

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Camilla Merethe Skjervstad Nilsen

Tittel: Sjangerpedagogikk som verktøy i
skriveopplæringen på mellomtrinnet

English title: Genre pedagogy as a tool in teaching
writing at the intermediate stage

Dato: 15. November 2023

Totalt antall sider: 88

Forord

Da jeg i 2018 ble uteksaminert som adjunkt og fikk min første lærerjobb i Trondheimsskolen, opplevde jeg å bli tatt inn under vingen til en kollega som skulle vise seg å bli til stor inspirasjon for meg. Denne kunnskapsrike og dyktige læreren bærer navnet Ida Hepsø, og gjennom hennes interesse og engasjement for sjangerpedagogikken fikk jeg et innblikk metoden. Samtidig fikk jeg jobbe med en elevgruppe som var godt kjent med arbeidsmetoden og ferdighetsnivået var høyt. Da jeg bestemte meg for å ta en mastergrad, var det med et personlig mål og ønske om å lære mer om sjangerpedagogikken for å kunne bli en bedre skriveleærer. Jeg ønsker å benytte metoden i mitt klasserom for å bidra til å øke elevers skriveferdigheter.

Med pandemi, to barnehagebarn, en baby og mann med tidkrevende jobb, har denne reisen på ingen måte vært en dans på roser. Det har krevd mye av meg å gjennomføre prosjektet, men jeg sitter igjen med en mengde ny kunnskap, erfaring og et prosjekt jeg kommer til å videreføre i min yrkeshverdag. Uten hjelp fra familien ville det ikke vært mulig for meg å fullføre dette masterløpet. Selv om jeg gjerne skulle takket alle som en, har jeg et sterkt ønske om å fremheve mine barns oldemor, Mary-Anne Nordgaard, som i en alder av 84 år har trillet og levert barna mine i barnehagen hver dag i disse to årene. Jeg må også takke min mamma, Merethe Nilsen, som har passet babyen min på dagtid slik at jeg skulle få tid til å gjennomføre prosjektet på skolen, samt skrive på oppgaven i fred på formiddager. Tusen takk kjære familie for all hjelp.

Videre må jeg takke de som har gjort det hele praktisk mulig. Jeg må få takke mine kolleger som har tatt seg tid til meg og mitt prosjekt i en allerede travel skolehverdag. Jeg må takke elevene som har deltatt i studien min. Dere har vært flinke. Videre ønsker jeg takke mine veiledere Renate Nordnes og Claude Goffeney ved Nord Universitet for gode, konstruktive og grundige tilbakemeldinger. Tusen takk for at dere har heiet meg frem, og hatt troen på at jeg skulle klare det. Til Renate, takk for at du har bygget opp troen min på at jeg var i stand til å klare dette. Dine ord har betydd mye. Sist, men ikke minst, må jeg takke min kjære samboer Vegard. Da jeg begynte denne reisen for to år siden ble vi enige om at dette var et samarbeid, og du verden, det har det vært. Det har vært tøft, det har vært vanskelig, men vi klarte det! Tusen takk!

November, 2023, Camilla Merethe Skjervstad Nilsen

Sammendrag

Denne masterstudien handler om hvordan sjangerpedagogikken kan fungere som et verktøy for elever på mellomtrinnet i skriveopplæringen. Gjennom tydelige støttende stillaser som sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer, konsentrerer problemstillingen seg om å drøfte på hvilken måte elevene benytter seg av stillasene i egen produksjon av en filmanmeldelse.

For å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført et undervisningsopplegg basert på sjangerpedagogikken. Jeg har hentet inspirasjon fra den australske sjangerskolen med utgangspunkt i Pauline Gibbons' teorier om støttende stillas, i tillegg til skriveforskerne Britt Johansson og Anniqa Sandell Ring sine teorier om språkutvikling knyttet til sjangerpedagogikken. Marte Blikstad-Balas sine teorier rundt skriveopplæring har også stor verdi i mitt prosjekt.

Datamaterialet i studiet består av 48 elevtekster skrevet av elever på mellomtrinnet. Jeg har valgt ut åtte elevtekster som blir analysert i mer detalj. Funnene i elevtekstene blir drøftet opp mot hvordan de støttende stillasene i form av sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer, kommer til syne i teksten.

Resultatene fra analysen presenteres ikke som en konklusjon, men kan bidra til å gi innsikt i hvordan sjangerpedagogikken fungerer som et verktøy i skriveopplæringen på mellomtrinnet. Hver enkelt elev har benyttet seg av flere av stillasene, og i den forbindelse er det mulig å antyde at sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer fungerer som et nyttig verktøy for elevene under konstruksjon av en filmanmeldelse for første gang. Fordi datamaterialet er begrenset i omfang, er det behov for mer forskning for å kunne generalisere funnene.

Abstract

This master thesis evolves around how genre pedagogy can be used as a tool, by pupils at the intermediate stage, when learning how to write. Through explicit scaffolding such as genre traits, model texts, joint construction and a writing frame, the research question discuss in what way pupils take advantage of the scaffolding in their own production of a movie review.

In search of an answer to the research question, I conducted a teaching session based on genre pedagogy. The teaching session was inspired by the Australian genre-school in connection to Pauline Gibbons' theories on explicit scaffolding, as well as the theories of writer researchers Britt Johansson and Anniqa Sandell Ring, related to language development in connection to genre pedagogy. Marte Blikstad-Balas' theories on teaching writing is of great value to my project.

The data used consists of 48 texts written by pupils at the intermediate stage. A selection of eight of these texts have been analyzed in more detail. The findings related to the scaffolding tools offered are discussed. Are there signs of genre traits, model texts, joint construction or the writing frame in the movie reviews written by the pupils? If so, how have they been used?

The results from the analysis do not present a conclusion but can contribute to give insight into how genre pedagogy has worked as a tool in teaching writing at the intermediate stage. Each pupil has used several of the scaffolding tools offered, and in that connection, it is possible to assume that genre traits, model texts, joint construction and writing frames does work as a useful tool for pupils when constructing a movie review for the first time. Since the data is limited in extent, there is need for research in order to generalize the findings.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----|
| Forord..... | i |
| Sammendrag | ii |
| Abstract..... | iii |
| Innholdsfortegnelse..... | iv |
| Tabell:..... | vii |
| Figur: | vii |
| Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Studiens relevans..... | 2 |
| 1.3 Tidligere forskning | 3 |
| 1.4 Problemstilling | 6 |
| 1.5 Oppgavens struktur | 8 |
| 2.0 Teori..... | 9 |
| 2.1 Sjangerpedagogikk..... | 9 |
| 2.1.1 Skrivesirkelen | 10 |
| 2.2 Sosiokulturell læringsteori | 12 |
| 2.2.1 Stillasbygging..... | 13 |
| 2.2.2 Wood, Bruner og Ross (1976) – Stillasenes rolle i problemløsning..... | 15 |
| 2.3 Sjangertrekk som stillas | 16 |
| 2.4 Modelltekst som stillas..... | 17 |
| 2.5 Konstruksjon av fellestekst som stillas | 18 |
| 2.6 Skriverammer som stillas | 18 |
| 2.7 Literacy i skolen..... | 19 |
| 2.7.1 Å synliggjøre skriveprosessen | 20 |
| 2.7.2 Metaspråk | 21 |
| 2.8 Oppsummering av teorikapitlet..... | 22 |

| | |
|--|----|
| 3.0 Metode | 23 |
| 3.1 Aksjonsforskningens vitenskapsteoretiske grunnlag | 23 |
| 3.1.1 Metodisk avgrensning..... | 23 |
| 3.2 Metodologisk utgangspunkt | 25 |
| 3.2.1 Aksjonsforskning..... | 25 |
| 3.2.2 Aksjonsforskningsspiralen..... | 26 |
| 3.2.3 Aksjonslæring..... | 27 |
| 3.2.4 Metodologiske utfordringer relatert til deltakende observatør | 28 |
| 3.2.5 Feltdagbok | 28 |
| 3.3 Metodologiske utfordringer knyttet til elevtekster som empirisk materiale | 29 |
| 3.4 Utvalg..... | 30 |
| 3.5 Reliabilitet og validitet | 32 |
| 3.6 Etikk | 34 |
| 4.0 Presentasjon av undervisningsopplegget | 36 |
| 4.1 En skjematisk oversikt over undervisningsopplegget | 36 |
| 4.2 Første undervisningsøkt | 37 |
| 4.3 Andre undervisningsøkt – dekonstruksjon av modelltekst | 37 |
| 4.4 Tredje undervisningsøkt – verb og modalitet..... | 38 |
| 4.5 Fjerde undervisningsøkt – evaluerende språk, argumentasjon og årsaksbindeord | 40 |
| 4.6 Femte- og sjette undervisningsøkt – felles tekstkonstruksjon og film..... | 41 |
| 4.7 Syvende- og åttende undervisningsøkt – handling og individuell skriving | 42 |
| 4.8 Oppsummering | 42 |
| 5.0 Analyse og funn i elevtekstene | 43 |
| 5.1 Struktur knyttet til elevtekstanalysen | 43 |
| 5.2 Analyse av elevteksten til «Arne»..... | 44 |
| 5.3 Analyse av elevteksten til «Ben» | 45 |
| 5.4 Analyse av elevteksten til «Carl»..... | 47 |

| | |
|---|----|
| 5.5 Analyse av elevteksten til «Dina»..... | 48 |
| 5.6 Analyse av elevteksten til «Erik»..... | 50 |
| 5.7 Analyse av elevteksten til «Fred» | 51 |
| 5.8 Analyse av elevteksten til «Gina»..... | 53 |
| 5.9 Analyse av elevteksten til «Hanne» | 54 |
| 6.0 Drøfting av funn i elevtekstanalysen | 56 |
| 6.1 Generelle funn basert på det samlede datamaterialet bestående av 48 elevtekster | 56 |
| 6.2 Elevenes prestasjon sammenlignet med nivåinndelingen i forkant av prosjektet..... | 56 |
| 6.3 Drøfting av funn relatert til overskrift og fakta om filmen | 59 |
| 6.4 Drøfting av funn relatert til avsnittet om sammendraget | 61 |
| 6.5 Drøfting av funn relatert til avsnittet om vurdering av filmen..... | 63 |
| 6.6 Drøftende oppsummering..... | 65 |
| 7.0 Konklusjon..... | 66 |
| Litteraturliste..... | 68 |
| Vedlegg..... | 71 |

Tabell:

Tabell 1: Skjema for feltdagbok

Tabell 2: En skjematisk oversikt over undervisningsopplegget

Tabell 3: Oppgave relatert til faktadelen

Tabell 4: Kategorisering av action-verb og tenke-verb

Tabell 5: Visualisering av analysens momenter

Tabell 6: Oversikt over begrep relatert til faktadelen, samt tabellen som elevene fikk utdelt

Figur:

Figur 1: Skrivesirkelen (Tilpasset etter Hedeboe & Polias, 2008)

Figur 2: Sammenhengen mellom grad av støtte og grad av utfordring og hvordan det påvirker læring (tilpasset fritt etter Mariani, 1997)

Figur 3: Forhold mellom avsender og mottaker (Mailand, 2009, s. 28)

Figur 4: Aksjonsforskningsspiralen. Inspirasjon hentet fra Ulvik (2022, s. 41)

Figur 5: Mitt forskningsprosjekts handlingsløp

Figur 6: Modaliteter

Figur 7: Eksempelsetninger med bruk av ulike modaliteter

Figur 8: Utdrag fra skriverammen

Figur 9: Utdrag fra skriverammen del 2

Figur 10: Utdrag fra Erik sin elevtekst (Vedlegg 10)

Figur 11: Endringer blant elever som i forkant av prosjektet ble vurdert til nivå 1

Figur 12: Endringer blant elevene som i forkant av prosjektet ble vurdert til nivå 2

Figur 13: Endringer blant elever som i forkant av prosjektet ble vurdert til nivå 3

Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter endt adjunkt-utdanning i 2018 fikk jeg stilling som kontaktlærer på en skole i Trondheim. I denne perioden var Trondheim kommune godt i gang med sitt pilotprosjekt “Skolering i sjangerpedagogikk i tre Trondheimsskoler” (videre omtalt i kapittel 1.3). Min tidligere kollega, Ida Hepsø, som var kontaktlærer for min nye klasse, skulle kurses for å kunne gi andre lærere opplæring innen sjangerpedagogikk. Klassen jeg overtok besto av et stort antall minoritetsspråklige elever og elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. I de tre foregående årene, før min ansettelse, var skriveopplæringen i denne klassen basert på en sjangerpedagogisk tilnærming, i et forsøk på å øke læringsutbyttet hos elever hvor flertallet består av nettopp et slikt mangfold. Som nyutdannet hadde jeg aldri hørt om sjangerpedagogikk før. Jeg ble inspirert av elevgruppens generelt gode skriveferdigheter og deltakelse i undervisning. Hepsø gjennomførte undervisningsøkter slik at jeg kunne observere. Mine notater og samtaler med Hepsø ligger til grunn for planleggingen av undervisningsopplegget som blir brukt i dette prosjektet. Oppbygningen av undervisningsøktene er i stor grad inspirert av Hepsø sin måte å bygge opp undervisningen på, men innholdet har jeg selv planlagt og produsert.

Min nye kontaktgruppe hadde jobbet med en sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring i tre år, fra småtrinnet og over på mellomtrinnet. I løpet av dette tidsrommet er elevene inne i en viktig fase av skriveopplæringen, da de går fra å produsere enkle setninger til lengre tekster. Fra første stund fikk jeg både se og erfare hvilken effekt en slik systematisk tilnærming kan ha på en elevgruppe med et stort mangfold. I dette klasserommet befant det seg elever med 13 forskjellige språk, ulike diagnoser, stor variasjon i norskerferdigheter, i tillegg til at hver elev er sitt eget individ. Til tross for mangfoldet, produserte flertallet i denne klassen gode tekster som viste selvstendighet, god struktur, lengde, samt faglige begreper.

Den antatte sammenhengen mellom skriveferdighetene til elevgruppen og bruken av sjangerpedagogikk i klasserommet skapte stor interesse hos meg som lærer. Metoden fremheves som effektiv for andrespråkeelever fordi den eksplisitt forklarer de ulike elementene i skriveopplæringen, som læreren kan ta for gitt at elevene kan fra før. Siden skoleklasser i Norge kan bestå av alt fra 20-30 elever, betyr det også at det er en sammensetning av barn med ulike behov. I mange klasser vil man finne opp til flere elever

med norsk som andrespråk, elever med dysleksi eller andre lærevansker, elever som behersker skriving godt, men som ikke blir utfordret etter evne, og mange, mange flere.

Uavhengig av hvilken skole man jobber på vil elevgruppen bestå av et mangfold, og læreren har ansvar for å planlegge og tilpasse opplæringen til alle individene (Opplæringsloven, 2022, § 1-3). Grunnet politiske bestemmelser, og ikke pedagogiske, består norske klasser gjerne av store elevgrupper. Som lærer opplever jeg en utfordring med å strekke til for å hjelpe alle som trenger det i en undervisningssituasjon. I Norge i dag blir sjangerpedagogikken hovedsakelig brukt i klasser med en høy andel minoritetsspråklige elever, blant annet fordi metoden gir rom for stor variasjon i skriveferdigheter hos elevgruppen, samt at den eksplisitt setter ord på alle elementene innen skriveopplæringen.

Å lære å skrive gode og hensiktsmessige tekster er en lang og krevende prosess for barn og unge. Når denne prosessen i tillegg skal foregå i et mangfoldig klasserom og mange har behov for hjelp, er situasjonen like krevende for læreren som for elevene. På grunn av gitte faktorer som store elevgrupper og få lærere tilgjengelig, kan sjangerpedagogikken tilføre en struktur til skriveopplæringen hvor elevene har en forståelse for hvordan man jobber, og læreren kan få en bedre mulighet for å hjelpe elevene.

1.2 Studiens relevans

Sjangerpedagogikken oppsto på slutten av 1970-tallet i Sydney, Australia, og fikk dermed kallenavnet Sydney-skolen. (Rose & Martin, 2012). Pedagogikken ble til som et resultat av et ønske om å finne en skrivepedagogikk som kunne hjelpe alle, men spesielt andrespråkelever (Rose & Martin, 2012). I mange klasserom er det utfordrende for læreren å planlegge undervisningsopplegg slik at den treffer alle elevene på deres individuelle faglige nivå. Sjangerpedagogikken tilbyr en struktur som både kan være til hjelp for læreren i arbeidet med tilpasset opplæring, i tillegg til at strukturen kan resultere i en forutsigbarhet, og etter hvert forståelse for alle elever i en opplæringssituasjon, ikke bare andrespråkelever. Å lære å skrive er en tidkrevende prosess, og elevene bruker flere år på å jobbe med dette. Det er ikke alltid lett for elevene å forstå hva vi lærere forventer av dem eller å forstå hvordan vi forsøker å veilede dem videre i tekstskapingen. Sjangerpedagogikkens eksplisitte uttrykk tilbyr en ramme til elevene i skriveopplæringen.

Pedagogikken legger eksplisitt sjangerlære til grunn, og jeg ser en stor verdi i det å være tydelig ovenfor elevene i læringssituasjonen. Dette uavhengig av om elevene har en lav sosioøkonomisk bakgrunn, er andrespråkelever, har læringsvansker eller andre individuelle

forskjeller. Min motivasjon for dette prosjektet er å undersøke om sjangerpedagogikken har sin plass i et tilfeldig norsk klasserom. Inspirert av praksisen min i Trondheim, ønsker jeg å gjennomføre et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg i en hel klasse for å se om metoden kan resultere i en positiv lærings situasjon. Jeg ønsker å opparbeide meg mer kunnskap om metoden, i håp om å utvikle meg selv som skrive lærer. I kapittel 2 vil jeg omtale denne pedagogikken i større grad.

1.3 Tidligere forskning

Skriveopplæring er et stort felt og av den grunn finnes det enorme mengder forskning på området. Sjangerpedagogikken har fått mye oppmerksomhet verden over og har blitt forsket på siden 70-tallet. For å begrense omfanget av tidligere forskning, har jeg valgt å presentere fem felt som er relevant for mitt prosjekt. Jeg vil trekke frem forskning relatert til sjangerpedagogikk som forskningsfelt, modelltekster, konstruksjon- og dekonstruksjon av tekst, samt funksjonell grammatikk. Mitt prosjekt omfatter alle disse elementene. Den tidligere forskningen som presenteres her har bidratt til min interesse for sjangerpedagogikk som verktøy i skriveopplæringen.

Den funksjonelle lingvisten J. R. Martin holdt i år 2000 en leksjon hvor han reflekterte rundt utviklingen av pedagogikken som til slutt fikk navnet sjangerpedagogikk (Martin, 2000, s. 47). Martin, som er en stor bidragsyter på feltet, reflekterer tilbake til 1979 da Michael Halliday holdt en konferanse i Sydney med fokus på språkopplæring i utdanningssektoren. Martin deltok på konferansen og den kan ansees som en katalysator for sjangerpedagogikken. Ønsket blant lærere og forskere var å finne en pedagogikk som kunne bidra til å øke elevens læringsutbytte knyttet til kompetansemål på tvers av fag (Martin, 2000, s. 49-50).

Forskningen utvidet seg stadig og mottok stor oppmerksomhet, samt økonomisk støtte. På begynnelsen av 1980-årene fikk forskningen kallenavnet Sydney-skolen. På 1990-tallet var eksporten av metoden såpass utbredt verden over at kallenavnet Sydney-skolen ikke lenger opplevdes korrekt (Martin, 2000, s. 49). Derfra utviklet navnet seg til sjangerskolen eller sjangerpedagogikk.

Anne Håland har forsket på bruken av modelltekster som støtte til skriveundervisning på mellomtrinnet (Håland, 2013). I 2013 gjennomførte hun en større studie hvor hun anvendte modelltekster i sakpreget skriveundervisning med elever på 5. trinn. Fokuset i Håland sin forskning var tekstsamtalene som oppsto under dekonstruksjonen av modelltekstene, men hun studerte også spor av modelltekstene i elevenes selvproduserte tekster. Hun fant at modelltekstene setter spor i arbeidet til elevene, både i struktur, men også i skriftspråket.

Denne studien viser at bruk av modelltekster fører til forbedring av elevtekster, både hos elever som blir vurdert som lavtpresterende skrivere, men også hos høytpresterende skrivere.

Hanne Haugli gjennomførte i 2020, en studie hvor hun undersøkte skriveopplæringen blant andrespråkselever i språklige heterogene klasser på barnetrinnet (Haugli, 2020).

Skriveopplæringen tok utgangspunkt i en sjangerpedagogisk tilnærming. Til grunn for studien lå sosiokulturell læringsteori, funksjonell språkteori og teori om stillasbygging for andrespråkselever (Haugli, 2020). Haugli (2020) sin studie synliggjør blant annet verdien i felles dekonstruksjon og konstruksjon av tekst. I tillegg synliggjør hun gjennom analysen at lærerstyrte samtaler med IRF-struktur og stor grad av stillasbygging bidrar til deltakelse og utvikling av språklige ferdigheter hos elevgruppen. Metaspråket trekkes frem som en viktig faktor for å kunne synliggjøre det hun omtaler som «taus» kunnskap om språk og struktur i ulike typer tekster (Haugli, 2020, s. 5).

I 2015 gikk Trondheim kommune løs på pilotprosjektet «Skolering i sjangerpedagogikk i tre Trondheimsskoler» (Horverak et al., 2020). Målet med prosjektet var at læringsutbyttet i lesing, skriving og muntlighet hos elever som presterte lavt skulle forbedres. For å oppnå målet ble flere lærere fra de tre aktuelle skolene opplært i den australske tradisjonen - sjangerpedagogikk. Min tidligere kollega, Ida Hepsø, var blant lærerne som ble skolert og har bidratt med sitt arbeid i boken *Støttende skriveundervisning – En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring* (Horverak et al., 2020). Prosjektet ble gjennomført på tre barneskoler med høy minoritetsspråklig bakgrunn og lav sosioøkonomisk bakgrunn. Den høye andelen minoritetsspråklige elever har vært et bakteppe for prosjektet, men det har ikke vært hovedfokuset i forskningen. Fokuset har vært på å studere hvordan sjangerpedagogikken som metode kan bidra til læring. Funnene i dette omfattende prosjektet viser at eksplisitt sjangerundervisning kan øke læringsutbytte både hos elever med språklige utfordringer, men også de som ikke har språklige utfordringer (Horverak et al., 2020).

I 2019 presenterte Tor Arne Haugen sin analysebaserte forskning på den funksjonelle grammatikken sin plass i klasserommet (Haugen, 2019). Haugen trekker frem at i læreplanen blir begrepet «grammatikk» lite brukt, men uavhengig av begrepet er behovet for et metaspråk der for å kunne beherske kunnskapsmålene relatert til norskfaget. Funksjonell språkteori ser på språkssystemet og realiseringen av det i tekster som to sider av samme sak (Haugen, 2019). I motsetning til tidligere læreplaner, legger fagfornyelsen stor vekt på

dybdeløring, noe som en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning i stor grad støtter (Haugen, 2019). Haugen påpeker at historisk sett ble grammatikken isolert fra bruken for å kunne gjøre språket om til et tydelig avgrenset studieobjekt. Dette skillet, som dominerer i skolen, er ikke basert på et pedagogisk grunnlag, og Haugen påpeker at det vil være mest hensiktsmessig å undervise i språket som system og språket i bruk samtidig for å oppnå dybdeløring. Haugen poengterer at funksjonell grammatikkundervisning ikke nødvendigvis bygger på funksjonell grammatikkteori, men at det også handler om hvordan den tradisjonelle grammatikken blir undervist. Grammatikkoppløring basert på funksjonell grammatikk betyr derfor ikke at den tradisjonelle grammatikken forsvinner fra klasserommene. Man kan fremdeles benytte de kjente termene som verb og substantiv, men ordklassene blir undervist i en kontekst (Haugen, 2019).

