrivelærings sirkelen

Som tidligere nevnt leses modellen fra toppen, og stegene følges med klokka.

#### Steg 1: *Kontekstualisering av sjangerens hensikt og anvendelse*

Det første steget skal forberede elevene på hvilken sjanger de skal lære seg å skrive, samt konteksten for skrivingen. Det er viktig at lærer kontrollerer at elevene skjønner hva hensikten med sjangeren er, altså om de for eksempel skal skrive for å overbevise noen, eller om de skal skrive for å underholde noen (Horverak et al., 2020, s. 16). Det kan være hensiktsmessig å starte opp med en helklassesamtale for å drøfte begreper, og samtale om hvorfor den aktuelle sjangeren kan være nyttig å lære seg. Allerede her kommer det sosiokulturelle synet på læring inn, samt lærerens stillasbygging rundt elevenes læringsprosess.

#### Steg 2: *Modellering og dekonstruksjon av tekst*

I det andre steget av skrive lærings sirkelen bør elevene få tilgang til modelltekster som er skrevet i den sjangeren de arbeider med. Elevene kan for eksempel begynne med å samarbeide om å studere tekstene, for å se hvordan tekstens struktur ser ut, samt hvordan språket er brukt. Kanskje elevene oppdager spesielle språklige trekk ved sjangeren, eller at teksten består av flere deler. Deretter er det hensiktsmessig med en klassesamtale om elevenes funn, samt at lærer tilføyer det elevene eventuelt ikke har fanget opp. Gjennom disse klassesamtalene kan elevene sammen med lærer utvikle et felles språk om språket, altså et metaspråk. Poenget med dette steget i skrive lærings sirkelen er at elevene skal få forståelse for hvilken betydning de språklige trekkene, og strukturen, har å si for teksten og formålet med den (Johansson & Ring, 2012, s. 33).

### *Steg 3: Arbeid med sjangerens språk og tema til skriving*

Det er dette steget som er tilføyet skrivelærings sirkelen til Horverak et al. (2020). Grunnen til at de valgte å legge til dette steget i sirkelen, var for å forberede elevene på hvordan de kan tilpasse språket til kontekster som er mer formelle, gjennom å bruke kildetekster i undervisningen (Horverak et al., 2020, s. 16). En sentral del av sjangerpedagogikken er som tidligere nevnt funksjonell grammatikkundervisning, og dette steget tar spesielt for seg sjangerens språk på både mikronivå og makronivå. Det er dette Halliday (1998, s. 105) forklarer som *register*, som er et semantisk begrep. Dette registeret er en sammensetning av meninger, og omfatter dermed både leksikogrammatikken, uttrykk og fonologiske trekk som realiserer disse meningene. Trekkene har den virkningen at deltakerne kan få forståelse for at det er dette registeret vi har med å gjøre.

### *Steg 4: Felles konstruksjon av tekst*

Gjennom de tre foregående stegene har elevene fått god oversikt over den aktuelle sjangeren. I den fjerde fasen skal elever og lærer skrive en tekst i fellesskap. Det vil si at elevene skal bestemme innholdet i teksten, og lærer skriver ned det elevene sier, med visse justeringer om det trengs. Dette kan gjerne gjøres ved at lærer kobler opp sin PC til et whiteboard, hvis de har tilgang til dette i klasserommet. På denne måten er det mulig for elevene å se på mens lærer skriver ned det elevene kommer med. Elevene kan komme med innspill om hva som skal stå i teksten, samtidig som lærer skriver det ned til en sammenhengende tekst. Denne måten å arbeide på er det som kanskje skiller seg mest ut med sjangerpedagogikkens skriveundervisning, nemlig at elevene konstruerer en tekst i fellesskap med lærer, og får på denne måten solid støtte av lærer. Teksten de konstruerer sammen, kan brukes som modelltekst når de selv skal skrive sin egen tekst i siste steget av skrivelærings sirkelen (Horverak et al., 2020, s. 17).

### *Steg 5: Selvstendig konstruksjon av tekst med tilbakemelding*

I det siste steget i skrivelærings sirkelen skal elevene arbeide mer selvstendig, og skrive en tekst selv i sjangeren de har arbeidet med. De kan få tilbakemelding fra medelever eller lærer underveis i skrivingen, og samtidig vurdere sin egen tekst med tanke på hva de har lært i de foregående stegene. Her får elevene også bruk for metaspråket de har opparbeidet seg gjennom steg 1, 2 og 3, når de skal vurdere hverandres tekst, eller få tilbakemelding fra lærer. Når elevene sier seg fornøyd med teksten sin, leveres den inn til lærer (Horverak et al., 2020, s. 18). Det kan være hensiktsmessig av lærer å henge teksten opp i klasserommet, slik at elevene ser at tekstene faktisk brukes til mer enn bare læring for dem selv. Gjennomgangen av

denne skrivelæringssirkelen viser at dette er en eksplisitt sjangerundervisning, som skal gi elevene den nødvendige støtten de trenger for å kunne skrive en god tekst i den sjangeren de har arbeidet med.

## **2.5 Sjangeren *anmeldelse***

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan sjangeren anmeldelse ser ut, både på mikro- og makronivå, samt beskrive de skrivehandlingene en anmeldelse bør inneholde. Det er nyttig å lære elevene å både lese og skrive anmeldelser, da de kan få bruk for anmeldelser senere i livet. For eksempel før en skal ut på reise kan det være nyttig å lese anmeldelser av hoteller eller restauranter i området en skal besøke, for å vite hva en bør velge for å få en fin opplevelse av turen, eller at en selv skriver anmeldelser for å hjelpe andre som skal reise. Anmeldelse er allikevel en personlig vurdering av noe, og anmeldere kan uttrykke ulike meninger om den samme opplevelsen.

Sjangeren *anmeldelse* hører til de evaluerende sjangrene. Gjennom å arbeide med de evaluerende sjangrene skal elevene lære å gjøre seg opp en mening om et tema, og kunne argumentere og reflektere rundt temaet. Argumentasjon og respons er to hovedgrupper innenfor evaluerende sjangere. De argumenterende tekstene skal vise hvilken stilling elevene tar til et tema, og tekster som gir responser, skal uttrykke en reaksjon på noe, eller gi en vurdering av noe, for eksempel en opplevelse. Responser omhandler både refleksjonstekster og anmeldende tekster (Horverak et al., 2020, s. 88-89). I læreplanens kompetansemål etter 7.trinn, står det at elevene skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En anmeldelse består som sagt av både en beskrivende- og en argumenterende del, og som vi kan se, er dette blant annet to av skrivehandlingene elevene skal lære seg i skoleløpet, og som derfor kan knyttes til læreplanens kompetansemål. Argumenterende skriving er noe mange elever opplever som vanskelig, og en av grunnene til dette kan være at eleven har for lite kunnskaper om emnet det skal argumenteres for eller imot. Det er derfor viktig at elevene får støtte slik at de vet hvem de skal forsøke å overbevise med teksten de skriver, og hvordan de skal begrunne meningene sine (Skjelbred, 2017, s. 102-103). Det er også fordelaktig å gi elevene tilgang til modelltekster som er mer varierte enn de tradisjonelle modelltekstene som viser mønster på for- og imot i drøftingsoppgaver slik at de får tilgang til variasjonen innenfor argumenterende tekster (Igland & Sundby, 2012, s. 130).

Når vi ser på strukturen til en tekst, ser vi på tekstens makronivå, som omhandler de større delene av teksten (Skjelbred, 2017, s. 107). For å beskrive en anmeldelse på makronivå, starter den med en overskrift som gjerne forteller noe om hva som er anmeldt, og kanskje også et adjektiv som sier noe om anmelderens mening. Først i anmeldelsen kommer det ofte en faktadel med opplysninger om det som skal anmeldes. Deretter kommer en beskrivende del som skal gi leseren et inntrykk av det en anmelder. Det kan være blant annet ei bok, en film, et teaterstykke, et hotell, en restaurant osv. (Horverak et al., 2020, s. 99). Den beskrivende delen skal konsentrere seg om å beskrive kulturuttrykket, og det er en fordel for teksten at denne delen er så objektiv som mulig. Til slutt i anmeldelsen kommer det en evaluerende del, der anmelderens personlige mening med begrunnelse kommer fram.

Når vi ser på de språklige trekkene i en tekst, ser vi på tekstens mikronivå. Tekstens mikronivå dreier seg om de mindre delene i teksten, som setninger, ord og ordgrupper innenfor et avsnitt (Skjelbred, 2017, s. 109). I anmeldelser brukes ofte personlig pronomen, og skriveren henvender seg gjerne direkte til mottakeren. Videre er anmeldelsens tempus vanligvis i presens, og det er vanlig å bruke tekstbindere som for eksempel likevel, derfor, fordi og til tross for i den evaluerende delen (Horverak et al., 2020, s. 100). Det er også vanlig å bruke positive eller negative adjektiver som spennende, kjedelig, fantastisk, hjerteskjærende osv., og evaluerende karakteristikker bør underbygges. I analysedelen vil jeg se på disse sjangertrekkene i elevtekstene, både på tekstens mikro- og makronivå.

## **2.6 Tidligere forskning på sjangerpedagogikk**

Det er gjort flere studier de siste tiårene, både internasjonalt, i Skandinavia og i Norge, på sjangerpedagogikk. Sjangerpedagogikken har utviklet seg videre fra «Sydney-skolen» i Australia på 1990-tallet. Begrepet «Sydney-skolen» refererer til forskningsprosjektet om språk og utdanning som startet nesten ti år tidligere. Opprinnelig var målet med prosjektet som sagt å utvikle en skrivepedagogikk som skulle bidra til at alle elever skulle kunne lykkes med skolens krav om skriving (Rose & Martin, 2012, s. 1). I denne sammenheng tok læreren Joan Rothery kontakt med lingvisten og forskeren Jim Martin fordi mange barn på barneskolen hadde vanskeligheter med å skrive på skolen. De forsket sammen, og fant ut at eksplisitt sjangerundervisning ga gode resultater også for de barna som kom med lite tekstkunnskap til skolen. I 1994 hadde forskningsprosjektet spredd seg til universiteter og skoler over hele Australia. På slutten av 1990-tallet ble det utviklet en



sjangerskrivingspedagogikk på bakgrunn av et program kalt *Reading to Learn*. Programmet var opprinnelig utviklet for å hjelpe elever fra det australske urfolket, som hadde behov for ekstra faglig støtte. Siden har sjangerpedagogikken, som tidligere nevnt, blitt tatt i bruk for å hjelpe alle elever i skolen (Rose & Martin, 2012, s. 4).

Det er gjennomført flere forskningsprosjekter rundt sjangerpedagogikk både i Danmark og i Sverige. I Danmark er det blant annet gjennomført flere utviklingsprosjekter i skoler sammen med ansatte i lærerutdanningen, for å finne og bruke ny kunnskap om hvordan lese- og skriveundervisningen kan utvikles i skolen. I boka *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* er det blant annet en samling av de forsknings- og utviklingsprosjektene som er testet ut i Danmark (Bock et al., 2016, s. 9). I Danmark har også blant annet Bodil Hedeboe skrevet en doktoravhandling i 2002 ved Syddansk Universitet, der prosjektet hennes gikk ut på en SFL-basert sjangeranalyse og karakteristikkk av tre skrivepedagogiske forløp. Hun har analysert både klasseromssamtaler og elevtekster i sjangerpedagogisk undervisning (Hedeboe, 2002). I Stockholm er det gjennomført et prosjekt kalt *Knutbysprosjektet*, der hensikten med prosjektet var å innføre sjangerpedagogikk ved Knutbyskolen i Rinkeby. Etter at prosjektet var avsluttet, hadde skolen sjangerpedagogikk som sin profil. Prosjektet viste gode resultater for elevenes skrijving, sammenlignet med før de fikk eksplisitt skriveundervisning (Johansson & Ring, 2012).

I 2015 startet Trondheim kommune et pilotprosjekt kalt *Skolering i sjangerpedagogikk i tre Trondheimsskoler*, der målet var å øke elevenes læringsutbytte i lesing, skrijving og muntlighet. Prosjektet har også vært et forskningsprosjekt ved NTNU. Det var da 17 lærere fra tre skoler i Trondheim som deltok i forskningsprosjektet, der lærerne fikk opplæring av en lærer fra Knutbyskolan i Sverige, Gry Fyrö, om hvordan de skulle undervise innenfor sjangerpedagogikken. Prosjektet var tverrfaglig, da sjangerpedagogikken er laget for skrijving i alle fag på skolen. Fra NTNU har Anne Charlotte Torvatn, Ann Sylvi Larsen, Marit Opland Brujordet og Ingunn Ofte vært involvert. Alle forskerne kommer fra norskseksjonen, bortsett fra Ingunn Ofte som er forsker fra engelskseksjonen. De har forsket på hvordan sjangerpedagogikken kan bidra til å gjøre gapet mellom høyt- og lavtpresterende elever mindre (Horverak et al., 2020, s. 5-6).

May Olaug Horverak skrev i 2016 en doktorgradsavhandling ved UiA om elevers og læreres oppfatning om skriveopplæring som er inspirert av sjangerpedagogikk og systemisk funksjonell lingvistikk. I sitt doktorgradsprosjekt testet hun ut skriveundervisning med en sjangerpedagogisk tilnærming, i tillegg til å undersøke eksisterende praksiser i skolen. Hennes

funn var at et flertall av elevene hadde lav selvtillit når det kom til skriving av narrative og argumenterende tekster. Etter at elevene fikk eksplisitt sjangerundervisning fant hun at elevene hadde forbedret seg spesielt med tanke på struktur og innhold i tekstene, samt at elevene hadde et mer variert bruk av sammenbindinger (Horverak, 2018). Videre skrev Hanne Haugli en doktoravhandling i 2020 som tar for seg sjangerpedagogikk og andrespråkselever. Resultatene hennes viser hvordan eksplisitt, dialogisk og språkbasert undervisning støtter elevene i læringen, og hvordan dette er spesielt viktig for andrespråkselever og deres utvikling av andrespråket gjennom ordinær undervisning (Haugli, 2020).

Det er også flere masteravhandlinger som omhandler eksplisitt sjangerpedagogikk, og jeg vil nå trekke fram tre av disse. I 2016 skrev Hege Reinholt ved Universitetet i Oslo en masteroppgave med navnet *Sjangerpedagogikk – veien til bedre skriveferdigheter?* Målet med studien hennes var å undersøke hvordan eksplisitt sjangerpedagogikk kan hjelpe voksne minoritetsspråklige med skrivingen deres. Hun fant at elevene syntes det var enklere å skrive etter at de hadde arbeidet eksplisitt med skriving, og at elevtekstene inneholdt spor av hjelpetekster og undervisning. Ut fra sine resultater skriver hun at «sjangerpedagogikkens skrivemetodikk egner seg for voksne fra språklige minoriteter» (Reinholt, 2016, s. 6).

I 2021 skrev Ole Amundsen ved Universitetet i Stavanger en masteroppgave med tittelen *Sjangerpedagogikk og fagskriving i fengsel*. Han ønsket å finne ut hvordan et undervisningsopplegg, med sjangerpedagogikk som utgangspunkt, kan hjelpe med fagtekstskrivning for elever som tar videregående opplæring i fengsel. Han fant ut at skrivemetodikken tilhørende sjangerpedagogikken kan være et godt verktøy for å hjelpe elevenes fagtekstskrivning, ved blant annet å bruke skrivelæringssirkelen. Amundsen fant også at lærer og elever sammen kan få et bedre språklig repertoar som kan brukes i tekstsamtaler og tekstkonstruksjon (Amundsen, 2021, s. 5).

I 2019 leverte Kristin Fagerheim sin masteroppgave i interkulturelt arbeid ved VID vitenskapelige høyskole i Stavanger. Avhandlingen har tittelen *Sjangerpedagogikk som metode for å fremme demokratisk medborgerskap*. Hun har undersøkt om undervisning med bruk av sjangerpedagogikk i innføringsklasser på ungdomstrinnet kan bidra til å fremme demokratisk medborgerskap. Hennes funn var at sjangerpedagogikkens struktur ga systematisk opplæring i grunnleggende ferdigheter, noe som ga elevene rom for å gå dypere i læringen, men at en hindring var at sjangerpedagogikken krever tid og organisering. Hun kom fram til at sjangerpedagogikken kan gi bedre læringsutbytte for elevene hun forsket på, og at det på sikt kan bidra til demokratisk medborgerskap for elevene (Fagerheim, 2019, s. 2).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for hvilket forskningsdesign dette masterprosjektet har, hvilke metoder som er benyttet for å innhente data, og hvordan metodene er brukt. Videre blir det gjort rede for utvalget av informanter og skole for å samle inn empiri til analysen. Deretter kommer en beskrivelse av hvordan analysene av dataene er gjennomført. Til slutt i metodekapitlet fremstilles studiens validitet og reliabilitet, i tillegg til de etiske betraktningene som er gjort med hensyn til studien.

### 3.1 Kvalitativ forskning

Innen samfunnsvitenskapelig forskning skiller vi gjerne mellom kvalitativ eller kvantitativ forskning ut fra hvilke metoder som er benyttet for å samle inn data (Nyeng, 2021, s. 71). I kvalitativ forskning analyseres gjerne skriftlige og muntlige data, mens den kvantitative forskningen er mest opptatt av statistiske analyser i form av tall (Nyeng, 2021, s. 72). Forskningsmetodene som er benyttet for å samle inn data til dette prosjektet, er alle kvalitative, da kombinasjonen av disse kan egne seg godt for å bidra til å gi svar på min problemstilling. De kvalitative forskningsmetodene kjennetegnes ved at man som forsker kommer tett på dem det forskes på, enten under observasjoner eller ved å intervju informantene som har godtatt å være med på forskningen (Tjora, 2021, s. 17).

### 3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

For å innhente data til å svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan erfarer elever på 7.trinn å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av sjangerpedagogikkens skrivelæringsssirkel?* er det utført observasjoner av elever i undervisning, gruppeintervju med elever, samt analyse av elevtekster. I tillegg ble det gjennomført en kort samtale med lærer i etterkant av undervisningen, for å høre hvordan lærer oppfattet elevene i undervisningssituasjonen. I samtlige metoder som er benyttet her, er det forsker selv som har analysert og tolket funnene, og det er derfor rimelig å innta en vitenskapsteoretisk posisjon innenfor hermeneutikk, da «hermeneutikken er opptatt av mennesket, og for å kunne forstå andre mennesker må det de sier eller gjør gjennom en fortolkning hos mottakeren» (Romøren, 2023, s. 2; Anker, 2020, s 50). Ved å fortolke observasjonene av undervisningen, fortolke det elevene og lærer forteller om sine erfaringer med sjangerundervisningen, samt tolke de ferdige elevtekstene, kan dette bidra til å få et bedre innblikk i hvordan eksplisitt sjangerundervisning oppleves for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Men dette kan også

føre til visse begrensninger ved forskningen med tanke på objektivitet, da det kun er jeg som forsker som tolker dataene. Dette kan gi andre resultater enn hva andre kanskje ville fått, da jeg hadde en positiv innstilling til bruk av sjangerpedagogikk i forkant av datainnsamlingen. Jeg har allikevel strukket meg etter å være objektiv, slik at forskningsresultatene skal være så pålitelige som mulig.

Fenomenologi springer ut fra fortolkningslæren, der det er menneskers erfaringer og hvordan et fenomen oppfattes hos enkeltmennesker vi vil forsøke å få forståelsen av (Anker, 2020, s. 51). I denne studien søkes det som nevnt nettopp etter elevenes subjektive erfaringer med skriveopplæring gjennom eksplisitt sjangerundervisning.

### **3.3 Beskrivelse av undervisningsopplegget**

Til dette masterprosjektet var det nødvendig at jeg planla et undervisningsopplegg med utgangspunkt i skriveopplærings sirkelen til Horverak et al. (2020), og deretter finne en 7.klasse som kunne få eksplisitt sjangerundervisning med bruk av denne skriveopplærings sirkelen. Jeg begrunner nedenfor hvorfor valget falt på 7.trinn. Dette ble utgangspunktet for å samle inn data til mitt forskningsprosjekt. Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av undervisningsopplegget økt for økt, der inspirasjonen er hentet fra boka til Horverak et.al. (2020) *Støttende skriveundervisning- En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*.