Et felt som ikke er forsket mye på isolert sett, er felles tekstkonstruksjon, som stammer fra sjangerpedagogikken fra Australia. I 2017 gjennomførte Nigel Caplan og Monica Farling et forskningsprosjekt på et universitet i USA hvor utvalget besto av elever som var i en prosess med å lære seg engelsk (Caplan & Farling, 2017). Elevene i denne klassen var vant med tradisjonell skriveoppløring basert på fem-paragrafs essay. I forkant av prosjektet skrev elevene tekster som ble brukt for å sammenligne læringsutbyttet før og etter gjennomføringen av prosjektet. Forskerne gjennomførte flere undervisningsopplegg basert på sjangerpedagogikken, men med fokus på å vurdere effekten av felles tekstkonstruksjon. Det Caplan og Farling fant var at metoden ga elevene økt forståelse for hensikten med teksten, og at også denne metoden innen skriveoppløringen oppfyller elementer som det tradisjonelle fem-paragrafs essayet også forsøker å lære bort. Ved å sammenligne tekster skrevet før og etter felles tekstkonstruksjon, ser Caplan og Farling en tydelig forbedring i tekstkvalitet. Funnene viser økt bruk av flere ordklasser, mindre repetisjon, økt grad av komplekse setninger, i tillegg til at tekstene oppfyller kravene til sjangeren (Caplan & Farling, 2017).

Anne Kristine Øgreid sin studie fra 2016 handler om hvorvidt skriverammer kan benyttes som verktøy for å støtte elevene i utviklingen av en faglig relevant tekst i samfunnsfag (Øgreid, 2016). Forskningen er basert på observasjon, videoopptak og analyse av elevtekster. I prosessen med å utvikle en fagtekst, må elever være i stand til å reflektere over, bearbeide og transformere kunnskap, i tillegg til å kunne strukturere informasjonen i teksten (Øgreid, 2016). I 13 av 19 elevtekster kunne Øgreid se at skriverammen hadde blitt brukt som et nyttig verktøy underveis i skriveprosessen. Bruken av skriverammer som utgangspunkt for

tekstskaping ga også elevene tilgang til metaspråk, da undervisningen krevde samtaler om tekstarbeidet samtidig som språket ble diskutert (Øgreid, 2016).

1.4 Problemstilling

For å få økt kunnskap og erfaring om hvordan sjangerpedagogikken kan benyttes i et ordinært norsk klasserom, ønsker jeg å gjennomføre et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i nettopp sjangerpedagogikken. Med ordinært norsk klasserom menes en typisk klasse i norsk skole, med det mangfoldet elever som tilfeldigvis tilhører elevgruppen. Jeg ønsker å undersøke hvordan elevene benytter seg av de ulike støttende stillasene som er en integrert del av sjangerpedagogikken. Vil det være hensiktsmessig for lærere å benytte seg av en sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring?

For å utvikle elevers skrivekompetanse er det viktig at de får erfaring med flere ulike sjangre (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 59). I dette prosjektet ble det bestemt at vi skulle jobbe med sjangeren filmanmeldelse. Valg av sjanger ble bestemt på bakgrunn av mitt ønske om at vi skulle benytte oss av en sjanger elevene ikke hadde jobbet mye med tidligere. Jeg ønsket å ha kjennskap til mesteparten av prosessen rundt arbeidet med sjangeren i mitt prosjekt. Med tanke på sjanger, vil en filmanmeldelse ansees å være en sakpreget tekst. Teksten skal inneholde informasjon om filmen, samt en personlig og begrunnet vurdering. Hensikten er å informere og vurdere. Sjangeren i seg selv er ikke hovedfokuset i prosjektet, men hvordan elevene benytter seg av stillasene som sjangerpedagogikken tilbyr, og om metoden kan resultere i læring. En del av målet vil være å undersøke om den eksplisitte undervisningen, og bruk av flere typer stillas kan bidra til å oppnå hensikten til sjangeren.

Ved å benytte seg av filmanmeldelse som sjanger, følger det flere fordeler. Film er en sjanger alle elever er godt kjent med. Det visuelle aspektet ved teksten kan bidra til at flertallet av elevgruppen vil få med seg mer av handling og tema i filmen. Dette er kunnskap elevene kan ta med seg inn i skriveprosessen, uavhengig av skrivefærdighet. Filmanmeldelse er en godt egnet sjanger til mitt prosjekt da det følger en fin oppbygning, struktur, og er noe begrenset i omfang. Ved å benytte seg av ulike støttende stillas, blir det spennende å se om elevgruppen får utbytte av stillasene relatert til innhold og struktur, både hos lavt- men også høytpresterende elever.

Sjangerpedagogikken krever ikke at man må følge metoden slavisk. Det er fint mulig å velge seg ut elementer man ønsker å jobbe med. Jeg har forsøkt å gjennomføre undervisningsopplegget i henhold til metoden, så langt det har latt seg gjøre. Av praktiske

hensyn derimot, er noen elementer uteblitt, slik som medelevvurdering. Medelevvurdering krever en grundig innføring, da det er mange hensyn å ta i forhold til klassekameratene. Jeg har valgt å prioritere de fire stillasene som ble nevnt i den tidligere forskningen, nemlig bruken av sjangertrekk, modelltekster, felles tekstkonstruksjon og skriverammer. Ettersom sjangeren filmanmeldelse er ny, er jeg spent på å se om elevene aktivt benytter seg av disse stillasene, og om det vil være mulig å se spor av de ulike stillasene i deres egen tekstkonstruksjon.

Hypotesen min er at på grunn av de store sammensetningene av elever i norske klasserom, har jeg tro på at et flertall av elevene kan dra nytte av denne metoden innen skriveopplæringen. Til tross for at jeg kjenner elevene, og har gjort meg opp noen tanker på forhånd, kan jeg ikke sikkert si hvem som kommer til å dra mest eller minst nytte av metoden. Jeg er forberedt på at stillasene ikke vil være et like effektivt verktøy for alle, men siden jeg kjenner elevene, håper jeg at forskningsprosjektet kan gi et innsyn i hvilken type elever som kan dra nytte av dem. Den kunnskapen jeg opparbeider meg gjennom mitt prosjekt vil jeg kunne benytte meg av når jeg skal legge til rette for skriveopplæring videre i yrkeskarrieren min, slik at den i økt grad treffer hver enkelt elev.

Problemstillingen til dette prosjektet lyder som følgende:

«På hvilken måte kan sjangerpedagogikken fungere som et verktøy og bidra til utvikling av ferdigheter i skriveundervisningen på mellomtrinnet?».

Innsamlingen av datamaterialet foregår ved at jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg over tre uker på sjette-trinn. Undervisningsopplegget er basert på sjangerpedagogikkens teorigrunnlag. For å finne svar på problemstillingen vil jeg benytte meg av aksjonslæring og elevtekstanalyse som metode. Som en del av aksjonslæring vil jeg fungere som lærer og forsker samtidig. Min deltakelse i klasserommet kan resultere i mange interessante observasjoner og erfaringer knyttet til det sjangerpedagogiske undervisningsopplegget. I etterkant av undervisningen vil jeg benytte meg av elevtekstanalyse som metode ved å analysere filmanmeldelsene som elevene produserer. I arbeidet med å vurdere sjangerpedagogikkens bidrag til hver enkelt elev, vil jeg benytte elevtekstanalysen for å drøfte eventuelle funn i filmanmeldelsene. I forkant av prosjektet blir elevgruppen delt inn i tre nivå basert på deres skriftlige ferdigheter. Nivåinndelingen er gjort i samarbeid med de andre lærerne på trinnet og er beskrevet i mer detalj under punkt 3.4. Nivåinndeling kan bidra

med å gi et bilde på hvordan sjangerpedagogikken fungerer for elevene på de ulike faglige nivåene.

For å operasjonalisere problemstillingen legger jeg til forskningsspørsmålet: «Hvordan presterer elevene sammenlignet med forventet prestasjon i forkant av prosjektet?». Ut ifra struktur, språklige trekk og innhold vil filmanmeldelsene som elevene produserer bli analysert og vurdert i forhold til den samme nivåinndelingen. Ved å undersøke forskningsspørsmålet kan elevtekstene gi et bilde på om sjangerpedagogikken bidrar til at elevene, i dette arbeidet, forflytter seg fra et nivå til et annet.

1.5 Oppgavens struktur

For best mulig å kunne svare på problemstilling, samt forskningsspørsmål, har jeg strukturert oppgaven i så måte. Innledningsvis presenterer jeg bakgrunn for oppgaven, studiens relevans, tidligere forskning og problemstilling. I kapittel to blir prosjektets teoretiske rammeverk presentert. I kapittel tre presenterer jeg de metodologiske valg som er foretatt, i tillegg til at studiens validitet, reliabilitet og etiske overveielser drøftes. Kapittel fire beskriver gjennomføringen av prosjektet i klasserommet. Kapittel fem består av en elevtekstanalyse av åtte filmanmeldelser. I kapittel seks drøfter jeg enkelte funn som er gjort ut fra alle 48 elevtekstene, mens resten av kapittelet vies til å drøfte funnene fra elevtekstanalysen. Avslutningsvis vil kapittel 6 presentere en konklusjon.

2.0 Teori

Jeg har utviklet et undervisningsopplegg basert på sjangerpedagogikken, og i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som undervisningen bygger på. Først vil jeg omtale sjangerpedagogikken, da det er denne tilnærmingen til skriveopplæring som ligger til grunn for avhandlingen. Deretter vil jeg greie ut om sosiokulturell læringsteori, ettersom at sjangerpedagogikken i stor grad støtter seg til dette læringssynet. Videre vil jeg gjøre rede for begrepet støttende stillas, som er verktøyet som skal benyttes for å finne svar på problemstillingen. Følgende vil jeg presentere de aktuelle stillasene som aktivt blir benyttet i prosjektet; sjangertrekk, felles tekstkonstruksjon, modelltekst og skriveramme. Til slutt vil jeg gjøre rede for teorier innen literacy i skolen, av den grunn at prosjektet omfatter skriveopplæring.

2.1 Sjangerpedagogikk

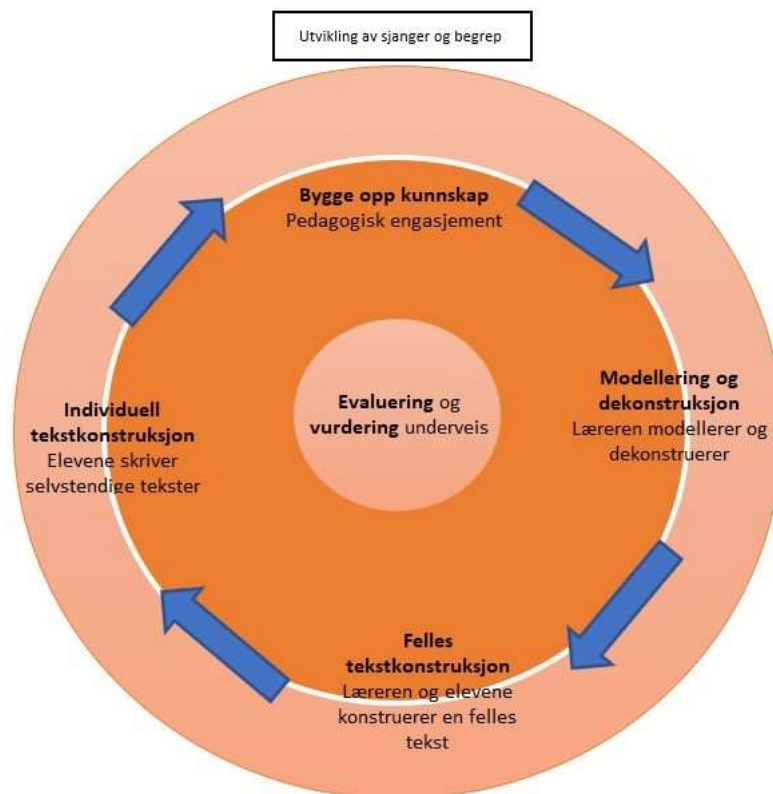
I 1979 holdt Michael Halliday en konferanse i Sydney, Australia, med fokus på språkutvikling i utdanningssektoren (Martin, 2000, s. 47). Konferansen resulterte i et bredt engasjement blant deltakerne og utviklingen av den australske sjangerpedagogikken, også kalt Sydney-skolen, ble en følge. Pedagogikken som legger stor vekt på eksplisitt undervisning, er et samarbeid mellom lærere og forskere. Ønsket var å komme frem til en pedagogikk som ville «...gi minoritetsspråklige elever og elever med svak sosioøkonomisk bakgrunn større mulighet for å lykkes i møte med skolens tekster» (NAFO, 2023). For hver tekst vi produserer eller for hver ytring vi kommer med, benytter vi oss av et språklig mønster som passer best til det vi ønsker å formidle (Johansson & Ring, 2010, s. 25). Man tar hensyn til den situasjonen man befinner seg i, emnet man snakker om og hvem mottakeren er. Mailand (2009, s. 27-29) beskriver dette ved at all kommunikasjon skjer i en situasjonskontekst. Det er alltid hensikten med kommunikasjonen som styrer valgene man tar. Den sjangerpedagogiske modellen ønsker å gjøre elevene bevisst på de ulike språkmønstrene vi benytter oss av gjennom eksplisitt undervisning (Johansson & Ring, 2010, s. 25-26).

Metodens teoretiske bakteppe er todelt. På den ene siden bygger pedagogikken på sosiokulturell læringsteori hvor læring skjer som et resultat av en sosial aktivitet. Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen og læring i fellesskap ligger til grunn for pedagogikken. Teorien om *scaffolding*, eller støttende stillas fra Wood, Bruner og Ross (1976) har en sentral plass. Disse teoriene vil bli omtalt videre i kapittel 2.2 og 2.2.1. På den

andre siden bygger pedagogikken på sjangerteori og Michael Hallidays systematisk-funksjonelle lingvistikk som er en teori om språk og hvordan språk læres i en sosial kontekst (Johansson & Ring, 2010, s. 223-224). Hallidays språkteori er en sosiosemiotisk språkmodell som innebærer at språket er menneskeskapt og har til hensikt å kommunisere i sosiale sammenhenger (Johansson & Ring, 2010, s. 223-224). Det funksjonelle synet på språk blir synlig i måten vi omtaler begrepet *sjanger* på. Pedagogikken ønsker å gjøre elevene kjent med alle skolens sjangre, også på tvers av fag (Rose & Martin, 2012, s. 1-2). Det vil si at sjangerpedagogikk er like relevant i naturfag eller matematikk, som i språkfag som norsk eller engelsk. Videre i sjangerpedagogikken omtaler man sjanger basert på hvilken funksjon teksten har. Der man tradisjonelt sett ville brukt tekstsjangre som leserinnlegg, nyhetsartikkel eller roman, bruker man i sjangerpedagogikken begrep som fortellende-, fakta- eller overbevisende tekster, ut ifra tekstens funksjon. Det samme gjelder på grammatisk nivå. For eksempel benytter man begrepet *evaluerende* språk om ordklassen adjektiv.

2.1.1 Skrivesirkelen

Synet på sjanger i pedagogikken, er at hver sjanger har en egenart ved seg, som skiller seg fra andre typer sjangre. Sjangeren har en sosial hensikt, en overordnet struktur og språklige trekk knyttet til seg (Gibbons, 2009, s. 108). I undervisning skal læreren legge vekt på å synliggjøre elementer innen tre kvaliteter ved en sjanger, nemlig hensikt, struktur og språklige trekk. Figur 2 er en tilpasset modell etter Hedeboe og Polias (2008) som visualiserer en skrivesirkel. Skrivesirkelen er et godt utgangspunkt for å planlegge undervisning i arbeid med språkutvikling og innlæring av ny kunnskap.



Figur 1: Skrivesirkelen (Tilpasset etter Hedeboe & Polias, 2008)

I oppstartsfasen handler det om å hente frem forkunnskap, tilføre ny kunnskap, se på fagbegrep og få forståelse for emnespesifikke ord og uttrykk (Johansson & Ring, 2010, s. 31-36). Undervisningen bærer preg av å være lærerstyrt, men med stor elevaktivitet. I neste fase dekonstrueres en modelltekst. Under dekonstruksjon skal elevene få en bedre forståelse for hensikten med teksten, samt se strukturen og de språklige trekk som kjennetegner sjangeren (Johansson & Ring, 2010, s. 31-36). Dekonstruksjon av modelltekst er en veldig eksplisitt måte å arbeide med skriveopplæring på. Samtidig har jeg tro på at mange elever har behov for å se og arbeide med modelltekster i forkant av egenproduksjon av tekst. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever på ulike ferdighetsnivå benytter seg av et så eksplisitt stillas. Jeg har også tro på at ved å gjentatte ganger benytte seg av denne tilnærmingen til en ny sjanger, vil elevene etter hvert opparbeide seg forståelse for ulike sjangertrekk og deres hensikt i en tekst. Den tredje fasen av skrivesirkelen er det som i stor grad skiller sjangerpedagogikken fra annen prosessorientert skriving. I fellesskap konstrueres en tekst hvor læreren tenker høyt rundt egne og elevers innspill. Elevene inviteres inn i tankeprosessene rundt innhold og det å formulere seg i en tekstsjanger. For mange elever er det en stor utfordring å begynne å skrive en tekst. Det er også utfordrende for mange å skrive videre når de står fast i en

skrivesituasjon. Gjennom felles tekstkonstruksjon kan man hjelpe elevene ved å synliggjøre hvordan man som forfatter av en tekst må tenke. Man må hoppe frem og tilbake mellom rollen som forfatter og mottaker av teksten for å stille seg selv spørsmål om hva en eventuell mottaker trenger av informasjon for å forstå innholdet. Som lærer for en stor elevgruppe opplever jeg at det er utfordrende å hjelpe alle som trenger det. Den felles tekstkonstruksjon skaper en læringssituasjon hvor elevene kan få svar på mange av spørsmålene de vanligvis møter. Det kan både føre til læring der og da, og samtidig kan det bli enklere å svare på spørsmål fra elevene under individuell tekstkonstruksjon hvis vi kan bygge videre på det vi har jobbet med i fellesskap. Til slutt vil elevene forhåpentligvis ha fått nok støtte og verktøy underveis til å kunne produsere en individuell tekst (Johansson & Ring, 2010, s. 31- 36).

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Et av hovedmomentene i denne forskningen er å undersøke hvordan elevene lærer gjennom en eksplisitt tilnærming til skriveopplæring. Undervisningsopplegget som benyttes er basert på pedagogikken til sjangerskolen som igjen er forankret i sosiokulturell læringsteori. Den russiske pedagogen Vygotskij er en sentral skikkelse med mange omtalte begrep innen utdanning. Vygotskij omtaler det å internalisere kunnskap (Vygotskij et al., 2001, s. 233). Han mener at både kulturelle redskaper som språk, skrijving, telling og tegning, men også kognitive redskaper som minne, oppmerksomhet og begrepsinnlæring er noe som må læres ut ifra en sosial aktivitet, og at derifra vil kunnskapen oppstå på et indre plan og bli internalisert (Vygotskij et al., 2001, s. 233). Grunntanken i sjangerpedagogikken er at elevene lærer best i samspill med lærer og medelever. Selv om store deler av undervisningen er lærerstyrt, legges det stor vekt på elevaktivitet.

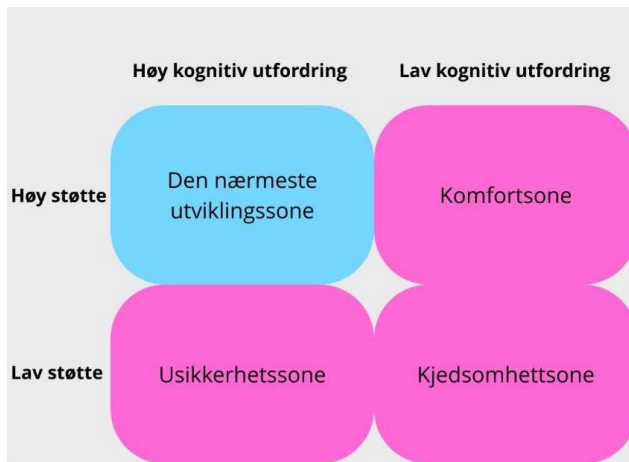
Vygotskij hevder at han ikke har tro på det å regelmessig teste elevens kunnskap i situasjoner hvor de er overlatt til seg selv (Vygotskij et al., 2001). For å oppnå ny kunnskap vil barnet lære mer gjennom samarbeid med en voksen, som for eksempel en lærer, som allerede besitter den aktuelle kunnskapen. Ved at læreren tilpasser nytt lærestoff til elevens intellektuelle evner, økes læringsutbyttet til eleven (Vygotskij et al., 2001, s. 166-167). Det er i denne sammenhengen at Vygotskij bruker begrepet den nærmeste utviklingssone (Vygotskij et al., 2001, s. 166-167). Når elever samarbeider med voksne som tilpasser nye utfordringer til barnets nærmeste utviklingssone, vil barnet etter hvert lære av dette samarbeidet. Den innlærte kunnskapen vil bli internalisert og en del av barnets egen tenkning (Vygotskij et al., 2001, s. 233). Jeg forstår det slik at som lærer må man tilby elevene kunnskap på et nivå hvor

elevene er mottakelige, altså tilpasset deres utviklingspotensial. I dette prosjektet har jeg forberedt ulike verktøy som skal hjelpe elevene i skriveprosessen.

2.2.1 Stillasbygging

I en beskrivelse av sitt forskningsprosjekt benytter Wood, Bruner og Ross (1976) seg av begrepet scaffolding. På norsk blir scaffolding oversatt til stillasbygging eller støttende stillas. Stillasbygging handler om prosessen rundt å bygge opp en støttestruktur rundt elevenes læringsituasjon. Selve begrepet stillas stammer fra prosessen med å bygge hus. Man benytter stillas for å få opp reisverket. Etter hvert som huset blir stødigere flyttes stillaset slik at man kan utvide bygningen. Stillaset støtter strukturene under byggeprosessen. Til slutt er det ikke behov for dem lenger, og stillasene kan fjernes. I overført betydning kan stillas benyttes for å støtte opp om læring. I en vanlig undervisningssituasjon har man læreren som sitter med svaret eller løsningen, mens eleven ikke gjør det (Wood et al., 1976). For å veilede eleven i en læringsprosess, behøver læreren kunnskap om elevens ferdighetsnivå, for deretter å kunne tilby passende støtte som kan bidra til læring. Når eleven lærer noe i samband med læreren, og ved en senere anledning anvender denne kunnskapen i en ny situasjon, da har eleven vært gjennom en læringsprosess og utvidet sin nærmeste utviklingssone (Hammond & Gibbons, 2005, s. 8). Slik kan stillasbygging forstås. I mitt prosjekt vil stillasene være sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer. Ønsket er at disse stillasene skal støtte elevene mine i skrivearbeidet. Når de etter hvert behersker sjangeren, vil det ikke lenger være behov for disse stillasene. Elevene har da utvidet sin nærmeste utviklingssone.

I tilknytning til sosiokulturell læringsteori og Vygotskijs begrep om nærmeste utviklingssone, diskuterer Mariani (1997) sammenhengen mellom graden av støtte og graden av utfordring, og hvordan dette hemmer eller bidrar til læring. I et forsøk på å beskrive denne sammenhengen har jeg satt Marianis teori inn i en modell basert på Joharis vindu.



Figur 2: Sammenhengen mellom grad av støtte og grad av utfordring og hvordan det påvirker læring (tilpasset fritt etter Mariani, 1997)

Dersom man gir elevene for mye støtte gjennom stillaser i kombinasjon med for lave utfordringer, kan det resultere i at elevene blir værende i sin komfortsone og de opplever lite ny læring. Dette skjer dersom vi har for lave forventninger til hva elevene kan prestere. Skulle man i tillegg til å ha lave forventninger, også ha mangel på støtte, vil elevene ofte havne i kjedsomhetssonen. En risiko vil være at i tillegg til mangel på innlæring av ny kunnskap, kan elevene føle på kjedsomhet og mangelfull motivasjon, samt engasjement. På den andre siden, ved å ha for høye forventninger til hva elevene kan prestere, i kombinasjon med et for lavt tilbud om råd og støtte, kan elevene oppleve å føle seg mislykket. De kan kjenne på frustrasjon og bli usikre på seg selv. Basert på lærerens stilling og maktposisjon i forhold til elevene, faller det naturlig for elever å tro at læreren bare tildeler oppgaver som de burde mestre. Dersom det ikke er tilfellet og elevene gjentatte ganger blir tildelt oppgaver som ligger over deres nærmeste utviklingssone, i tillegg til manglende støtte, er usikkerhet og frustrasjon en forståelig reaksjon. Ideelt sett må læreren tilby en høy grad av utfordring i kombinasjon med en høy grad av støtte. Opplæringen vil da befinne seg i elevenes nærmeste utviklingssone hvor det er størst mulighet for å oppleve læring og mestring. Jeg skriver «ideelt sett» fordi, i dagens store klasserom er det utfordrende for læreren å hjelpe alle elevene samtidig. Sjangerpedagogikken tilbyr en rekke stillas i tillegg til lærerveiledning. Ønsket er at metoden tilbyr stillas som elevene, etter hvert, selv behersker å bruke. Da er muligheten der for at elever som står fast i skrivearbeidet kan søke støtte fra metodene de har tilgjengelig mens de venter på sin tur.

Sjangerpedagogikken baserer seg på å gi rikelig med støtte til elevene i tilknytning til utfordringer å strekke seg etter. Prosjektet gjennomføres med en stor elevgruppe hvor noen

ikke er i stand til å skrive selv, mens andre behersker skrijving med glans. Tanken med å benytte meg av sjangerpedagogikken som metode er å ha en mal rundt skriveopplæringen, og ut fra denne tilpasse støtten til de ulike elevene slik at alle opplever å være i deres nærmeste utviklingssone. Målet er at alle skal oppleve både en stor nok utfordring, og samtidig få nok støtte. En risiko med mitt prosjekt er at noen elever opplever for lav utfordring, med for høy grad av støtte og dermed havne i komfortsonen.

2.2.2 Wood, Bruner og Ross (1976) – Stillasenes rolle i problemløsning

For å undersøke hvordan barn benytter seg av den støtten som blir tilbudt i en lærings situasjon har Wood, Bruner og Ross (1976) gjennomført en problemløsende oppgave og vurdert hvordan barn på 3-5 år benytter seg av veiledningen som blir gitt. Forskerne ønsket i dette tilfellet å komme frem til en systematisk beskrivelse av hvordan barn responderer på ulike former for støtte. Selv om denne forskningen ble gjennomført på veldig små barn er funnene overførbare til mellomtrinnet. Funnene av veilederens betydning presenteres i disse seks punktene:

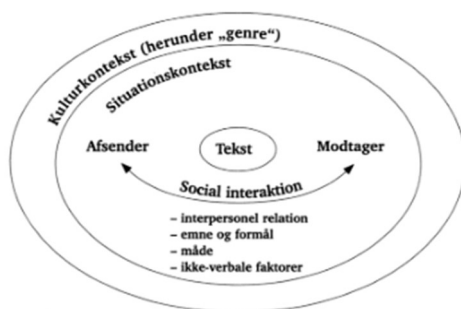
1. *Recruitment.* I første omgang må læreren få elevenes oppmerksomhet og gi dem informasjon om oppgaven.
2. *Reduction in degrees of freedom.* Oppgavene må forenkles og antall valgmuligheter må reduseres. På den måten blir det mulig å regulere tilbakemeldingene slik at de kan benyttes som korreksjon. Det vil også bli synlig for elevene om de har oppnådd oppgavekriteriene.
3. *Direction maintenance.* Læreren forsøker å holde elevene fokusert og motivert.
4. *Marking critical features.* Læreren benytter ulike virkemidler for å fremheve relevante poeng ved oppgaven. Dette skal hjelpe eleven med å oppdage avvik i sin produksjon.
5. *Frustration control.* Å lære noe nytt kan være frustrerende, og læreren kan tilby god støtte når det gjelder å håndtere følelsene i prosessen. Det er dog en risiko å skape for stor avhengighet til læreren.
6. *Demonstration.* Å modellere hvordan oppgaver kan løses.

En utfordring med stillasbygging kan være barns «prøv og se» holdning (Wood et al., 1976, s. 97). Barn vil ofte prøve seg frem selv, og i denne prosessen kan det være vanskelig å tilby støtte, og det er ikke sikkert at barna er mottakelige mens de er aktive selv. Det vil si at å tilby

støtte på de mest kritiske tidspunktene i opplæringen, kan være vanskelig (Wood et al., 1976, s. 97).). Funnene i denne forskningen er relevant også i klasserommet og jeg må være bevisst på min rolle som veileder og elevenes mottakelighet. En utfordring i skrivearbeidet er elevene som skriver veldig mye veldig fort. Det er ikke gitt at den lange teksten er god, og elevene har ofte behov for veiledning i å strukturere innholdet. I slike situasjoner kan det være utfordrende å tilby støtte til elever som i utgangspunktet ikke føler behovet for det, og som dermed ikke er spesielt mottakelig for det.

2.3 Sjangertrekk som stillas

I prosjektet har jeg bestemt at elevene skal produsere tekster innen sjangeren filmanmeldelse. Innen sjangerpedagogikk og funksjonell grammatikk benyttes begrepet sjanger om alle språklige handlinger vi foretar oss, både muntlige og skriftlige (Gibbons, 2009, s. 108-109). Selv om ytringen er en spøk, et blogginnlegg eller å kjøpe en billett på togstasjonen, inngår handlingen i en sjanger som oppfyller ulike sjangertrekk (Gibbons, 2009, s. 108-109). Disse sjangertrekkene er ulike strukturer, innhold og språk som bidrar til å oppfylle tekstens formål. Elevene har en implisitt sjangerkompetanse som de har opparbeidet seg ved å tilhøre en kultur (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015), men for at elevene skal kunne være kreative i arbeidet med sjanger, må de kjenne til trekkene som utgjør sjangeren, for eksempel en filmanmeldelse. Elever som har et bevisst forhold til sjanger, vil være bedre rustet til å oppfylle hensikten med teksten (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015).



Figur 3: Forhold mellom avsender og mottaker (Mailand, 2009, s. 28)

Figur 3 viser Mailand (2009, s. 28) sin illustrasjon av tekst og kontekst som gir et bilde på forholdet mellom avsender og mottaker. Alle sosiale handlinger tilhører en form for sjanger. Når mine elever skal skrive en filmanmeldelse må de vite hva som er hensikten med teksten, altså at den har som mål å introdusere en film for andre, samt forsøke å påvirke dem til å ville se filmen. Ofte inkluderer filmanmeldelser en personlig vurdering av filmen. Elevene skal ha

mottakeren i tankene når de skriver oppgaven, men i skolesammenheng er det ikke til å legge skjul på at elevene vet at det er læreren som skal lese teksten, og mest sannsynlig ikke den tiltenkte mottakeren. Dette kan påvirke arbeidet med sjanger i negativ forstand. Elevene kan ende opp med å strebe etter å skrive en tekst som oppfyller sjangertrekk for å tilfredsstille læreren, i stedet for å bruke sjangeren som et verktøy for å formidle en mening eller ytring (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Hvordan arbeid med sjanger skal benyttes i undervisning er omdiskutert. Vil sjangerens mønster hemme kreativiteten eller vil fokuset på sjangertrekk føre elevene bort fra tekstens hensikt? Blikstad-Balas & Hertzberg (2015) argumenterer for at fordelene med eksplisitt sjangerundervisning er store og at elevene drar nytte av å bli gjort bevisst på sjangertrekk. Av den grunn har jeg valgt å prøve ut sjangertrekk som stillas i mitt prosjekt.

2.4 Modelltekst som stillas

Å benytte seg av modelltekster i skriveopplæringen handler om å vise elevene hvordan vi leser og forholder oss til ulike sjangre (Blikstad-Balas, 2023, s. 135). En modelltekst vil vise elevene et eksempel på en god tekst. Ved å dekonstruere modellteksten og se på de ulike delene som skaper den gode helheten vil elevene etter hvert utvikle et metaspråk innenfor ulike sjangre og språk (Håland, 2018, s. 14-16). «Metaspråket er altså viktig fordi det gir et verktøy til å snakke om tekster, og det er nødvendig når en skal avdekke teksters skrivemåter» (Håland, 2018, s. 3). Når jeg skal arbeide med modellteksten i dette prosjektet, må jeg være bevisst på å fremheve de ulike skrivestrategiene som er blitt brukt for å oppnå en god filmanmeldelse. Jeg må stoppe opp, kommentere og stille spørsmål til elevene underveis for å synliggjøre virkemidlene som er tatt i bruk i den aktuelle modellteksten. I arbeidet med modelltekster vil lærerens kjennskap til sjangerens språklige trekk og struktur, ha betydning for kvaliteten på støtten læreren er i stand til å gi underveis (Johansson & Ring, 2010, s. 30). Håland (2018, s. 4-5) presenterer et kritisk syn på muntlig dekonstruksjon av modelltekster som følger strenge former for samtaler. Gjennom et klassisk IRE-mønster (initiere – respons – evaluere), stiller læreren spørsmål, elevene svarer og læreren vurderer svaret (Håland, 2018, s. 4-5). Gibbons (2013, s. 144) svarer til denne kritikken mot IRE-mønsteret ved å fremheve at elevene får større læringsutbytte om læreren stiller utdypningsspørsmål. Slike samtaler vil virke mer språkstimulerende og fungere mer som en dialog mellom lærer og elev. For å unngå å havne i dette IRE-mønsteret skal jeg gi elevene en aktiv rolle underveis i dekonstruksjonen av modellteksten ved å få dem til å diskutere med læringspartner før vi samtaler i plenum.

2.5 Konstruksjon av fellestekst som stillas

Med felles tekstkonstruksjon menes det at lærer, sammen med elevgruppen, skriver en felles tekst innenfor den aktuelle sjangeren. Hensikten med felles tekstkonstruksjon er å forsterke kunnskapen om den spesifikke sjangeren man har jobbet med (Gibbons, 2009, s. 115-116). Som en del av sjangerpedagogikken legges dette arbeidet oftest til etter dekonstruksjon av modellteksten. Da har elevene allerede opparbeidet noe kunnskap om struktur, innhold og språk. Tekstkonstruksjonen er i stor grad lærerstyrt. Et viktig moment er at elevene kommer med innspill til hva som kan skrives ned, og læreren tenker høyt rundt innspillene slik at elevene får et innblikk i hvordan en skriveprosess ser ut i hodet. Læreren stiller autentiske spørsmål tilbake til elevene angående innspillene de kommer med. Med autentiske spørsmål mener jeg spørsmål som læreren ikke vet svaret på uten videre. For eksempel kan læreren, sammen med elevene, tenke seg frem til hvordan man best kan formulere en setning, og underveis sette ord på tankeprosessen (Gibbons, 2009, s. 118-119).

Gjennom felles tekstkonstruksjon oppnår læreren å gi kontinuerlig tilbakemelding til elevene. Basert på innspillene kan læreren se om elevene har forstått det de har jobbet med tidligere, og rettlede dem i konstruksjonen av fellesteksten. Uklare elementer, for eksempel rundt struktur, kan bli synliggjort for elevene enda en gang før de selv skal skrive individuelle tekster. I dette arbeidet er det vesentlig at elevene er muntlig aktive og deltar med sine tanker og ideer. For å oppnå et godt læringsmiljø med best mulig læringsytelse må læreren gjennom god klasseledelse sørge for at elevene føler seg trygge. Når elever kommer med innspill under felles tekstkonstruksjon, er det ofte deres første steg inn i å konstruere tekst innen den aktuelle sjangeren. Elevene kan være usikre på seg selv og egne innspill. Ved å ha tydelige forventninger og spilleregler rundt det å få og å gi tilbakemelding til hverandre, kan læreren oppnå økt elevengasjement, som også kan være en motiverende faktor (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 61-62). Jeg kommer til å være bevisst på dette i arbeidet med felles tekstkonstruksjon, men jeg kommer ikke til å utdype samspillet i stor grad da det ikke er i fokus for oppgaven.

2.6 Skriverammer som stillas

Å benytte seg av skriverammer vil si å gi elevene tilgang til tekstlige mønstre som skal veilede dem gjennom skriveprosessen (Blikstad-Balas, 2023, s. 135). Skriverammen er et ryddig verktøy som skal hjelpe elevene med å organisere fremdriften både på heltekst- og deltekstnivå (Blikstad-Balas, 2023, s. 135). En skriveramme kan være å gi elevene en sjanger

å forholde seg til (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 350). Det kan også være mer detaljert i form av setningsstartere eller tekstlige mønster som binder sammen flere avsnitt for å skape en helhet i teksten (Blikstad-Balas, 2023). Når man benytter seg av skriverammer som stillas er det viktig å ha en forståelse for at det ikke er strategien i seg selv som er læringsfremmende, men kompleksiteten av den i tilknytning til læringssituasjonen. Skriverammen må sees i sammenheng med formålet med skrivingen og forutsetningene til hver enkelt elev (Kjelen og Tverbakk, 2020, s. 350). J. R. Martin trekker frem viktigheten av tydelige rammer rundt hva som forventes i en oppgave slik at eleven kjenner til kriteriene som vil bli brukt i vurderingen (Martin, 2000, s. 52). En skriveramme kan bidra til å tydeliggjøre og distribuere slik informasjon til eleven. En negativ konsekvens ved at eleven ikke kjenner til vurderingskriteriene, kan være at eleven utvikler et negativt forhold til faget og tviler på egne ferdigheter (Martin, 2000, s. 52).

Kjelen og Tverbakk (2020) har undersøkt hvordan elever på ulike faglige nivå kan dra nytte av skriverammer som stillas. Deres funn viser at skriverammene i størst grad er synlig i tekster skrevet av lavtpresterende elever, men i kombinasjon med manglende makrostruktur (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 347). Hos høytpresterende elever er skriverammene mindre synlige i deres individuelle tekster, men med bedre makrostruktur (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 347). Studien viser at for lavtpresterende elever er det ikke tilstrekkelig med en skriveramme, men at de også trenger mye hjelp for å benytte seg av den (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 358). Etersom at dette er første møte med sjangeren filmanmeldelse i skolesammenheng for elevene i prosjektet, blir skriverammen tilbudt som en oppsummering av de tekstlige mønstrene vi har jobbet med underveis.

2.7 Literacy i skolen

Literacy er et innholdsrikt og bredt begrep som det er vanskelig å definere med et passende norsk ord. Av den grunn benytter flere forskere og norskdidaktikere seg av det engelske begrepet literacy. Kort forklart handler literacy om å bruke ulike tegn for å skape mening i egne, men også andres tekster (Blikstad-Balas, 2023, s. 17-18). En mer omfattende definisjon, som er mye benyttet i internasjonale kontekster, lyder slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their

goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2023).

Literacy handler altså om hvordan tekster, andres og egne, kan benyttes i et samfunnsperspektiv (Blikstad-Balas, 2023, s. 18-19). Dette inkluderer å gjøre barn i stand til å forstå og tolke det de leser. De skal også bli rustet til å produsere egne tekster og benytte denne kunnskapen for å delta i samfunnet. De som ikke lærer dette hjemme, skal få denne kunnskapen gjennom skolegang. Det er i hovedsak to innganger til literacy. Disse er i utgangspunktet ikke konkurrerende perspektiver, men heller to ulike innganger til literacy (Blikstad-Balas, 2023, s. 18). Den ene baserer seg på en kognitiv tilnærming som vektlegger kognitive evner som gjør det mulig å bruke språket (Blikstad-Balas, 2023, s. 18). Denne retningen utdypes ikke videre her da den har røtter i psykologisk språkforskning og det er gjort et valg om å begrense oppgavens omfang. Den andre inngangen, hvor literacy sees på i et sosiokulturelt syn, legger vekt på at tekster og språklig kommunikasjon ikke kan studeres uavhengig av sosiale kontekster. Denne inngangen stammer fra ideen om at verden er sosialt konstruert (Blikstad-Balas, 2023, s. 20-22). I arbeidet med sjangerpedagogikk er begrepet om literacy relevant da literacy fremhever et sosiokulturelt perspektiv hvor tanken er at elevene oppdager og lærer språklige elementer gjennom samtale og modellering. I forhold til literacy er sjangerpedagogikk en tilnærming til skriveopplæring som gir mulighet til å ivareta læring i et fellesskap og med tilstrekkelig støtte.

Samfunnet stiller høye krav til skolens literacy. Blant disse kravene er det sentralt at skolen lærer elevene å bli tekstkyndige, slik at de behersker både dagens- og morgendagens tekstpraksiser (Blikstad-Balas, 2023, s. 89). Å jobbe med tekst er komplekst, og elevene har behov for støtte i prosessen. På lik linje med husbygging, trenger elevene at vi lærere tilbyr dem råd og støtte som er tilpasset deres utviklingspotensial. Vi skal ha høye forventninger til hva elevene er i stand til å klare, men samtidig må disse forventningene ta utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger. Basert på den kombinasjonen skal elevene få de verktøyene de trenger for å klare oppgavene og tilegne seg ny kunnskap, som etter hvert vil bli internalisert.

2.7.1 Å synliggjøre skriveprosessen

I den nye læreplanen fra 2020 legges det mer vekt på dybdelæring enn tidligere. Innen dybdelæring er det sentralt å gå videre fra å memorere kunnskap, og heller bli i stand til å reflektere over egen læring og å ta i bruk ulike læringsstrategier. Opplæringen må være fagspesifikk og innlæring av ny kunnskap må skje i en kontekst. Læreren må synliggjøre for

elevene at å jobbe med lesing, skriving og tolking av tekster er en prosess og det er tidkrevende. Læreren må modellere gode lese- og skrivestrategier, samt hjelpe elevene å planlegge arbeidet sitt. Blikstad-Balas (2023, s. 123-124) fremhever viktigheten av at elevene får presentert overkommelige mål for undervisningen og at elevene vet hva som er hensikten med den teksten de skriver. Det er viktig at elevene får nok tid til å gjennomføre prosessen det er å konstruere en tekst. Tidsperspektivet er en av årsakene som bidro til at filmanmeldelse ble dette prosjektets sjanger. Jeg ville sikre meg at elevene fikk nok tid til å skrive ferdig tekstene sine.

2.7.2 Metaspråk

Å pugge nye fagbegrep er en lite effektiv tilnærming for å utvide et faglig vokabular. Det vil ofte resultere i at barn reproducerer et ferdig produkt av begrepsdannelsen, men mangler da dybden og forståelsen for begrepet (Vygotskij et al., 2001). Det tas ikke hensyn til at eleven har behov for å utforske forholdet mellom ordet og virkeligheten (Vygotskij et al., 2001). Ikke alle barn tilegner seg et faglig vokabular ved å passivt bli eksponert for det. I de fleste tilfeller har elever behov for å jobbe systematisk med fagterminologi. Over tid vil ordene bli innarbeidet og oppleves som deres egne. I et forsøk på å sørge for at alle elever forstår innholdet i undervisning, tar lærere ofte til å forenkle fagspråk. Ved å gjøre dette risikerer de å begrense elevenes fagrelaterte vokabular, og resultatet blir at elevene forholder seg til en form for hverdagspråk. Elevene kan da oppleve utfordringer rundt det å forstå fagene fordi faglige nyanser går tapt, samtidig kan det oppleves som vanskelig å uttrykke sin faglige innsikt i fagene (Blikstad-Balas, 2023, s. 126-131).

Prosesen med dekonstruksjon av modelltekst og felles tekstkonstruksjon er godt egnet for å utvikle et metaspråk både inne sjanger, grammatikk og innhold. Innen, for eksempel, grammatikk er det mange og abstrakte begrep elevene trenger å lære for å utvide sitt metaspråk. Sjangerpedagogikken tar avstand fra tradisjonell grammatikkundervisning hvor grammatiske regler blir innøvd i isolerte settinger. For å bygge opp et metaspråk hos elevene må innlæringen skje i en funksjonell kontekst (Johansson & Ring, 2010, s. 33).

Grammatikkundervisning kan flettes inn i dekonstruksjon av modelltekst og i den felles tekstkonstruksjon. Dette kan gjøres ved å synliggjøre ulike grammatiske grep man finner i modellteksten og derfra diskutere regler og kople det opp mot ordenes funksjon. I mitt prosjekt må jeg være bevisst på sammenhengen mellom begrep og forståelse for begrepet, når elevene skal jobbe med nye ord i tilknytning til filmanmeldelsen.

2.8 Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg bygget opp et resonnement for hvorfor sjangerpedagogikk kan fungere som et godt verktøy for eksplisitt skriveundervisning på mellomtrinnet.

Pedagogikken er forankret i et sosiokulturelt læringssyn og har et funksjonelt syn på språk.

Skolen har ansvar for å utvikle elevenes literacy-ferdigheter og sjangerpedagogikken kan fungere som et nyttig verktøy for å beherske tekster, både som avsender og mottaker. Teorier rundt stillasbygging, nærmeste utviklingssone og tekst som sjanger bygger opp om metoden.

Skriveundervisning basert på sjangerpedagogikken vektlegger strukturerte samtaler om hva som utgjør en god tekst og hvordan den skapes. Jeg mener at lærere som benytter seg av denne pedagogikken i skriveundervisningen, får et egnet verktøy i arbeidet med å veilede eleven gjennom prosessen det er å produsere en tekst.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg i første omgang plassere forskningen knyttet til vitenskapsteoretiske perspektiv. Deretter vil jeg gå videre med å gjøre rede for prosjektets metodologiske utgangspunkt, for så å presentere prosjektets utvalg. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt studiens troverdighet, samt drøfte forskningsetiske perspektiver.

3.1 Aksjonsforskningens vitenskapsteoretiske grunnlag

Aksjonsforskning gir lærere mulighet for å forske på egen praksis (Ulvik, 2022, s. 39-40).

Innad i forskermiljøet ansees aksjonsforskning å ha noen svakheter ved seg, som svekker tilliten til metoden (Tiller, 2006, s. 46-47). Enkelte mener aksjonsforskning ikke regnes som vitenskap fordi forskeren aktivt griper inn på det feltet som studeres (Tiller, 2006, s. 46-47). Videre stilles det spørsmål om lærere uten forskererfaring er i stand til å produsere forskning av høy nok kvalitet for å bli akseptert som troverdig og sikker (Tiller, 2006, s. 46-47).

Argumentet for at aksjonsforskning ikke regnes som vitenskap fordi man aktivt griper inn, mener jeg kan diskuteres. Dersom all kunnskap er sosialt konstruert og avhengig av den kulturen den befinner seg i, vil ikke innblanding i skolesammenheng påvirke aksjonsforskningens troverdighet som vitenskap. I stedet vil det være større behov for å diskutere alle sosiale handlinger i klasserommet på flere plan. For å møte kritikken om lærerens evne som forsker, presenterer Tiller (2006, s. 43) aksjonsforskningens lillebror, nemlig aksjonslæring. Det som i hovedsak skiller aksjonsforskning fra aksjonslæring er at lærere og skoleledelse selv tar initiativ og ansvar for forskningen. Både lærere og skoleledelse ytrer et ønske om å forholde seg mer forskende og systematisk til det arbeidet de gjør, men ingen av dem ønsker å defineres som en tradisjonell forsker (Tiller, 2006, s. 50-51). Dette skal jeg utdype videre.

3.1.1 Metodisk avgrensning

Under aksjonsforskning finner vi metoden aksjonslæring. Innad i forskermiljøet er metodene omdiskutert og høster kritikk fra flere hold. Samtidig har jeg vurdert aksjonslæring som å være den mest hensiktsmessige tilnærmingen for å finne svar på problemstillingen:

«På hvilken måte kan sjangerpedagogikken fungere som et verktøy og bidra til utvikling av ferdigheter i skriveundervisningen på mellomtrinnet?»

Metoden legger vekt på en grundig og systematisk tilnærming til forskningsarbeidet og kan sees i tilknytning til evidensbasert praksis. Evidensbasert praksis oppsto på 1990-tallet, og

legger vekt på at metoder og tilnærminger som blir brukt skal være forankret i forskning og bevis (Kvernbekk, 2018, s. 136-137). Grunntanken er at man ønsker å vite hvilke metoder som gir ønskede resultater og hvilke metoder som kan forhindre uønskede resultater (Kvernbekk, 2018, s. 136-137). Ogden (2008, s. 75-78) trekker frem kritikk knyttet til bruk av evidensbasert praksis i arbeid med barn og unge. En del av kritikken går ut på at evidensbasert praksis kan være skadelig. Det menes ikke at det er noe galt med resultatene, men kritikken retter seg mot at resultatene om «hva som fungerer best» kan bli misbrukt på politisk nivå og være en trussel mot læreres uavhengighet. En del av frykten er at lærere i stor grad skal bli bundet av «oppskrifter» på å oppnå mest effektivitet i klasserommet. Ogden er ikke enig i kritikken og mener at dette blant annet undervurderer lærerens evne til å vurdere og anvende forskningskunnskap på fornuftige måter (Ogden, 2008, s. 75-78). Jeg har en positiv erfaring med sjangerpedagogikk i klasserommet og ønsker å benytte aksjonslæring som metode for å videre kunne utforske hvordan pedagogikken bidrar til elevenes læsingsutbytte. Ved å benytte meg av aksjonslæring kan jeg utnytte den allerede etablerte kunnskapen på feltet i planleggingen og gjennomføringen av mitt prosjekt. Jeg vil forsøke å vurdere hvilke elementer i undervisningen som resulterte i læring og hvilke som ikke gjorde det. I en lærerhverdag må man være bevisst på at det som fungerer i en klasse, ikke nødvendigvis vil fungere i en annen. I et mangfoldig klasserom og en uforutsigbar hverdag, vil det alltid være rom for læreren å forbedre sin praksis. Ved å systematisk evaluere sin erfaring kan man hele tiden utvikle seg som lærer for elevene sine.