Elevene skulle som nevnt få opplæring i sjangeren anmeldelse. Undervisningsopplegget gikk over fem norsktimer, og hver norsktime varte i 45 minutter. Opplegget ble nøye gjennomgått med lærer uken før undervisningen. Elevene hadde en norsktime hver dag fra mandag til fredag den uken dataene ble samlet inn. Her har jeg laget en skjematisk oversikt over undervisningsøktene:

<b>Tid:</b>	<b>Mål for timen:</b>	<b>Gjennomføring:</b>	<b>Kommentar:</b>
<b>Økt 1</b> 8.januar 09-09.45	Kontekstualisere hensikten med sjangeren anmeldelse  (Fase 1 i skrive- læringssirkelen)	Start med helklassesamtale. Begrepet anmeldelse blir drøftet. Ordet kan bety å anmelde for eksempel ei bok, men også å anmelde noen til politiet. Snakke om hvor man kan lese anmeldelser, samt hva de kan handle om og hvorfor de er nyttige. Elevene skal få vite at anmeldelse er en personlig vurdering av <i>noe</i> . Deretter skal elevene samarbeide om å lese en anmeldelse sammen, og fylle ut fakta om filmen som de finner i teksten, i et skjema som blir delt ut på ark. Elevene kan velge mellom <i>Barbie</i> eller <i>Hør her 'a</i> (se vedlegg 4), og begge anmeldelsene er hentet fra Barnevakten.no. Til slutt en helklassesamtale om typiske sjangertrekk for sjangeren anmeldelse. Sjangertrekkene blir notert på tavla av lærer etter hvert som elevene kommer med forslag.	Sikre at alle elevene får mulighet til å få forståelse av begrepet. Skjemaet bidrar til å gjøre den beskrivende delen av anmeldelsen mer tydelig, og at det etterpå kommer en personlig vurdering.
<b>Økt 2</b> 9.januar 09-09.45	Modellering og dekonstruksjon av modelltekst (Fase 2 i skrive- læringssirkelen)	Lærer leser først anmeldelse av en lokal restaurant i byen, som er publisert av lokalavisen. Restauranten heter <i>Havariet</i> , og ligger på brygga i Tønsberg. Lærer stopper opp ved vanskelige ord. Deretter skal elevene benytte en av anmeldelsene av filmen <i>Barbie</i> eller <i>Hør            her 'a</i> som modelltekster. Altså de samme som de leste i økt 1. Elevene får nytt skjema, som de skal samarbeide to og to for å fylle ut. I dette skjemaet skal de fylle ut faktaopplysninger, formålet med anmeldelse, hvem som er leseren, hvilken type tekst det er, hvorfor det blir brukt bilder, hva teksten handler om og hvordan den er skrevet, samt hvilken funksjon terningkast har.	Mange har kjennskap til restauranten, og anmeldelsen kan derfor oppleves mer relevant å lese. Alle de tre anmeldelsene er plukket ut fordi jeg vurderte dem som gode og tydelige tekster med god struktur.

		Gjennomgang av eventuelt vanskelige ord i teksten i fellesskap på slutten av timen.	
<b>Økt 3</b> 10.januar 09-09.45	Arbeid med filmanmeldelsens struktur og språk, samt tema til skriving (Fase 3 i skrive-læringssirkelen)	Undervisning i sjangerens deler (makronivå) og sjangerens språk og grammatikk (sjangerens mikronivå). I tillegg skal elevene arbeide med adjektiver som ofte benyttes i denne sjangeren. Elevene får setninger som skal gjøres mer evaluerende, og øvelsen gjøres i fellesskap på tavla. Til slutt sitter elevene i grupper på fire og fire for å øve seg på argumentasjon. De får utdelt utsagn som de skal argumentere for og imot. To av elevene i gruppa er for, og de to andre er mot, og skal begrunne argumentene sine. Utsagn til argumentasjonen: <i>Vi skulle hatt karakterer på barneskolen</i> <i>Det burde vært skoleuniformer på skolen</i> <i>Vi burde få lov til å spise godteri hver dag</i>	Elevene blir klar over at de må utføre to skrivehandlinger, beskrive og argumentere. Adjektivene bør være varierte, og ikke bare «bra» eller «dårlig». I tillegg en begrunnelse for hvorfor de mener dette. Derfor øvelse i argumentasjon.
<b>Økt 4</b> 11.januar 09-09.45	Felles konstruksjon av tekst (Fase 4 i skrive-læringssirkelen)	Elevene ser en kortfilm sammen og skriver deretter anmeldelse av denne sammen i helklasse. Filmen er en kort animasjonsfilm fra 2005, som heter <i>Dunder</i> , og er tilgjengelig på NRK-tv. Filmen varer rett i underkant av 10 minutter. Lærer skriver på whiteboard etter hvert som elevene finner ut hva som skal stå i anmeldelsen. Den ferdige teksten skrives ut på ark og deles ut til elevene som en modelltekst.	Jeg valgte en kortfilm grunnet tiden vi hadde til disposisjon. Fint å kunne se en film sammen, for felles referansepunkt.
<b>Økt 5</b> 12.januar 09-09.45	Selvstendig konstruksjon av tekst (Fase 5 i skrive-læringssirkelen)	Elevene velger selv hva de vil skrive anmeldelse om. Det kan være for eksempel ei bok, en film, en campingplass, et hotell, et teaterstykke osv. Elevene kan sitte sammen to og to og gi hverandre respons underveis. Elevene kan bruke modellteksten som hjelp til skrivingen.	

Dette er som sagt en kort beskrivelse av undervisningsopplegget. Noen små endringer ble gjort underveis og blir beskrevet i analysekapitlet. Anmeldelsen elevene skrev i fellesskap, er vedlagt (vedlegg 2).

### **3.4 Utvalg for innhenting av data**

Det skilles gjerne mellom representative og ikke-representative utvalg, der representative utvalg gjerne gjøres til kvantitativ forskning der resultatene fra deltakerne skal kunne representere hele populasjonen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38). Da dette er en kvalitativ studie, er ikke formålet å kunne generalisere funnene. I kvalitative studier som denne er utvalget gjerne få ikke-representative deltakere. Deltakerne uttrykker sin subjektive opplevelse av et fenomen. Det er videre gjort et formålstjenlig utvalg for å innhente data til dette forskningsprosjektet. Et formålstjenlig utvalg er et utvalg som oppfyller enkelte klare kriterier som trengs for å kunne gi svar på problemstillingen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41; Romøren, 2023, s. 4).

Kriteriene for utvalget var altså at alle elevene gikk på 7.trinn, og alle måtte ha vært med på skriveopplæringen av sjangeren anmeldelse. Jeg ønsket 7.trinn fordi jeg mener at elevene her har best forutsetninger for å arbeide med anmeldelser. For å innhente data til forskningsprosjektet var jeg avhengig av å finne en skole som var villig til å hjelpe til å få gjennomført undervisningsopplegget i en 7.klasse, slik at nødvendige data kunne samles inn. Jeg tok kontakt med rektorer ved flere skoler, og fikk avslag grunnet stort arbeidspress. Rektorene sa at de fikk mange henvendelser fra masterstudenter og at de ikke har kapasitet til å ta dem imot. Da tok jeg isteden kontakt med en inspektør ved en forholdsvis liten skole. Inspektøren har jeg litt kjennskap til fra tidligere, og inspektøren snakket med en norsklærer på 7.trinn på skolen. På det tidspunktet visste jeg ikke hvem som var norsklærer til denne 7.klassen. Jeg kjenner ikke læreren, men har litt kjennskap til ham fra studiesammenheng. Det ble videre avtalt tidspunkt for skolebesøk, og jeg sendte undervisningsopplegget til læreren. Lærer planla at vi kunne gjennomføre alle økter samt intervju over fem dager (mandag-fredag). Vi hadde som sagt et møte før oppstart der undervisningsopplegget og sjangerpedagogikk generelt ble grundig drøftet.

Etter at siste undervisningsøkt var ferdig, ble intervjuet med elevene og samtalen med lærer gjennomført. Det skulle gjennomføres et fokusert gruppeintervju med fire elever, og læreren spurte om fire elever var villige til å la seg intervju. Fokuserte intervjuer er kortere intervjuer

som kan være formålstjenlige dersom temaet er avgrenset nok, og ingen sårbare temaer skal tas opp (Tjora, 2021, s. 141), noe jeg vurderte kunne passe godt her. Alle de fire elevene hadde samtykket til å delta på forskningsprosjektet, og lærer plukket ut fire som ikke er redd for å prate, slik at jeg skulle få mest mulig fylldige svar på intervju spørsmålene. Grunnen til at jeg valgte gruppeintervju, var for at det skulle oppleves tryggere for elevene å dele sine erfaringer når de kunne sitte sammen med andre i klassen, og de ikke kjente meg særlig godt. Det er 13 elever i klassen, 9 jenter og 4 gutter. Ti elever har levert signert samtykkeskjema, 7 jenter og 3 gutter. Det er disse elevene som er med i studien. Elevene er mellom 11 og 12 år gamle. Lærer beskriver flere elever i klassen som sterke, men at det også er flere som strever i norskfaget. Tre elever ha individuell opplæringsplan (IOP), en fjerde elev er til utredning. Læreren som har deltatt i dette forskningsprosjektet, er i 40-årene og har nær 20 års erfaring i skolen. Han har hatt elever på alle trinn på barneskolen.

Lærer samlet inn alle elevtekstene etter avsluttet undervisning og sorterte dem i to ulike mapper. Grønn mappe var elevtekster hvor elever og foreldre hadde gitt samtykke om å delta i studien. I en rød mappe var det elevtekster som ikke var godkjent for bruk i studien grunnet mangel på samtykke. Jeg har derfor trukket ut fire tilfeldige elevtekster fra den grønne mappen til elevtekstanalysen. Det er ikke mulig å vurdere om elevene blir bedre skrivere ved å teste ut skrivelærings sirkelen kun en gang, noe som heller ikke var målet med studien, men resultatene kan gi et bilde av hvordan disse elevene og denne læreren erfarer undervisningen.

### **3.5 Observasjon som metode**

Observasjon er en vanlig datainnsamlingsmetode ved kvalitativ forskning (Nyeng, 2021, s. 74). Å bruke observasjon som metode kan bidra til å gi et bedre innblikk i hvordan elevene opptrer i undervisningen, hvordan aktiviteten og engasjementet ser ut til å være i elevgruppa, og hvordan progresjonen i sjangeropplæringen ser ut til å fungere for elevene. Før observasjonene starter, er det hensiktsmessig å tenke igjennom hvilken observatørrolle en skal ta i klasserommet (Tjora, 2021, s. 68). I forkant av skolebesøket ble det bestemt at undervisningen skulle gjennomføres av læreren, og at jeg som forsker skulle innta en rolle som ikke-deltakende observatør i undervisningsøktene. Som ikke-deltakende observatør er det gjerne lite kommunikasjon med de som blir observert (Dalland et al., 2021, s. 136). Dersom forskeren ikke er kjent med elevene eller læreren i klassen det forskes i, kan dette være en årsak til å være ikke-deltakende observatør (Dalland et al., 2021, s. 138). Det var også



grunnen til at valget falt på ikke-deltakende observatør i dette tilfellet, da det var ønskelig at elevene skulle handle mest mulig slik de pleier i en undervisningssituasjon med læreren de kjenner, da dette kan bidra til et mer realistisk bilde av undervisningssituasjonen.

Før første observasjon presenterte jeg meg for elevene og informerte om hvorfor de hadde en fremmed til stede. Elevene hadde også fått informasjon av lærer, i tillegg til at de på forhånd hadde fått utdelt samtykkeskjemaer som skulle signeres og returneres til lærer. Elevene var derfor godt informert om hvorfor jeg var til stede, og hva jeg skulle forske på. Klassen som ble observert, er vant til å ha studenter til stede i klasserommet, da lærer også er praksislærer for lærerstudenter. Det så derfor ikke ut til at min tilstedeværelse påvirket elevene. Lærer er også vant til å bli observert av studenter som er i praksis hos han, noe han uttrykte at han var trygg på, og derfor ikke følte seg ukomfortabel med at jeg var til stede. Det er viktig å tenke på hvor en bør plassere seg under observasjonene, slik at observasjonene blir best mulig (Dalland et al., 2021, s. 140). Som nevnt plasserte jeg meg bakerst i klasserommet, slik at elevene ble minst mulig forstyrret av min tilstedeværelse, i tillegg til at jeg fikk god oversikt over alle elevene under observasjonen.

Under observasjonene ble det benyttet ett observasjonsskjema til hver av undervisningsøktene. I observasjonsskjemaene ble det notert ned fiktivt navn på skole. Ingen navn på elever eller lærer ble nevnt i notatene, slik at anonymiteten ble best mulig ivarett. Planleggingskjemaet (se ovenfor) bestemte fokus for observasjonene mine i hver økt. I siste økt skulle for eksempel elevene skrive en anmeldelse på egenhånd. Da var fokuset på hvor selvstendige elevene var i skrivearbeidet, om de brukte hverandre som hjelp, og om de benyttet seg av modellteksten de hadde skrevet sammen i helklasse. Videre ble det notert ned dato og klokkeslett for observasjonene, plassering i klasserommet, observatørrolle og beskrivelse av bakgrunnsinformasjon. Bakgrunnsinformasjonen var blant annet antall elever til stede, at lærer brukte whiteboard og krittavle, og elevenes faglige nivå slik det framkom i samtalen. Under observasjonene ble det tatt stikkordsnotater av det som ble observert, i en kolonne kalt «observasjon- hva skjer?». Kort tid etter undervisning ble det skrevet mer utfyllende notater, og det ble foretatt en tolkning av observasjonene i en kolonne kalt «Min tolkning».

Observasjonsskjemaet er et enkelt og oversiktlig skjema som fungerte godt til klasseromsobservasjonene jeg foretok. Under er observasjonsskjemaet som ble benyttet. Det er inspirert av Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken «Observasjon som metode i

barnehage- og klasseromsforskning», fra boka *Metoder i klasseromsforskning* (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 133):

**Observasjonsskjema – 7.trinn, «Løven skole»**

Observasjon av elever i undervisningssituasjonen

Sted: «Løven skole»

Tidspunkt/ økt:

Dato:

Fokus:

Plassering, observatørrolle og beskrivelse av bakgrunnsinformasjon:

<b>Observasjon – hva skjer?</b>	<b>Min tolkning</b>

### 3.6 Intervju som metode

Kvalitative intervjuer blir ofte brukt i kvalitativ forskning, da de kan bidra til en dypere forståelse av hvordan *noe* oppleves for informantene (Svenkerud, 2021, s. 91).

Problemstillingen min spør etter hvordan elevene *erfarer* det å få eksplisitt skriveundervisning. Det var derfor hensiktsmessig å gjennomføre intervju med elevene slik at de kunne fortelle hvordan deres erfaringer med den aktuelle skriveopplæringen var. Det var også interessant å høre lærers inntrykk av elevene i undervisningen, så derfor ble det også gjennomført en kort samtale med lærer. Observasjonene ga et inntrykk av hvordan det fungerte for elevene. Men observasjonene sier ingenting om hvordan elevene faktisk opplevde undervisningen. Det var derfor nødvendig å intervju dem i etterkant av sjangerundervisningen. Ved å gjøre intervju med elever og samtale med lærer kan en få informasjon om deres personlige erfaringer (Svenkerud, 2021, s. 92).

Når en skal benytte intervju som en kvalitativ forskningsmetode, er det viktig å tenke igjennom hvilken type intervju en skal velge, da det finnes flere typer kvalitative intervjuer å velge mellom. Det skilles gjerne mellom deskriptive og eksplorative intervjuer. Eksplorative intervjuer brukes gjerne for å forske på et fenomen det finnes lite kunnskap om fra tidligere, mens deskriptive intervjuer skal bidra til å få en dypere forståelse av et fenomen (Svenkerud, 2021, s. 94). Intervjuet jeg benyttet meg av, kan derfor beskrives som deskriptivt, da jeg ønsket mer kunnskap om et tema det allerede finnes en del forskning på. Videre falt valget på å gjennomføre gruppeintervju av fire av elevene i klassen som hadde gitt samtykke om å delta. Ved å gjøre et fokusert gruppeintervju ble det innhentet data på en effektiv måte, da alle intervjuobjektene ble intervjuet samtidig.

Som forberedelse til gruppeintervjuet ble det laget en intervjuguide. Jeg vurderte det som mest hensiktsmessig å planlegge en semistrukturert intervjuguide. I intervjuguiden ble det formulert syv spørsmål til elevene som det var ønskelig at de svarte på, men det var også åpent for å dele synspunkter om temaet utenfor spørsmålene. Spørsmålene ble stilt i rekkefølge, selv om dette ikke er nødvendig i et semistrukturert intervju (Svenkerud, 2021, s. 95). Da spørsmålene til intervjuguiden ble formulert, var tanken hele tiden på hvordan elevene opplevde de ulike øktene de hadde vært igjennom, om det var noe spesielt de hadde lagt merke til med sjangeropplæringen, og hvilke erfaringer de satt igjen med. Intervjuguiden er presentert i vedlegg 1.

Før intervjuet startet, hadde jeg en uformell samtale med elevene slik at de skulle føle seg tryggere i intervjusituasjonen. Da hadde jeg ikke startet lydopptaket. Jeg gjentok at elevene når som helst kunne trekke seg fra å delta uten at det skulle ha konsekvenser for dem. De ble også informert om at jeg ville ha ærlige svar, at de ikke måtte være redde for å si meningen sin, og at jeg bare var ute etter å høre hvordan elevene erfarte denne skriveopplæringen, slik at både jeg og andre lærere får mer kunnskap om dette kan være en god måte å undervise i skriving på eller ikke. Intervjuet ble gjennomført i klasserommet der de er vant til å være, og det ble benyttet diktafon til å gjøre lydopptak av selve intervjuet. Elevene samtykket i at det var greit å ta opp det de sa. Til å begynne med var det litt utfordrende å få elevene til å svare utfyllende på spørsmålene, så det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål for å få fyldigere svar. To av elevene var mer ivrige på å svare enn de to andre, så jeg måtte henvende meg direkte til de to andre elevene ved et par anledninger, slik at de også fikk ytret sine meninger. Etter intervjuet satt jeg igjen med mange interessante svar, som jeg tenker kan bidra til å svare på problemstillingen. Intervjuet varte i omtrent 20 minutter. Etter intervjuet med elevene fikk jeg en kort samtale med lærer. Også her ble diktafonen brukt til å gjøre lydopptak av lærers svar. Lærer hadde gode og utfyllende svar som også kan være til hjelp for å finne svar på problemstillingen.

Dagen etter intervjuet med elevene og samtalen med lærer ble lydopptakene transkribert. Dette ble gjort ved å høre få ord av gangen, og benytte start-pause-funksjonen på diktafonen, for så å skrive det som ble sagt ordrett inn i et word-dokument. Opptaket hadde god lyd, så det var ikke vanskelig å høre hva som ble sagt, men av og til begynte elevene å snakke samtidig, noe som gjorde det litt utfordrende å høre hva som ble sagt av hvem. Jeg løste det ved å følge det den første eleven sa før jeg skrev ned det den andre eleven sa. Lydopptaket er spilt igjennom to ganger i etterkant, hvor jeg samtidig leste transkriberingen, for å kontrollere at alt som har blitt sagt har blitt skrevet ned. Siden jeg var ute etter elevenes meninger, trengte jeg ikke en fonetisk riktig transkripsjon.

### 3.7 Elevtekstanalyse som metode

Elevtekstanalyse er den siste av de kvalitative metodene som er benyttet for å samle inn data til å forsøke å finne svar på problemstillingen. Elevtekstene kan ikke gi svar på problemstillingen alene, men kan være et godt supplement for å se om elevene har hatt nytte av den eksplisitte sjangerundervisningen.

Elevene har skrevet en anmeldelse av en valgfri kulturell opplevelse. De fleste elevene valgte å skrive en filmanmeldelse, og grunnen til dette er trolig fordi det var filmanmeldelse de skrev i fellesskap. Allikevel var det enkelte elever som også valgte å skrive anmeldelse av hotell, restaurant og dataspill. En anmeldelse er både en beskrivende- og en argumenterende tekst. Dette ble gjennomgått i undervisningen. Begge skrivehandlingene *å beskrive* og *å argumentere* er to av flere skrivehandlinger som er beskrevet i læreplanens mål (LK20), som elevene skal lære seg i skoleløpet. Et av kompetansemålene etter 7.trinn sier at elevene skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg vil derfor se etter om elevene har utført disse to skrivehandlingene i teksten sin, altså å beskrive det de skal anmelde, og gi en personlig vurdering med begrunnelse av den kulturelle opplevelsen. Har elevene for eksempel avsnitt i teksten sin som skiller mellom den beskrivende delen og den argumenterende delen? Dette handler om tekstens makronivå, altså hvordan teksten er strukturert (Skjelbred, 2017, s. 105).

Videre vil jeg se etter spor fra den funksjonelle grammatikkundervisningen, altså om elevene har brukt grammatiske trekk som er typiske for sjangeren, som også er en sentral del av sjangerpedagogikken (Maagerø, 2015, s. 40). Jeg vil for eksempel se på tempus, at anmeldelse ofte skrives i presens, men noen ganger også preteritum, bruk av personlig pronomen, og hvilke adjektiver som er brukt. Dette er trekk lærer gikk igjennom med elevene i undervisningen. Her vil jeg altså se på tekstens mikronivå, som nettopp handler om ordgrupper og setninger innenfor et avsnitt (Skjelbred, 2017, s. 109). For å systematisere analysen av elevtekstene velges det ut bestemte kategorier som blir satt opp i et kodeskjema, og jeg vil ta for meg en elevtekst av gangen for å se om det er tegn på at elevene har fått med seg hvilke elementer som er viktig å ha med i en anmeldelse. Skjemaet vises i analysekapitlet.

### 3.8 Analyseprosessen

Målet med den kvalitative analysen er å bidra til økt kunnskap for de som leser forskningen som er gjort, uten at de selv behøver å gå igjennom all data tilhørende forskningen (Tjora, 2021, s. 217). For å forsøke å finne svar på problemstillingen: *Hvordan erfarer elever på 7.trinn å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av sjangerpedagogikkens skrivelærings sirkel?* er det som beskrevet ovenfor, samlet inn data både gjennom observasjoner i klasserommet, intervju med elever og samtale med lærer, samt analyse av elevtekster. Elevtekstanalysen er beskrevet i forrige delkapittel, så jeg kommer ikke inn på det her.

Intervjuene er transkriberte, observasjonsnotatene er gjort mer utfyllende etter hver av øktene, og elevtekstene er samlet inn. Det ble dermed forholdsvis store mengder data som skulle bearbeides og gjøres klare for analyse. Disse dataene kaller Tjora (2021, s. 217) for behandlede data, eller analysedata.

Det første steget i analysearbeidet vil være å kondensere observasjonsnotatene og transkripsjonene ved å finne noen hovedkategorier for materialet (Anker, 2020, s. 73-74). Deretter vil jeg lage flere mindre, og mer konkrete kategorier for å systematisere og gruppere dataene mine. Disse kategoriene blir presentert i analysedelen. Det er viktig å være klar over at disse kategoriene vil ha stor betydning når funn og resultater blir presentert, da det nettopp er disse kategoriene det vil bli tatt utgangspunkt i (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Videre blir kategoriene definert ut fra dataene jeg har, noe som kan gi mange koder som ligner på hverandre, men disse kan bidra til at jeg holder meg nær dataene mine, og kategoriene vil bli gruppert i neste steg av analysen (Tjora, 2021, s. 220). Å lage egne kategorier på denne måten, og ikke bruke allerede eksisterende kodeskjemaer, er det som omtales som *grounded theory* (Eriksen & Svanes, 2021, s. 296). Da arbeides det fra empirien og kobles deretter til teorien. Kodegruppene vil trolig gi meg et utgangspunkt for temaer i analysen, og dermed også bidra til resultatdelen av forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 230).

### 3.9 Forskningsetiske betraktninger

Det vil nå bli gjort rede for de forskningsetiske hensynene som er tatt i forbindelse med forskningsprosjektet, samt studiens pålitelighet og gyldighet. Anker (2020, s. 104) peker på betydningen av forskerrollen, og å ha god forskningsetisk sans. Det er en svært viktig del av

forskningen at forskeren behandler informantene med respekt og ivaretar deres personvern, i tillegg til å synliggjøre hvordan en har arbeidet gjennom studien.

For å vurdere studiens kvalitet gjelder dette som regel å se på forskningens reliabilitet (eller pålitelighet), det handler om validitet, som også kalles gyldighet, og om forskningen er generaliserbar. Reliabiliteten handler om at det er en sammenheng gjennom hele studien, altså om hele forskningsprosessen, fra empirien blir samlet inn til hvordan analysen er gjennomført, og hvordan teorien blir knyttet til forskningsresultatene (Tjora, 2021, s. 259). Validiteten kan vurderes ut fra om det er god sammenheng mellom forskningsdesignet og funn, og om metodene som er brukt kan bidra til å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Tjora, 2021, s. 260).

### **3.9.1 Pålitelighet**

Med tanke på påliteligheten i dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å være så nøyaktig som mulig under innhenting av data, ved å ta lydopptak av intervjuene for å kunne gå igjennom materialet på en nøyaktig måte. Videre ble observasjonene systematisert gjennom bruk av observasjonsskjemaer. Jeg har også strukket meg etter å være så nøyaktig som mulig under arbeidet med å presentere teorien, og i framstillingen av resultatene og analysen. Jeg har forsøkt å gi en nøyaktig beskrivelse av valg av metoder, samt gjennomføring av metodene for å innhente data, og problemer som har dukket opp underveis. Jeg ønsker også være så transparent som mulig gjennom vedleggene i oppgaven. Dette er vesentlig for at de som leser oppgaven, kan få en forståelse av hvordan studien er gjennomført (Anker, 2020, s. 108). Videre er det viktig at forskningen er transparent for at den skal oppleves pålitelig for leseren. Transparens handler om nettopp disse valgene, å beskrive hvorfor valgene er tatt, og hvordan disse valgene blir formidlet i avhandlingen (Tjora, 2021, s. 264).

### **3.9.2 Gyldighet**

Jeg har plukket ut relevante eksempler fra dataene for å underbygge analysen, og for å forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette har med oppgavens gyldighet å gjøre, altså om de svarene en finner egentlig svarer på det problemstillingen spør etter (Tjora, 2021, s. 260). I kvalitative studier som denne er det som tidligere nevnt ikke et mål i seg selv å generalisere resultatene. Det er heller ikke mulig å generalisere resultatene mine til andre studier som har forsket innenfor samme tema, da kvalitative studier som denne er såpass avgrenset (Anker, 2020, s. 110). I denne kvalitative forskningen var det totalt ti elever som ble observert i klasserommet. Fire av disse elevene, samt lærer, var informanter til intervjuene.

Fire elevtekstanalyser er gjennomført. Antall informanter er derfor for lite til å kunne gjelde alle 7.klasser. Allikevel kan studien bidra til at andre lærere ønsker å utforske sjangerpedagogikken, og prøve ut denne måten å drive skriveundervisning på, ikke bare på 7.trinn, men også på andre klassetrinn i grunnskolen.

### **3.9.3 Etiske hensyn**

Når det forskes på mennesker, er det viktig å være bevisst på hvilke hensyn som må tas, og hvilke regler som gjelder, slik at forskeren viser varsomhet og ydmykhet rundt menneskene en har med å gjøre. I min studie har jeg forsket på skoleelevers erfaringer med skriveopplæring gjennom eksplisitt sjangerundervisning fra lærer. Siden jeg da har benyttet meg av forskningsmetoder som både intervju av lærer og elever, og observasjoner av elevene i undervisningen, og forskningen involverer barn, var det nødvendig å søke om godkjenning fra Personverntjenesten SIKT (tidligere NSD). SIKT er en tjeneste, i samarbeid med utdanningsinstitusjonene, som skal sikre at behandling av personvernopplysninger ivaretas etter personvernregelverket (Anker, 2020, s. 104). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet krav til etiske hensyn som må tas innen samfunnsforskning, og i punkt 12 står det at barn har særlig krav på beskyttelse i forskningsdeltakelse (Svenkerud, 2021, s. 101). Jeg sendte inn søknad til SIKT høsten 2023, og jeg fikk svar før julen 2023 om at forskningsprosjektet mitt var godkjent av dem.

Før skolebesøket formulerte jeg et samtykkeskjema ved hjelp av en mal som SIKT har liggende på sine nettsider. Skjemaet inneholdt nøyaktig informasjon om hva som var hensikten med studien min, og at deltakerne ville bli absolutt anonymisert. Samtykkeskjemaet ble delt ut av klassens lærer, og ble returnert til lærer med signatur fra både elever og foresatte dersom eleven ga samtykke om å delta på studien. Det er viktig at alle som deltar, har gitt samtykke om å være med (Anker, 2020, s. 106-107). I samtykkeskjemaet gjorde jeg det tydelig at deltakelse var frivillig, og at det ikke ville gi elevene noen konsekvenser om de takket nei til å delta. Samtykkeskjemaet ligger ved som vedlegg 3. I forkant av det fokuserte gruppeintervjuet gjentok jeg for elevene at det var lov til å trekke seg når som helst, og at det ikke ville få noen konsekvenser for dem. Dette er også noe NESH har formulert som et av kravene for god forskningsetikk (Tjora, 2021, s. 54). Under intervjuet benyttet jeg meg av en diktafon som jeg kjøpte før intervjuet, slik at opptaket kun var tilgjengelig på denne enheten,



og opptaket ble slettet da transkriberingen var ferdig. Alle data er anonymisert, slik at de ikke inneholder navn på elever, lærer eller skole.

## **4.0 Presentasjon og analyse av empiriske funn**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og analysere de funnene jeg har gjort i min studie etter å ha bearbeidet datamaterialet. Datamaterialet er som tidligere nevnt hentet inn gjennom observasjoner, et fokusert intervju, en samtale og elevtekstanalyse. Disse funnene skal bidra til å svare på oppgavens problemstilling. For å gjøre det tydeligere hva jeg var ute etter å finne svar på, formulerte jeg fire forskningsspørsmål som jeg presenterte innledningsvis. Disse forskningsspørsmålene danner overskriftene i delkapitlene nedenfor. I dette analysekapitlet vil jeg nå presentere og analysere funnene tilknyttet disse spørsmålene og gi eksempler fra observasjonene, intervjuene og de fire elevtekstene.

### **4.1 Hvordan responderte elevene på oppstarten av undervisningsopplegget?**

Jeg har brukt observasjonsskjemaene fra de første øktene av undervisningsopplegget, for å finne svar på hvordan elevene responderte på oppstarten av undervisningsopplegget. I disse øktene ble anmeldelse som sjanger presentert, samt typiske sjangertrekk for anmeldelse. Økt 3, som er fase 3 i skrivelærings sirkelen, dreier seg også om å bygge kunnskap om sjangeren, men da jeg har et eget forskningsspørsmål som omhandler denne fasen, velger jeg å presentere og analysere funn fra fase 3 i eget delkapittel.

I den første økten (fase 1 i skrivelærings sirkelen) var fokuset mitt å følge med på elevenes engasjement i klassesamtalene, og hvordan de samarbeidet med hverandre om gruppeoppgaven. Jeg ville undersøke om elevene virket interessert, og om de klarte å svare på lærerens spørsmål da de skulle repetere det de hadde lært på slutten av økta. Lærer startet økta med en klassesamtale, og spurte elevene om noen kunne forklare hva en anmeldelse er. Sju elever rakk opp hånda. De to første elevene som fikk ordet, svarte at det betyr å anmelde noen som har gjort noe kriminelt. Den tredje som fikk svare, sa «filmanmeldelse». Etter at filmanmeldelse ble nevnt, var det flere elever som kom på eksempler, og blant annet «4-stjerners middag» (et TV-program) og bokanmeldelse ble nevnt. Flesteparten av elevene virket interessert, og jeg observerte kun to elever som ikke hadde blikket vendt mot læreren. Lærer leste deretter opp en restaurantanmeldelse av restauranten *Havariet*. Som tidligere nevnt var denne anmeldelsen hentet fra lokalavisen. Lærer stoppet opp ved vanskelige ord

(for eksempel *klientellet*) og spurte elevene om noen kunne forklare hva ordene betyr. Flere elever var ivrige og ville komme med forslag. Lærer tok seg god tid til høytlesingen, og teksten ble nøye gjennomgått, der de også snakket i fellesskap om anmeldelsens overskrift, faktadel, beskrivende del og evaluerende del. Lærer avsluttet høytlesingen med å si at en anmeldelse er altså at man skal si sin personlige mening om *noe*, men han la ikke vekt på viktigheten med å si *hvorfor* en mener dette, altså argumentasjonen.

Etterpå skulle elevene arbeide i grupper på tre og tre. De skulle først lese en filmanmeldelse og deretter fylle ut et skjema med faktaopplysninger om filmen (se vedlegg 4). Lærer ga eleven som satt i midten på hver gruppe, i oppgave å lese teksten høyt, og eleven til høyre skulle skrive inn på skjemaet. Elevene fikk som tidligere nevnt valget mellom to filmanmeldelser de skulle lese (av filmene *Barbie* eller *Hør her 'a*). Alle gruppene valgte *Barbie*. To av gruppene ønsket å gå ut av klasserommet for å jobbe, noe lærer ga dem lov til. Det var derfor kun tre grupper igjen i klasserommet. Elevene i klasserommet virket engasjerte i oppgaven og arbeidet godt, men jeg observerte at de elevene som ikke hadde fått noen oppgave, ble mer passive i gruppearbeidet, enn de som hadde fått oppgaver fra læreren. Jeg gikk en tur ut av klasserommet for å observere gruppene som satt utenfor også. En av gruppene gjorde andre ting da jeg kom, og de to andre gruppene holdt på å fylle ut skjemaet, men pratet også om andre ting som ikke hadde med oppgaven å gjøre. Jeg opplevde de elevene som satt inne i klasserommet, og hadde lærer tett på, som mer engasjerte enn de gruppene som satt for seg selv. Elevene holdt på med oppgaven helt til økten var ferdig, så lærer rakk derfor ikke klassesamtalen på slutten av timen, slik jeg hadde planlagt. Jeg fikk derfor ikke observert om elevene kunne svare på hva som er typiske trekk ved sjangeren anmeldelse.

I den andre økten (fase 2 i skrivelæringssirkelen) ville jeg observere om elevene var delaktige da de leste en modelltekst av en anmeldelse i fellesskap. Jeg ville også se på elevenes engasjement og deltakelse både i klassesamtalene og gruppearbeidet, og om elevene husket noe av det de hadde gjennomgått i den første økta. Læreren startet økta med å repetere det de gikk gjennom dagen før, og spurte om elevene husket hva en anmeldelse er. Det var fire elever som rakk opp hånda. Elev 1 svarte «anmeldelse av personer, til politiet». Elev 2 svarte «anmelde bøker og filmer», elev 3 svarte «hoteller og restauranter», og elev 4 svarte «teater». Jeg opplevde at elevene husket mye fra økt 1 av undervisningsopplegget. Lærer hadde skrevet opp disse ordene på tavla: hovedrolle, aldersgrense, manus, produksjonsår, premiere, språk og regi. Elevene ble spurt om hva disse begrepene betyr. Det var mange som ville svare, og

engasjementet opplevde jeg som stort. Lærer forklarte at begrepene er vanlig å ha med i faktadelen av en filmanmeldelse.

Deretter skulle elevene sitte i grupper. Noen elever var borte fra skolen, så det ble fire grupper den dagen. De skulle fylle ut et skjema som jeg hadde planlagt til økt 2. På skjemaet skulle de blant annet skrive inn fakta om filmen, og hensikten med anmeldelser (se vedlegg 5). Denne økta var det to grupper som satte seg utenfor klasserommet. Jeg gikk ut for å observere dem også, og gruppene jobbet godt. Jeg opplevde at elevene var mer engasjerte med dette skjemaet, enn da de fylte ut det første skjemaet, og jeg tenkte det kunne være fordi de følte seg tryggere på anmeldelse som sjanger nå. Lærer tok en oppsummering med elevene på slutten av økta, der hver gruppe fikk lese opp det de hadde svart på skjemaet sitt. Svarene deres var samstemte. Gruppe 1 svarte for eksempel slik på spørsmålet om formålet med filmanmeldelse: «sånn at folk vet om den er verdt å se», gruppe 2 svarte: «hjelp deg med å finne bra filmer», gruppe 3 svarte: «at folk skal vite hva filmen handler om», og gruppe 4 svarte: «da vet folk litt hva den handler om, så kanskje flere vil se den», noe som kan tyde på at elevene hadde forstått hensikten med sjangeren anmeldelse, og at anmeldelser ikke er noe som bare gjøres i norsktimen på skolen, men noe en også har bruk for utenfor skolen. Lærer sa til elevene at de måtte huske på at en anmeldelse er en personlig mening, og at det kan hende de mener det motsatte av anmelderen, men at en får innsikt i anmelderens opplevelse. Elevene responderte godt på undervisningen, og svarene elevene kom med, kan tyde på at de hadde fått mye ut av oppstarten av undervisningsopplegget.

## **4.2 Hvor nyttig var modellteksten de skrev i fellesskap, da elevene skulle skrive anmeldelse på egenhånd?**

For å finne svar på dette forskningsspørsmålet har jeg brukt datamaterialet jeg hentet inn gjennom observasjonene fra femte økt, det fokuserte gruppeintervjuet med elevene, samt elevtekstene. Fra intervjuet vil jeg komme med eksempler fra elevenes svar, som er relevante for dette forskningsspørsmålet (se vedlegg 1 og 6). Jeg har analysert elevtekstene for å se etter om det er tegn til at elevene benyttet seg av modellteksten under egen skriving.

Da jeg observerte den siste økta, benyttet jeg meg av observasjonsskjemaet som jeg hadde forberedt til økt 5. I denne økta skulle elevene altså skrive sin egen anmeldelse. Jeg hadde klart for meg fra starten av hva jeg ville fokusere på i observasjonen av denne økta. Jeg ville

konkret se etter om elevene benyttet seg av modellteksten de hadde skrevet sammen med lærer i økt 4. I tillegg ville jeg observere hvor selvstendig elevene arbeidet, og om de brukte hverandre, eller spurte lærer hvis de trengte hjelp. Som nevnt i metodekapitlet var jeg fullstendig observatør, og satt bakerst i klasserommet. Klasserommet var ikke stort, så jeg hadde god oversikt, og jeg kunne høre hva elevene pratet om.

Lærer startet økta med en kort gjennomgang med elevene om at de skulle skrive en anmeldelse på egenhånd. Han sa at elevene kunne velge selv hva de skulle skrive en anmeldelse om, og at de måtte prøve å få med seg det de hadde lært fra de foregående øktene. Dette brukte han bare noen minutter på før elevene kunne starte på skriveoppgaven. Før elevene skulle i gang med skrivingen, var det fire elever som ble med en annen lærer på skolens bibliotek for å skrive der, og ni elever ble sittende i klasserommet. Dette var det lærer som organiserte. Jeg byttet derfor litt på mellom å sitte i klasserommet, og å sitte på biblioteket for å observere elevene mens de skrev. Det var noen elever som spurte lærer hva de kunne velge å skrive en anmeldelse om, selv om lærer hadde opplyst på forhånd at de kunne velge fritt. Lærer svarte igjen på spørsmålet, og dette hjalp elevene i gang. Jeg hørte blant annet at en elev sa: «Da vil jeg skrive om Fortnite!» Det var allikevel en elev som hadde vanskeligheter med å ta et valg på hva hun ville skrive om, og hun fikk litt ekstra støtte fra lærer som kom med flere forslag til eleven. Dette fikk eleven til å komme i gang med skrivingen, og valget falt på å skrive om et hotell hun hadde bodd på under en reise. Det var valgfritt for elevene om de ville skrive på PC eller skrive for hånd. Åtte elever skrev på PC, og fem elever skrev for hånd.