For å operasjonalisere problemstillingen ytterligere, har jeg igjen tatt noen metodiske valg innen aksjonslæring. I arbeidet med å samle inn datamateriale har jeg valgt ut en klasse på mellomtrinnet, hvor jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg over tre uker. I denne prosessen blir min rolle tvetydig i form av å være både lærer og forsker samtidig. Jeg blir en deltakende observatør. Det er flere utfordringer knyttet til rollen som deltakende observatør, hvor den av størst betydning vil være utfordringen med å fange opp og huske alt som skjer i klasserommet for videre vurdering og refleksjon. For å møte denne utfordringen skal jeg benytte meg av en feltdagbok som går ut på å føre logg etter hver undervisningsøkt. Sammen med notater fra feltdagboken, skal jeg benytte meg av en form for dokumentanalyse ved å samle inn og analysere elevtekster. Resultatet av dette arbeidet skal bidra til å vurdere virkningen av undervisningen knyttet til problemstillingen. Alle disse metodiske valgene vil bli diskutert videre i kapittelet. Basert på at hele prosessen vektlegges frem mot resultatet, og i kombinasjon med de metodiske valgene som er tatt, bunner forskningsprosjektet mitt i et

kvalitativt design. Jeg legger vekt på en grundig refleksjon rundt det som skjer i klasserommet, i kombinasjon med en detaljert vurdering og tolkning av elevtekster. En slik tilnærming kategoriseres som kvalitativ (Blikstad-Balas & Dalland, 2022, s. 22).

3.2 Metodologisk utgangspunkt

Jeg har allerede nevnt at jeg skal benytte aksjonslæring som metode. Til tross for det, vil jeg begynne med å greie ut om aksjonsforskning. Dette gjør jeg av den grunn at disse to metodene har mye til felles. Skillet som oppstår mellom metodene, vil jeg komme mer inn på under 3.2.3.

3.2.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en metode som blir brukt innen mange ulike yrker og som har flere mulige fremgangsmåter (Ulvik, 2022, s. 39-40). Målet med aksjonsforskning er å gi praktiserende, i dette tilfellet læreren, myndighet til å drive forskning innen eget felt med et ønske om å forbedre konteksten og bidra til mer aktuell kunnskap (Ulvik, 2022, s. 40). Et viktig aspekt innen all forskning er at arbeidet må foregå grundig og systematisk. Slik er det også innen aksjonsforskning. Det systematiske arbeidet skal brukes for å undersøke egen praksis. Et slikt arbeid kan resultere i bedre innsikt og refleksjon rundt seg selv som yrkesutøver, samt at det kan være med på å skape positive endringer i for eksempel skolen man jobber på (Ulvik, 2022, s. 40). Sett i sammenheng vil dette være med på å bedre elevenes vilkår for læring.

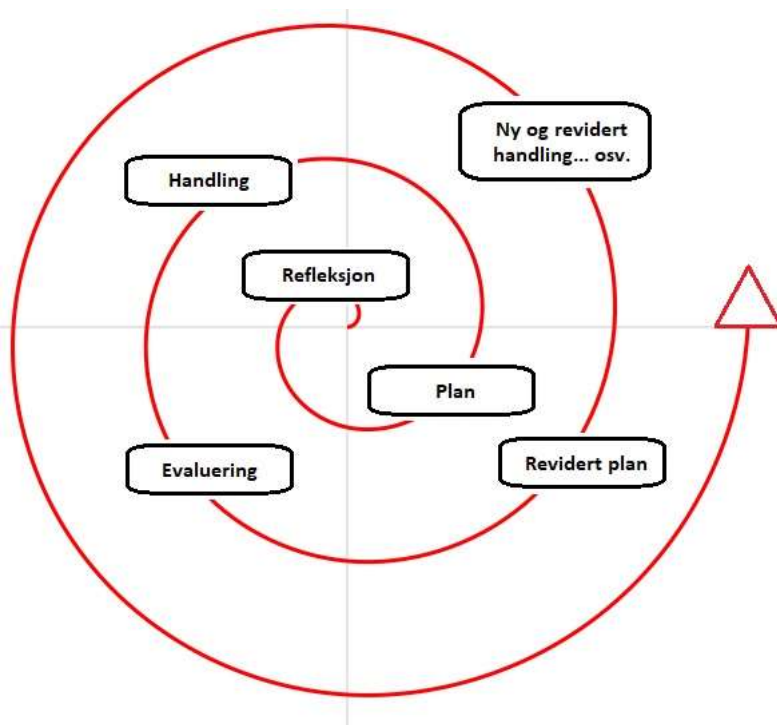
Carr og Kemmis (2003) deler aksjonsforskning inn i tre kategorier; teknisk forskning, praktisk forskning og frigjørende forskning. Selv definerer de bare den sistnevnte som ekte aksjonsforskning, da både teknisk- og praktisk forskning i stor grad involverer eksterne forskere. Dette på bekostning av lærerens initiativ og engasjement. Innen frigjørende aksjonsforskning tar både lærere og skoleledere ansvar i forskningsprosessen med et ønske om å lære og å utvikle praksis på skolen. Veiledning under prosessen er viktig, men den behøver ikke komme utenfra. Gjennom refleksjon og diskusjon med kolleger kan skolen selv påta seg veiledningsansvar og dermed unngå negativ påvirkning fra eksterne forskere. Carr og Kemmis (2003) omtaler aksjonsforskning, men Tiller (2006, s. 52) sitt begrep om aksjonslæring har mange likhetstrekk til akkurat den frigjørende forskningen, da lærere og skoleledere selv tar ansvar for forskningen.

Mitt forskningsprosjekt er basert på mitt ønske om å se hvilke undervisningsmetoder som bidrar til læring, slik at jeg selv kan bli en bedre skriveleer. Jeg forsker alene, men jeg

gjennomfører forskningen på min egen arbeidsplass. Av den grunn har jeg god kontakt med de andre ansatte og jeg har benyttet meg av kolleger til refleksjon og diskusjon i etterkant av undervisning.

3.2.2 Aksjonsforskningsspiralen

Aksjonsforskning og aksjonslæring er en prosess hvor man begynner med en refleksjon rundt et tema, som for eksempel læringsutbyttet ved å bruke sjangerpedagogikk i skriveopplæringen. Figur 4 viser min adaptasjon av Ulvik (2022, s. 41) sin illustrasjon av aksjonsforskningsspiralen.



Figur 4: Aksjonsforskningsspiralen. Inspirasjon hentet fra Ulvik (2022, s. 41)

Etter å ha reflektert rundt et tema som trigger interesse, legger man en plan for hvordan man kan forske på området og samle inn detaljert informasjon som kan si noe om fenomenet eller antakelsene. Når planen er satt, må man gjennomføre en handling som kan bidra til å samle inn denne informasjonen, for eksempel gjennomføringen av et sjangerpedagogisk opplegg. Deretter er det på tide å evaluere arbeidet, både gjennomføringen og resultatene. Et viktig moment innen aksjonsforskning og aksjonslæring er at resultatene ikke er konkluderende, men tentative løsninger (Ulvik, 2022, s. 41). Siden metoden legger vekt på prosessen ved å stadig planlegge, handle og gjennomføre, skal resultatene brukes videre i utviklingen som

ikke nødvendigvis skal avsluttes. Selv om det av flere årsaker er ønskelig å gjennomføre flere undervisningsøkter for å samle inn mest mulig informasjon, er det av praktiske hensyn ikke mulig i dette prosjektet. Både tid og utvalgets tilgjengelighet er begrenset. Av den grunn følger ikke min forskning aksjonsforskningsspiralen til sitt fulle potensiale.

Jeg følger første del av spiralen. Hele prosjektet bunner i min refleksjon rundt hvordan skriveopplæringen på mellomtrinnet kan endres ved bruk av sjangerpedagogikk som metode i klasserommet. Deretter la jeg en plan om å gjennomføre et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg og samtidig hente inn datamateriale, som kunne benyttes i evalueringen. Videre gjennomførte jeg planen og evalueringen. I utgangspunktet skal denne prosessen fortsette som en spiral med kontinuerlig planlegging, handling og evaluering (Ulvik, 2022, s. 40-41). Selv om forskningsprosjektet formelt sett avsluttes etter evalueringen, vil jeg videreføre utforskningen av sjangerpedagogikk i egen praksis, ved å fortsette spiralen i arbeid med skriveopplæring på mellomtrinnet. Modellen i figur 5 viser hvilke steg jeg har gjennomført ut fra aksjonsforskningsspiralen.



Figur 5: Mitt forskningsprosjekts handlingsløp

3.2.3 Aksjonslæring

Innen aksjonslæring må arbeidet foregå systematisk hvor både prosess og funn må dokumenteres, men et poeng er at dokumentasjon ikke behøver tilsvare en typisk forskningsrapport (Tiller, 2006, s. 46-47). Slike krav til rapporter kan skape en avmakt hos lærere som skal lese og lære av rapportene, og resultatet kan bli en form for akademisk imperialisme (Tiller, 2006, s. 46-47). En konsekvens kan være at lærere som interesserer seg for forskning trekker ut av skolen og forsker på skolen, når det i stedet burde legges til rette for at lærere i jobb kan forske i og med skolen (Tiller, 2006, s. 46-47). Tiller (2006) mener det vil være fordelaktig for lærere og skoleledelse å benytte seg av aksjonslæring om det utviklende arbeidet de gjør, mens forskere fra universitet og høyskoler kan benytte aksjonsforskning i deres forskningssamarbeid med skolen.

Det er mitt tiltak å gjennomføre og lede forskningen. Som et hjelpemiddel har jeg blitt tildelt veiledere fra universitetet som følger prosjektet og tilbyr hjelp og støtte underveis. Dette samarbeidet er ment for å unngå at prosjektet blir mangelfullt eller lite troverdig på grunn av manglende kunnskap. Refleksjon og diskusjon er viktige moment innen aksjonslæring. Tiller (2006) presiserer at aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess hvor kolleger og skoleledelse er å foretrekke i dette arbeidet. Jeg står alene som forsker, men fordi jeg overtar timene til andre lærere er vi flere til stede i klasserommet. Dette gir også rom for å diskutere det som skjer i klasserommet etter endt undervisning. På den ene siden opplever jeg en god refleksjonspartner i mine kolleger som både kjenner elevenes personlighet og faglige kompetanse. En svakhet rundt disse diskusjonene er at mine kolleger ikke kjenner til sjangerpedagogikken som metode annet enn det jeg informerer dem om. Av den grunn er diskusjonene knyttet til selve undervisningsopplegget begrenset til min forståelse for metoden.

3.2.4 Metodologiske utfordringer relatert til deltakende observatør

Innen aksjonslæring tildeles forskeren en dobbeltrolle som kan medføre noen metodologiske utfordringer. Som deltakende (lærer) observatør (forsker) går man inn i klasserommet med intensjon om gjennomføring av undervisning, etterfulgt av empirisk analyse for så å studere funn i forhold til forskerspørsmål (Stensland, 2005, s. 2402-2405). I denne prosessen kan man støte på utfordringer relatert til overføring av egne erfaringer fra klasserommet til den kvalitative forskningen (Stensland, 2005, s. 2402-2405). Stensland (2005, s. 2404) og Tiller (2006, 51) argumenterer for at studiers vitenskapelige standard ikke nødvendigvis brytes ned av en reflektert subjektivitet, men at det i stedet kan styrke forskningen. I mitt tilfelle kan det bety at jeg som lærer bedre kan forstå elevenes læringsprosess om jeg blir i stand til å forstå deres tolkninger og refleksjoner (Stensland, 2005, s. 2404). Den tilgangen vil være vanskelig å nå dersom man skal opptre nøytral. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på mine begrensninger ved å identifisere meg med elevenes situasjon (Stensland, 2005, s. 2404).

3.2.5 Feltdagbok

Ettersom at jeg selv gjennomfører forskningsprosjektet med elevene, fungerer jeg som en deltaker i en dynamisk læringsprosess (Levin, 2017, s. 41). Det vil si at jeg både er den som gjennomfører, og den som observerer opplegget underveis. Å forske på en undervisningssituasjon er en dynamisk prosess hvor man samhandler med andre mennesker. I dette tilfellet elever og kolleger. Undervisningsopplegget er basert på sjangerpedagogikken, og av støttende stillas finner vi sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og

skriveramme, samt veiledning av meg som lærer. Ifølge Levin (2017, s. 41) vil en feltdagbok bygge en bro mellom opplegget som gjennomføres og det som skjer i klasserommet.

Etterfulgt av hver undervisningsøkt noterer forskeren hvordan gjennomføringen har forløpt seg, samt hvordan elevene har respondert på opplegget (Levin, 2017, s. 41). Det er viktig å notere egne tolkninger rundt observasjoner og situasjoner som oppstår. Ifølge Levin (2017, s. 39) burde aksjonslæring foregå med minst to forskere som samarbeider om prosjektet. Dette for å ha en partner man blant annet kan diskutere funn og tolkninger med. Til tross for at jeg forsker alene i dette prosjektet, har jeg hatt en god tolkningspartner i klassens opprinnelige norsklærer som har vært til stede i alle undervisningsøktene jeg har gjennomført.

Å notere alt vil være en umulig oppgave, men etter endt undervisning har jeg etter beste evne notert så mye som mulig rundt det som har foregått i de ulike timene. Jeg har notert mine observasjoner og opplevelser, samt noen sitater fra elevene. Slik som Levin (2017, s. 39) nevner, har dette arbeidet bidratt til å gi nye innsikter og oppdagelser som har blitt en viktig del av refleksjonen rundt prosjektets utvikling. Under utviklingen av en feltdagbok er det viktig å forsøke å forholde seg så nøytral som mulig. Dette for å sikre best mulig kvalitet på innsamlede data (Levin, 2017, s. 41). I et forsøk på å holde data så «ren» som overhodet mulig har jeg utarbeidet et skjema hvor jeg har ført inn mine notater.

| Dato | Økt | Elevgruppe | Notater | |
|------|-----|------------|----------------------------------|---------------------|
| | | | Hva vi arbeidet med denne økten: | Mine observasjoner: |
| | | | | |
| | | | | |

Tabell 1: Skjema for feltdagbok

3.3 Metodologiske utfordringer knyttet til elevtekster som empirisk materiale

For å undersøke hvilken eventuell påvirkning sjangerpedagogikken kan ha i skriveopplæringen, skal jeg benytte meg av elevtekstanalyse. Å bruke elevtekster som empirisk materiale i kvalitative metoder kommer med flere metodologiske utfordringer. Øgreid (2021) trekker frem noen momenter som må tas med i betraktning når man benytter seg av elevtekster i forskning.

Det første momentet er eleven som skriver. Til tross for at man forsøker å skape autentiske skriveoppgaver for elevene, vil den fiktive mottakeren alltid prege skrivearbeidet (Øgreid, 2021, s. 334). Elevene vet at det er læreren eller forskeren som skal lese teksten, i tillegg til å

vurdere den. Denne utfordringen er høyst relevant i min forskning da elevene kjenner til bakgrunnen for prosjektet og at jeg skal bruke tekstene for å vurdere om undervisningsmetoden fungerer eller ikke. Videre vil det alltid være slik at elever befinner seg i en mellomposisjon hvor de er i en prosess med å lære å skrive (Øgreid, 2021, s. 336-337). Det betyr at elevers utforskning av språk og prøving og feiling tidvis kan gi tekster et ukorrekt preg i for eksempel grammatikk eller tegnsetting (Øgreid, 2021, s. 336-337). Denne mellomposisjonen gjør det utfordrende for forskeren å vite hva som er årsaken til de skriftlige ukorrekthetene man finner i tekster. Skriveopplæring er obligatorisk for alle barn i Norge, som vil si at selv de som ikke ønsker å bruke tiden sin på skriving, må det. I noen sammenhenger kan korte og mangelfulle tekster si noe om elevenes holdning til skriving i stedet for deres faktiske skrivekompetanse (Øgreid, 2021, s. 339-340).

Det andre momentet er metodologiske utfordringer knyttet til analyse av elevtekster. Når man skal forske på et fenomen, kan det være aktuelt å observere en naturlig undervisningssituasjon for så å hente empiri derfra, eller man kan konstruere en undervisningssituasjon med et målrettet fokus (Øgreid, 2021, s. 340-341). Jeg har konstruert en skrivesituasjon for å kunne utforske akkurat det fenomenet jeg ønsker å måle. Utfordringen ligger i at elevteksten alltid må sees i kontekst (Øgreid, 2021, s. 340-341). Dette henger nøye sammen med sosialkonstruktivismen og at alle sosiale aspekt ved undervisningssituasjonen i teorien kan påvirke elevteksten. Konteksten i en skrivesituasjon vil alltid være såpass kompleks og omfattende at den må begrenses. Videre vil det være en utfordring å vurdere kvaliteten på elevtekstene. Jeg skal gå for en analytisk tilnærming hvor jeg skal lete etter kvalitetstrekk i tekstene som kan være med på å gi svar på problemstillingen. Hermeneutikken handler om at vi fortolker det vi ser og at våre tolkninger er farget av vår forståelse for fenomener (Nyeng, 2012, s. 50). Jeg går inn i klasserommet som deltakende observatør, og min kjennskap til elevene kan legge føringer for mine tolkninger av elevtekstene, eller skape fordommer om elevenes faglige ferdighetsnivå. Jeg har valgt en analytisk tilnærming for å se om stillasene jeg tilbyr blir synlige i elevtekstene.

3.4 Utvalg

Undervisningsopplegget gjennomføres med en elevgruppe på 48 elever og utvalget består av sjetteetrinns elever som jeg underviser til daglig. I forkant av prosjektet blir hver enkelt elev i utvalget plassert på nivå 1, 2 eller 3 basert på deres skriftlige kompetanse. I denne vurderingen er det elevenes evne til å produsere tekster i forhold til omfang, innhold og struktur som tas i betraktning. Disse tre punktene tilsvarer skriverammen (vedlegg 4) som

elevene jobber med, og som blir benyttet i analysen av elevtekstene. Nivå 1 omfatter elever med lav skriftlig kompetanse, som relatert til forventningsnormene, ikke tilfredsstillende kravene under kommunikasjon, innhold og tekstoppbygging etter 4. trinn (Skrivesenteret, 2023). Elevene på nivå 2 tilfredsstillende kravene under kommunikasjon, innhold og tekstoppbygging etter 4. trinn og utvikler seg som skrivere i retning av kravene etter 7. trinn. Nivå 3 omfatter elever med høy skriftlig kompetanse som godt behersker kravene i forventningsnormene etter 4. trinn, samt at de behersker flere av kravene på samme områder etter 7. trinn (Skrivesenteret, 2023).

Elever som blir plassert på nivå 1 strever med å skrive enkle setninger og produserer sjeldent eller aldri en tekst på mer enn en tredjedel av en A4 side. Elevenes utfordringer knyttet til å skrive ortografisk riktig påvirker elevenes evne til å organisere og strukturere tekster. Utfordringen koplet til overføringen av tanker i hodet til bokstaver på skjerm resulterer i at tekster sjeldent eller aldri oppfylder sin hensikt i forhold til innhold og struktur. Elever som blir plassert på nivå 2 ligger på det nivået som er forventet av sjette-trinnselever når det gjelder å kunne produsere tekster av omfang, innhold og struktur. Elevene er i stand til å produsere lengre tekster som synliggjør deres tankeprosesser. Dette gir tekst å arbeide ut ifra. En utfordring for denne elevgruppen er ofte å vurdere innhold og struktur slik at teksten oppfylder sin hensikt. Elevene som blir plassert på nivå 3 forventes å skrive filmanmeldelser som oppfylder tekstens hensikt i forhold til omfang, innhold og struktur. Selv om teksten forventes å oppfylle sjangerens hensikt, forventes ikke perfekte tekster og det vil bli interessant å se hvilke områder denne elevgruppen opplever utfordringer på. I etterkant av prosjektet blir elevtekstene som utvalget har produsert, plassert på samme nivåskala fra nivå 1 til 3, basert på omfang, innhold og struktur, relatert til oppgavens kriterier. Skriverammen brukt for å vurdere om elevtekstene oppfylder sjangerens krav og hensikt. Nivåinndelingen skal benyttes for å gi et bilde på om undervisningsopplegget med sjangerpedagogikk som metode, og dens eksplisitte uttrykk, kan bidra til å utvikle elevenes skriveferdigheter. Ved å sammenligne nivået til elevene før undervisningsopplegget og nivået på oppgaven de har produsert, kan man skaffe et bilde på om metoden resulterer i en positiv eller negativ utvikling.

Antall deltakere i utvalget er for lavt til at det er mulig å generalisere resultatene som blir gjort mot slutten av prosjektet. På den andre siden vil analysen av elevtekstene kunne gi en mer nyansert forståelse eller innsikt i hvordan sjangerpedagogikken fungerer som verktøy i skriveopplæringen. Blikstad-Balas og Dalland (2022, s. 39-42) omtaler begrepet

bekvemmelighetsutvalg. Dette begrepet brukes om utvalg som blir gjort fordi det er lettvis for forskeren. For eksempel kan familie, venner eller kjente bli spurt om å delta i et forskningsprosjekt (Blikstad-Balas & Dalland, 2022, s. 39-42). Utvalget i dette masterprosjektet kan føres inn under denne kategorien da deltakerne er valgt basert på at jeg jobber på skolen og kjenner til klassen, samt de andre lærerne på trinnet. Til tross for at utvalget mitt kan kategoriseres som et bekvemmelighetsutvalg, tror jeg det vil være av liten negativ betydning for resultatet. I denne sammenhengen kan min kjennskap til elevene fungere som en fordel. Elevene er trygge på meg som underviser i klasserommet. Min kjennskap til deres skriftlige ferdigheter er av verdi i arbeidet med å nivåfordele elevene basert på hver enkeltes skriftlige kompetanse. Min kjennskap til deres personlighet kan være en fordel i arbeidet med å drøfte hvordan undervisningsopplegget har fungert for hver enkelt elev underveis i analyseprosessen. Elevmangfold i skolen kan defineres som forskjeller mellom individene basert på deres etnisitet, rase, sosioøkonomisk status, kjønn, særegenheter, språk, religion, seksuell orientering og geografisk region (Moen, 2014, s. 20). Basert på elevmangfoldet kan utvalget kategoriseres som representativt (Blikstad-Balas & Dalland, 2022, s. 38-39). Innad i elevgruppen finner vi flere elever med dysleksi, ADHD, samt elever med norsk som andrespråk. Vi finner også jenter og gutter som nærmer seg pubertetsalder og som blant annet synes det er ubehagelig å snakke høyt i klasserommet. Mange er usikre på seg selv. På den andre siden finner vi elever med sterk sosioøkonomisk bakgrunn, som har foreldre som følger dem tett opp og som stråler av selvsikkerhet og faglig dyktighet. De presterer i flere fag, tar plass i rommet og er levende i sin væremåte. Jeg er interessert i å finne ut om sjangerpedagogikken kan fungere som metode for å skape et undervisningsopplegg som treffer dette mangfoldet i en læringsprosess, med bare noen tilpasninger til hver enkelt. Det mangfoldet dette utvalget består av er ikke uvanlig eller spesielt for denne skolen. Det er dette mangfoldet de fleste klasserom består av.

3.5 Reliabilitet og validitet

For at forskningen skal kunne vurderes som tillitsfull eller av verdi, er det viktig å vurdere både reliabiliteten til datamaterialet, men også validiteten til forskningen. Reliabilitet går ut på at den dataen som blir samlet inn, faktisk kan benyttes som et verktøy for å finne svar på forskningens problemstilling (Nyeng, 2012, s. 105). Validitet handler om at man gjennom forskningen faktisk undersøker det man ønsker å studere, og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109).