Jeg observerte at alle elevene satt med modellteksten tilgjengelig ved siden av seg da de skrev, og det så ut som de brukte den aktivt ved at de vekslet mellom å se på modellteksten, for så å skrive på sin egen tekst. Modellteksten de benyttet seg av, var anmeldelsen av filmen *Dunder* (vedlegg 2) som de skrev i fellesskap med lærer dagen før. Alle elevene hadde fått utdelt denne teksten som hjelp til selvstendig skriving. Min tolkning av observasjonene var at alle jobbet godt, og at de gjorde det de skulle. Praten gikk lett blant elevene, og jeg hørte at de snakket om oppgaven de skulle skrive. De virket engasjerte, og de snakket med hverandre om det de selv hadde skrevet. Jeg observerte at elevene startet med å søke etter fakta på internett om den kulturopplevelsen de skulle skrive om, og satte faktadelen opp slik de gjorde det da de skrev anmeldelsen sammen. Etter hvert som elevene ble ferdige med å skrive, tok de elevene som skrev på PC, utskrift av anmeldelsen sin, og leverte til lærer. De som skrev for hånd, tok kopi, og leverte kopien til lærer. Det var ti elever som leverte før økten var ferdig, og de tre

siste elevene ville bruke friminuttet på å skrive ferdig, noe lærer ga dem lov til. Dette tolket jeg som at elevene likte oppgaven, og at det var av eget ønske å gjøre teksten ferdig.

Elevene kom med mange interessante svar under det fokuserte gruppeintervjuet. Intervjuet ble gjennomført rett etter at siste økt av undervisningsopplegget var ferdig, da elevene hadde undervisningen friskt i minnet. Det var som tidligere nevnt fire elever som deltok på intervjuet, og i eksemplene blir elevene omtalt som elev 1 (E1), elev 2 (E2), elev 3 (E3) og elev 4 (E4), og jeg som intervjuet, har jeg forkortet til bokstaven I. På starten av intervjuet var det vanskelig å få elevene til å komme med utfyllende svar, og de svarte kort på spørsmålene mine med for eksempel at «det var bra», eller «jeg synes det var greit». Jeg måtte derfor utdype spørsmålene jeg kom med, og legge til oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å si hvorfor de syntes noe var bra eller dårlig, nyttig eller unyttig med modellteksten. Et av spørsmålene handlet konkret om de hadde brukt modellteksten, og jeg fikk følgende svar fra elevene:

**I: Brukte dere modellteksten som dere hadde skrevet sammen, når dere skrev deres egen anmeldelse nå?**

E2: Ja, jeg brukte den sånn som en mal da.

E3: Jeg brukte litt av den.

E1: Jeg og, men jeg skrev litt om noe annet, så jeg måtte liksom skifte litt ut av den, jeg skrev om hotell.

E4: Jeg skrev om spill, så jeg måtte- der hvor det liksom sto *manus* så måtte jeg bytte ut, men jeg brukte liksom det meste, bare gikk over til sånn som spill beskrives.

**I: Så dere brukte modellteksten? Hvordan synes dere det fungerte?**

E4: Det funka bra det.


E3: Ja, da så jeg hvordan jeg skulle sette det opp, med bilde og sånt.

E4: Ja, og da var det også enklere å komme i gang enn å måtte tenke på hvordan man skulle sette det opp, også var det bare å finne ut hva man skulle ha, også skrive det ned.

Elevenes svar stemmer godt overens med mine observasjoner. De syntes det var nyttig å bruke modellteksten til å kunne se hvilke deler en anmeldelse skal bestå av, og hvordan disposisjonen i teksten skal være, at den skal ha en faktadel, en beskrivende del og en evaluerende del. Selv om de hadde gjennomgått dette i de andre øktene, brukte elevene modellteksten aktivt i egen skriving. I tillegg sa elevene at det var gøy å få en skriveoppgave som ikke var så omfattende, og som de kunne bli ferdige med på en undervisningsøkt.

Elevene fortalte meg i intervjuet at de hadde hatt to store skriveprosjekter tidligere, som de hadde brukt hele høsten på å skrive, og at det var demotiverende for dem med så store skriveoppgaver. De likte derfor ekstra godt å ha en skriveoppgave som denne, som de opplevde å mestre, og med en modelltekst de kunne bruke som hjelp når de skulle skrive.

Etter å ha analysert elevtekstene, ser det ut som elevene har fått med seg at den bør inneholde en overskrift, en faktadel og en beskrivende del, noe modellteksten også inneholdt. En av elevene hadde ikke fått med seg den evaluerende delen, og en elev hadde kun en enkel setning i sin evalueringsdel. Filmanmeldelsen de skrev sammen (av kortfilmen *Dunder*, vedlegg 2), var ganske kortfattet og kunne, slik jeg ser det, med fordel vært skrevet mer fyldig, slik at elevene hadde hatt en bedre tekst å støtte seg til. Allikevel får elevene hjelp til å se hvordan disposisjonen av en anmeldelse bør være. Her vil jeg altså fokusere på tekstens makronivå. Jeg har laget et fargekodeskjema til hver av elevtekstene, som kan bidra til å vise om elevene har brukt modellteksten til egen skriving eller ikke. Jeg har gitt ulike fargekoder for de forskjellige kategoriene. Jeg kategoriserer det etter «likt som i modellteksten, delvis likt eller ikke likt» i kolonnene under, for å vise om de har fått med seg de samme delene som modellteksten, og om det kommer til syne om denne er benyttet under egen skriving. Jeg legger også ved elevteksten som hører til skjemaet, for å synliggjøre hvordan elevteksten ser ut på makronivå. Understrekingene i tekstene er gjort av meg, og de kommer jeg tilbake til nedenfor. Se elevtekster med tabell under:


Filmmeldelse av  
**Glassonion a knives out mystery** 

- Aldersgrense: 13 år (passer for 12 og oppover)
- Produksjonsår: 2022
- Premiere: 13 september 2022
- Språk: Engelsk
- Regi: Rian Johnson
- Manus: Rian Johnson
- Sjanger: Krim, Komedie

Hva handler den om?

Filmen handler om Den berømte detektiven Benoit Blanc på øyen som tilhører den rike mannen Miles Bron. På øyen skjer det mange ting som ender med død og mysterier.

Dette er en super film for alle som elsker krim og mysterier. Den er spennende og akkurat passe forvirrende. De har en fin måte å filme den på med masse tilbakeblikk som gjør den litt ekstra forvirrende. De avslører heller ikke for mye underveis så du kan være med å løse det store mysteriet.




Modelltekst av filmen «Dunder» (på makronivå)	Overskrift med info om hva som er anmeldt	Faktadel med nyttige opplysninger	Beskrivende del	Evaluerende del
Elevtekst 1: Anmeldelse av filmen «Glassonion a knives out mystery»* (på makronivå)	Likt som i modellteksten. Teksten har en tydelig overskrift med tittel på filmen.	Likt som i modellteksten. Faktaopplysninger om filmen kommer først, slik som i modellteksten.	Likt som i modellteksten. Eget avsnitt med overskriften «Hva handler den om?»	Likt som i modellteksten. Eget avsnitt til slutt.

\*Jeg har skrevet inn tittelen slik eleven har skrevet den. Den egentlige tittelen er *Glass Onion: A Knives Out Mystery*

## Fortnite

- Aldergrense: 12
- Produksjonsår: 2017
- Premiere: 21.7.2017
- Språk: engelsk
- Produsent: Epic games



Hva handler spillet om?

- Fortnite er først og fremst et battle royale spill. Når man spiller battle royale er det 100 spillere på et kart så går det ut på og finne våpen og drepe de andre spillerene, den siste som står vinner runden.
- Fortnite har også kreativ modus vor kart lagere kan lage egne moduser som boxfights, zonetwars og masse masse mer.
- Fortnite er kjent for og samarbeide med mange kjente folk som Eminem, The weekend, marvel og flere. Noe som gjør fornite unikt, er muligheten til å bygge. Du kan ødelegge trær og bygninger for å få materialer, med de kan du bygge.


● Etter min mening er fornite best passet for 10-14 år.

● Jeg gir fornite en terningkast 5

Bilde hentet fra: [Fortnite – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://www.snl.no/fortnite)


Modelltekst av filmen «Dunder» (på makronivå)	Overskrift med info om hva som er anmeldt	Faktadel med nyttige opplysninger	Beskrivende del	Evaluerende del
Elevtekst 2: Anmeldelse av dataspillet «Fortnite» (på makronivå)	Likt som i modellteksten. Teksten har overskriften «Fortnite», som er navnet på spillet.	Likt som i modellteksten. Eleven har skrevet en tydelig faktadel først, men har justert opplysningsdelen til å passe til en spillanmeldelse.	Delvis likt som i modellteksten, da den beskrivende delen er delt inn i tre avsnitt.	Delvis likt, den evaluerende delen kommer i eget avsnitt, men er kun gitt som en setning med terningkast.





## Filmanmeldelse av filmen Hjemme alene

- Aldersgrense: 10 år
- Produksjonsår: 1990
- Premiere: 16.11.1990
- Språk: Amerikansk engelsk
- Regi: Chris Columbus
- Manus: John Hughes



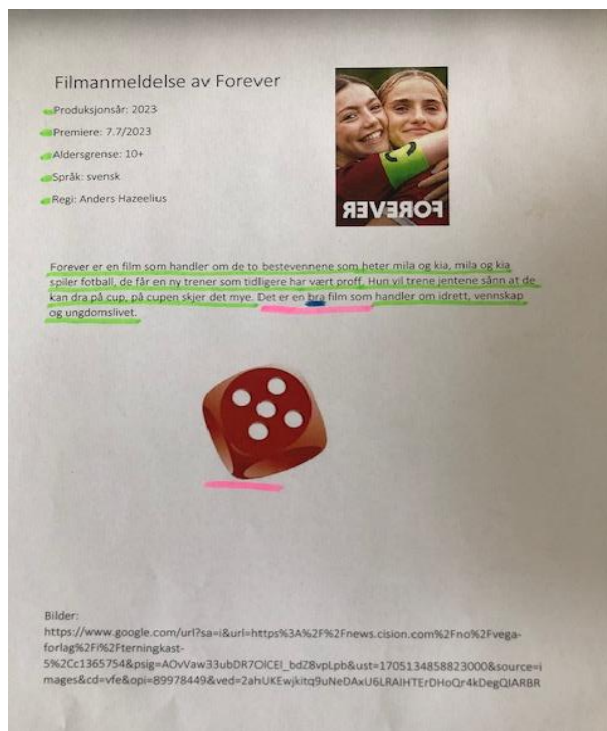
**Hva handler den om?**

Filmen handler om en stor familie som skal dra på juleferie i Frankrike, men de glemmer 8 åringen Kevin McCallister. Så han må være hjemme alene. Men når han er hjemme alene kommer det noen tyver som heter Harry and Marv de kaller seg the «The Wet Bandits» og de prøver å stjele fra Kevin sitt hus, når Kevin kjenner at de skal stjele fra Kevin sitt hus lager han feller. Mens moren hans prøver å komme seg hjem.

Filmen var veldig gøy og veldig morsom, og det er en bra julefilm. Jeg anbefaler den sterk, jeg syntes at alle kan se den fra 6 år og oppover den er veldig koselig. Derfor gir jeg det en terningkast 4.

Terning tatt fra: Terning 4-01 – Unikum (unikumnett.no)  
Bildet tatt fra: Alene hjemme - Film online på Viaplay

Modelltekst av filmen «Dunder» (på makronivå)	Overskrift med info om hva som er anmeldt	Faktadel med nyttige opplysninger	Beskrivende del	Evaluerende del
Elevtekst 3: Anmeldelse av filmen «Hjemme alene» (på makronivå)	Likt som i modellteksten. I overskriften har eleven med at det er en filmanmeldelse av filmen «Hjemme alene»	Likt som i modellteksten. Teksten har en faktadel først i anmeldelsen, med opplysninger om filmen.	Likt som i modellteksten. Eleven har skrevet et eget avsnitt med overskriften «Hva handler den om?»	Likt som i modellteksten. Teksten har et eget avsnitt til den evaluerende delen, akkurat som i modellteksten.



Modelltekst av filmen «Dunder» (på makronivå)	Overskrift med info om hva som er anmeldt	Faktadel med nyttige opplysninger	Beskrivende del	Evaluerende del
Elevtekst 4: Anmeldelse av filmen «Forever» (på makronivå)	Likt som i modellteksten. Eleven har en tydelig overskrift: «Filmanmeldelse av Forever»	Likt som i modellteksten. Faktadelen med opplysninger kommer først i filmanmeldelsen.	Delvis likt som i modellteksten. Den beskrivende delen kommer først, men ikke i eget avsnitt.	Delvis likt, kun en setning og terningkast, men den evaluerende delen er ikke i eget avsnitt.

Skjemaene viser at disse fire elevene har hatt nytte av modellteksten når det gjelder den overordnede strukturen i anmeldelsen. Alle elevene har med en overskrift, en faktadel og en beskrivende del i anmeldelsen sin. To av elevtekstene har imidlertid ikke fått med seg den evaluerende delen av anmeldelsen, men har kun gitt terningkast, noe som kan tyde på at de ikke har forstått forskjellen mellom den beskrivende og den evaluerende delen av anmeldelsen, eller de har ikke greid å skrive en evaluerende del.

### **4.3 Hvordan opplevde elevene den funksjonelle grammatikkundervisningen, og hvilke spor av grammatiske trekk typiske for sjangeren anmeldelse finnes i et utvalg elevtekster etter skriveopplæringen?**

Dette forskningsspørsmålet er todelt og spør både etter elevenes opplevelse av grammatikkundervisningen, og hvilke spor av undervisningen som finnes i elevenes tekster. For å finne svar på dette forskningsspørsmålet vil jeg igjen starte med å analysere og beskrive mine observasjoner av elevene i undervisningssituasjonen, samt se på elevenes svar i intervjuet. Dette vil kunne gi svar på første del av spørsmålet. Deretter vil jeg gjøre en analyse av elevenes tekster der jeg ser på tekstene på mikronivå, for å forsøke å finne svar på den andre delen av forskningsspørsmålet.

Her har jeg analysert observasjonene fra økt 3, da denne økten var spesielt viktig med tanke på å bygge kunnskap om sjangerens typiske grammatiske trekk. I økt 3 var fokuset mitt å observere om det virket som elevene var engasjerte i undervisningen. Jeg ville også se etter om elevene kunne grammatiske begreper, eller om de måtte få dem forklart. Lærer tok opp makro- og mikrotrekk ved anmeldelse, der de så på både grammatiske trekk og hvilke deler en anmeldelse består av. Elevene fikk i tillegg oppgaver om å gjøre noen setninger som ble skrevet opp på tavla, mer evaluerende. Videre fikk elevene også påstander som de skulle argumentere for eller imot. Jeg ville også finne ut om de behersket dette da de senere skulle skrive sin egen anmeldelse.

Lærer startet med å spørre elevene om de husket hva adjektiv er. Flere elever rakk opp hånda, men en elev fikk ordet, og han svarte at det er ord som beskriver *noe*. Eleven som svarte, hadde vært aktiv i timene jeg observerte, og han virket faglig sterk. Noen flere av elevene fikk komme med eksempler på adjektiver etter at gutten hadde svart. To elever hadde ikke blikket vendt mot tavla, og det kunne se ut som de ikke fulgte med på undervisningen. Læreren leste så en anmeldelse av filmen *Mord på Orientekspresen* og ga elevene i oppgave å skrive ned adjektivene som dukket opp i teksten underveis i høytlesningen. Denne øvelsen var ikke med i undervisningsopplegget jeg hadde laget, men jeg synes det var en fin oppgave som passet godt for å få repetert adjektiv. Elevene hadde fått utdelt et blankt A4-ark som de skulle notere adjektivene på. Under høytlesningen så jeg at alle elevene, med unntak av to (de samme som så uinteressert ut tidligere), noterte ivrig på arkene sine. Etter høytlesningen ville læreren vite hvilke adjektiver elevene hadde skrevet ned, og mange kom med flere adjektiver hver som for

eksempel overdådige, storslåtte, småmorsom og emosjonelle. Et av adjektivene var ordet «spennende», og lærer spurte om noen av elevene kunne gradbøye adjektivet. En elev rakk opp hånda og svarte «spennende – mer spennende – mest spennende», og lærer responderte med å si «det er riktig bra», men han knyttet ikke gradbøyningen direkte til teksten. Lærer spurte til slutt hva adjektivene i filmanmeldelsen *Mord på Orientekspresen* gjør med teksten, og flere elever svarte at adjektivene gjør anmeldelsen mer interessant å lese. Her virket det som elevene skjønnte viktigheten av å variere adjektivene, men læreren understreket ikke forskjellen mellom beskrivende og evaluerende adjektiver eksplisitt.

Videre spurte lærer om elevene kunne huske hva det vil si at noe er skrevet i presens og preteritum. Flere elever rakk opp hånda, men jeg oppfattet at flertallet av elevene enten var usikre på hva det var, eller at de ikke våget å svare i frykt for å svare feil. En av elevene som ikke rakk opp hånda, ble allikevel spurt av lærer, men eleven visste ikke svaret på hva presens eller preteritum betyr. Lærer spurte igjen gutten som fikk svare først på spørsmålet om hva adjektiv er, og gutten svarte riktig, at presens er nåtid og preteritum er fortid. Lærer tok deretter opp at anmeldelser som oftest skrives i presens, tilføyde «altså nåtid», men også noen ganger i preteritum, tilføyde «altså fortid».

Deretter forklarte lærer at en anmeldelse består av en beskrivende del og en evaluerende del. Han brukte ikke så mye tid på dette, men sa at den beskrivende delen skal fortelle litt om det som skal anmeldes, og at den evaluerende delen skal si noe om hva elevenes personlige mening er, og at meningen deres må begrunnes. Læreren snakket ikke om tekstbindere i forbindelse med den evaluerende delen, selv om det sto i undervisningsopplegget. Det er mulig at han glemte det. Han sa også at den evaluerende delen av anmeldelser ofte skrives med personlig pronomen, og utdypet med å si «altså i jeg-form». Så ble elevene delt opp i grupper på tre og tre. Jeg hadde egentlig planlagt at det skulle være fire elever på hver gruppe, men slik elevene satt i klasserommet, med tre elever på hvert bord, var det mest hensiktsmessig å ha grupper på tre. Gruppene fikk hvert sitt utsagn som de skulle argumentere for eller imot. Hensikten med oppgaven var at elevene skulle øve seg på argumentasjon. Utsagnene var blant annet «vi skulle hatt karakterer på barneskolen», og «det burde vært skoleuniformer på skolen». Det var stort engasjement i gruppearbeidet, og de aller fleste bidro. Jeg observerte kun to elever som satt passive i gruppearbeidet (de samme som tidligere denne økta). Det var litt støy og uro i elevgruppa da de skulle oppsummere sine argumenter i plenum, men det så allikevel ut som oppgavene engasjerte elevene, og at de aller fleste ville


bidra både i gruppene og i helklassesamtalen. Lærer knyttet ikke denne øvelsen til evalueringsdelen av anmeldelse.

Gjennom intervjuet med de fire elevene fikk jeg etter hvert noen interessante svar på hvordan elevene opplevde grammatikkundervisningen i den eksplisitte sjangeropplæringen. Jeg spurte elevene om de hadde lagt merke til om de arbeidet med grammatikk i undervisningen, og hvordan de syntes det var. Elevene syntes det var vanskelig å svare på spørsmålet mitt, så de trengte hjelp for å forstå hva jeg spurte etter. Jeg måtte komme med eksempler fra undervisningen, spesielt økt 3, da de arbeidet eksplisitt med grammatiske trekk tilhørende sjangeren anmeldelse.