Reliabiliteten til datamaterialet sier noe om hvor pålitelig en undersøkelse er, og om den innsamlede dataen er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). I denne masteroppgaven må reliabiliteten til både elevtekstene og nivåinndelingen vurderes, da det i hovedsak er disse som skal benyttes for å vurdere læringsutbyttet. Når man benytter aksjonslæring som metode vil det ifølge Tiller (2006, s. 45) være umulig å forholde seg helt objektiv, men i dette prosjektet har jeg forsøkt å benytte meg av subjektiviteten for å styrke reliabiliteten. I analysedelen skal jeg vurdere elevtekstene som blir produsert og bruke dem for å vurdere om metoden fungerer som et godt verktøy i skriveopplæringen. For å unngå at jeg velger tekster som passer diskusjonen eller forskningen for å oppnå et resultat, blir elevene plassert på ett av tre nivå basert på deres skriftlige ferdigheter på forhånd. Dette gjøres i forkant av prosjektet for å gjøre datamaterialet så pålitelig som mulig. Selv om denne nivåinndelingen er inkludert i oppgaven med et ønske om å styrke reliabiliteten, er det en mulig feilkilde dersom elever blir plassert feil nivå i forhold til deres skriveferdigheter. Enda en svakhet er at ingen tidligere elevtekster ble benyttet for å vurdere den skriftlige kompetansen. Nivåinndelingen av utvalget ble gjort gjennom samtale mellom meg og lærerne på trinnet. Vurderingen av elevenes evne for å prestere skriftlig ble diskutert i fellesskap med meg og de fire lærerne på trinnet. En slik tilnærming er risikabel da det er en mulighet for at min oppfatning og mitt syn på utvalget kan bli farget av mine kolleger. På den andre siden, tre av lærerne har fulgt elevgruppen siden første klasse og kjenner dem svært godt. Deres vurdering av elevenes skriftlige kompetanse oppleves som tilstrekkelig for å kunne plassere elevene på riktig nivå.

Det er viktig at alle tekstene blir vurdert på de samme områdene for å sikre troverdigheten til analysen og resultatene. I den sammenheng vil skriverammen som elevene benytter under tekstkonstruksjon, fungere som mal under analysearbeidet av elevtekstene (vedlegg 4). Dette for å unngå at man for eksempel bare trekker frem det positive i elevtekster skrevet av elever fra både kategorien høy forventning, men også lav forventning. Hadde det vært tilfellet, kunne man styrt forskningen i retningen av et ønsket resultat, nemlig at undervisningsmetoden fungerer. Et annet aspekt som er viktig å belyse, er at jeg som lærer aldri har gjennomført et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg før. Selv om jeg kommer til å etterstrebe å gjennomføre undervisningen i henhold til sjangerpedagogikken, er det ikke gitt at jeg på første forsøk er kompetent nok til å gjennomføre uten feil eller mangler. Dette vil også spille inn på reliabiliteten til forskningen. Hermeneutikken spiller også en stor rolle innen reliabiliteten til oppgaven. Som lærer og forsker må jeg også være bevisst på at jeg går inn i klasserommet med mine egne forventninger, erfaringer, verdier og relasjoner til elevene. Selv

om ønsket er å være helt nøytral i en forskersituasjon, vil det for meg være umulig. Da er det viktig å være bevisst og omtale situasjoner som kan være farget av meg som person.

Validiteten til forskningen styrkes når datamaterialet som samles inn er til nytte for å svare på problemstillingen, og ikke noe mer. En utfordring rundt det å innhente data er at man ofte vil oppleve å få med mer enn det man i utgangspunktet er ute etter, og dette vil være med å påvirke «renheten» til datamaterialet (Nyeng, 2012, s. 109). Underveis i skriveprosessen vil elevene ha et kriterieark å forholde seg til. Dette for å hjelpe elevene på vei med skrivingen, men også for å synliggjøre forventningene til oppgaven. Dette kriteriearket kan også benyttes av meg i analysedelen for å forsikre at jeg bare vurderer elementer som vi eksplisitt har jobbet med. Når man gjennomfører klasseromsforskning er sjansen stor for at man som lærer og forsker havner i mange interessante situasjoner som man gjerne skulle studert nærmere. Dette kan være alt fra faglige samtaler mellom elever til tegninger som visualiserer læringsutbyttet. Det er viktig at det datamaterialet som blir samlet inn og brukt i analysen faktisk er relevant for å gi svar på problemstillingen. En metodologisk utfordring som er med på å svekke validiteten til forskningen er at skriveopplæringen ikke foregår som et ønske fra elevene, men i en påtvungen opplæringssituasjon. Det betyr ikke at alle elever vantrives med skriveopplæringen, eller at de ikke gjør sitt beste, men elevenes motivasjon, skrive lyst og kognitive evner spiller inn når man skal studere tekstene (Øgreid, 2022, s. 327). Dette er elementer som ikke er synlig for forskeren, og som av den grunn er med på å svekke validiteten til forskningen. I dette masterprosjektet skal elevtekster benyttes for å vurdere læringsutbyttet av undervisningen. For å sikre best mulig reliabilitet og validitet, er det viktig å sette ord på både de synlige og ikke-synlige faktorene som er med på å påvirke tilliten til forskningen.

3.6 Etikk

Når man snakker om etikk handler det om hvilke handlinger vi gjør bevisst, hvilke verdier vi legger til grunn for hvordan vi handler og for normer i samfunnet (Halvorsen, 2008, s. 246). Vår forestilling om hva som er rett og galt, og de valgene vi tar basert på denne forestillingen, defineres som vår moral (Halvorsen, 2008, s. 246). Disse fenomenene må sees i sammenheng, og må drøftes i forhold til samfunnets allmenne moraloppfatning (Halvorsen, 2008, s. 246). Når det gjelder datainnsamling og personopplysninger har det i mange år blitt gjennomført forskning uten hensyn til de involverte (Halvorsen, s. 249-251). I dag er det opprettet instanser som skal godkjenne forskningsarbeid for å sikre at prosjektene har et seriøst utgangspunkt, og at det gjennomføres forsvarlig (Halvorsen, s. 261). Dette for å sikre

at forskningen gjennomføres i forhold til de forskningsetiske retningslinjene som er gjeldene. Disse inkluderer blant annet at hvert enkelt individ skal informeres om forsøket, det er frivillig å delta, man har rett til å trekke seg når som helst, persondata skal anonymiseres med mindre noe annet er avtalt og utvalget blir informert om resultatet av forskningen. For å best mulig sikre anonymiteten til mitt utvalg sendte jeg inn meldeskjema til sikt (vedlegg 1). Gjennom arbeidet med meldeskjema ble det utarbeidet en plan for prosessen videre med å sørge for anonymitet. Skolen jeg jobber på tilbyr iPad og sikker skylagring for sine ansatte. I tillegg har jeg sikre lagringsmuligheter gjennom universitetet. Dette benyttet jeg ved å lagre informasjon om elevene adskilt. Navn ble lagret i jobb-skyen, mens nummererte elevtekster ble analysert i universitets-skyen. I analysekapittelet har jeg stokket om på kjønn og benyttet fiktive navn. Et skriv ble sendt hjem med informasjon om prosjektet og et samtykkeskjema til foresatte (vedlegg 2). Etter at prosjektet er ferdig, vil alle dokumenter som inneholder elevopplysninger eller informasjon som kan knyttes til prosjektet bli slettet.

4.0 Presentasjon av undervisningsopplegget

I dette delkapittelet vil jeg presentere undervisningsopplegget som ligger til grunn for prosjektet. Undervisningsopplegget har jeg selv konstruert med bruk av mine notater, som jeg skrev mens jeg observerte Hepsø undervise da jeg jobbet i Trondheim. Av den grunn er opplegget i stor grad farget av Hepsø sin tilnærming til sjangerpedagogikk. Min erfaring fra Trondheim er at metoden fungerer svært godt i et klasserom med en stor andel minoritetsspråklige elever. Denne personlige erfaringen bidro til å skape et engasjement hos meg som lærer, og i dette prosjektet ønsker jeg å se hvordan metoden fungerer i et annet klasserom med en tilfeldig gruppesammensetning, hvor andelen minoritetsspråklige elever ikke er i fokus. Undervisningsopplegget er grunnmuren som skal gi elevene den støtten de trenger for å konstruere sin individuelle filmanmeldelse. Jeg vil gi en kort, men detaljert beskrivelse av hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre prosjektet i klasserommet. Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i sjangerpedagogikken. Tekstene som elevene produserer mot slutten av prosjektet benyttes for å komme frem til et svar på problemstillingen: «Kan sjangerpedagogikken fungere som et verktøy og bidra til utvikling av ferdigheter i skriveundervisningen på mellomtrinnet?».

4.1 En skjematisk oversikt over undervisningsopplegget

Tabellen under viser en samlet oversikt over undervisningsøktene jeg har gjennomført i dette prosjektet. Undervisningsopplegget gikk over 3 uker. Elevgruppen var delt i to slik at hver gruppe besto av 24 elever. Det vil si at jeg har gjennomført alle øktene to ganger. Videre skal jeg gjøre rede for hver av de åtte undervisningsøktene.

| Økt | Tid | Tema | Innhold |
|--------|---------|---|--|
| 1. økt | 45 min | Introduksjon til prosjektet | Forklare hva vi skal gjøre i ukene fremover og hvorfor. |
| 2. økt | 2t20min | Dekonstruksjon av modelltekst | Vi ser på sjangeren filmanmeldelse og dekonstruerer en modelltekst med fokus på struktur og avsnittenes hensikt. |
| 3. økt | 2t20min | Språklige trekk og struktur – verb og modalitet | Vi benytter modellteksten til å jobbe med presens og preteritum. Vi går også inn på modalitet. |
| 4. økt | 2t20min | Fortsettelse av språklige trekk og struktur | Vi jobber med evaluerende språk (adjektiv), argumentasjon og årsaksbindeord. |
| 5. økt | 2t20min | Felles tekstkonstruksjon | Vi skriver en felles tekst av filmen Harry Potter og de Vises Stein. |
| 6. økt | 2t20min | Film: Togo | Vi ser filmen Togo. |
| 7. økt | 45 min | Gjennomgang av filmens handling | Vi prater om handlingen i filmen. |
| 8. økt | 2t20min | Individuell tekstkonstruksjon | Elevene skriver en individuell filmanmeldelse av filmen Togo. |

Tabell 2: En skjematisk oversikt over undervisningsopplegget

4.2 Første undervisningsøkt

Den første økten fungerer som en introduksjon og elevene får forklart at prosjektet i hovedsak har to hensikter. For det første skal vi bli kjent med sjangeren filmanmeldelse og etter hvert skal vi se filmen Togo fra 2019. Mot slutten av prosjektet skal elevene produsere en individuell filmanmeldelse av denne. Den andre hensikten er at jeg gjennomfører et større forskningsprosjekt som de er en del av. Elevene blir informert om at jeg har planlagt undervisningen basert på en spesifikk metode kalt sjangerpedagogikk, og at jeg skal benytte meg av blant annet deres tekster for å se om denne metoden fungerer i arbeidet med å utvikle skriveferdighetene deres.

4.3 Andre undervisningsøkt – dekonstruksjon av modelltekst

Jeg har selv skrevet modellteksten av Løvenes Konge (Vedlegg 3) som blir benyttet i prosjektet, og årsaken er at jeg ønsker kontroll over de tekstlige elementene. Økten begynner med at elevene får et eksemplar av modellteksten og skriverammen (vedlegg 4), og noen minutter for å lese den. Deretter streker elevene under alle ord de opplever som krevende

eller vanskelig å forstå. Sammen oppklarer vi alle ordene før vi går videre med å samtale om tekstens makrostruktur med overskrift, faktadel, sammendrag og vurdering. Gjennom diskusjon blir det lagt stor vekt på elevenes rolle som forfatter og leserens rolle som mottaker. Gjennomgående i prosjektet samarbeider elevene aktivt med læringspartner som en del av plenumsarbeidet. Jeg benytter meg av innspillene til elevene og kopler hvert av de strukturelle begrepene opp mot hensikten med teksten. Overskriften skal fortelle leseren hvilken type tekst dette er og skape interesse for å lese videre. Faktadelen skal gi informasjon som kan være kjekt å vite i forkant av å se en film. Sammendraget skal si noe om hva filmen handler om uten å røpe høydepunkt, samtidig som å skape spenning og nysgjerrighet. Vurderingen skal presentere elevens opplevelse av filmen, både positivt og negativt. Typisk for sjangeren er å avslutte med et terningkast. Deretter går vi gjennom skriverammen som oppsummerer de strukturelle elementene, og ser på de språklige trekkene som vi kommer tilbake til senere.

Videre får elevene en liten oppgave hvor de hver for seg skal forklare utvalgte begrep fra faktadelen, i tillegg til å finne de aktuelle svarene fra modellteksten av Løvenes Konge.

Skjema elevene fikk så slik ut:

| Begrep | Forklaring | Svar fra teksten |
|---------------|------------|------------------|
| Aldersgrense | | |
| Produksjonsår | | |
| Premiere | | |
| Språk | | |
| Regissør | | |
| Manus | | |

Tabell 3: Oppgave relatert til faktadelen

Etter hvert som elevene blir ferdig med å fylle ut tabellen, blir de plassert sammen med andre som også er ferdig slik at de kan sammenligne svarene sine. Avslutningsvis går vi gjennom svarene på tavla.

4.4 Tredje undervisningsøkt – verb og modalitet

Målet for den tredje økta er også todelt. Først jobber vi med verb, deretter går vi over på modaliteter i språket. I arbeidet med verb jobber vi eksplisitt med presens, preteritum, actionverb og tenke-verb. Ettersom at elevene går på mellomtrinnet tar jeg utgangspunkt i

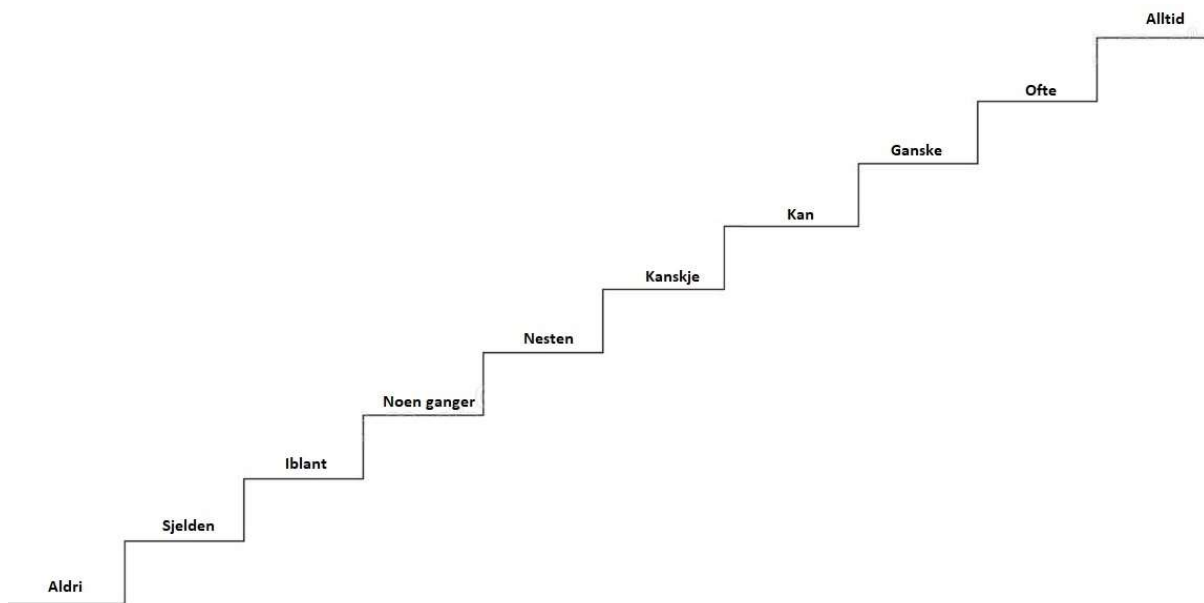
elevgruppen sine forkunnskaper og bygger videre på deres innspill samtidig som jeg leder dem i retning av øktas fokus og mål. Fra deres innspill drøfter vi hva som er forskjellen mellom presens og preteritum før vi går videre til action- og tenke-verb. Med bruk av smartboard presenterer jeg 14 verb på tavla som vi i plenum diskuterer og plasserer under riktig kategori. Tabell 4 viser den ferdige utfylte tabellen.

| Action-verb | Tenke-verb |
|-------------|-------------|
| Å spille | Å gruve seg |
| Å skrive | Å drømme |
| Å løpe | Å være |
| Å hoppe | Å fantasere |
| Å synge | Å føle |
| Å danse | Å glede seg |
| Å løfte | Å tenke |

Tabell 4: Kategorisering av action-verb og tenke-verb

Videre benytter vi oss igjen av modellteksten av Løvenes Konge. Elevene får i oppgave å finne alle verbene i sammendraget. Teksten vises på storskjerm og etter hvert streker vi under alle verbene slik at det blir godt synlig. Alle verbene blir diskutert i forhold til presens eller preteritum, og om de hører inn under kategorien action-verb eller tenke-verb.

Øktas andre mål omhandler modalitet i språket. Ved å benytte seg av ulike modaliteter kan man påvirke «bestemtheten» i språket. Modaliteter kan få setninger til å høres absolutt ut, eller de kan bidra til å skape flere nyanser i ytringene. Jeg tegner en trapp på whiteboarden med ordet aldri nederst og ordet alltid øverst. Etter litt diskusjon rundt begrepet modalitet og hva det innebærer, kommer elevene med forslag til mange modale begrep som kan plasseres på trinnene imellom. Figur 6 illustrerer hvordan trappen ble seende ut basert på innspillene fra elevene.



Figur 6: Modaliteter

Videre ser vi på eksempelsetninger med forskjellig bruk av modaliteter i språket. Sammen diskuterer vi modalitetens funksjon og hva det gjør med setningenes betydning. Figur 7 nedenfor viser eksempelsetningene som blir diskutert. Til slutt får elevene en liten skriveoppgave hvor de skal eksperimentere med modaliteter. Sammen med læringspartner skriver de noen setninger hvor de benytter modaliteten alltid eller aldri. Deretter skal disse byttes ut med andre modaliteter fra trappen vist i figur 6. Med læringspartner skal de diskutere hva denne endringen har å si for setningens betydning.

- Det bor 9812 mennesker i Mosjøen
- Det bor ca. 10 000 mennesker i Mosjøen.

- Katten føder 3 kattunger.
- Katten føder ofte 3 kattunger.

- Alle barn må lære å svømme.
- Alle barn burde lære å svømme.

- Alle barn skal gjøre lekser hver dag.
- Alle barn burde gjøre lekser hver dag.

Figur 7: Eksempelsetninger med bruk av ulike modaliteter

4.5 Fjerde undervisningsøkt – evaluerende språk, argumentasjon og årsaksbindeord

Den fjerde økta er den siste som eksplisitt omhandler språklige trekk. Målet for timen er å arbeide med evaluerende språk, i tradisjonell grammatikk kalt adjektiv. I tillegg skal vi arbeide med argumentasjon og årsaksbindeord. I plenum forklarer jeg begrepet «å evaluere»

og kopler det opp mot adjektiv – et begrep mange allerede kjenner til. Jeg skriver noen eksempelsetninger på tavla slik som; Jenta har en fin, gul og regntett jakke. Jeg forklarer at det er min personlige mening at jakken er fin, at jeg kan observere at den er gul, og en kvalitet ved jakken er at den er regntett. Videre får elevene åtte setninger på tavla hvor de skal forsøke å lage så lange setninger som mulig ved å benytte et mer evaluerende språk. Deretter går vi over på argumentasjon. Arbeidet med argumentasjon og årsaksbindeordene er gruppebasert. Først presenterer jeg ulike årsaksbindeord som fordi, av den grunn, derfor, likevel, selv om, dessuten og i og med at. Gruppene består av 3-4 elever som alle får et utsagn eller en påstand som de skal argumentere for eller imot. Diskusjonene foregår i plenum med meg som ordstyrer. Underveis diskuteres argumentene og årsaksbindeordene som elevene bruker. Vi fremhever argumentene og funksjonen til årsaksbindeordene.

4.6 Femte- og sjette undervisningsøkt – felles tekstkonstruksjon og film

Tidligere i skoleåret så elevgruppen filmen Harry Potter og de Vises Stein. Av den grunn blir denne filmen brukt som utgangspunkt for den felles tekstkonstruksjon. Målet med økta er å skrive en modelltekst hvor elevene er en del av prosessen. Også denne teksten kan benyttes som et verktøy under den individuelle tekstkonstruksjonen. Klasserommet ommøbleres slik at vi etter beste evne sitter i en lyttekrok. Vi ser filmtraileren av Harry Potter og snakker om handlingen for å friske opp hukommelsen til alle elevene. Vi benytter filmanmeldelsen av Løvenes Konge som mal og jeg skriver teksten mens elevene ser dokumentet på storskjerm. Samtalen og skriveprosessen er i stor grad lærerstyrt, men etter beste evne benytter jeg elevenes innspill som utgangspunkt samtidig som jeg forsøker å veilede dem videre i tekstproduksjonen. Jeg benytter modellteksten aktivt og stiller spørsmål til den som jeg ønsker at elevene skal overføre til teksten vi jobber med nå, og senere til den individuelle teksten de selv skal skrive. Selv om vi i en tidligere økt gikk gjennom modellteksten om Løvenes Konge, begynner jeg med å vise frem teksten og spør «Hva er overskriften i denne filmanmeldelsen?». Elevene svarer og jeg spør videre «Okei, så hva forteller denne overskriften oss?». Elevene svarer og jeg bekrefter og spør videre «Ja vel, så den forteller oss at denne teksten er en filmanmeldelse og at den handler om filmen Løvenes Konge. Bra. Hvilken overskrift kan vi ha på vår tekst om Harry Potter da?». Vedlegg 5 viser resultatet av filmanmeldelsene vi skrev i plenum. Denne formen for tekstkonstruksjon i fellesskap gir elevene tilgang til lærerens tankeprosess rundt setningsoppbygging og ordvalg. Den sjette undervisningsøkta ble brukt til å se filmen Togo.

4.7 Syvende- og åttende undervisningsøkt – handling og individuell skriving

Før arbeidet med å skrive en filmanmeldelse er det vesentlig at alle elevene har forstått hva filmen handler om. Den syvende økten ble brukt for å oppsummere handlingen i filmen og for å oppklare ord og navn. Den åttende undervisningsøkten blir brukt til å produsere elevenes individuelle filmanmeldelse av filmen Togo. Mens elevene arbeider, går jeg rundt og tilbyr hjelp til elevene underveis i skriveprosessen.

4.8 Oppsummering

Verdien av eksplisitte støttende stillas, læring i fellesskap og literacy, som kommer til syne i kapitlene om tidligere forskning og teori, ligger til grunn for planleggingen av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget er konstruert i tråd med sjangerpedagogikken sin tilnærming til skriveopplæring. Av støttende stillas har jeg inkludert sjangertrekk, dekonstruksjon av modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer. Dette er første gangen jeg selv setter sammen et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg, og jeg har benyttet den kunnskapen jeg har lært av Hepsø.

5.0 Analyse og funn i elevtekstene

I sin opprinnelse ble sjangerpedagogikken til for å hjelpe minoritetsspråklige elever, eller elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn i skriveopplæringen (NAFO, 2023). Mitt prosjekt går ut på å vurdere om sjangerpedagogikken kan benyttes som verktøy i skriveopplæringen for alle elever på mellomtrinnet. Både for generelt høytpresterende elever, men også for elever med utfordringer knyttet til skriving. I dette kapittelet skal jeg analysere åtte elevtekster fra elever med variert bakgrunn og faglige ferdigheter. Jeg har valgt to elevtekster fra elever som i forkant av prosjektet ble vurdert til nivå 1, fire elevtekster fra elever som i forkant ble vurdert til nivå 2, og to elevtekster fra elever som i forkant ble vurdert til nivå 3. I forkant av prosjektet ble flertallet av elevene ble vurdert til nivå 2, og av den grunn valgte jeg å analysere fire elevtekster fra denne kategorien. Filmanmeldelsen til to av disse elevene ble vurdert til nivå 2, mens filmanmeldelsen til de to andre ble vurdert til nivå 3. Akkurat disse åtte elevtekstene ble valgt for å kunne undersøke hvordan sjangerpedagogikken kan fungere som et verktøy, og om metoden kan bidra til utvikling av skriveferdigheter hos både lavt- og høytpresterende elever.

5.1 Struktur knyttet til elevtekstanalysen

De åtte elevtekstene er et utvalg fra den samlede empirien bestående av 48 elevtekster. Jeg har valgt akkurat disse elevtekstene, fordi de synliggjør mange elementer som går igjen i alle de 48 tekstene. Jeg skal analysere tekstene og vurdere dem opp mot stillasene jeg har tilbudt i løpet av de åtte undervisningsøktene jeg har gjennomført med dem. Jeg begynner hver analyse med å si noe om elevens ferdighetsnivå, samt si noe om hvordan eleven har jobbet underveis. Jeg har aktivt benyttet meg av feltnotatene i arbeidet med elevtekstanalysene. Disse notatene har hjulpet meg å huske elementer, situasjoner og samtaler som har vært en del av undervisningen og relasjonen min til enkeltelever. Videre vil jeg analysere strukturen og innholdet på oppgaven med fokus på overskrift, faktadel, sammendrag og vurdering. I forhold til språklige trekk vil jeg se om eleven benytter ord relatert til sjangeren filmanmeldelse, samt bruken av evaluerende språk og modaliteter. Jeg vil også lete etter spor av stillasene: sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer.

| Struktur | Språklige trekk | Spor av stillas |
|------------|-------------------|--------------------------|
| Overskrift | Evaluerende språk | Sjangertrekk |
| Faktadel | Modaliteter | Modelltekst |
| Sammendrag | | Felles tekstkonstruksjon |
| Vurdering | | Skriverammer |

Tabell 5: Visualisering av analysens momenter

For å sikre anonymiteten til elevene har jeg stokket om på kjønn og benyttet fiktive navn. Jeg har valgt to elevtekster, «Arne» og «Ben», som før prosjektet ble plassert på nivå 1, men hvor filmanmeldelsen ble plassert på nivå 2. Videre har jeg plukket ut elevtekstene til «Carl» og «Dina», som i forkant ble plassert på nivå 2, og hvor arbeidet med filmanmeldelsen også ble vurdert til nivå 2. «Erik» og «Fred» ble i forkant av prosjektet plassert på nivå 2, men filmanmeldelsen de har skrevet ble vurdert til nivå 3. Til slutt valgte jeg elevtekstene til «Gina og «Hanne» som i forkant ble vurdert til nivå 3, og filmanmeldelsen ble vurdert til nivå 3.

5.2 Analyse av elevteksten til «Arne»

Før undervisningsopplegget ble eleven Arne plassert på nivå 1 basert på hans skriftlige ferdigheter. Sluttproduktet av filmanalysen ble vurdert til nivå 2 (vedlegg 6). Til vanlig kan det være utfordrende å få denne eleven til å arbeide konsentrert og å produsere tekst. For å unngå skriveoppgaver kan han ty til å fikle med ting på pulen, prate med sidemannen eller plutselig vandre i gangen. Eleven har en tendens til å sone ut. I et forsøk på å beholde konsentrasjonen til både denne, men også resten av elevgruppen som sitter med de samme utfordringene, har jeg forsøkt å ta tak i ideen om at læring skjer i fellesskap (Vygotskij et al., 2001). I et forsøk på å unngå at elever slik som Arne mister konsentrasjonen, har jeg aktivt benyttet små samtaler mellom læringspartnere under hele prosjektet. Sjangerpedagogikken er i stor grad lærerstyrt, men vektlegger aktiv elevdeltakelse. Teksten til Arne viser at eleven har fulgt med i undervisningen, og selv om oppgaven har stort forbedringspotensial, er det mange spor av det vi har jobbet med.

Teksten til Arne oppfyller strukturen til en filmanmeldelse. Arne har inkludert overskrift, faktadel, sammendrag og avsluttet med en vurdering og et terningkast. For denne eleven fungerte sjangertrekkene rundt oppgavens struktur som et verdifullt stillas. Avsnittet om fakta ble en motiverende faktor. Gjennom samtale ga eleven uttrykk for at han var veldig fornøyd med mengden tekst i dokumentet da han hadde fullført faktadelen, og han ville vise meg hvor

langt han var kommet. I den sammenheng oppdaget jeg at eleven hadde funnet korrekt informasjon på alle punkter utenom sjanger, hvor det bare sto «kjedelig». Typisk for denne eleven er at dersom noe blir vanskelig, da er det ifølge eleven kjedelig. Dette er i utgangspunktet en reflektert elev og har mye å bidra med muntlig, men strever med å formidle seg skriftlig. Gjennom samtale med meg kom han selv frem til at filmen kunne kategoriseres som både eventyr, drama og biografi. Denne samtalen lot meg føre begrepet sjanger inn i elevens nærmeste utviklingszone. Ved å lede og bekrefte elevens egne refleksjoner kom han selv frem til flere mulige og passende sjangerkategorier.

Til tross for at sammendraget er veldig kort, viser eleven at han har plukket opp mye av det vi har jobbet med. I arbeidet med felles tekstkonstruksjon la jeg mye vekt på dette med å henvende seg til leseren og å gjøre sammendraget spennende slik at leseren ønsker å se filmen for å finne ut mer. Denne stillasprosessen ser jeg tydelige spor av i teksten til Arne. Han har brukt mye tid på de to setningene som utgjør sammendraget. Samtidig har han benyttet seg av mange ord relatert til handlingen som gjør at setningene inneholder mye informasjon. Begreper som sledehund, medisinel, 1925, Alaska, ødemark, kur, epidemi, barn, Nome, liten, svak, intenst og bevise, gir både informasjon samtidig som det skaper undring og nysgjerrighet hos leseren. I tillegg avslutter Arne med å komme med en påstand, for så å sette tvil over påstanden ved å stille et direkte spørsmål til leseren. Et soleklart eksempel på at eleven har forstått hensikten med avsnittet, nemlig at sammendraget skal bygge opp til spenning rundt handlingen.

Arne har inkludert et tydelig avsnitt om sin vurdering av filmen. Til tross for stort forbedringspotensial, ser jeg mange koplinger til det vi har jobbet med, som igjen tyder på at arbeidet og stillasbyggingen har en verdi. I dette avsnittet ser jeg elevens forsøk på å inkludere et evaluerende språk. Dette går på bekostning av avsnittets innhold, men det er et tegn på fremgang og at tekstskaping er en prosess. Arne bruker ord som kjedelig, unødvendig, lang, mer, spennende og humoristisk i et forsøk på å benytte seg av et rikt språk. Samtidig får han tydelig frem at han ønsker mer spenning dersom filmen skal være interessant for barn på hans alder. Han avslutter også med et terningkast basert på sin vurdering.

5.3 Analyse av elevteksten til «Ben»

I forkant av prosjektet ble eleven Ben plassert på nivå 1, men filmanmeldelsen ble vurdert til nivå 2 (vedlegg 7). Eleven har ulike diagnoser som gjør skriveopplæringen utfordrende for

eleven. Generelt sett er det å skrive en utfordring, men læringsbrett og stavekontroll er til god hjelp. For mange foreldre kan det være vanskelig å hjelpe egne barn med å utvikle skriftlige ferdigheter, spesielt når de har utfordringer knyttet til diagnoser. Skolen har et ansvar om å ruste elever til å kunne tolke, lese og skrive tekster (Blikstad-Balas, 2023, s. 123-124). Ben har sine utfordringer og det er skolens ansvar å ruste ham med verktøy som han kan benytte for å mestre arbeidet med tekst. I Ben sin tekst ser jeg mange tegn til at verktøyene jeg har tilbudt i form av stillasbygging har satt spor.

I første omgang viser teksten til Ben en struktur lik modellteksten av Løvenes Konge. Selv om oppgaven er kort i omfang, har han begynt med overskrift, videre har han et avsnitt med fakta, så kommer sammendraget og til slutt en vurdering med et begrunnet terningkast. Overskriften oppfyller sin hensikt ved å si noe om hvilken tekst leseren nå får lese, samt tittelen på filmen. Selv om ikke all informasjon er korrekt, viser avsnittet om fakta at eleven har arbeidet med mange nye begrep. Avsnittet mangler informasjon om premiere, og punktet om nasjonalitet stemmer ikke. Angående nasjonaliteten ser det ut til at Ben har misforstått begrepet og konteksten. Eleven viser at han har en forståelse for at ordet nasjon sier noe om et land eller sted. Handlingen i filmen foregår i Alaska. Til tross for det er avsnittets hensikt å gi informasjon rundt filmens produksjon og ikke handling. Filmens nasjonalitet er USA fordi det er stedet hvor filmen ble produsert.

Ben produserer vanligvis lite tekst og denne filmanmeldelsen er en prestasjon. På den ene siden kan man si at i stedet for å skape spenning og interesse rundt filmen, gir Ben et kort sammendrag av handlingen. På den andre siden er strukturen og avsnittet til stedet. Det er viktig å poengtere at dette er første møtet med sjangeren filmanmeldelse og det har vært mange nye læringsmomenter underveis. Videre er vurderingen godt begrunnet. Eleven liker action, og det blir det mer av utendørs. Samtidig var filmen trist på grunn av død.

Aksjonsforskning er i utgangspunktet formet som en spiral som kan gi læreren en pekepinn på hvilke metoder som resulterer i læring hos elevgruppen, og hvilke som ikke gjør det (Ulvik, 2022, s. 41). I Ben sitt tilfelle vil jeg si at sjangerpedagogikken, og stillasbyggingen som følger med, bidrar til læring. Teksten er kort og eleven viser ikke at han har forstått hensikten med alle avsnittene, men eleven viser han har forstått mye i form av struktur og noe innen innhold. Eleven har noe håndfast å jobbe videre med.

5.4 Analyse av elevteksten til «Carl»

I forkant av prosjektet ble Carl plassert på nivå 2, og forholder seg på nivå 2 også etter prosjektet. Carl er født og oppvokst i Norge, men kommer fra et tospråklig hjem. Carl sine språklige ferdigheter bærer preg av det Blikstad-Balas (2023, s. 126-127) omtaler som et hverdagsspråk med et begrenset faglig vokabular. Dette setter begrensninger for hva eleven forstår i faglige samtaler. Carl er ikke redd for å spørre etter oppklaring på ord og begreper, men til tross for det, er det vanskelig å vite hvor ofte han egentlig har behov for det. I en ordinær, muntlig samtale med eleven vil man ikke nødvendigvis bite seg merke i hans språklige begrensninger, men i skriftlige sammenhenger blir det svært synlig.

Strukturen til Carl sin filmanmeldelse (vedlegg 8) følger i stor grad strukturen til modellteksten. Oppgaven har innledning, faktadel, sammendrag og vurdering med terningkast. Gjennom min deltakelse i klasserommet vet jeg at modellteksten lå synlig under hele arbeidsprosessen til eleven. Eleven ga uttrykk for at han likte å arbeide med avsnittet om fakta, og underveis ville han stolt vise frem arbeidet sitt. Sammendraget viser at eleven har tanker rundt avsnittets hensikt, selv om eleven per nå ikke klarer å oppfylle den. Avsnittet er litt kort, og eleven begynner fortellende med å beskrive hva som skjer i handlingen. Han røper at de får tak i vaksinen ved hjelp av hundespenn. Deretter introduserer han hovedkarakterene, samtidig som de blir spurt om de kan gjøre et forsøk på å hente vaksinen. Carl avslutter med å henvende seg direkte til leseren med spørsmål om de vil klare å redde barna. Ved å se på avsnittet som helhet, kan det se ut til at eleven begynner fortellende, men henter seg litt inn ved å tenke på avsnittets hensikt. Denne observasjonen kan støtte opp om slutningen at teksten viser tegn til at stillasene i form av sjangertrekk, modelltekst og konstruksjon av fellestekst har satt spor hos eleven.

Eleven har brukt få begreper relatert til handlingen. De eleven har brukt er 1925, Alaska, hundespenn og vaksine. I stedet for å bruke ordet epidemi, har eleven valgt å bruke ordet sykdom. Dette kan være et synlig eksempel på at eleven benytter et hverdagsspråk. Videre dukker det opp en setning som kan vise spor av skriverammen. Eleven skriver «Fordi av en storm fikk de ikke bruke fly til hente vaksinen, da brukte de hundespenn til å hente vaksinen.» (vedlegg 8). Dette er ingen grammatisk korrekt setning, men den kan inneholde et tegn på at eleven har forsøkt å benytte seg av skriverammen i et forsøk på å oppfylle hensikten med avsnittet. Figur 8 viser ett av punktene som er nevnt i skriverammen.



Figur 8: Utdrag fra skriverammen

På lik linje med sammendraget forteller det siste avsnittet mye om elevens forståelse eller manglende forståelse rundt hensikten med vurderingen. Ved første øyekast kan det se ut til at eleven har glemt å ha mottakeren i tankene under tekstkonstruksjonen, som ifølge Mailand (2009) er vesentlig for å nå ut med det man ønsker å kommunisere. I stedet for å presentere en personlig mening om filmens kvalitet, som kan påvirke leseren til å ville se filmen eller ikke, presenterer eleven en utdyping av handlingen. På den andre siden viser eleven en forståelse for at ytringene i dette avsnittet skal begrunnes. Eleven har begrunnet hvert utsagn, noe som tyder på at elementer fra modelleringen og for-arbeidet har satt spor.

5.5 Analyse av elevteksten til «Dina»

I forkant av prosjektet ble Dina vurdert til nivå 2, og også filmanmeldelsen hennes ble vurdert til nivå 2 (vedlegg 9). Basert på hennes skriftlige ferdigheter ansees Dina å være en gjennomsnittlig elev på mellomtrinnet. I den sammenheng er det interessant å utforske elevteksten hennes for å se om der er spor av modellteksten, sjangertrekkene, felles tekstkonstruksjon eller skriverammen, og på hvilken måte disse eventuelt kan ha vært til hjelp. Det er av interesse å se hvordan sjangerpedagogikken som undervisningsmetode har fungert på den gjennomsnittlige eleven, da det ofte er mange elever i et klasserom som passer inn under denne kategoriseringen.

Strukturelt sett likner filmanmeldelsen hennes i stor grad modellteksten av Løvenes konge. Hun har inkludert overskrift, faktadel, sammendrag og vurdering av filmen. I feltnotatene har jeg notert at Dina har jobbet selvstendig med å skrive sin filmanmeldelse og har sjeldent spurt om hjelp. I den sammenheng er elevteksten hennes spesielt interessant fordi det viser hva eleven klarer selvstendig med tilgang til de stillasene vi har jobbet med i fellesskap. Faktadelen inneholder alle de nye begrepene relatert til filmsjangeren, samt korrekt informasjon. Teksten inneholder en god del skrivefeil i form av store- og små bokstaver, feil bruk av komma og punktum, samt skrivefeil og innblanding av dialekt. Til tross for at disse språklige elementene bidrar til å svekke tekstens kvalitet, tas ikke dette med i vurderingen da det ikke har vært en del av fokuset i undervisningsopplegget i dette prosjektet. Over

sammendraget og vurderingen har eleven selv valgt å inkludere underoverskrifter, et lite tegn på at eleven løsriver seg fra modellteksten og har et eget ønske om hvordan teksten skal struktureres. Videre viser eleven at hun forstår noe av hensikten med sammendraget, men hun strever med å realisere det skriftlig. Handlingsmomentene hun velger å inkludere er gode. Hun begynner med å plassere handlingen, introduserer hovedkarakteren og hans yrke. Deretter presenterer hun problemet for så å skape noe spenning rundt utfordringene som kan oppstå i arbeidet med å løse problemet. Innholdet er godt egnet for å kunne oppfylle avsnittets hensikt, og av den grunn er det mulig å tro at kombinasjonen av de ulike stillasene har bidratt i arbeidet med å konstruere teksten.

Til tross for at vurderingen i stor grad bærer preg av et hverdagsspråk, viser den også flere spor av stillasene jeg har forsøkt å tilby. Dina gir en vurdering basert på spenning og hvilke følelser filmen setter i gang hos henne. I tillegg sier den noe om filmsjangeren drama, stiller spørsmål til aldersgrensen og sier noe om lengden på filmen. Basert på innholdet i teksten kan se ut til at Dina opplever god støtte i samtalene om modelltekst, felles tekstkonstruksjon og sjangertrekk. Elementer fra skriverammen (figur 9) blir også synlig, da både sammendraget og vurderingen viser tegn til at eleven forsøker å inkorporere et mer evaluerende språk, samt bruke ord som uttrykker modalitet.

| |
|--|
| Har du brukt evaluerende språk/adjektiv for å beskrive? |
| Har du brukt ord som uttrykker modalitet? (Ofte, noen ganger, av og til, aldri, alltid, bør, kanskje, kan, sjelden). |

Figur 9: Utdrag fra skriverammen del 2

Dette kommer frem i setninger som «... det blir en MEGA STOR storm ...» (vedlegg 9), «Jeg synes filmen var super spennende og litt trist» (vedlegg 9). På den andre siden er det få spor av årsaksbindeord. Elevteksten til Dina viser mange spor av stillasene jeg har forsøkt å tilby gjennom en sjangerpedagogisk tilnærming. Samtidig har teksten forbedringspotensialet på flere områder. I Dina sitt tilfelle ser det ut til at en sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring kan være et nyttig verktøy i hennes skriveopplæring.

5.6 Analyse av elevteksten til «Erik»

Basert på Erik sine skriftlige ferdigheter ble han i forkant av prosjektet plassert på nivå 2, mens teksten hans ble vurdert som god nok til å plasseres blant tekstene på nivå 3 (vedlegg 10). Erik er en muntlig aktiv elev som generelt sett jobber godt. Gjennom felles tekstkonstruksjon var Erik svært engasjert og deltakende. I feltnotatene har jeg notert meg at under samtalene med læringsparter bidro Erik med mange faglige tanker og ideer. Elevteksten ble vurdert som god, men har fremdeles forbedringspotensial som kan tyde på at læring har oppstått, men det er rom for mer læring. Basert på Mariani (1997) sin diskusjon om grad av utfordring og grad av støtte, kan det tyde på at eleven har vært i sin nærmeste utviklingszone i løpet av prosjektet.

På makronivå likner elevteksten til Erik på modellteksten av Løvenes Konge. Eleven har med overskrift, faktadel, sammendrag og vurdering. Avsnittene er med, men ved første øyekast skiller teksten seg noe fra modellteksten og de andre elevtekstene. Basert på strukturen er det synlig at eleven har benyttet seg av modellteksten som stillas. Samtidig gjør eleven noen selvstendige valg. Erik har selv valgt å skrive teksten med uthevet skrift. Dette er første og veldig synlige tegnet på selvstendighet. Videre ser jeg i faktadelen at under «lengde» velger eleven å presentere filmens lenge bare i minutter, og under aldersgrense velger eleven å bruke et pluss tegn, i stedet for å skrive år. Over sammendraget og vurderingen har avsnittene fått en egen underoverskrift. Selv om dette samlet sett ikke er store endringer fra modellteksten, er det fremdeles tegn på at eleven gjør seg opp noen tanker om hvordan han ønsker at teksten skal se ut og struktureres. Eleven benytter stillasene, men samtidig løsriver han seg fra dem.

Sammendraget oppfyller helt klart sin hensikt ved å skape spenning og en nysgjerrighet for å se filmen. Erik setter en preget stemning over sammendraget ved å innlede med «Tallet er 1925, det er harde forhold» (vedlegg 10). Videre informerer han om hvor handlingen foregår, epidemien, utfordringen rundt vaksinen og naturkreftene som herjer. Til slutt presenterer han heltene med et spørsmål direkte til leseren «Vil de klare det?» (vedlegg 10). Avsnittet er ryddig, og hver setning har sin funksjon relatert til hensikten i sammendraget. Eleven har unngått å inkludere unødvendig informasjon i form av gjenfortelling av handlingen. Erik var svært muntlig aktiv under hele undervisningsperioden, men spesielt under felles tekstkonstruksjon. Filmanmeldelsen til Erik viser at han har opparbeidet seg en forståelse for hensikten med avsnittet, samt at han har mestret å realisere det skriftlig. Erik har tatt en fin vinkling i vurderingen av filmen og viser at han ser verdi i at filmen er basert på en sann historie. Hovedargumentet for terningkastet er filmens spenningsmoment, samt

læringsmoment. Til tross for innholdet, oppleves setningene som noe ufullstendige. Eleven har ikke benyttet årsaksbindeord, og i den sammenheng ikke utnyttet ideene og setningenes potensiale. Selv om teksten mangler årsaksbindeord, ser det ut til at eleven aktivt har forsøkt å flette inn et mer evaluerende språk, samt ord som uttrykker modalitet. Figur 10 viser Erik sitt avsnitt om vurdering av filmen med min utheving i gul.

Vurdering:
Filmen er veldig spennende og lærerik. Jeg lærer hvordan det var å leve i Alaska på den tida. Filmen er veldig actionfylt med mange scener med kamp om liv og død med naturens mektige krefter. Det er masse bra innhold i denne filmen. Jeg synes det er veldig kult at alle hundene ligner veldig på de ekte hundene. I noen av scene ble det litt for mye action.
Jeg gir filmen terningkast



Figur 10: Utdrag fra Erik sin elevtekst (Vedlegg 10)

Det ser ut til at eleven aktivt forsøker å benytte seg av modaliteter for å styrke meningene sine. I utdraget har jeg blant annet markert ordet veldig, da dette blir brukt hele fire ganger på knappe 6 linjer. I tillegg bruker eleven flere andre ord for å uttrykke modalitet, som mange, mektige, masse, og litt for mye. Det er vanskelig å vite hva som er årsaken til at eleven velger å benytte de ord som han gjør, men sett i sammenheng med undervisningen, er det mulig at eleven forsøker å benytte seg av de språklige trekkene vi har jobbet med. Det kan se ut til at eleven havner i det Øgreid (2021, s. 336-337) kaller for mellomposisjon. Erik er i en prosess med å lære å skrive innen sjangeren filmanmeldelse, og en slik prosess består av utforsking av språk med prøving og feiling.

5.7 Analyse av elevteksten til «Fred»

Før gjennomføringen av undervisningsopplegget ble Fred vurdert til nivå 2 basert på hans skriftlige ferdigheter. Filmmanmeldelsen han produserte viser en forståelse for flere av elementene vi har jobbet med og teksten hans ble plassert på nivå 3 (vedlegg 11). I utgangspunktet er Fred svært glad i å prate med sine klassekamerater, gjerne om ikke-faglig tema, og han ønsker å være morsom. Dette er en kvalitet jeg som lærer både setter pris på, da det skaper god stemning og ofte er veldig morsomt, samtidig som det ofte er utfordrende å sørge for at eleven og gruppen holder arbeidsro og fokus. Grunnen til at jeg trekker frem denne kvaliteten ved eleven, er at jeg gjorde en interessant observasjon under prosjektet.

Sjangerpedagogikken vektlegger i stor grad elevaktivitet som er lærerstyrt. I et forsøk på å realisere dette ga jeg elevene mange små oppgaver i form av korte diskusjoner og små oppgaver underveis. Jeg opplevde at Fred holdt fokus, og hans vittighet kom frem i utforsking av språklige trekk. I arbeidet med evaluerende språk og argumentasjon kom eleven med mange morsomme kombinasjoner. Setningene han produserte skapte latter og arbeid på setningsnivå ble en hyggelig og lærerik aktivitet.

Teksten (vedlegg 11) følger samme struktur som modellteksten av Løvenes Konge, og det er tydelig at eleven har benyttet seg av den som mal. Filmanmeldelsen til Fred består av overskrift, faktadel, sammendrag og vurdering med terningkast. Under faktadelen er mesteparten av informasjonen korrekt, bortsett fra en forkortelse av navnet på produksjonsselskapet. I sammendraget er det mye å jobbe videre med i form av setningsoppbygging og skrivefeil, men innholdet er bra og eleven mestrer å bygge opp et avsnitt som skaper spenning og setter i gang følelser hos leseren. Fred hopper rett inn i filmen med å plassere handlingen, omgivelsene og hovedkarakterene. Deretter presenterer han problemet og utfordringen. Han stiller spørsmål direkte til leseren om hvorvidt oppdraget er gjennomførbart. Videre nevner han karakterenes håp og bekymring før han avslutter med en setning som setter i gang en følelse av stress og fortvilelse hos leseren: «Barnene blir bare sykere og sykere for hvert minutt seppala ikke kommer tilbake.» (vedlegg 11). Fred viser at han forstår hva som er hensikten med sammendraget og at han mestrer å bygge opp avsnittet slik at det realiserer sitt formål.