Ut fra elevenes svar oppfattet jeg at når elevene arbeider med grammatikk, så pleier de som oftest å sitte for seg selv med appen «Skolen min» og arbeide med øvingsoppgaver, som er en mer formell grammatikkundervisning. Jeg spurte om det er typisk for deres grammatikkundervisning, og elev 4 svarte: «Ja, på PC hvor det er sånne oppgaver, også skal man liksom fylle ut om det er riktig eller hva man skal skrive riktig». De var derfor ikke så vant til å arbeide med grammatikk i forbindelse med en skriveoppgave, som er en mer funksjonell måte å arbeide med grammatikk på. Det ble derfor en veldig annerledes arbeidsmåte enn hva elevene er vant til. Elev 1 svarte at hun pleide å forte seg ferdig med øvingsoppgavene, og hun fikk ikke med seg så mye av det hun gjorde. Elev 2 svarte at hun lærte mer av å arbeide med grammatikk gjennom denne skriveundervisningen: «Jeg føler jeg lærte mere nå enn det jeg gjorde når vi var på «Skolen min»». Det var de tre andre elevene enige i.

Jeg har forsøkt å finne spor etter grammatikkundervisningen i de fire elevenes tekster, ut fra de grammatiske trekkene som er typiske for sjangeren anmeldelse som læreren tok opp. Her har jeg sett på tekstene på mikronivå. På tekstenes mikronivå har jeg sett på tempus og bruk av pronomener og adjektiver. I tillegg har jeg sett etter om elevene har argumentert for hvorfor de gir en god eller dårlig anmeldelse. Under har jeg laget et skjema med ulike kategorier som jeg tenker er relevante for å kunne finne svar på denne delen av forskningsspørsmålet.


Kategoriene er laget ut fra de grammatiske trekkene på mikronivå som ble gjennomgått i undervisningen.

Film Anmeldelse av  
**Glassonion a knives out mystery** 

- Aldersgrense: 13 år (passer for 12 og oppover)
- Produksjonsår: 2022
- Premiere: 13 september 2022
- Språk: Engelsk
- Regi: Rian Johnson
- Manus: Rian Johnson
- Sjanger: Krim, Komedie

Hva handler den om?


- Filmen handler om Den berømte detektiven Benoit Blanc på øyen som tilhører den rike mannen Miles Bron. På øyen skjer det mange ting som ender med død og mysterier.
- Dette er en super film for alle som elsker krim og mysterier, den er spennende og akkurat passe forvirrende. De har en fin måte å filme den på med masse tilbakeblikk som gjør den litt ekstra forvirrende. De avslører heller ikke for mye underveis så du kan være med å løse det store mysteriet.



<b>Spor av grammatiske trekk tilhørende sjangeren anmeldelse, på mikronivå?</b>	<b>Elevtekst 1: Glassonion a knives out mystery</b>
Tempus	Anmeldelsen er skrevet i presens («på øyen skjer det mange ting ...»)
Adjektiver?	I den beskrivende delen er det brukt beskrivende adjektiver som «berømte» og «rike». I den evaluerende delen er det brukt flere evaluerende adjektiver: «fin» «Super», «spennende», «forvirrende», og et beskrivende adjektiv: «store».
Personlig pronomeren?	Anmeldelsen er ikke skrevet med personlig pronomeren i første person, men anmelderens personlige mening kommer allikevel fram i den evaluerende delen (Dette er en super film ...) På slutten henvender eleven seg direkte til leseren og bruker «du».
Argumenterer for <i>hvorfor</i> noe er bra eller dårlig?	Eleven skriver at det «er en super film for alle som liker krim og mysterier», og at «du kan være med å løse det store mysteriet». Dette kan tolkes som argumenter for hvorfor eleven anbefaler filmen.

## Fortnite

- Aldergrense: 12
- Produksjonsår: 2017
- Premiere: 21.7.2017
- Språk: engelsk
- Produsent: Epic games



Hva handler spillet om?


- Fortnite er først og fremst et battle royale spill. Når man spiller battle royale er det 100 spillere på et kart så går det ut på og finne våpen og drepe de andre spillerene, den siste som står vinner runden.
- Fortnite har også kreativ modus vor kart lagere kan lage egne moduser som boxfights, zonetwars og masse masse mer.
- Fortnite er kjent for og samarbeide med mange kjente folk som Eminem, The weekend, marvel og flere. Noe som gjør forntnite unikt, er muligheten til å bygge. Du kan ødelegge trær og bygninger for å få materialer, med de kan du bygge.

● Etter min mening er forntnite best passet for 10-14 år.


● Jeg gir forntnite en terningkast 5

Bilde hentet fra: [Fortnite – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://www.storleksikon.no/fortnite)

<b>Spor av grammatiske trekk tilhørende sjangeren anmeldelse, på mikronivå?</b>	<b>Elevtekst 2: Fortnite</b>
Tempus	Anmeldelsen er skrevet i presens («... den siste som står vinner runden».)
Adjektiver?	De evaluerende adjektivene «unikt», «kreativ» og det beskrivende adjektivet «kjente» er brukt i den beskrivende delen. Ikke adjektiver i den evaluerende delen.
Personlig pronomer?	«Jeg gir» er personlig pronomer i den evaluerende delen. «Etter min mening» gir også uttrykk for elevens personlige mening.
Argumenterer for <i>hvorfor</i> noe er bra eller dårlig?	Mangler argument for hvorfor spillet er så bra at han gir terningkast 5.

**Filmanmeldelse av filmen Hjemme alene** 

- Aldersgrense: 10 år
- Produksjonsår: 1990
- Premiere: 16.11.1990
- Språk: Amerikansk engelsk
- Regi: Chris Columbus
- Manus: John Hughes



**Hva handler den om?**

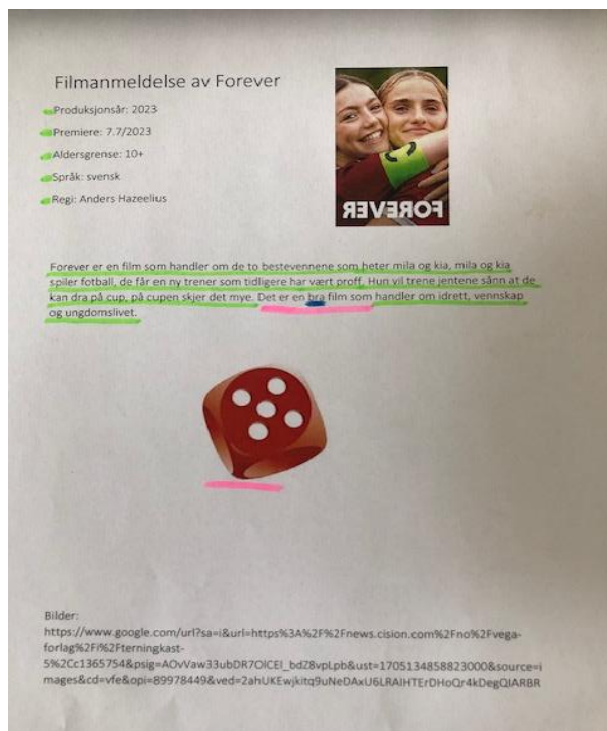
● Filmen handler om en stor familie som skal dra på juleferie i Frankrike, men de glemmer 8 åringen Kevin McCallister. Så han må være hjemme alene. Men når han er hjemme alene kommer det noen tyver som heter Harry and Marv de kaller seg the «The Wet Bandits» og de prøver å stjele fra Kevin sitt hus, når Kevin kjønner at de skal stjele fra Kevin sitt hus lager han feller. Mens moren hans prøver å komme seg hjem.

● Filmen var veldig gøy og veldig morsom, og det er en bra julefilm. Jeg anbefaler den sterk, jeg syntes at alle kan se den fra 6 år og oppover den er veldig koselig. Derfor gir jeg det en terningkast 4.

Terning tatt fra: Terning 4-01 – Unikum (unikumnett.no)  
Bildet tatt fra: Alene hjemme - Film online på Viaplay

<b>Spor av grammatiske trekk tilhørende sjangeren anmeldelse, på mikronivå?</b>	<b>Elevtekst 3: Filmanmeldelse av filmen «Hjemme alene»</b>
Tempus	Anmeldelsen er skrevet i presens («Mens moren hans prøver å komme seg hjem.»)
Adjektiver?	Eleven har brukt de evaluerende adjektivene «bra», «morsom», «gøy», «koselig». Et beskrivende adjektiv «stor» brukes. «Veldig» er brukt flere ganger, men som forsterkende adverb.
Personlig pronomeren?	Eleven har skrevet den evaluerende delen ved å benytte personlig pronomeren 1.person («Jeg anbefaler den sterk»).
Argumenterer for <i>hvorfor</i> noe er bra eller dårlig?	Argumenterer delvis. Benytter årsaksadverbet derfor, men begrunner ikke hvorfor filmen er så bra.





<b>Spor av grammatiske trekk tilhørende sjangeren anmeldelse, på mikronivå?</b>	Elevtekst 4: <b>Filmanmeldelse av «Forever»</b>
Tempus	Anmeldelsen er skrevet i presens («på cupen skjer det mye»)
Adjektiver?	Det er brukt ett adjektiv i den evaluerende delen, der eleven skriver at det er en «bra» film. Det er også brukt ett beskrivende adjektiv: ny (ny trener)
Personlig pronomen?	Anmeldelsen er ikke skrevet med personlig pronomen, eleven skriver «at det er en bra film». Men elevens mening kommer derfor fram.
Argumenterer for <i>hvorfor</i> noe er bra eller dårlig?	Argumenterer ikke for <i>hvorfor</i> filmen er bra, men gir terningkast.

Alle de fire elevene har skrevet anmeldelsen sin i presens, noe de fikk opplæring om i undervisningen at er vanligst å bruke i anmeldelser. Det varierer mellom elevene når det gjelder hvor mange og varierte adjektiver de har brukt, men alle tekstene inneholder adjektiver. Elevtekst 1 og 3 har benyttet adjektiver både i den beskrivende og den evaluerende delen. Elevtekst 1 har både beskrivende adjektiver som berømt og rik og evaluerende

adjektiver som spennende og forvirrende. Elevtekst 3 har beskrivende adjektiver som stor og flere evaluerende adjektiver som gøy og super. Elevtekst 2 og 3 er skrevet i første person. Det er riktig nok ikke elevtekst 1 og 4, men deres personlige mening kommer allikevel fint fram. Elevtekst 1 og 3 har til en viss grad argumenter for hvorfor filmen er bra, og elevtekst 3 har brukt årsaksadverbet «derfor». Alle elevtekstene inneholder vurdering gitt i form av terningkast. Etter å ha analysert de fire elevenes tekster, vil jeg derfor si at det er mange spor etter grammatikkundervisningen tilhørende sjangeren anmeldelse i elevtekstene, selv om tekstene bærer preg av at de ikke har arbeidet med anmeldelser tidligere.

#### **4.4 Hvordan syntes lærer at den sjangerpedagogiske arbeidsmåten fungerte for elevene?**

Her ønsket jeg å vende oppmerksomheten mot læreren og høre hans vurdering av den sjangerpedagogiske arbeidsmåten, og hvordan han syntes den fungerte for elevene. Det var som sagt læreren som gjennomførte alle stegene i skriveøvelsesprosessen, og hadde all sjangeropplæring med elevene. Jeg hadde som nevnt også en kort samtale med læreren etter intervjuet med elevene. Transkripsjonen av samtalen ligger som vedlegg 7.

I samtalen uttrykte læreren at han var fornøyd med undervisningen, og at det hadde gått bedre enn han hadde forventet med tanke på elevenes engasjement og arbeidsvilje. Læreren fortalte at det er flere elever i klassen som har behov for ekstra faglig støtte, og som derfor ofte viser lite engasjement i timene. Jeg spurte læreren hvordan han opplevde at elevene responderte faglig på sjangeropplæringen de hadde fått. Læreren svarte at han syntes det var mange av elevene som hadde gjort det mye bedre enn han hadde forestilt seg. I tillegg syntes han at engasjementet hos elevene, spesielt hos de elevene han ikke trodde skulle vise særlig engasjement, var veldig bra. Han nevnte også at elevene var ivrige ved at noen også valgte å bruke friminuttet til å skrive ferdig anmeldelsen sin. Videre svarte læreren at mange av de elevene som han omtaler som de «litt svakere elevene», var mye mer delaktig i timene enn han hadde forventet: «Ja, ja som sagt, det var flere av de, hvis vi kan si litt svakere elevene, så har de vært veldig mye mer delaktige enn det jeg trodde.»

Han uttrykte også at det fungerte fint å skrive en anmeldelse i fellesskap, slik de hadde gjort dagen før. Han mente at dette bidro til at flere av elevene mestret å skrive en anmeldelse på egenhånd.

Det neste spørsmålet mitt til læreren var om han trodde denne undervisningen kan passe for de elevene som også strever med skriving i norskfaget. Dette tok læreren opp av seg selv (se ovenfor), men han utdyper det slik:

L: Ja, absolutt det tror jeg. Jeg snakket med ... (navnet på annen lærer) i går om det at det ... jeg tror den måten her å jobbe på kanskje hadde vært veldig givende for flere av de svake da, for da får de liksom ...vi får dratt de med alle sammen

Han sier videre: «Alle får vært med på selve prosessen da, også går det jo også fint an å aldersblande her og bestemme tema.»

Ut fra lærerens svar på spørsmålet forstår jeg det som at han er positiv til denne måten å arbeide med sjangre på. Han mente at det er en god metode for å få med seg alle elevene i undervisningen. Læreren opplevde altså at elevene likte denne sjangeropplæringen, og at det skapte engasjement i elevgruppa.

Jeg syntes også det var interessant å høre hva han mente om eksplisitt arbeid med grammatikk tilknyttet sjangeren anmeldelse, og hvilken nytte elevene kunne ha av dette. Jeg har derfor tatt med et lite utdrag fra intervjuet angående dette:

**I: ... men er det en litt ny måte for de å jobbe med grammatikk på? Litt sånn i en kontekst i undervisninga?**

L: Ja, kanskje å sette det inn i en anmeldelsessammenheng, for når vi jobber med grammatikk så er det ofte liksom rene ordklasser og kanskje ikke like flinke til å sette det inn i en sjanger og bruke det sånn som vi gjorde det nå da, så det er også noe vi kan forbedre oss på.

Læreren nevner at elevene trenger en påminning om grammatiske forhold, og jeg tolker svarene hans slik at denne måten å arbeide med grammatikk på, kan gjøre det enklere for dem å huske. Han nevner også at man gjerne kan bli flinkere til å påpeke hvordan ordklasser brukes i tekstene.

Svarene lærer kom med her, kan gjenspeile det jeg oppdaget i anmeldelsene elevene hadde skrevet, og det de selv svarte i intervjuet. Det var en ny måte for dem å arbeide med grammatikk på, som elevene opplevde som litt vanskelig. Det lærer sier om at elevene glemmer fra den ene dagen til den neste, kan være en grunn til at noen av elevene ikke hadde fått med seg alle de grammatiske trekkene en anmeldelse bør inneholde. Men alt i alt var lærer fornøyd med engasjementet hos elevene, og opplevde at elevene fikk mye ut av å arbeide med sjangeren anmeldelse på denne måten.

## 4.5 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg presentert og analysert funn fra datamaterialet mitt. Jeg observerte at elevene responderte godt på oppstarten av undervisningsopplegget, at deltakelsen i både klasesamtalene og gruppearbeidene var god. De aller fleste viste stort engasjement i undervisningsopplegget, med unntak av to elever. Elevene arbeidet godt i gruppearbeidet, men jeg opplevde at de gruppene som satt i klasserommet, og som hadde lærer tett på, arbeidet noe bedre enn de som ikke hadde lærer i nærheten. Gruppene som satt inne i klasserommet fikk støtte fra lærer når de hadde behov for det. Elevene forsto også hensikten med å skrive anmeldelser, at det er noe en har bruk for utenfor skolen, og ikke bare noe en skriver i skolesammenheng. Valg av sjangeren anmeldelse ser ut til å ha fungert bra.

Det viste seg at de fire elevene hadde stor nytte av modellteksten da de skrev en anmeldelse på egenhånd. Under observasjonen av økta så jeg at alle elevene hadde modellteksten ved siden av seg, og brukte den som støtte til egen skriving. I intervjuet uttrykte elevene at de hadde brukt modellteksten som en mal, og at den var til god hjelp for å se hvordan en anmeldelse skal se ut, og hvilke deler de måtte ha med i sin egen anmeldelse. Dette kom også fram da jeg analyserte de fire elevtekstene. Elevteksternes makronivå viser tydelige tegn på at elevene benyttet seg av modellteksten da de skrev sin egen anmeldelse, ved at alle hadde en tydelig overskrift, en faktadel og en beskrivende del. Disposisjonen var altså lik. To elever hadde en tydelig evaluerende del, og to elever hadde delvis en evaluerende del. Alle elevene hadde gitt vurdering i form av terningkast.

Gjennom observasjoner og gruppeintervjuet med elevene viste det seg at elevene hadde en god opplevelse med grammatikkundervisningen tilhørende sjangeren anmeldelse. Jeg observerte at engasjementet var høyt i både klasesamtalene og i gruppeoppgavene de fikk av læreren. I intervjuet svarte elevene at de syntes det var enklere å se sammenhengen mellom grammatikken og teksten når de arbeidet med grammatikk på denne måten, enn ved å arbeide med isolerte øvingsoppgaver om grammatikk på appen «Skolen min». Samtidig syntes de det var litt vanskelig, da denne måten å få grammatikkundervisning på var veldig annerledes fra det de var vant til. Da jeg analyserte elevtekstene på mikronivå, fant jeg at alle fire elevene hadde skrevet anmeldelsen sin i presens, og alle hadde benyttet adjektiver, dog i varierende grad. To av elevtekstene var skrevet med personlig pronomener i 1.person, men elevenes personlige mening kom allikevel fram i alle fire tekstene. Elevtekst 1 og 3 inneholdt også en

form for argumenter for hvorfor de mener filmen var bra. Jeg fant derfor tydelige spor i de fire elevenes tekster fra grammatikkundervisningen.

Læreren sa i samtalen vår at arbeidsviljen og engasjementet til elevene var bedre enn han hadde forventet seg, også blant de elevene som strever med skriving i norskfaget, og som ikke pleier å delta i særlig grad i timene. Han hadde stor tro på at dette kan være en god måte å arbeide på for å få med seg alle elevene i undervisningen. Læreren sa også at når de arbeider med grammatikk pleier de å arbeide med ordklasser isolert, og at de ofte ikke setter grammatikken inn i en kontekst. Han sa at det var noe de kunne gjøre oftere, og læreren var godt fornøyd med undervisningsopplegget, både med tanke på progresjonen det var lagt opp til i øktene, og med elevenes arbeidsinnsats.

I neste kapittel vil jeg drøfte disse funnene, og knytte funnene opp mot relevant teori om sjangerpedagogikk.

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg funnene opp mot teori og tidligere forskning som omhandler eksplisitt sjangerundervisning, og som jeg skrev om i teorikapitlet. I drøftingen tar jeg blant annet utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene hver for seg som tidligere presentert, for å forsøke å finne svar på studiens problemstilling: *Hvordan erfarer elever på 7.trinn å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av sjangerpedagogikkens skrivelærings sirkel?*

### 5.1 Oppstarten (skrivelærings sirkelens første faser)

De tre første fasene i skrivelærings sirkelen handler som tidligere nevnt om å bygge kunnskap om sjangeren, der en i fase 1 skal kontekstualisere sjangerens hensikt og anvendelse, i fase 2 modellere og dekonstruere tekst, og i fase 3 arbeide med sjangerens språk og tema til skriving (Horverak et al., 2020, s. 16-17). Disse tre fasene handler altså om å sette sjangeren inn i en kulturell kontekst, og diskutere sjangerens ulike deler og språklige trekk (Rose & Martin, 2012, s. 64). Da jeg har et eget forskningsspørsmål som omhandler fase 3 i skrivelærings sirkelen, drøfter jeg aktuelle funn fra denne fasen i eget delkapittel.

Funnene fra observasjonene av elevene i økt 1 og 2 viste at engasjementet til elevene var høyt, og de deltok ivrig i klassesamtalene og gruppearbeidene. Jeg opplevde som sagt at elevene så nytten av å kunne både lese og skrive anmeldelser allerede etter den første klassesamtalen. Forskere som er for implisitt sjangerundervisning, hevder blant annet at skolekonteksten, der vi diskuterer sjangertrekk med elevene, er så dominerende at elevene ikke klarer å se sammenhengen med at sjangre alltid brukes i sosiale kontekster utenfor skolen (Torvatn, 2009, s. 318). Dette står i motsetning til mine funn fra observasjonene. Jeg observerte underveis i klassesamtalen, ut fra responsen til elevene, at de uttrykte at anmeldelser er noe de kan lese før de for eksempel skal se en film, eller før en reise. De var interessert i både å forklare selv, og å høre lærerens forklaringer av nytteverdien av å lese anmeldelser, aktuelle begreper innenfor sjangeren anmeldelse, og hvilke deler den består av. Elevene uttrykte dermed at det er noe de vil få bruk for også utenfor skolen, og senere i livet. Å snakke om typiske sjangertrekk og sjangerens anvendelse, ble med andre ord ikke kun en skolsk øvelse, men noe elevene kunne se nytten av.

Et annet funn fra observasjonene av de to første øktene som jeg vil trekke fram, er hentet fra gruppearbeidet. De gruppene som satt inne i klasserommet, virket enda mer engasjerte i

oppgavene de fikk, enn gruppene som satt utenfor klasserommet. I klasserommet var læreren til stede hele tiden, og elevene henvendte seg til han når de hadde spørsmål, og fikk den støtten de trengte. Et viktig poeng med skrivelærings sirkelen er at elevene skal kunne reflektere over det de lærer, og bruke språket til å få forståelse, og at dette gjøres sammen med lærer underveis i innlæringen (Johansson & Ring, 2012, s. 30). Elevene som satt utenfor klasserommet, og som ikke hadde læreren tett på, hadde ikke mulighet til å få denne støtten i like stor grad som elevene inne i klasserommet hadde. En viktig del av sjangerpedagogikken er nettopp å gi elevene det stillaset som er nødvendig i hele skriveprosessen (Johansson & Ring, 2012, s. 28-29). Stillaset er viktig for at elevene skal kunne få den progresjonen som trengs, slik at de senere kan beherske det å skrive innenfor sjangeren på egenhånd.

Videre var elevene engasjerte og interesserte da de snakket om språket som er typisk for sjangeren anmeldelse. Blant annet i sekvensen der læreren hadde skrevet opp begreper som brukes i faktadelen i filmanmeldelser, var elevene aktive og ivrige etter å svare på hva de ulike begrepene betydde, og å høre lærerens forklaringer på dem. En av de grunnleggende verdiene til sjangerpedagogikken er at elevene har behov for å lære seg skolespråket, fordi skolens tekster blant annet inneholder typiske fagtermer som skiller seg fra dagligtalen (Maagerø, 2015, s. 36). Ved at lærer blant annet gjennomgikk begreper med elevene som er typiske for en filmanmeldelse (aldersgrense, produksjonsår, premiere, språk, regi og manus) og i tillegg gikk igjennom hvilke deler en anmeldelse består av (en overskrift, en faktadel, en beskrivende del og en evaluerende del), ga det elevene mulighet til å skaffe seg dette mer spesialiserte språket. Ved at elevene fikk tilgang til de begrepene som trengs, og hvilke deler en anmeldelse består av, økes elevenes bevissthet om tekstens innhold og struktur når de selv skulle skrive anmeldelse.

## **5.2 Modellteksten**

Modelltekster til bruk i skriveopplæringen har blitt vanlig i norsk skole i dag. Bakgrunnen for bruk av modelltekster i skolen stammer fra sjangerpedagogikken fra Australia, der Martin og Rothery utviklet en pedagogisk modell om skolesjangre, altså skrivelærings sirkelen (Johansson & Ring, 2012, s. 28). Elevene skulle få skrive støtte blant annet gjennom å bruke modelltekster i den aktuelle sjangeren for både å dekonstruere modellteksten, og for å utvikle metaspråk om de ulike sjangrene (Håland, 2021, s. 105-106). Ikke minst har Skrivesenteret i Trondheim vært en pådriver for bruk av modelltekster i skolen her til lands. Gjennom blant annet å tilby mange skriveoppgaver der modelltekster inngår, har senteret vist hvordan slike

tekster konkret kan benyttes for at elevene skal få den støtten de trenger i skriveutviklingen (Skrivesenteret, 2024).

Det første funnet jeg vil trekke fram som omhandler bruk av modelltekster i undervisningen, var at læreren hadde høytlesning av filmanmeldelsen av *Mord på Orientekspresen*, og gjennomgikk teksten med klassen, noe som ga alle elevene lik tilgang til teksten. Å gjennomgå en modelltekst i fellesskap, som er skrevet i sjangeren det arbeides med, er en viktig del av sjangerpedagogikken. En av de grunnleggende verdiene for sjangerpedagogikken er at alle elevene skal ha like muligheter for å lykkes i skolen, uavhengig av sosiokulturell bakgrunn. Elevene kommer til skolen med forskjellig tekstkompetanse, og målet er å utjevne de sosiale forskjellene blant elevene slik at ingen blir hengende etter i opplæringen (Maagerø, 2015, s. 36). I intervjuet sa elevene at de syntes det var fint når læreren leste opp teksten, og grunnen til dette kan tenkes å være nettopp fordi de på lik linje fikk med seg innholdet i teksten, og dermed kunne kjenne på mestring og motivasjon til å jobbe videre med anmeldelser.

Det viste seg at elevene hadde hatt stor nytte av modellteksten under selvstendig konstruksjon av anmeldelse. Da jeg analyserte elevtekstene på makronivå, som vil si de større delene av teksten (Skjelbred, 2017, s. 107), så jeg at de besto av de samme delene som modellteksten. Dette funnet kan sammenlignes med et av Reinholts (2016) resultater i hennes studie. Det som kom tydeligst fram etter at læreren presenterte en modelltekst for hennes elever, var at elevene hadde skaffet seg god formkunnskap om at den teksten de arbeidet med, burde inneholde en start, en hoveddel og en slutt (Reinholdt, 2016, s. 55). I studien til Horverak et al. (2020) har Ann Sylvi Larsen testet ut et undervisningsopplegg med en sjangerpedagogisk arbeidsmåte der elever på 6.trinn skrev filmanmeldelser. Elevene der var vant med en sjangerpedagogisk arbeidsmåte. Undervisningsopplegget mitt er som sagt inspirert av denne studien. Larsen fant også at elevtekstene hadde den samme strukturen som modellteksten elevene hadde arbeidet med, med overskrift som var den samme som filmtittelen, en faktadel, en informativ del og en vurderende del (Horverak et al., 2020, s. 119). Poenget med å la elevene benytte seg av modelltekster til egen skriving er at elevene kan bruke det mønsteret modellteksten har, til å forme en tekst på sin egen måte, og at de kan bruke modellteksten som inspirasjon til egen skriving (Håland, 2021, s. 106). Elevene i min studie hadde altså benyttet den samme disposisjonen som modellteksten, og blitt inspirert av denne, noe jeg fikk bekreftet i intervjuet med elevene. De hadde en god forståelse for hvilke



deler en anmeldelse skal bestå av, og de hadde benyttet modellteksten som en mal til egen skriving.

Alle elevene hadde gitt en vurdering i form av terningkast, som er en enkel vurderingsmåte for uerfarne skrivere. Terningkast er dessuten mye brukt i media, og derfor trolig også noe elevene kjenner til fra før, og som kanskje av den grunn gjerne blir valgt. I tillegg inneholdt også modellteksten terningkast som var godt synlig på arket. Terningkast som vurderingsform er noe som har fått kritikk, blant annet av NRKs bokanmelder Marta Norheim, som hevder at et bilde av en terning vil påvirke lesingen, og at hun da vil tenke i tall istedenfor i ord (Silvola, 2023). En anmeldelse trenger en god evalueringsdel med begrunnelse for hva som er bra eller dårlig, og da blir terningkast alene en for snever vurdering i anmeldelser.

Som tidligere nevnt har sjangerpedagogikken blitt kritisert for å framstille sjangre som så faste at man nærmest kan skrive etter en mal, og at man kan lære å skrive en sjanger ved hjelp av en oppskrift. Det er en reell fare i sjangerpedagogikken for at bruk av modelltekster kan gi en forenklet sjangerforståelse hos elevene. Sjangre er dynamiske og endrer seg over tid, og det bryter med det grunnleggende språksynet som denne type skriveopplæring bygger på, å se sjangre som bestående av elementer i en statisk mal. Allikevel endrer ikke sjangre seg fra dag til dag, og derfor understrekes det i sjangerpedagogikken at elevene vil ha nytte av å lære de ulike delene en sjanger består av, og også grammatiske trekk, ord og uttrykk som er relevant for sjangeren (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 46-47). I innlæringsprosessen skrev elevene en anmeldelse i fellesskap med lærer, som ble en modelltekst de kunne bruke som støtte til egen skriving. Denne modellteksten fungerte som hjelp til å se hvordan strukturen i en filmanmeldelse skal være. Elevene sa som sagt i intervjuet at de hadde brukt modellteksten som en mal, og at de likte det på grunn av at de nettopp fikk støtte i skrivingen sin. De sa det hjalp dem til å vite hvordan de skulle begynne å skrive, og at de kom fort i gang med skrivingen. Alle elevene behersket å produsere en egen tekst som de leverte til lærer, og kunne dermed kjenne på en mestringsfølelse. Å ha en mal kan derfor være svært nyttig for uerfarne skrivere og særlig i møte med en ny sjanger, slik anmeldelse i hovedsak var for disse elevene. Når elevene er mer trygge i skriving av sjangeren, vil de se at det også finnes variasjonsmuligheter innenfor en sjanger. I min studie har jeg sett at en god modelltekst er avgjørende for at elevene skal kunne skrive gode tekster.

### 5.3 Grammatikkundervisningen

Hallidays funksjonelle grammatikk er en viktig del av sjangerpedagogikken. Det funksjonelle betyr, som jeg skrev om i teorikapitlet, bruken av språket for at språket skal gi mening i konteksten (Halliday, 1998, s. 82). I denne fasen av skrivelærings sirkelen skal elevene lære både makro- og mikrotrekk ved sjangeren anmeldelse.

Elevene ytret i intervjuet at de syntes de lærte mer grammatikk når den ble tatt opp i tilknytning til tekstarbeidet, enn de ellers gjør av å arbeide med grammatikk alene, i appen «Skolen min», fordi de koblet grammatikken direkte til teksten de jobbet med. I undervisningen snakket de i fellesskap blant annet om både tempus, egnede adjektiver og personlig pronomen, og lærer knyttet disse grammatiske begrepene til en viss grad til modellteksten. Da kunne elevene se de grammatiske fenomenene i bruk og i en kontekst. De så for eksempel at adjektiv trengs for å vurdere en film eller ei bok, og at anmeldelser ofte skrives i presens. Ved at de er oppmerksomme på grammatiske fenomen i fellesskap, kan de lære av hverandre og utvikle språkkompetansen sin i tråd med det Vygotsky omtaler som den beste formen for læring (Wittek & Brandmo, 2019, s. 123).

Som nevnt hadde elevene og læreren snakket om det leksikogrammatiske nivået da de snakket om tempus, adjektiver og personlig pronomen. Det leksikogrammatiske handler med andre ord om teksten på mikronivå. Leksikogrammatikk er som sagt det tredje av de språklige nivåene i Hallidays funksjonelle grammatikk. Det vil altså si de ordene og den grammatikken som brukes for å aktualisere det semantiske nivået i teksten, der en ser på mening på setningsnivå (Johansson & Ring, 2012, s. 231). I sjangerpedagogikken vektlegges det at elevene skal kunne utvikle et metaspråk, et felles språk om språket, og at dette er viktig for å kunne samtale om hvordan språket fungerer i ulike samhandlingssituasjoner. Når elevene har lært seg det grammatiske metaspråket, vil det gjøre det lettere for dem å bruke det språket som passer best ut fra det temaet de skriver om, og den situasjonen de er i (Johansson & Ring, 2012, s. 26). Maagerø henviser til de australske språkforskerne Frances Christie og Beverly Derewianka, som poengterer at det er viktig å knytte grammatikken til tekster, for å skape mening både skriftlig og muntlig, og at grammatikken ikke må være løsrevet slik som den formelle grammatikken ofte er (Maagerø, 2014, s. 400-401). Det er også denne måten å arbeide med grammatikk på i sjangerpedagogikken, som er tatt med fra Michael Hallidays systemisk funksjonelle språksyn, og som uttrykker at språket er et system der mening utvikles når mennesker kommuniserer seg imellom (Maagerø, 2014, s. 391-392). Å utvikle metaspråk

tar tid, så det er derfor viktig å starte tidlig med utviklingen av metaspråk for elevene, gjerne helt enkelt, og starte allerede på de laveste trinnene i skolen.

Ved å ha funksjonell grammatikkundervisning, som legger like stor vekt på tekstens mikronivå som makronivå, bidrar læreren til å gjøre grammatikken tydeligere i elevenes skrivearbeid. Videre kunne det vært enklere for elevene å knytte grammatikken både til modellteksten da de jobbet med den i fellesskap, og til egen tekst da de skrev sin egen anmeldelse. Den funksjonelle grammatikken er en viktig del av sjangerundervisningen, og lærer i min studie kunne med fordel lagt mer vekt på mikrotrekkene ved anmeldelser. Det kom tydelig fram i elevtekstene at elevene hadde fått mye ut av å bruke modellteksten som hjelp til egen skriving, ved at teksten deres på makronivå besto av de samme delene som modellteksten. Som vist i kapittel 5 var det også flere spor etter de grammatiske trekkene på mikronivå i elevtekstene, men mikrotrekkene var ikke like tydelige som makrotrekkene, og elevtekstene bar preg av at det var første gang de skrev en anmeldelse. Elevtekstene viste kun en grunnleggende beherskelse av sjangerens leksikogrammatiske realiseringer. Det trengs derfor mer tid og mer eksplisitt undervisning, for at elevene skal kunne beherske det å skrive mer avanserte anmeldelser. I Horverak et al. (2020) sin studie var læreren godt innarbeidet i sjangerundervisningen og vektla, muligens av tidligere erfaring, mikrotrekkene i større grad enn læreren i min studie gjorde. Hun brukte blant annet mer tid enn læreren i min studie, på kjennetegn ved argumenterende og evaluerende språk, og språklige trekk ved disse. Elevtekstene inneholdt blant annet evaluerende språk og nyansert språk ved hjelp av graderinger, noe lærer hadde brukt mye tid på i undervisningen (Horverak et al., 2020, s. 116). Disse funnene kan sammenlignes med resultatene i min studie, som viste at elevtekstene var skrevet i presens, og meningen deres kom tydelig fram, som lærer framhevet eksplisitt i undervisningen at det var viktig at elevene fikk med i teksten. Adjektivene kom mer i bakgrunnen, trolig fordi gjennomgangen av adjektiver ikke ble direkte knyttet til anmeldelser. Allikevel klarte noen av elevene å benytte evaluerende adjektiver som morsom, unikt og koselig.

Det var enkelte grammatiske trekk jeg hadde ønsket at lærer hadde gjort enda tydeligere for elevene, og som det kan være lurt å fokusere på ved videre arbeid med sjangeren anmeldelse. Læreren kunne vært mer eksplisitt når det gjaldt adjektiv. Han skilte etter min mening ikke tydelig nok mellom beskrivende og evaluerende adjektiv. Han tok heller ikke opp tekstbindere som hjelpemiddel til argumentasjonen. Resultatene viser at lærer må være svært eksplisitt og nøye når han gjennomgår grammatiske trekk, vise til modellteksten i dekonstruksjonen og

benytte og forklare hvorfor dette er viktig, i felles konstruksjon av tekst. Et eksempel er i den første økten, etter høytlesingen, der lærer sa at en anmeldelse er en personlig mening om *noe*, og at meningen må begrunnes, altså gjennom argumentasjon. I elevtekstanalysen kunne jeg se at elevene til en viss grad hadde argumenter for hvorfor de ga en positiv eller negativ anmeldelse, men denne tekstdelen var kort og ufullstendig.

Blant andre Mari-Ann Igland (2007, s. 278-280) skriver om tidligere forskning på argumentasjon, og at det viser seg at det er noe elever generelt opplever som utfordrende å få til, både på barnetrinnet og oppover på ungdomstrinnet. Hun henviser til Andrews et al., som forklarer det med at elevene i grunnskolen blant annet strever med å få argumentasjonen sin fra tale til skrevet tekst, fordi skriftlige argumentasjoner i større grad krever at en underbygger argumentene sine, enn i en situasjonskontekst der en kan svare på umiddelbare motargumenter. En annen forklaring Igland nevner er at elevene opplever det enklere å skrive fortellende tekster, da de ofte har et kronologisk handlingsforløp, noe de argumenterende tekstene gjerne ikke har. I tillegg kan det være at elevene har mer kjennskap til fortellende tekster enn argumenterende tekster (Skjelbred, 2017, s. 102). Det kan dessuten tenkes at elevene mangler kunnskap om de argumenterende sjangrene, fordi de ikke leser nok tekster som kan gi dem kunnskap om hvordan de skriftlige argumenterende tekstene ser ut (Igland & Sundby, 2012, s. 129). Desto viktigere vil jeg hevde det er at vi i skolen arbeider med argumenterende tekster, og at elevene blir godt kjent med hvordan de skal kunne få til å uttrykke og begrunne gode argumenter i tekstene sine. Det er viktig for at elevene skal kunne lære seg å ikke bare kaste ut en mening eller holdning, og dessuten respektere at andre kan ha andre synspunkter på for eksempel kulturelle uttrykk som en film, ei bok, en konsert osv. Meningsmangfold er en del av det demokratiske dannelsesoppdraget skolen har ansvar for (Skjelbred, 2017, s. 103). Elever møter muligens for få modelltekster med skriftlig argumentasjon, og får derfor også lite systematisk trening i å skrive argumenterende tekster, så det er viktig at vi som lærere gir elevene mulighet til å beherske dette bedre (Igland, 2007, s. 280). Læreren i min studie kunne derfor, slik jeg ser det, med fordel knyttet gruppeoppgaven med argumentasjon til sjangeren anmeldelse da de leste og dekonstruerte modellteksten av restaurantanmeldelsen og filmanmeldelsen i fellesskap, slik at elevene kunne sett en tydeligere sammenheng med argumentasjonen i anmeldelser. Jeg hadde også ønsket at læreren hadde tatt opp viktigheten av å bruke tekstbindere som derfor, fordi, av den grunn osv. i den evaluerende delen av anmeldelsen, da dette er et nyttig hjelpemiddel i argumenterende tekster.