I vurderingen kommer Fred med mange argumenter for hvorfor han liker filmen. Han trekker frem at det er interessant at filmen er basert på en ekte hendelse, at skuespillerne liknet de ekte skikkelsene og at det er mye action og spenning. Misnøye med filmmusikken er det som trekker ned hos Fred. Samtidig gjør mangelen på årsaksbindeord i avsnittet at setningene får en merkelig oppbygning, og sammenhengen mellom argumenter og meninger kommer ikke tydelig frem. Til tross for mangelen på årsaksbindeord er det tydelig at eleven har gått inn for å berike filmanmeldelsen med et mer evaluerende språk. Fred omtaler stormene som «herjer», en «farlig sykdom», «skikkelig dødelig», en tur som blir «lang og tøff», den «supre leder hunden Togo» og barn som blir «sykere og sykere». Basert på min observasjon av elevens engasjement underveis, i kombinasjon med elevens individuelle tekst, ser det ut til at stillasene som ble tilbudt i form av å arbeide eksplisitt med evaluerende språk i fellesskap, har satt spor i elevteksten. Eleven viser at han sitter med en forståelse for hensikten med de ulike avsnittene, og det ser ut til at han utforsker bruken av språklige trekk vi har jobbet med.

5.8 Analyse av elevteksten til «Gina»

Gina produserer ofte tekster av god kvalitet, og i forkant av prosjektet ble hun plassert på nivå 3. Filmanmeldelsen hun har produsert blir også vurdert som tilhørende nivå 3 (vedlegg 12). Gina har deltatt mye muntlig underveis i timene, og har fremstått som engasjert. Elevteksten reflekterer en elev som i utgangspunktet har et variert metaspråk relatert til filmsjangeren og som har forstått tekstens hensikt.

Eleven har jobbet selvstendig og har sjeldent spurt om hjelp under tekstkonstruksjonen (vedlegg 12). Filmanmeldelsen består av overskrift, faktadel, sammendrag og vurdering. I teksten er det noen elementer som kan tyde på stress eller slurv. Originaltittelen på filmen er «Togo: The untold true story». Her ser det ut til at Gina har glemt ett ord da hun har skrevet «Togo: The untold story». Premieredatoen stemmer ikke og under punktet om sjanger, har hun bare ført opp sjangeren eventyr. Her kunne hun blant annet inkludert både drama og historie i tillegg. På grunn av prosjektets tidsbegrensning fikk ikke elevene en strukturert tilbakemelding for videre arbeid med teksten. Jeg er ikke i tvil om at eleven er i stand til å revidere disse punktene dersom hun hadde fått vite om svakhetene. Videre har hun ikke inkludert bilde. Under felles tekstkonstruksjon ble bruken av bildet mye diskutert ettersom at gruppen skulle bli enig om hvilket bilde vi skulle benytte. Under diskusjonen kom det frem at det var lurt å bruke filmplakaten, da denne inkluderte mye av informasjonen fra faktadelen, og som kunne være kjekt for leseren å vite. En utfordring med sjangerpedagogikken er at faglig sterke elever kan oppleve at de eksplisitte stillasene setter begrensninger for elever under tekstproduksjonen, eller at elevene opplever undervisningen som for enkel og dermed kjedelig. Jeg opplever ikke at dette er tilfellet med Gina. Fra feltnotatene har jeg skrevet om henne som engasjert og ivrig, men også noe travel.

Informasjonen som Gina har valgt å inkludere i avsnittet er godt egnet for å kunne skape spenning og nysgjerrighet. Hun viser en forståelse for avsnittets hensikt, men til tross for det, benytter hun en noe fortellende tilnærming i et forsøk på å realisere hensikten. Denne tilnærmingen fungerer i en viss grad. Hun får presentert hvor handlingen skjer, epidemien, problemet, heltene og naturkreftene. Hun avslutter med et spørsmål direkte til leseren om hvorvidt de vil nå målet eller ikke. Til tross for at handlingsmomentene hun har valgt å inkludere er gode, skaper den fortellende tilnærmingen en litt kjedelig tone over avsnittet. Ettersom at Gina er en faglig sterk elev, øker forventningene til det hun kan prestere. Gina sin nærmeste utviklingssone er på et annet sted enn Arne sin (omtalt i punkt 5.2). Av den grunn stilles det ulike krav til elevenes prestasjoner. Gina viser en forståelse for hensikten, men

trenger veiledning i hvordan hun kan realisere den på setningsnivå for å skape en mer spennende stemning.

I vurderingen til Gina kommer det frem at hun har et noe utviklet metaspråk egnet til filmsjangeren. Hun benytter ord som tilbakeblikk, klipp, uekte, aldersgrense, anbefaling og kvalitet. Hun presiserer at filmen var både spennende og trist, men sier ikke noe mer om det. Her er det rom for å bygge videre og utdype meningene. Samtidig trekker hun frem virkemidlet tilbakeblikk som ble mye brukt, og utfordringen rundt det. Videre kommenterer hun på enkelte kvaliteter rundt klipp og at aldersgrensen er for lav. Til slutt runder hun av med å gi ni stjerner i stedet for terningkast. Dette kan være et tegn på at hun løsriver seg fra stillasene ved å benytte sin egen måte å rangere filmen på.

5.9 Analyse av elevteksten til «Hanne»

Hanne er en selvstendig, faglig sterk elev. I forkant ble hun plassert på nivå 3, og filmanmeldelsen hennes forholder seg på nivå 3 (vedlegg 13). Hanne har deltatt aktivt i alle faser av prosjektarbeidet og gjennom elevteksten blir det synlig at hun har opparbeidet seg en god forståelse for sjangeren filmanmeldelse. Hun jobber selvstendig med lite behov for direkte støtte i form av oppklaringer eller gjentakelser fra lærer. Gjennom min deltakelse i klasserommet ser jeg at eleven deltar aktivt i alt av gruppearbeid og kommer med mange relevante innspill. Det ser ut til at hun har stor glede av å få lov til å hjelpe medelevene sine. Det kan virke som om Hanne lærer godt gjennom sosiale samhandlinger, og at hun raskt opplever å forstå nye fenomener.

Basert på strukturen til teksten (vedlegg 13) er det synlig at filmanmeldelsen til Hanne har tatt utgangspunkt i modellteksten av Løvenes Konge. Hun har inkludert overskrift, faktadel, sammendrag og gitt en vurdering med tilhørende terningkast. I teksten sin har Hanne tatt noen små, selvstendige valg. Hun har blant annet flyttet hele avsnittet med fakta ett hakk inn mot midten av dokumentet. Videre har hun byttet ut det første punktet Norgespremiere med lanseringsdato. I arbeidet med å finne frem til Norgespremieren oppdaget Hanne at den aktuelle filmen først ble lansert på Disney+ i Norge og ikke på kinolerretet. I den forbindelse plukket hun opp ordet «lanseringsdato» og spurte om hun kunne bruke det i stedet.

I sammendraget tydeliggjør Hanne at hun kjenner til hensikten med avsnittet. Hun fanger oppmerksomheten til leseren ved å gå rett på sak. I første setning får vi vite hvor handlingen foregår og at en dødelig epidemi tar livet av barn. Videre bygger hun opp til spenning ved å presentere problemet og utfordringene. Deretter kopler hun inn helten og stiller spørsmål

direkte til leseren. På eget initiativ har hun lett etter mer informasjon på internett for å kunne benytte seg av dette i skrivearbeidet. Hanne er den eneste eleven som har nevnt at vaksinen befinner seg i byen Nenana, og at hunden Togo var en Sibirsk Husky. Hun benytter et variert språk med ord som rammer, dødelig, epidemi, landsby, kur, lederhund, vaksine og overlevelse. Hanne er en dyktig elev, men det er fremdeles elementer å jobbe med for å videreutvikle skriveferdighetene. For eksempel benytter hun seg tidvis av et muntlig språk, unødvendig parentes og pleonasme.

I sin vurdering av filmen har Hanne forholdt seg til sjangertrekket om å ikke røpe avgjørende handlingmomenter i filmen. I stedet trekker hun frem det hun opplevde som interessant, nemlig at filmen fortalte den sanne historien om medisineløpet som fant sted i 1925. Videre sier hun seg enig i aldersgrensen på 6 år. Det som trekker ned for hennes del, er at hun ønsker å vite mer om livet til karakterene. Som mottaker av filmanmeldelsen hennes opplever jeg det som et godt tegn at filmen var såpass bra at hun ønsker å vite mer. Avslutningsvis henvender hun seg direkte til leseren med en anbefaling om å se filmen, samt et tips om å se traileren.

6.0 Drøfting av funn i elevtekstanalysen

Det samlede datamaterialet i denne studien består av 48 elevtekster. I dette kapittelet vil jeg innlede med å drøfte noen generelle funn som ble gjort basert på de 48 elevtekstene. Videre vil jeg gi en liten presentasjon av hvordan elevene ble vurdert i forkant av prosjektet, sammenlignet med hvordan filmanmeldelsen ble vurdert i etterkant av prosjektet. Nivåfordelingen av elevene i forkant og filmanmeldelsene ble gjort ut ifra de samme kriteriene basert på omfang, innhold og struktur. I kapittel 5.0 ble åtte av elevtekstene eksplisitt analysert. Resten av kapittelet vies til å drøfte de funn som ble gjort i elevtekstanalysen, og kople funnene opp mot teoretiske perspektiver relatert til sjangerpedagogikken som metode.

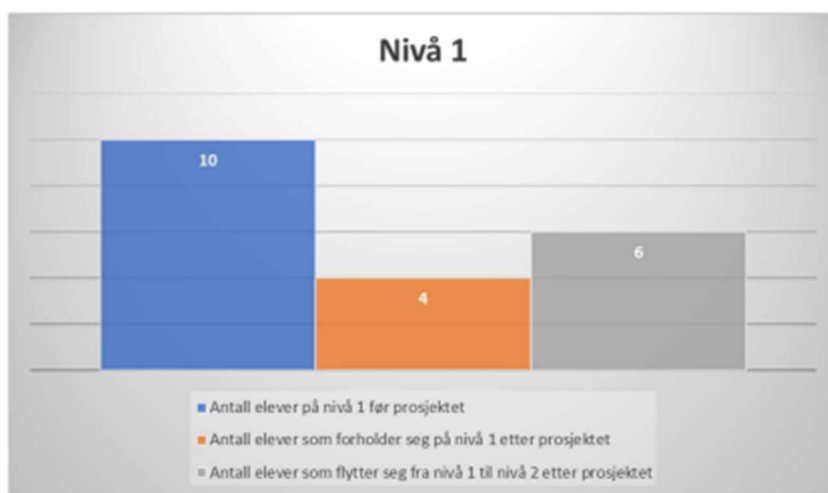
6.1 Generelle funn basert på det samlede datamaterialet bestående av 48 elevtekster

Skolen har til ansvar å utvikle elevers ferdigheter innen literacy. Literacy er et vidt begrep, men blant annet betyr det at en del av lærerens jobb er å gjøre elever i stand til å forstå og tolke det de leser, i tillegg til å bli i stand til å produsere egne tekster. Målet er at de skal kunne benytte denne kunnskapen til å delta i samfunnet (Blikstad-balas, 2023, s. 18-19). Som lærere skal vi ha høye forventninger til hva elevene klarer, samtidig som vi skal tilby støtte for å gjøre det mulig. Analysen basert på alle de 48 elevtekstene har vist seg å være verdifull av flere årsaker. Blant elevene som vanligvis presterer lavt (nivå 1) ser det ut til at sjangerpedagogikkens eksplisitte uttrykk og steg-for-steg tilnærming til skriving bidrar til mestring. Selv om tekstene inneholder mye rom for forbedring, har elevene vært i stand til å produsere filmanmeldelser som oppfyller sjangerens trekk på flere områder. Blant elevene som oftest presterer gjennomsnittlig eller som forventet (nivå 2), viser analysen at alle elevene benytter en eller flere av stillasene som blir tilbudt. Flere av elevtekstene ser også ut til å befinne seg i en mellomposisjon hvor de utforsker språket og sjangeren. Analysen gir grunn til å tro at metoden resulterer i positiv utvikling av skriveferdigheter. Blant de generelt høytpresterende elevene (nivå 3) viser elevtekstanalysen at denne elevgruppen også kan dra nytte av sjangerpedagogikken, men at stillasene burde tilpasses denne elevgruppen i større grad. Dette er en fin erfaring for mitt arbeid videre med bruk av sjangerpedagogikk i klasserommet.

6.2 Elevenes prestasjon sammenlignet med nivåinndelingen i forkant av prosjektet

For å optimalisere problemstillingen har jeg inkludert forskerspørsmålet «Hvordan presterer elevene sammenlignet med forventet prestasjon i forkant av prosjektet?». Kategoriseringen

av elevene på en skala fra nivå 1-3, hvor 1 er elever som generelt presterer lavt, 2 er elever som presterer gjennomsnittlig og 3 er elever som generelt presterer høyt, skal bidra til å gi et bilde på om undervisningsmetoden endret elevenes faglige prestasjon. Etter å ha analysert elevtekstene viser det seg at nivåinndelingen på 1-3 gir litt lite informasjon om hver enkelt elevs prestasjon. Selv om en elev forholder seg på samme nivå som før undervisningsopplegget, kan eleven for eksempel ha gått fra en svak 2'er til en sterk 2'er. Kanskje hadde det vært hensiktsmessig å konstruere en gradering innen hvert nivå for å i større grad kunne synliggjøre endringen statistisk sett. Figur 17 viser endringen i prestasjon blant elevene på nivå 1.



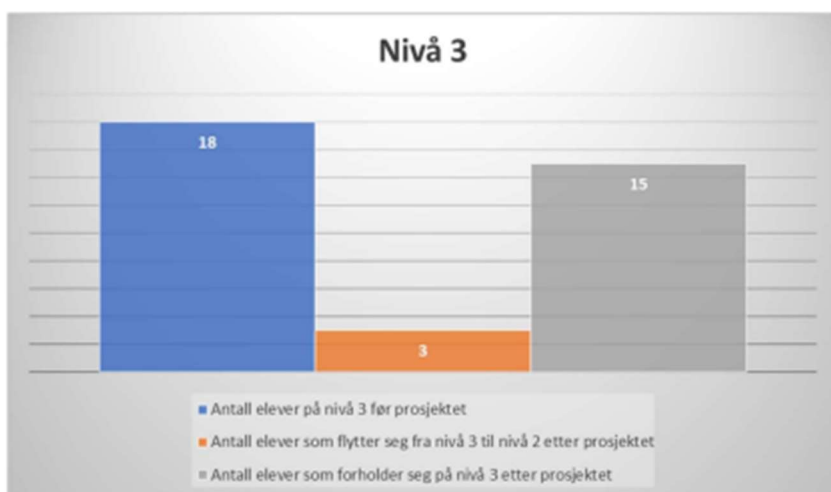
Figur 11: Endringer blant elever som i forkant av prosjektet ble vurdert til nivå 1

I forkant av prosjektet ble 10 elever plassert på nivå 1 basert på deres skriftlige ferdigheter. Elevene ser ut til å ha hatt god nytte av verktøyene som sjangerpedagogikken tilbyr i form av sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer. Seks av elevene har produsert en filmanmeldelse som er god nok til å kategoriseres som nivå 2. Videre viser feltnotatene at majoriteten av elevene fra nivå 1 har gitt uttrykk for at de likte måten å arbeide på, samt at de opplevde mestring. Figur 18 viser endringene i prestasjon blant elevene på nivå 2.



Figur 12: Endringer blant elevene som i forkant av prosjektet ble vurdert til nivå 2

Fem av elevene har produsert gode filmanmeldelser som oppfyller kravene til sjangeren og som blir vurdert til nivå 3. Selv om 15 elever forholder seg på nivå 2, har de fleste elevene produsert en bedre tekst enn jeg hadde forventet i forkant av prosjektet. Denne endringen blir ikke synlig i tabellen, men basert på mine observasjoner i klasserommet og analysen av elevtekstene, er det mulig å påstå at verktøyene som sjangerpedagogikken tilbyr blir benyttet og bidrar til utvikling hos majoriteten av elevene. Figur 19 viser endringene som har skjedd på nivå 3.



Figur 13: Endringer blant elever som i forkant av prosjektet ble vurdert til nivå 3

Før gjennomføringen ble 18 elever plassert på nivå 3. Det var en forventning om at disse 18 elevene ville være i stand til å produsere en tekst som oppfylte sjangerkravene til filmanmeldelsen på en god måte. I forkant av prosjektet var det en bekymring om elevene på nivå 3 ville oppleve undervisningen som for eksplisitt, for lite utfordrende og i den

sammenheng havne i det Mariani (1997) omtaler som komfortsonen. Etter elevtekstanalysen blir det synlig at alle elevene på nivå 3 har forbedringspotensial. Det vil si at 15 av elevene har produsert gode tekster og forholder seg på nivå 3, men alle har noe å jobbe videre med, som kan være et tegn på at undervisningen ikke har vært for enkel. Videre er det tre elever som har gått fra nivå 3 og ned til nivå 2. Disse elevene har ikke forstått hensikten med de ulike avsnittene og dermed ikke produsert tekster som oppfyller sjangertrekkene. Hadde elevene fått en strukturert tilbakemelding og mulighet til å revidere teksten basert på denne, ville det vært interessant å se på hvilket nivå de ville havnet. Samlet sett ser det ut til at majoriteten av elevene forholder seg på samme nivå som før undervisningsopplegget. Størst positiv utvikling vises på nivå 1, noe positiv utvikling vises på nivå 2, og nivå 3 viser en liten negativ utvikling.

6.3 Drøfting av funn relatert til overskrift og fakta om filmen

Et av hovedmomentene som ligger til grunn i den sjangerpedagogiske metoden er at elevene må vite hva som er hensikten med teksten de skriver. Modellen til Mailand (2009, s. 27-29) omtaler forholdet mellom avsender og mottaker. Elevene fikk beskjed om å sette seg inn i rollen som leser, og overskriften skulle fortelle leseren hva slags type tekst hen nå skulle få lese. Overskriften på modellteksten lyder «Filmanmeldelse: Løvenes Konge». Videre ble hensikten med overskriften eksplisitt diskutert under felles tekstkonstruksjon: overskriften skulle fortelle leseren hvilken type tekst det er snakk om og hvilken film teksten handler om. Etter å ha vært innom mange forskjellige forslag under felles tekstkonstruksjon, ble vi enige om at «Filmanmeldelse: Harry Potter og De Visers Stein» var den overskriften som ga oss mest informasjon. Overskriften på alle elevtekstene består av enten «Filmanmeldelse: Togo» eller «Filmanmeldelse: Togo the untold true story» og i den sammenheng er det mulig å anta at både modellteksten og diskusjonen under felles tekstkonstruksjon har satt spor og hjulpet elevene i arbeidet med å finne en hensiktsmessig overskrift. Selv om de fleste uttrykte at de forsto hva begrepet *filmanmeldelse* betydde, var det et ord de sjeldent eller aldri benyttet seg av på eget initiativ. Det er mulig å stille spørsmålstegn ved om mangelen på variasjon i overskriftene skyldes for sterke føringer fra modellteksten. På den andre siden opplevde jeg som lærer at elevene satt igjen med en forståelse for at disse to tekstlige elementene var vesentlig å ha med for å oppfylle overskriftens hensikt. Ordet filmanmeldelse er fagspesifikt og sjangerrelatert. Av den grunn kan man allerede i overskriften observere tegn på samtale rundt tekstens hensikt bidrar til å utvide elevenes faglige vokabular. Sett i sammenheng med Blikstad-Balas (2023, s. 126-127) sin bekymring rundt læreres egne begrensninger knyttet til

det å bruke store fagspesifikke begrep, i frykt for at elever ikke skal forstå, ser det ut til at metodens eksplisitte uttrykk kan være fordelaktig.

Vygotskij stiller seg kritisk til pugging av nye begreper og mener at en slik tilnærming til begrepsinnlæring vil resultere i at elever mangler dybde og forståelse for begrepet (Vygotskij et al., 2001). Også den nye læreplanen går bort fra det å memorere kunnskap, til heller å bli i stand til å forstå og anvende ulike læringsstrategier. I forkant av gjennomføringen tok jeg en antakelse om at flere av begrepene jeg inkluderte i faktadelen ville være nye for mange av elevene. Av den grunn planla jeg et grundig arbeid i tilknytning til disse ordene. Figur 11 viser tabellen elevene arbeidet med i tilknytning til modellteksten om Løvenes Konge. Elevene skulle forklare med egne ord hva de ulike begrepene betydde. Deretter skulle de finne frem til korrekt informasjon fra filmen om Løvenes Konge. Den andre tabellen viser alle begrepene relatert til avsnittet om fakta.

| Begrep | Forklaring | Svar fra teksten |
|---------------|------------|------------------|
| Aldersgrense | | |
| Produksjonsår | | |
| Premiere | | |
| Språk | | |
| Regissør | | |
| Manus | | |

| |
|---------------------|
| Norgespremiere: |
| Originaltittel: |
| Sjanger: |
| Norske stemmer: |
| Regi: |
| Manus: |
| Nasjonalitet: |
| Originalspråk: |
| Lengde: |
| Produksjonsår: |
| Produksjonsselskap: |
| Aldersgrense: |

Tabell 6: Oversikt over begrep relatert til faktadelen, samt tabellen som elevene fikk utdelt

Dette arbeidet viste seg å være fordelaktig for elever som Arne og Ben som vanligvis presterer lavt. Modellteksten bidro i stor grad med avsnittet da elevene først kunne kopiere de nye begrepene og deretter fokusere på å finne korrekt informasjon til ett og ett begrep. Introduksjon og arbeidet med de nye begrepene viste seg å være utfordrende nok også for de vanligvis høytpresterende elevene som Gina og Hanne. Det ble synlig at både Gina og Hanne arbeider noe mer effektivt med nytt stoff enn de som vanligvis presterer lavt. Til tross for at de var mer effektive, hadde begge jentene behov for å arbeide med stoffet. Dermed fikk de i oppgave å fortsette til de hadde forklart alle 12 begrepene, samt funnet korrekt informasjon fra modellteksten. Å øke antallet begrep for denne elevgruppen skal ikke ansees som en straff fordi de er effektive, men heller at de har større læringskapasitet og dette rommet må utnyttes

for å oppnå mest mulig læring på den tiden man har til rådighet. Denne muligheten for tilpasset opplæring som sjangerpedagogikken tilbyr, bidrar til at selv høytpresterende elever drar nytte av samme undervisningsopplegg som lavtpresterende elever, da man kan gjøre individuelle tilpasninger underveis.

6.4 Drøfting av funn relatert til avsnittet om sammendraget

Sjangertrekk er ulike strukturer, innhold og språk som bidrar til å oppfylle tekstens formål. Det er ønskelig at elevene blir kjent med et bredt spekter sjangertrekk, slik at de etter hvert kan være kreative i arbeidet med ulike sjangre (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). For å oppnå dette må de ha en forståelse for sjangertrekkenes hensikt og funksjon. Dette omtales i mer detalj under punkt 2.3 i teorikapittelet. Sammendraget har vist seg å være et krevende avsnitt for elevene. Tidligere har elevgruppen skrevet mange sammendrag av ting de har hørt eller lest, men da gjerne i en gjenfortellende stil. I feltnotatene har jeg notert at Carl alltid har hatt modellteksten synlig på pulten. Jeg har også notert at han har spurt en del om hjelp under konstruksjonen av sammendraget. Carl begynner sammendraget sitt i en gjenfortellende stil, men underveis i sammendraget skjer et skifte og eleven henvender seg i større grad til leseren. Det kan være at selv om eleven hadde modellteksten synlig, var ikke denne støtten tilstrekkelig for at eleven skulle oppleve å være i sin nærmeste utviklingszone. Selv om setningene til Carl bærer sterkt preg av strukturelle feil på setningsnivå, var ikke dette et tema under veiledningen. Det var hensikten med sammendraget som ble diskutert. Det kan se ut til at den støtten jeg kunne gi, bidro til en liten endring i elevens tankegang og videre arbeid med sammendraget. For Carl kan det se ut til at kombinasjonen av stillas i form av modelltekst og lærerstøtte har en positiv effekt.