## 5.4 Læreren om elevenes utbytte

Lærer var svært positiv til den sjangerpedagogiske arbeidsmåten, selv om det var første gang både han og elevene benyttet seg av denne undervisningsmetoden. Han likte progresjonen det var lagt opp til i de ulike fasene. Dette resultatet kan sammenlignes med lærerens syn i Reinholts studie. Læreren i hennes studie var også positiv til den systematiske arbeidsmetoden i sjangerpedagogikken, og at systematikken bidro til mer deltakelse blant elevene i undervisningen (Reinholt, 2016, s.72-73). Skrivelærings sirkelens faser er lagt opp nettopp for å gi elevene en trinnvis opplæring i ulike sjangre. Den trinnvise opplæringen med lærerens stillasbygging rundt elevenes læring, skal føre elevene mot selvstendig konstruksjon av tekst (Mulvad, 2016, s. 20). Læreren i min studie var positivt overrasket over engasjementet hos de som han betegnet som de «litt svakere elevene». Det kan tenkes at grunnen til dette nettopp var at læringen foregikk i fellesskap. Elevene fikk som sagt støtte hele veien, spesielt i fase 1, 2 og 3, og også i fase 4 der de konstruerte en anmeldelse i fellesskap. Læreren opplevde større engasjement fra elevene enn vanlig, at elevene likte undervisningen, og som han sa, så fikk han med seg nært sagt alle elevene i undervisningen. Haugli (2020, s. 251) skriver at informantene i hennes studie, som er elever i småskolen der majoriteten av elevene har norsk som andrespråk, ser det som verdifullt for elevenes læringsutbytte å arbeide grundig, slik det gjøres i sjangerpedagogikken, med forarbeid og modellering av enkelte tekster for å sikre elevenes forståelse. Det er også trolig det grundige forarbeidet læreren i min studie gjorde, som kan ha bidratt til at nært sagt alle elevene var deltakende i undervisningen og viste forståelse for sjangeren anmeldelse. Kverndokken (2014, s. 46) skriver at når lærere gir elevene gode modelleringer og gjentatte eksempler, vil elevene med dette internalisere kunnskapen, og etterpå kunne anvende kunnskapen på egenhånd. Han henviser til Vygotsky, som sier at læring gjennom modellering og imitasjon må skje i elevenes nærmeste utviklingszone for at læring skal skje.

Det å skrive en anmeldelse sammen hadde ifølge læreren bidratt til at alle elevene fikk vært med i hele prosessen, og at det var nyttig også for de elevene som vanligvis strever med skriving, slik at disse elevene også mestret å skrive en anmeldelse på egenhånd. Her peker læreren på noe vesentlig med sjangerpedagogikken, som jeg skrev om i teorikapitlet. Det å få med seg alle elevene i undervisningen, uavhengig av sosiokulturell bakgrunn og kunnskaper elevene innehar fra tidligere, er nettopp sjangerpedagogikkens grunnleggende ideologi (Torvatn, 2009, s. 319). Det at elevene hele tiden arbeidet sammen med lærer i

innlæringsprosessen, kan ha bidratt til at de var deltakende og engasjerte i undervisningen helt fra oppstarten av den første økta.

Også den funksjonelle grammatikkundervisningen uttrykte læreren at hadde fungert bra for elevene. Han ønsket å jobbe mer på denne måten heretter, med å knytte grammatiske trekk til sjangeren det arbeides med. De hadde fått nye erfaringer med måten å lære grammatikk på, og ikke bare jobbe med rene ordklasser. Johansson og Ring (2012, s. 27) skriver at kunnskapsrelatert språk tar lengre tid og krever bevisst undervisning om hvordan tekst og språk brukes i ulike sammenhenger. Jeg observerte at elevene var villige til å bruke metaspråk da de snakket sammen i undervisningen, og da de konstruerte en anmeldelse i fellesskap, men jeg oppdaget at de ikke brukte metaspråk da de snakket sammen under skrivingen av sin egen tekst. Denne sjangerpedagogiske arbeidsmåten var som sagt ny for både lærer og elever, og de var ikke vant til å bruke grammatiske begreper i tilknytning til skriveoppgaver, noe som kan ha hatt innvirkning på utbyttet elevene fikk av undervisningen. Som Rose og Martin (2012, s. 76-77) hevder, så er alle former for språkutvikling avhengig av modellering og repetisjon. Det kan derfor tenkes at mer avanserte tekster kan utvikles etter hvert, når læreren har mer erfaring med denne måten å undervise på, og elevene har arbeidet mer med sjangeren anmeldelse. Da kan det også bli enklere for både læreren og elevene å bruke metaspråket i undervisningen.

## **5.5 Elevenes erfaringer med bruk av skrivelæringssirkelen**

Elevene har som tidligere nevnt ulik sosiokulturell bakgrunn og kommer til skolen med varierende grad av tekstkompetanse. Av den grunn har de også ulike forutsetninger for å involvere seg i og dra nytte av undervisningen. Rose (2016, s. 15-16) hevder at en demokratisering av klasserommet er viktig for å gi alle elevene like utdanningsmessige muligheter. Videre skriver han at mange lærere opplever varierende grad av deltakelse blant elevene i timene, og at den aktiviteten elevene viser, har lett for å kategorisere dem videre i skoleløpet, etter hvor sterke de er faglig. Det er derfor viktig å jobbe med å utjevne denne forskjellen, slik at alle elevene har like muligheter for å lykkes i skolen, og jeg vil hevde at utjevningen bør skje i den konkrete undervisningen.

Når elevene utvikler et metaspråk, gir det alle elevene like muligheter til å snakke om språket som er typisk for sjangeren anmeldelse og for andre sjangre som blir tatt opp. Den eksplisitte

sjangerundervisningen er utviklet nettopp for å hjelpe elevene til å bli bevisste på å lære seg et metaspråk for å kunne samtale om, og bruke typiske sjangertrekk. Den er også utviklet for å utjevne de sosiale forskjellene ved at skolen underviser elevene i de sjangrene som kreves for å delta i et demokratisk samfunn (Traavik, 2014, s. 101-102). Gjennom bruk av skrivelæringssirkelens første faser har elevene fått en begynnende forståelse og erfaring med bruk av metaspråk i undervisningen. Mine funn fra analysen av elevtekstene, samt elevenes svar i intervjuet, viste også at elevene hadde gode erfaringer med å konstruere en modelltekst i fellesskap, og å bruke modellteksten som støtte i den selvstendige skrivingen. Fordelen med bruk av skrivelæringssirkelen er at elevene får mulighet til å skaffe seg kunnskap om både emnet, tekstens struktur og språket, samtidig som de får verktøy som de kan bruke til egen produksjon av tekst (Johansson & Ring, 2012, s. 31). Elevene hadde fått gode kunnskaper om anmeldelsens makrotrekk, men læreren var trolig ikke tydelig nok med tanke på sjangerens mikrotrekk, og knyttet ikke trekkene direkte til sjangeren anmeldelse. De mikrotrekkene læreren fokuserte mest på, kunne jeg se i elevtekstene at elevene hadde god kontroll på. En mulig forklaring kan være at det ble litt mange sjangertrekk å gå igjennom på såpass kort tid. Dette kan sees i sammenheng med læreren i Reinholts studie, som valgte å arbeide med færre språklige trekk, da han tidligere hadde erfart at det ble for mye for elevene å lære seg på en gang. Dette førte til at elevene fikk bedre oversikt, og at det språklige ble mer overkommelig for dem (Reinholt, 2016, s. 54). Under arbeid med skrivelæringssirkelen kan lærer vurdere å legge mer vekt på enkelte momenter med utgangspunkt i elevenes kunnskaper og forforståelse (Johansson & Ring, 2012, s. 31). Til senere arbeid med skrivelæringssirkelen kan det derfor være hensiktsmessig å sette av mer tid til de første fasene, for å sikre at alle elevene får tilstrekkelig kunnskap også om sjangerens mikrotrekk.

Denne måten å lære på var som sagt ny for både elevene og læreren, noe som kan ha bidratt til at elevene viste ekstra nysgjerrighet og engasjement. Men engasjementet jeg observerte blant elevene i klasserommet, og elevenes svar i intervjuet, viser at de fikk både god læring og gode erfaringer med å få eksplisitt skriveundervisning i sjangeren anmeldelse ved bruk av skrivelæringssirkelens fem faser. Å gi elevene eksplisitt skriveundervisning med bruk av skrivelæringssirkelen tar tid, men som Johansson og Ring (2012, s. 31) skriver: «Det är ett tidskrävande arbete att gå igenom alla faser men det är väl värt all den tid det tar».

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg hatt som mål å finne svar på min problemstilling: *Hvordan erfarer elever på 7.trinn å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av sjangerpedagogikkens skrivelæringsssirkel?* Jeg formulerte fire forskningsspørsmål som har bidratt til å gi svar på problemstillingen. Etter å ha hentet inn data gjennom observasjoner av undervisning, intervjuet elever og lærer, samt analysert fire elevtekster, som jeg deretter har analysert og drøftet, har jeg fått et bedre innblikk i elevenes erfaringer med den sjangerpedagogiske undervisningsmåten. Elevene var positive både til undervisningen og oppgavene de hadde fått, og de hevdet at det var enklere for dem å komme i gang med skrivingen enn det ellers pleier å være. Som elevene uttrykte, så var grunnen til dette at de hadde en modelltekst å støtte seg til da de skrev sin egen anmeldelse. I elevtekstanalysen kunne jeg se tydelige spor av at elevene hadde brukt modellteksten som støtte, da tekstene inneholdt de samme delene på makronivå som modellteksten. Den evaluerende delen av anmeldelsen kom ikke like tydelig fram som den beskrivende delen, og arbeid med argumentasjon bør derfor knyttes til den evaluerende delen av anmeldelsen.

Elevene likte også den funksjonelle grammatikkundervisningen tilhørende sjangeren anmeldelse, og de uttrykte at de hadde lært mer i denne undervisningen, enn de ellers gjør av å arbeide med grammatikkoppgaver på egenhånd. Elevtekstene viste også tydelige spor etter grammatikkundervisningen, men de viste også at det trengs mer tid og opplæring for at elevene skal kunne beherske det å skrive mer avanserte anmeldelser. Som nevnt kunne også modellteksten de konstruerte i fellesskap, vært fyldigere for å ha en bedre tekst å støtte seg til. Det er også viktig at lærer synliggjør sjangerens mikrotrekk i like stor grad som sjangerens makrotrekk for at elevene skal kunne utvikle et metaspråk, og benytte seg av sjangertrekkene i egen tekstproduksjon.

Som sagt var det første gangen både lærer og elever erfarte den sjangerpedagogiske arbeidsmåten, og det krever tid og trening for å kunne se tydelige resultater av denne måten å lære på. Hensikten med denne studien var som sagt ikke å undersøke om elevene ble bedre skrivere. Da måtte skrivelæringsssirkelen bli brukt gjentatte ganger. Jeg ønsket derimot å finne ut hvordan disse sjuendeklassingene erfarte å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av eksplisitt sjangeropplæring. Av det som kom fram gjennom observasjonene, intervjuene og elevtekstanalysene, er svaret at elevene sitter igjen med gode erfaringer med



eksplisitt sjangeropplæring, og at de har hatt nytte av denne måten å lære på. Lærer ytret også at han ville benytte seg av den sjangerpedagogiske arbeidsmåten, da han hadde oppdaget at dette kan være en god måte å få med seg alle elevene i undervisningen, når de senere skal i gang med en ny sjanger.

## **6.2 Forslag til videre forskning**

Etter å ha arbeidet med dette masterprosjektet har jeg oppdaget at det er flere masteroppgaver innenfor eksplisitt skriveundervisning, som har forsket på hvordan den sjangerpedagogiske arbeidsmåten fungerer for elever som har norsk som andrespråk, samt for eldre elever. Jeg har sett få som har prøvd ut eksplisitt sjangerundervisning for yngre elever. Jeg tenker det kunne vært interessant å undersøke hvordan eksplisitt sjangerundervisning fungerer for de yngste elevene i skolen, og følge skrivefaser og skrivelæringsfasene også med de yngste elevene. Etter 4.trinn har vi et kompetansemål som sier at eleven skal kunne «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Eksplisitt skriveopplæring i sjangeren anmeldelse eller en annen sjanger er blant annet noe som kunne vært nyttig å utforske her. Det kunne også vært interessant å undersøke en klasse som får sjangerpedagogisk undervisning over en periode, fra første gang de er med på denne type undervisning, til de har fått mer erfaring med denne undervisningsmetoden, og utforske resultatene deres fra første til siste undervisningsperiode.

Gjennom dette masterprosjektet sitter jeg igjen med mange gode erfaringer med sjangerpedagogikk, og jeg ser fram til å ta i bruk sjangerpedagogikken når jeg nå skal ut i jobb som ferdig utdannet lærer. Jeg vil selvsagt variere undervisningsmetodene, men å ha kunnskap om eksplisitt skriveopplæring, og å kunne ta det i bruk, ser jeg på som svært verdifullt i norskfaget, og håper andre også kan ha nytte av å lære mer om denne arbeidsmåten.

## Litteratur

- Amundsen, O. (2021). *Sjangerpedagogikk og fagskriving i fengsel*. [Masteravhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2783084/no.uis:inspera:82370538:31547648.pdf?sequence=1>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – kva du må tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.21-45). Universitetsforlaget.
- Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M.V., Eggensen, D. V., Gøttsche, N. B., Holmgaard, A., Rydén, M. M., Svendsen, H. B. & Tetler, S. (2016). *Genrepædagogik – og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen (red.), *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.125-152). Universitetsforlaget.
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen (red.), *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.287-304). Universitetsforlaget.
- Fagerheim, K. (2019). *Sjangerpedagogikk som metode for å fremme demokratisk medborgerskap*. [Masteravhandling]. VID vitenskapelig høgskole i Stavanger. <https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/bitstream/handle/11250/2651310/MIKA-316%20Kristin%20Fagerheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Halliday, M. A. K. (1998). Språkets funksjoner. I K. J. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin* (s.80-94). Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser – En studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.  
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/6156149cc1a545e3bc1657c02516f6d8/avhandling-haugli-003.pdf>
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen – en systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. [Doktoravhandling]. Syddansk Universitet.  
<https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/07/Færdig.pdf>
- Horverak, M.O. (2018). Engelsk skriveundervisning i videregående skole – et behov for Støttende skriveundervisning. Utdanningsforskning.no.  
[Engelsk skriveundervisning i videregående skole – et behov for Støttende skriveundervisning \(utdanningsforskning.no\)](https://utdanningsforskning.no/engelsk-skriveundervisning-i-videregaaende-skole-et-behov-for-stoettende-skriveundervisning)
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Brujordet, M. O & Torvatn, A. C. (2020). *Støttende skriveundervisning: En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Horverak, M. O. (2020). Læringsteori, språklige koder og funksjonell grammatikk. I M. O. Horverak, A. S. Larsen, M. O. Brujordet & A. C. Torvatn, *Støttende skriveundervisning: En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring* (s.22-33). Cappelen Damm Akademisk.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: korleis støtte elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget.
- Igland, M. A. (2007). «Svinaktig vanskelig»? Skriftlig argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel. *Skrive for nåtid og framtid I – skriving i arbeidsliv og skole* (s.277-289). Tapir akademisk forlag.
- Igland, M. A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.123-136). Universitetsforlaget.

- Johansson, B. & Ring, A.S. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Hallgren og Fallberg.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping – øve eller skape selv? Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep* (s.36-55). Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I K.J. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av MAK. Halliday, R.Hasan & J.R. Martin* (s.33-64). Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2014). Grammatikk for de yngste. I R. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker* (s.391-407). Novus forlag. Oslo.
- Maagerø, E. (2015) Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s.35-50). Gyldendal.
- Matre, S. (2009). Språkteoretiske tilnæringsmåtar. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s.86-96). Universitetsforlaget.
- Mulvad, R. (2016). *Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik*. Tidsskrift.dk.  
<https://tidsskrift.dk/spr/article/download/102783/151834/210996>
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetoder og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Reinholt, H. (2016). *Sjangerpedagogikk – veien til bedre skriveferdigheter?*[Masteravhandling]. Universitetet i Oslo.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/54046/Sjangerpedagogikk--veien-til-bedre-skriveferdigheter.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romøren, I.E. (2023). *Eksamen MGIVMI Master 1-7 Vit Met 23H*. USN Vestfold.
- Rose, D. (2016). Demokratisering af klasserummet: Om Reading to learn-metoden som en vej til lige muligheder. I K. Bock, H. Bonderup, M.V. Christensen, D.V. Eggensen, N.B. Gøttsche, A. Holmsgaard, M.M. Rydén, H.B. Svendsen & S. Tetler, *Genrepedagogik – og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* (s.15-34). Hans Reitzels Forlag.

- Rose, D, & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn – Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Silvola, N.M. (2023, 19.juni). *Marta Norheim: Nekter å trille terning for NRK*. Journalisten.no. <https://www.journalisten.no/nekter-a-trille-terning-for-nrk/577835>
- Skjelbred, D. (2017). *Elevenes tekst – et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I C. & N. Bjerke (Red.), *Norskboka 2 – norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7* (2. utg., s.41-64). Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). Teoriar om tekst og kommunikasjon. I K. Skovholt & A. Veum. *Tekstanalyse: ei innføring* (s.20-47), Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret, NTNU (u. å). *DEKOM*. Hentet 11.mai 2024 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/dekom>
- Svenkerud, S.W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen (red.), *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.91-103). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (red.), *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (s.317-323). Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson & H. Traavik (red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7* (s.83-112). Universitetsforlaget.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2019). Ulike tilnærminger til læring – et historisk riss. I J.K. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s.113-132). Cappelen Damm Akademisk.

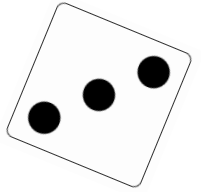
## Vedlegg 1 – Intervjuguide til gruppeintervju med elever på 7.trinn

### Problemstilling:

*Hvordan erfarer elever på 7.trinn å få skriveopplæring i sjangeren anmeldelse ved bruk av sjangerpedagogikkens skrivelærings sirkel?*

- Hvordan likte dere denne skriveundervisningen?  
Hva lærte dere? Hva var mest lærerikt?
- Hvordan synes dere det var å skrive en anmeldelse sammen med hele klassen? (La elevene utdype svarene)
- Har dere lagt merke til om dere arbeidet noe med grammatikk i dette opplegget?  
Hva la dere merke til? Synes dere det var nyttig? Hvorfor?
- Brukte dere modellteksten som dere har skrevet sammen når dere skrev deres egen anmeldelse?  
Hvordan synes dere det fungerte å bruke den?
- Var det noe dere ikke likte så godt med denne sjangeropplæringen? Hva og hvorfor?
- Var det noe spesielt dere la merke til med denne måten å lære en ny sjanger på, som dere ikke har gjort før?

## Vedlegg 2 - Filmanmeldelse skrevet av elever i fellesskap med lærer



### FILMANMELDELSE AV KORTFILMEN *DUNDER*

Aldersgrense: tillatt for alle

Produksjonsår: 2017

Premiere: 24.12.2017

Språk: Norsk

Regi: Endre Skandfer

Manus: Endre Lund Eriksen



#### Hva handler den om?

Filmen handler om de tre monsterne, Bulder, Lex og Modika. Monsteret Bulder har lyst til å ha Modika helt for seg selv. Det er også noen andre som vil være med å leke med Modika, nemlig Lex.

Det blå monsteret Bulder prøver å kvitte seg med Lex, slik at han kan ha Modika for seg selv.

Animasjonen i filmen er veldig god. Det kan til tider være litt lite kommunikasjon, så det gjelder å følge med for å forstå handlingen. Filmen passer best for barn i aldersgruppen 0-6 år.

Bildet: hentet fra: <https://www.facebook.com/Dunderfilm/>, 11.01.24

Terning: hentet fra <https://thenounproject.com/icon/dice-3-2502954/>, 11.01.24

## Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til elever og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Sjangerundervisning for elever på 7.trinn»?

Hei! Vil du være med å delta i mitt forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvordan elever på 7.trinn opplever sjangerundervisning i norskfaget.

**Formål:** Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å finne ut hvordan en trinnvis opplæring i en bestemt sjanger fungerer.

Jeg har lyst til å se på noen elevtekster og snakke med en liten gruppe elever. Jeg håper du har lyst til å være med! Dette forskningsprosjektet er for meg som er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, og som jeg tenker også kan være nyttig for andre norsklærere rundt om i landet.

#### Hvem er jeg?

Jeg heter Ingunn Elisabeth Romøren, og er student ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg er snart ferdig utdannet lektor, og skal ta en mastergrad i norskfaget.

#### Hvorfor vil jeg ha med nettopp deg?

For å fullføre en lærerutdanning må vi som lærerstudenter fordype oss i ett fag som vi ønsker å skrive en masteroppgave innenfor. Jeg har valgt å fordype meg i norskfaget, og vil utforske en undervisningssituasjon i klasserommet. For å få til dette spør jeg deg om du vil være med på dette prosjektet.

Jeg vet ikke hva du heter eller hvem du er, men norsklæreren din leverer deg dette brevet fra meg. Hvis du vil hjelpe meg ved å bli med i forskningsprosjektet, så må du og en av dine foresatte skrive under på det siste arket i dette informasjonsskrivet. Etter undervisningen vil jeg trekke ut 5 av elevtekstene til dere som har svart «ja» til å delta på forskningsprosjektet. I tillegg vil jeg spørre 3-5 av dere om dere vil bli intervjuet av meg. Dere kan da delta på intervjuet sammen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personvernopplysningene som behandles i prosjektet. Hvis du har spørsmål angående personvern kan du kontakte personvernombudet ved USN: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)



## Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og det er du og dine foresatte som velger om du skal være med eller ikke. Du vil bli absolutt anonymisert, noe som betyr at ingen skal ha mulighet til å skjønne at det er deg jeg skriver om i oppgaven min. Jeg nevner ikke navn eller hvilken skole jeg har vært på.

Du kan når som helst trekke deg fra forskningsprosjektet uten å gi noe grunn for det. Det er lov til å ombestemme seg, og det er helt greit. All informasjon om deg vil da bli slettet.

## Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine personopplysninger- ditt personvern

- Jeg vil ikke dele informasjonen om deg med noen. Det er altså bare jeg som har tilgang til informasjonen.
- Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan undervisningsopplegget fungerer.
- Jeg lagrer informasjonen på et sikkert sted, slik at ingen andre får tilgang til den.
- Jeg sletter lydopptaket av intervjuet når jeg har det jeg trenger av informasjon.
- Jeg følger loven om personvern.

Forskningsprosjektet vil etter planen avsluttes innen 28.juni 2024. Da vil datamaterialet med deres personopplysninger slettes. De relevante delene i intervjuene vil transkriberes for bruk i masteroppgaven, uten navn eller andre kjennetegn på elevene. Lydopptakene vil bli slettet ved slutten av prosjektet.

## Til foreldrene

### Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om eleven?

Jeg behandler opplysninger om barnet basert på ditt og barnets samtykke. Personverntjenester har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger er i samsvar med personvernregelverket.

Jeg har bedt Personverntjenester (SIKT) om å se at mitt forskningsprosjekt følger loven om personvern. SIKT har gjort dette, og mener at jeg følger loven. Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenesten, SIKT, mener dette, kan du kontakte:

Personverntjenester på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no))

Håper ditt barn ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt!

Med vennlig hilsen Ingunn Elisabeth Romøren (masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge).

### Samtykkeerklæring

Jeg har lest igjennom og forstått informasjonen om forskningsprosjektet «Sjangerundervisning for elever på 7.trinn», og har fått mulighet til å stille spørsmål. Vi samtykker til:

Å delta i et undervisningsopplegg som vil bli observert, samt et gruppeintervju i etterkant av undervisningen. Jeg samtykker også at min elevtekst kan benyttes til forskningens formål. Alle mine personopplysninger vil bli ivaretatt på en etisk måte.

Signatur elev, dato:

Signatur, foresatt, dato:

#### Vedlegg 4: Skjema til økt 1:

Begrep	Forklaring	Svar fra teksten
Aldersgrense	Hvor gammel man må være for å se filmen	
Produksjonsår	Det året filmen ble laget	
Premiere	Den dagen filmen ble vist for første gang	
Språk	Hvilket språk de snakker i filmen	
Regi	Den som bestemmer hva skuespillerne skal gjøre	
Manus	De som skriver replikkene	

#### Vedlegg 5: Skjema til økt 2, samarbeid to og to, og svar på spørsmålene:

Hvilke typer fakta er det om filmen?
Hva er formålet med en filmanmeldelse? Og hvem er leseren?
Hvilken type tekst er en filmanmeldelse er en... <b>Beskrivende</b> tekst? Hvorfor? <b>Fortellende</b> tekst? Hvorfor? <b>Argumenterende</b> tekst? Hvorfor?
Hvorfor brukes det bilder i en anmeldelse?
Hva handler teksten om, og hvordan er den skrevet?
Hvilken funksjon har terningkast? Hva annet enn terningkast kan vi bruke?

## Vedlegg 6: Transkripsjon intervju 4 elever- fokusert gruppeintervju

Intervjuer= I, Elev1=E1, Elev 2= E2, Elev 3=E3 og Elev 4=E4

I: Ja, så da lurer jeg på da, hva dere syns om den undervisninga dere har hatt den uka her, hvordan likte dere den skriveundervisninga?

E1: Det var bra

E2: Ja, det var ganske gøy

I: Mm, hva er det dere syns var gøy med det?

E3: Det var gøy å skrive det her, eller sånn anmeldelse

E2: Ja, det var gøy

I: Ja, så bra, synes dere det var... at dere har lært noe av det da?

E1: Ehh, ja, jeg vil jo si det

I: Hva er det dere har lært for noe da?

E4: Det er jo å skrive en anmeldelse da, hvordan man skal sette det opp og hva man skal gi av informasjon om og sånn

I: Ja, bra. Hva var det dere syns var mest lærerikt?

E1: Sånn som disse timene lissom?

I: Ja

E1: Ehm, godt spørsmål, ehm ...

I: Var det for eksempel grammatikken, hva slags språk man bruker i en anmeldelse, eller var det mere sånn hvilke sjangertrekk som liksom er typiske, sånn hva man må ha med da, for eksempel ...

E1: Hva man må ha med kanskje..

I: Det dere må ha med?

E4: Ja.

I: Men hva syns dere...assen synes dere det var å skrive en anmeldelse sammen med hele klassen da? Når dere skreiv den anmeldelsen av «Dunder»?

E2: Jo, det var gøy det

E3: Ja, det var bra

E2: Jeg synes det var gøyere å skrive selv, men det var også bra å skrive sammen

E4: Også var det bra å høre hva de andre synes, sånn at man kunne... når man skulle skrive den alene kunne du liksom tenke på hva de andre i klassen tenkte og ikke bare på seg selv, ta litt inspirasjon.

E3: Da fikk man liksom en liten ide om hva man skulle gjøre selv, også

I: Mm..så bra, hva synes du om det, synes du det var bra å skrive når dere skreiv den sammen? (henvender seg til Elev 1)

E1: Jaaa, eller jeg vet ikke helt hva jeg synes akkurat om det, jeg liker best å skrive det alene.

I: Mm, eeem, har dere lagt merke til om dere jobba noe med grammatikk i det opplegget her?

Stille, alle sitter å tenker seg om

I: Jeg kan si, dere har jobba med grammatikk, men har dere liksom tenkt noe over hva det kan være som dere jobba med?

E1: Nei...

I: Det var vel på onsdag så hadde dere noe om...dere hadde litt om adjektiver og sånne ting...

E2: Åja,

E4: Å ja, det er sant, det er sant

I: Ja, ehmm, men hva la dere merke til med det på en måte, å jobbe med grammatikk på den måten?

E2: Sånn når lærer drev å leste opp fra det arket? Jo, det var fint det.

I: Ja.Jeg bare tenkte på sånn...før så har dere kanskje litt sånn øvingsoppgaver, eller er det litt sånn typisk for grammatikk for dere eller? At dere skal fylle ut...

E2: Ja, det er liksom sånn på «Skolen min» sånn ...

E4: Ja, på PCen hvor det er sånne oppgaver også skal man liksom fylle ut om det er riktig eller hva man skal skrive riktig

I: Ja..

E4: og, ja...

E2: Jeg er veldig dårlig på sånn substantiv og sånn alle de tingene fra før av så jeg synes det var litt vanskelig, men ..

I: Ja, at det var litt vanskelig nå?

E2: Ja, men det er jo min egen skyld sikkert fordi jeg rett og slett ikke har satt meg nok inn i det, men....

I: Nei, men hvis dere kanskje ikke har jobba så mye med grammatikk på den måten her da, så blir det jo veldig annerledes fra å sitte å fylle ut for eksempel...

E1: Jeg synes det var litt vanskelig

I: Du også synes det var litt vanskelig?

E1: Ja, det er fordi...altså..jeg greide ikke helt sånn substaniv og sånt..

E2: Jeg føler jeg lærte mere nå enn det jeg gjorde når vi var på «Skolen min» sånn...

I: Ja okey, mm, At dere synes det var bedre nå i en skriveoppgave? Å gå igjennom litt sånn grammatikk?

Elev 3: Ja

Elev 2: Ja, jeg syns det var veldig mye bedre enn «Skolen min»

Elev 3: Ja

E1: Ja, for på «Skolen min så bare forter jeg meg og bare blir ferdig med det, og jeg husker aldri etterpå, jeg bare gjør det kjapt..

I: Ja..men nå ser du det litt mer sånn i sammenheng?

E1: Mm

I:Ja. Brukte dere modellteksten som dere hadde skrevet sammen, når dere skreiv deres egen anmeldelse nå?

E2: Ja

E4: Ja

E2: Jeg brukte den sånn som en mal da

E3: Jeg brukte litt av den

E1: Jeg og, men jeg skrev litt om noe annet, så jeg måtte liksom skifte litt ut av den

I: Ja, hva var det du skrev om?

E1: Jeg skrev om hotell

I: Du skrev om hotell, så du brukte modellteksten allikevel?

E1: Ja

I: Du da? (henvender seg til elev 4)

E4: Jeg skrev om spill, så jeg måtte, der hvor det liksom sto "manus" så måtte jeg bytte ut, men jeg brukte liksom det meste bare gikk over til sånn spill beskrives.

I: Så du skreiv, eller så du brukte modellteksten?

E4: Ja

I: Kjempebra. Ehm..hvordan syns dere det fungerte å bruke modellteksten?

E4: Det funka bra det.

E2: Ja, det gjorde det

E1: Ja

I: Det var til hjelp?

E2: Ja, ja det var veldig fint

E3: Ja, da så jeg hvordan jeg skulle sette det opp, med bilde og sånt

E4: Ja og da... da var det også enklere å komme i gang enn å måtte tenke på hvordan man skulle sette det opp

E2: Ja, mye enklere

E4: Også var det bare å finne hva man skulle ha også skrive det ned

I: Ja, så bra, er du enig i det eller? (henvender seg til Elev 1)

E1: Ja

I: Var det noe spesielt dere la merke til...nei... Var det noe dere ikke likte så godt med denne sjangeropplæringen?

E4: At det var norsk

I: At det var norsk? Du er ikke så glad i norsk?

E4: Nei, ikke så glad i norsk...men det var ganske...det var liksom det var...det var litt bedre enn den vanlige norsketimen hvor man bare sitter med grammatikk så var det ikke noe sånn.. det var helt greit liksom, det var ikke ille.

E2: Det var nesten litt gøy

E3: Ja, det var det, det var gøy å skrive

I: Ja, men det er helt supert, men hva var det som gjorde det gøy da? Jeg må liksom spørre og grave litt..hehe..

E4: Jeg tror det var at det var litt annerledes enn det vi pleier...

E3: Ja

E4: Sånn at man liksom fikk gjort noe annerledes enn det som pleier å skje.

E3: For vi har som regel bare sittet på PCen og gjort det, men det er litt gøy å få skrevet det selv også og få liksom sagt ut sin mening da..

I: Mm..at det var gøy å kunne uttrykke hva du mener om en sak?

E3: Ja

I: Ja, hva tenker du om det da?

E1: Egentlig ikke så mye akkurat...nei...

I: Har dere noe mere dere har lyst til å si..Var det noe dere ikke likte så godt med denne sjangeropplæringen, i tilfelle hva og hvorfor?

E2: Jeg synes, altså, det er ikke alltid alt er gøy..men man kan jo liksom ikke...jeg vet ikke...jeg synes det var ganske greit jeg.

I: Så dere kommer ikke på noe som dere liksom ikke synes...eller om det var noe dere synes var kjedelig eller om det var noe dere ikke likte så godt?

E4: Neeei

E3: Jeg synes det var en grei undervisning

I: Så bra. Også til slutt så har jeg et spørsmål til og det er : Var det noe spesielt dere la merke til med denne måten å lære en ny sjanger på, som dere ikke har gjort før?

E2: Som sagt så pleier vi å gjøre det bare på PC ,ikke sant, så da..det er jo bedre eller gøyere å gjøre det ikke på PC, sånn da sitter man liksom for seg selv med headset og liksom da sitter man bare å drar svar til riktig boks og sånt...det er litt gøyere sånn vi gjorde det nå

I: I fellesskap liksom, at alle jobber sammen?

E2: Ja, det er litt gøyere

E3: Mm

I: Er det noen andre som har lyst til å si noe, hva...om det var noe spesielt dere la merke til?

E4: Nei, hvis vi liksom ikke visste at du var her da hadde det liksom bare vært at vi hadde en annerledes time, så det var liksom ikke noe sånn veldig spesielt, men det var jo bra.

I: Ja..

E4: Det var gøy å ha noe annerledes. Det var det.

E3: Ja, det var det

E2: Ja

I: Så bra, så dere synes det fungerte bra med å lære på den måten på en måte?

E4: Ja

E1: Ja

E2: Ja, det var bra det

I: Så bra....ja...må bare tenke litt...er det noe annet dere har lyst til å si om det opplegget dere har vært igjennom nå?

E1: Nei, egentlig ikke

E4: Nei..

I: Så dere er vant til å sitte mye for dere selv å jobbe da?

E2: Ja, det er sånn... i hvert fall sånn i norsktimer som ja...mm..

I: Når dere... får dere ofte skriveoppgaver?

E4: Eehh.. njaaa

E3: Ikke så ofte

E2: Nei, ikke i sånn norsk liksom, eller det spørs..

E3: Kanskje litt sånn i engelsk, men det er liksom sånn mer før..

E2: Ja, når det gjelder sånn substantiv og adjektiv og sånn så pleier det nesten alltid å være på PC..

E3: Ja



E2: Også når vi får skriveoppgaver så er det oftest på ark..

E4: Ja, også har vi jo hatt sånn at man skal velge et tema og skrive en oppgave, også har vi hatt at sånn to store skriveoppgaver hvor du liksom skal skrive om et tema, men vi pleier på en måte ikke å ha sånn som det her, sånn en timers lite..hvor man bare skal skrive lite tekst..

E1: Nei

E3: Men det var veldig gøy..

I: Sånn at man blir ferdig med en gang?

E2: Ja, å bli ferdig ja...sånn som vi holdt på med en litt før i vinter hvor vi skulle lage en lang lang tekst, og den er jeg for så vidt ikke ferdig med enda..egentlig...

E4: Og vi starta liksom i september eller noe sånn..

E2: Ja

E3: Og den skulle vare til jul...

I: Okey, så det var mange som ikke rakk å bli ferdig?

E1 og E3 i kor: Ja

E4: Ja

E2: Eg begynner å nærme meg, men sånn ja...

I: Mm..men at det er bedre...dere syntes det var bedre nå, at dere kunne ha en litt mindre oppgave som dere kan skrive i en time og så bli ferdig?

E2: Ja, det er mye bedre

E4: Ja

E3: ja, det er mye gøyere

I: Mm, de så veldig fine ut, jeg har sett på noen av de, bare sånn kjapt, men det jeg tenkte er jo at dere kan jo også henge de opp i klasserommet sånn at man kan lese hverandres da

E2: Ja, det var lurt

I: For da føles det som de skal brukes til noe faktisk

E3: Ja

E1: Mm

I: Synes dere det høres bra ut, å kunne henge de opp, det dere har skrevet?

E2: Ja ja, det går fint det

E4: Mm

E3: Det er gøy å vise litt av hva man har laget og sånn

I: Mm, tilbake til den...(støy fra andre elever) men jeg tenkte på et siste spørsmål som jeg kom på nå, det at jeg har vært i klasserommet, har dere tenkt noe over det?

E2: Jeg glemte det..

E3: Vi har jo ofte studenter og sånn så vi er litt vant til det

I: Ja, det var det jeg hørte, at dere...

E1: Så har vi ofte voksne som sitter bak der og sånn, så da legger vi liksom egentlig ikke merke til de, det blir vel egentlig akkurat det samme...

I: Ja, så fint, jeg tror jeg har fått de svarene jeg trengte, at jeg har fått gode nok svar på det jeg lurte på holdt jeg på å si, så da bare stopper jeg opptaket, tusen takk.

## **Vedlegg 7 - Transkripsjon- fokusert intervju med lærer**

Intervjuer= I Lærer=L

I: Ja, da tar jeg opp det vi sier

L: Det går bra

I: Jeg bare lurte på om du opplevde det at elevene.. eller åssen synes du de har respondert på den skriveopplæringa eller den sjangeropplæringa som de har fått nå?

L: Jeg synes veldig mange der har gjort det mye bedre enn fryktet, eh jeg så jo det i dag når de skulle skrive en egen anmeldelse, at de var.. mange var veldig engasjert, spesielt de som jeg ikke trodde.

I: Ja

L: Ja, de var jo veldig ivrige og satt jo inne i friminuttet for å skrive ferdig

I: Det er jo kjempefint

L: Så det var veldig bra, så har det vært veldig fint opplegg da og progresjon fra start til slutt, eh så jeg synes det var veldig spennende opplegg, veldig lett å bruke så...så det synes jeg var veldig bra.

I: Ja, så fint, og det var det var det jeg også hadde skrevet som en sånt delspørsmål da, er det noen som har vært mer aktive enn ellers, men da...

L: Ja, ja som sagt..det var flere av de hvis vi kan si litt svakere elevene så har de vært veldig mye mer delaktige enn det jeg trodde

I: Mm

L: Så.. og jeg tror også det at vi jobba litt sammen med den anmeldelsen i går når vi skreiv det sammen, så er det liksom..alle blir med.. jeg føler litt sånn litt delaktighet også får de den i dag som et sånt utgangspunkt og det tror jeg er veldig fint for de.

I: Mm, ehm det sa du jo litt også nå fordi det neste punktet jeg har det er.. er dette noe du tenker kan være nyttig også for de svaktpresterende elevene?

L: Ja, absolutt det tror jeg... jeg snakket med (...) (annen lærer) i går om det at det..jeg tror den måten her å jobbe på kanskje hadde vært veldig givende for flere av de svake da, for da får de liksom..vi får dratt de med alle sammen

I:Mm

L: Alle får vært med på selve prosessen da, også går det jo også fint an å aldersblande her og bestemme tema

I: Mm

L: Eller noe man skal skrive anmeldelse om da så jobbe mot det målet, og veldig fint.. det var veldig ryddig og delt opp sånn i de øktene og god progresjon i det

I: Så bra...det var noen av de elevene som jeg spurte åssen de.. om de hadde lagt merke til om det var noe grammatikkundervisning i opplegget...

L: Ja

I: ...og da svarte de først, nei de hadde ikke lagt merke til noe..ehm men så sa jeg at på onsdag så hadde dere jo litt om det med adjektiver og sånn og da.. og de svarte: å ja ja, det er sant.. men er det en litt ny måte for de å jobbe med grammatikk på? Litt sånn i en kontekst i undervisninga?

L: Ja, kanskje å sette det inn i en anmeldelsessammenheng, for når vi jobber med grammatikk så er det ofte liksom reine ordklasser og kanskje ikke like flinke til å sette det inn i en sjanger og bruke det sånn som vi gjorde det nå da, så det er også noe vi kan forbedre oss på

I: Ja, mm..at det er jo veldig vanlig

L: Ja, også er det jo disse elevene, ikke sant, det er..de husker fra en dag til neste også trenger de en liten påminnelse om.. også er det liksom..ja..

I: Ja..

L: Så, ja..så det er absolutt noe man kan bruke i alle tingene, liksom å være litt flinkere til å kanskje påpeke hvilke ordklasser som brukes mye her eller..

I: Mm, ja men så bra, det var egentlig det jeg lurte på

L: Ja..

I: Så takk for meg..