Hensikten med sammendraget er å skape spenning og nysgjerrighet uten å røpe høydepunkter. Som et verktøy for å oppnå dette, er det ønskelig at elevene forsøker å benytte seg av de språklige trekkene som vi har jobbet med, som for eksempel å inkludere ulike modaliteter og verb i presens. Ut fra elevtekstanalysen til de åtte, ser det ut til at den største utfordringen har vært å velge ut hvilke handlingsmoment de skulle inkludere i sammendraget, i tillegg til å skrive avsnittet i presens. Arne er en elev som har mange gode tanker og innspill i muntlige sammenhenger, men er generelt sett en ukonsentrert og lavtpresterende skriver. Sammendraget til Arne er kort i omfang, men inneholder mye informasjon. Handlingen er skrevet i en gjenfortellende stil og høydepunktene er nevnt, i tillegg er verbene bøydd i preteritum. Til tross for at Arne ikke behersker alle disse momentene enda, har eleven produsert denne teksten som i seg selv kan ansees som en seier. I løpet av de to setningene

som utgjør sammendraget, har Arne oppsummert store deler av handlingen. I tillegg avslutter han med et spørsmål direkte til leseren, som setter tvil over det han nettopp har fortalt. Denne vinklingen tyder på at eleven har opparbeidet en forståelse for hensikten med avsnittet. Ut fra mine feltnotater har jeg notert at eleven dro stor nytte av de små samtale/diskusjonene underveis. I stedet for at eleven gikk lei, ble han værende i klasserommet og deltok i undervisningen. Samtidig er det mulig å anta at sjangerens sakpregede side og struktur passet godt til Arne som individ, og at eleven befant seg i sin nærmeste utviklingssone. Mellom hvert avsnitt tok eleven en vandrepause på gangen, men kom alltid tilbake for å fortsette. For Arne er det mulig å anta at de ulike støttende stillasene som sjangerpedagogikken tilbyr bidro til økt læring.

Sammendraget til Dina er interessant. Isolert sett er ikke sammendraget av god kvalitet med tanke på realisering av avsnittets hensikt, men det er interessant da det er mulig å spore flere av stillasene som sjangerpedagogikken tilbyr. Det er viktig å huske at dette er første møtet med pedagogikken og filmanmeldelse som sjanger. Under dekonstruksjon av modellteksten og felles tekstkonstruksjon ble det lagt mye vekt på effekten av å skrive i presens. Dina har skrevet sammendraget i presens, noe som kan ansees som spor av dekonstruksjon og felles tekstkonstruksjon. Til tross for verbenes tidsbøying, har hun, på lik linje med mange andre, jobbet seg gjennom handlingen i en fortellende stil, som resulterer i at hun røper handlingsmoment. Det er mulig å spore de språklige trekkene vi har jobbet med i form av modaliteter og evaluerende språk. Under avsnittet om vurdering er det mange spor av modaliteter i form av ord som «super spennende», «litt trist», «veldig fort», «elsket filmen», «litt drama» og «passe lang». Hun benytter seg blant annet av versaler i et forsøk på å skape en følelse av spenning i sammendraget. Dette kan være hennes forsøk på å realisere hensikten til avsnittet, og dermed er det mulig å argumentere for at det har oppstått læring hos Dina som følge av undervisningsopplegget. Det er også mulig å anta at hun har benyttet skriverammen i arbeidet med modalitetene og det evaluerende språket. Dina har gjennomsnittlige skriveferdigheter og er vurdert til nivå 2. Hun har jobbet selvstendig med tekstskapingen, og fra mine feltnotater har jeg notert at hun har bare rukket opp hånden noen få ganger og da søkt bekræftelse for det arbeidet hun har gjort. I Dina sitt tilfelle kan man vurdere om hun har befunnet seg i grenseland mellom det Mariani (1997) omtaler som usikkerhetssonen og den nærmeste utviklingssonen. Kanskje har den kognitive utfordringen vært passe høy, men selv om eleven har hatt tilgang på modelltekst, felles tekstkonstruksjon, skriverammer og litt lærerveiledning, så har eleven hatt enda større behov for veiledning av læreren underveis. Det

arbeidet eleven har fått til, viser at utfordringen ikke er for høy, men at det krever enda litt mer tilpasning for å treffe akkurat Dina sitt behov i læringssituasjonen. Medelevvurdering ble ikke inkludert i dette prosjektet, men det ville vært interessant å se om det kunne resulterte i store endringer for elever som Dina. Når medelevvurdering er innarbeidet, er dette aspektet ved sjangerpedagogikken av betydning da det vil bidra til at alle elever kan motta spesifikke tilbakemeldinger på tekstene sine. Elevteksten har forbedringspotensial, men samtidig er det mulig å anta at den sjangerpedagogiske metoden å jobbe på bidrar til læring for eleven.

6.5 Drøfting av funn relatert til avsnittet om vurdering av filmen

Det er et stort sprik i kvaliteten på avsnittene om elevens egen vurdering av filmen. Det blir veldig synlig hvem som har forstått hensikten med avsnittet og hvem som ikke har gjort det. Eleven Ben på nivå 1 har store utfordringer knyttet til skriftlig arbeid. Samtidig har han et stort ønske om å mestre oppgaver og legger ned mye jobb i det han gjør. Ben sin vurdering av filmen inneholder lite tekst, men viser at han i noen grad forstår hensikten med avsnittet. Han røper ikke handling, men trekker frem kvaliteter ved filmen som han enten likte eller ikke likte. Dette arbeidet er mulig å spore tilbake til felles tekstkonstruksjon da det ble diskutert hva en vurdering skulle inneholde. Den skulle formidle forfatterens personlige mening, slik at mottakeren av teksten selv kunne vurdere om dette hørtes spennende og intrigene ut. Ben trekker frem ett eksempel på hva som gjør filmen bra, og ett eksempel på hva som gjorde filmen trist. Han trekker frem relevante tema som død og spenning. Dette var elementer som ble diskutert under felles tekstkonstruksjon og kan dermed ansees som et spor av stillaset. Både strukturen, innholdet og språket i elevteksten til Ben viser at han har dratt stor nytte av sjangerpedagogikken som tilnærming til skriving. Han har mottatt stor grad av veiledning fra voksne, samtidig som det er spor av alle stillasene i elevteksten hans. Filmanmeldelsen har et stort forbedringspotensial, men fra mine feltnotater har jeg notert at eleven var veldig stolt over arbeidet sitt og ytret ønske om å få en kopi med hjem.

Både fra minnet og feltnotatene mine er det notert at eleven Erik har vært påkoplet og aktiv under hele undervisningsopplegget. Under felles tekstkonstruksjon deltok Erik i stor grad og utstrålte en entusiasme for arbeidet. I avsnittet om elevens vurdering trekker han frem gode momenter som bidrar til å oppfylle avsnittets hensikt på en god måte. I avsnittet om fakta har eleven blant annet kategorisert filmen innen historie-sjangeren, og i vurderingen trekker han frem at filmen var lærerik. Videre forklarer han kort hva som var interessant å lære om, før han går videre med å trekke frem spenningsmomenter ved filmen. Mailand (2009, s. 28) forklarer forholdet mellom avsender og mottaker, og viktigheten med å være bevisst på

nettopp dette forholdet. Basert på Erik sin filmanmeldelse, og spesielt avsnittet om personlig vurdering, er det mulig å se en sammenheng mellom sjangertrekk som stillas og Mailand's (2009) bevissthet rundt avsender og mottaker. Erik viser en forståelse avsnittets hensikt og det er mulig å anta at han har hatt mottakeren i tankene underveis i skriveprosessen.

Fra feltnotatene har jeg notert at Gina ikke tok i bruk skriverammen som ble tilbudt. Hun leste over den og deretter fikk jeg spørsmål om de «måtte» bruke denne. Svaret var nei, det måtte hun ikke. Filmanmeldelsen hennes inkluderer ikke bilde og vurderer filmen med en stjerne i stedet for et terningkast. Dette kan knyttes til at hun ikke har fulgt skriverammen slik som mange andre har gjort. Gina er en kompetent skriver og selv om dette også er hennes første møte med konstruksjon av en filmanmeldelse, så behersker hun sjangeren. Hennes evne til å uttrykke seg skriftlig blir synlig da hun viser at hun forstår hensikten med teksten hun skriver, og hun er i stand til å realisere det på papiret, selv uten å benytte seg av for mange stillas (Kjelen & Tverrbakk, 2020, s. 348). Etersom at Gina ser over skriverammen men ikke ønsker å bruke den, er det mulig at dette stillaset ikke passer ferdighetsnivået til de høytpresterende elevene. En mulighet kunne vært å tilby ulike skriverammer tiltenkt elever på ulike ferdighetsnivå. Dette er en mulighet for å tilpasse stillasene slik at dem fungerer som et verktøy. Ved å kunne tilpasse stillasene slik at de utgjør en verdi både for høyt- men også lavtpresterende elever, underbygger det min teori om at sjangerpedagogikken egner seg som undervisningsmetode i alle klasserom.

Det er interessant å se forskjellen på vurderingene til elevene Gina og Hanne, som begge ansees å være høytpresterende elever. Begge filmanmeldelsene er gode og oppfyller hensikten, men der er noen interessant forskjeller som muligens kan koples opp mot stillasene. Gina har løsrivet seg fra enkelte stillas, som skriverammen, og det kan se ut til at det har bidratt til at vurderingen blir mer autentisk (Kjelen & Tverrbakk, 2020, s. 358). Som mottaker av teksten opplever jeg at Gina diskuterer elementer ved filmen som kan påvirke mitt ønske om å se den. Hanne har løst oppgaven på en litt annen måte. Vurderingen til Hanne er også god av kvalitet. Hun trekker frem hva hun synes var bra og hva hun synes ikke var så bra. Dette er elementer som ble diskutert under felles tekstkonstruksjon. I dette tilfellet er det mulig å anta at stillasene har satt noen begrensninger for kreativiteten til Hanne. Som leser av avsnittet opplever jeg som lærer at hun forsøker å svare på oppgaven jeg har gitt, og at vi har havnet i situasjonen hvor eleven tenker på læreren som mottaker i stedet for den tiltenkte leseren av en filmanmeldelse. Dette er erfaringer som er verdifulle å ta med videre. I fortsettelsen av utprøvingen av sjangerpedagogikk som tilnærming til skriveopplæring i

ordinære klasserom, vil det være interessant å se hvordan stillasene burde differensieres for å nå elevene på de ulike faglige nivåene.

6.6 Drøftende oppsummering

Kjelen og Tverbakk (2020) gjennomførte en studie om bruken av skriverammer som stillas, og fant at vanligvis lavtpresterende elever dro mest nytte av skriverammen. Samtidig fant de at skriverammen alene ikke var tilstrekkelig for at lavtpresterende elever skulle mestre å strukturere teksten på en god og hensiktsmessig måte (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 358). I mitt prosjekt ble en av styrkene til de vanligvis lavtpresterende elevene at de mestret å strukturere teksten sin på en god og hensiktsmessig måte. Kanskje gir det grunn for å tro at kombinasjonen av stillasene, sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer, tilbyr lavtpresterende elevene støtten de trenger for å videreutvikle sine skriveferdigheter. Videre fant Kjelen og Tverbakk (2020, s. 358) at høytpresterende elever var mindre avhengige av skriverammene for å produsere gode tekster, og at de benyttet seg av dem på en mer pragmatisk måte. Dette funnet stemmer overens med mine funn. Fremover vil det være av stor interesse å se hvordan skriverammene kan tilpasses denne elevgruppen slik at også de opplever en støtte som bidrar til å heve deres skriftlige ferdigheter. Kjelen og Tverbakk (2020, s. 358) trekker også frem utfordringen knyttet til skriveopplæring på tvers av fag på grunn av tradisjonelt etablerte skrivepraksiser i fag som for eksempel naturfag. De ulike stillasene som sjangerpedagogikken tilbyr, kan også hjelpe læreren i arbeidet med å konstruere og praktisere god skriveopplæring på tvers av fag. Kjelen og Tverbakk har mange interessante funn relatert til skriverammer som også kommer til syne i mitt prosjekt. Videre viser min forskning en verdi i kombinasjon av flere eksplisitte stillaser.

7.0 Konklusjon

Studien har tatt for seg skriveopplæring på mellomtrinnet og konsentrert seg om problemstillingen: «På hvilken måte kan sjangerpedagogikken fungere som et verktøy og bidra til utvikling av ferdigheter i skriveundervisningen på mellomtrinnet?». Å lære å skrive gode og hensiktsmessige tekster er en krevende prosess. Jeg ønsket å undersøke om sjangerpedagogikken med sitt eksplisitte uttrykk kunne bidra til å synliggjøre skriveprosessen for elevene, i tillegg til å utvikle meg som skriveopplærer. Mangfold i klasserommet er bra og ønskelig, men det skaper utfordringer i arbeidet med å undervise og tilpasse skriveopplæringen i store elevgrupper. Sjangerpedagogikken bidrar til å strukturere skriveopplæringen med mange og gode muligheter for å tilpasse mengden støtte og graden av utfordringer til enkeltelever. I arbeidet med å finne svar på problemstillingen, har jeg undersøkt hvordan elever på sjette trinn har benyttet seg av sjangertrekk, modelltekst, felles tekstkonstruksjon og skriverammer når de selv har produsert en filmanmeldelse. Datamaterialet består av 48 elevtekster. I selve oppgaven analyseres et utvalg på åtte elevtekster for å synliggjøre arbeid som er gjort innen alle de tre nivåinndelingene. Under gjennomføringen av prosjektet skrev jeg feltnotater som er blitt aktivt benyttet for å friske opp hukommelsen underveis i arbeidet med å analysere elevtekstene. Notater som viser til elevenes motivasjon, engasjement og forhold til undervisningen har vært av stor nytte i arbeidet med å analysere elevtekstene.

Basert på elevtekstanalysen og min erfaring fra klasserommet er det mulig å antyde at sjangerpedagogikken som metode fungerer som et nyttig verktøy i skriveopplæringen på mellomtrinnet. I etterkant av undervisningen ser jeg verdien i å tydeliggjøre de ulike elementene vi jobber med ovenfor elevene. Det skal mye til før man blir for tydelig og at elever havner i kjedsomhetssonen. I alle elevtekstene kan man, i ulik grad, finne tydelige spor av alle fire stillaser. Elevene har produsert mange gode filmanmeldelser med tanke på omfang, innhold og struktur. Sjangerpedagogikken som metode ble i utgangspunktet til for å støtte elever med minoritetspråklig bakgrunn, eller elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Funnene i prosjektet har styrket min tro på at sjangerpedagogikken egner seg som metode i hvilket som helst klasserom. Jeg har nå sett at alle elever på mellomtrinnet kan dra nytte av metoden for å utvikle sine skriveferdigheter, og denne erfaringen vil jeg ta med meg videre i mitt yrke som lærer.

Studien har noen begrensninger. Selv om det er forsøkt unngått, kan min rolle som deltakende observatør kan ha farget analysen og drøftingen av elevtekstene. I tillegg hadde det vært ønskelig med en gradering av nivåinndelingen, da det ville gitt større rom for å vurdere elevene innad i nivåene. Videre er det mye som skjer i klasserommet som kan være vanskelig å observere, og som kunne vært av betydning for studien. Selv om funnene i hovedsak er basert på elevtekstanalysen, har feltdagboken vært til stor hjelp for å friske opp hukommelsen. Denne dataen er dessverre ikke etterprøvable siden jeg har benyttet stikkord og notater som er kontekststøttet. En annen svakhet ved forskningen kan være antallet nye elementer i en læringssituasjon på kort tid. Det hadde vært ønskelig med mer tid slik at elevene kunne fått mulighet til å bearbeide tekstene i større grad. Samtidig vil jeg argumentere for at alle de fire stillasene hadde en støttende hensikt i de ulike fasene av å skrive en filmanmeldelse, og i den sammenheng var det grunn for å inkludere alle fire stillasene i undervisningsopplegget. Min forskning er ikke en effektstudie og det er dermed ikke mulig å generalisere mine funn. På den andre siden har jeg gjort meg mange interessante erfaringer med sjangerpedagogikk i klasserommet. Disse erfaringene er av verdi da det gir rom for å reflektere rundt hva som fører til god skriveundervisning i et mangfoldig klasserom. Jeg har troen på at sjangerpedagogikk kan bidra til å øke elevers skriveferdigheter, i tillegg til å gjøre meg til en bedre skriveopplærer. Aksjonslæring innebærer at jeg har behov for å prøve ut metoden videre, og av den grunn anser jeg meg ikke som ferdig i utforskningen av sjangerpedagogikk som tilnærming til skriveopplæring.

I mitt første år som ferdig utdannet lærer ble jeg introdusert for sjangerpedagogikken, en metode innen skriveopplæring som vakte stor interesse hos meg. Jeg ble kjent med Hepsø som baserte skriveopplæringen på en sjangerpedagogisk tilnærming, og en elevgruppe med gode skriftlige ferdigheter. Nå har jeg endelig fått forsket på min antatte sammenheng mellom sjangerpedagogikken og elevers skriveferdigheter. Funnene i studien indikerer at elever på ferdighetsnivå 1 drar svært god nytte av stillasene for å videreutvikle sine skriveferdigheter. Samtidig indikerer studien at elever på nivå 2 og 3 også i stor grad drar nytte av stillasene, men at det er behov for individuelle tilpasninger. Er det mulig å si mer nøyaktig hvilke stillaser som i størst grad bidrar til utvikling hos elever på de ulike ferdighetsnivåene? Her er det behov for mer forskning.

Litteraturliste

- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2022). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? In E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 21-43). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren*, 1, 47-52.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforl.
- Caplan, N. A., & Farling, M. (2017). A Dozen Heads Are Better Than One: Collaborative Writing in Genre-Based Pedagogy. *TESOL journal*, 8(3), 564-581.
<https://doi.org/10.1002/tesj.287>
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Heinemann Portsmouth, NH.
- Gibbons, P. (2013). Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Cappelen akademisk forl.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norden*, 13(1), 22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hedeboe, B., & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Hallgren och Fallgren, Stockholm.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet : Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* University of Stavanger, Norway].

- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 5-sider.
- Johansson, B., & Ring, A. S. (2010). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Studentlitteratur.
- Kjelen, H. A., & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(04), 347-360.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Internasjonal politikk*, 4, 136-153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning–epistemologiske og metodiske utfordringer. *Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen and Stjernstrøm (eds.) Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*, 27-45.
- Mailand, M. K. (2009). *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal Uddannelse.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, XXIII (2). Retrieved from <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>, 13(2).
- <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>
- Moen, B. B. (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Fagbokforl.
- NAFO. (2023). *Sjangerpedagogikk*. <https://nafo.oslomet.no/ressurser/spraklaering-i-alle-fag/sjangerpedagogikk/>
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2008). Motviljen mot evidens i utdanningssystemet. *Bedre skole*(4), 75-79. http://www.ogden.no/filer/bs_motstand_mot_evidens.pdf
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox London.
- Skrivesenteret. (2023). *Forventningsnormene i Normprosjektet*. NTNU. <https://skrivesenteret.no/2023/06/forventningsnormene-normprosjektet/>
- Stensland, P. (2005). Aksjonsforskning på egen praksis. *Ugeskr Læger*, 167(22), 2402-2405.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. ed.). Høyskoleforl.
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning - En oversikt. In M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (Eds.), *Å forske på egen praksis - Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utgave ed., pp. 39-58). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2023). *Literacy*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>

- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17, 11.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 3-19 sider.
- Øgreid, A. K. (2022). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. In E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 327-345). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Meldeskjema fra SIKT

25.04.2023, 10:20

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Gjennomføring av et undervisningsopplegg](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
465773

Vurderingstype
Standard

Dato
08.12.2022

Prosjekttittel

Gjennomføring av et undervisningsopplegg

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Renate Karin Nordnes

Student

Camilla Nilsen

Prosjektperiode

02.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Vi forstår det slik at datainnsamlingen skal foregå på studentens egen arbeidsplass. Vi anbefaler derfor at studenten leser våre retningslinjer for slik forskning:

https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til deltagerne (barn under 16 år) til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke fra foresatte for barn under 16 år, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte til deltagerne under 16 år får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som foresatte til deltagerne under 16 år vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge deltagerne og tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!

Informasjonsskriv

Hei,

Jeg heter Camilla Nilsen og er fast ansatt som lærer ved [REDACTED]. For tiden er jeg hjemme i mammapermisjon, samtidig som jeg fullfører min mastergrad i norsk. Som en del av masteroppgaven, som skal leveres til våren, skal jeg gjennomføre et undervisningsopplegg hvor vi jobber med filmanmeldelse på mellomtrinnet. Jeg har jobbet en del med elevene på dagens 6. trinn og kjenner flere av dem godt. Av den grunn har jeg lyst til å gjennomføre undervisningsopplegget mitt med denne gjengen. Det er 100% frivillig å delta, og det er helt i orden dersom noen ikke ønsker dette.

Jeg tar mastergraden min ved Nord Universitet og det er strenge retningslinjer for hvordan man går frem med prosjekt og personopplysninger. Vedlagt ligger informasjon om dette, i tillegg til samtykkeskjema. Jeg håper dere tar dere tid til å se over dette, samt gi en tilbakemelding før jul da vi begynner med prosjektet allerede 03. januar.



God Jul



Vil du delta i forskningsprosjektet

Sjangerpedagogikk i norsk skole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om sjangerpedagogikk, en metode innen skriveopplæringen, kan gi et positivt læringsutbytte i norsk skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke om sjangerpedagogikk kan gi et positivt læringsutbytte i skriveopplæringen i et ordinært klasserom. Kort forklart handler sjangerpedagogikk om å ta for seg skriveprosessen steg for steg slik at det blir synlig for elevene hvorfor og hvordan vi skriver ulike typer tekster. I den forbindelse skal jeg å gjennomføre et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg innen sjangeren filmanmeldelse. I etterkant av undervisningen ønsker jeg å samle inn elevtekstene som blir produsert. Dette for å kunne analysere og vurdere læringsutbyttet. Undervisningsopplegget kommer til å gå over tre uker rett etter jul.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden jeg har jobbet på trinnet og kjenner til de fleste elevene har jeg et ønske om å gjennomføre undervisningsopplegget mitt med akkurat denne elevgruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i undervisningen på lik linje med det du gjør til daglig. Prosjektet vil foregå i timene som allerede er avsatt til norsk, og i samme gruppeinndeling som dere har til vanlig. Jeg kommer til å gjennomføre opplegget, men nåværende lærer på trinnet vil også være til stede eller tilgjengelig. Jeg ønsker å ta lydopptak av én skrivefase (ca. 45 minutter) hvor vi i fellesskap med hele elevgruppen skal konstruere en modelltekst. I tillegg ønsker jeg en kopi av slutteksten som du skriver. Dette vil hjelpe meg i arbeidet med å vurdere læringsutbyttet av skriveprosessen.

Undervisningsopplegget oppfyller flere av kompetansemålene i norskfaget og prosjektet vil erstatte den ordinære norskundervisningen mens gjennomføringen pågår.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Dersom du ikke ønsker å delta, er det helt i orden og det vil på ingen måte føre til noen negativ innvirkning i vår lærer/elev relasjon videre. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi noen grunn. Om du velger å trekke deg kan du gi beskjed til meg eller noen av de andre lærerne på trinnet om du skulle foretrekke det. Jeg kommer ikke til å etterspørre årsak. Skulle

du velge å trekke deg vil alle dine personopplysninger bli slettet umiddelbart. Prosjektet erstatter norskundervisningen i de tre pågående ukene, og dersom du ikke ønsker å delta, vil du få ordinær norskundervisning med en lærer fra trinnet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Sett bort fra ansatte på trinnet du går på, er det bare mine to veiledere som eksternt vil få tilgang til lydopptaket og elevtekstene. Ettersom at jeg selv er fast ansatt ved barneskolen har jeg jobb-iPad og jobbruker hvor elevarbeidet trygt kan lagres i skolens egne systemer. I arbeidet med masteroppgaven vil alle navn bli anonymisert og erstattet med en kode som lagres på en navneliste som holdes adskilt fra øvrige data. Det er gjennomføringen av undervisningsopplegget og elevtekstene som skal analyseres i masteroppgaven, og av den grunn begrenset behov for personlig informasjon om enkeltelever.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, forhåpentligvis i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet som blir brukt i oppgaven slettes, dette inkluderer elevtekster, lydopptak og notater som er blitt brukt i struktureringen av personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord Universitet ved
 - Camilla Nilsen camilla.m.nilsen@student.nord.no (student)
 - Renate Nordnes renate.k.nordnes@nord.no (veileder/prosjektansvarlig)
 - Claude Goffeney claud.goffeney@nord.no (veileder/prosjektansvarlig)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Renate Nordnes
Claude Goffeney

Camilla Nilsen

(Forsker/veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i undervisningsopplegget.
- å delta i felles konstruksjon av modelltekst med lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Navn på barnet: _____

(Signert av forelder/foresatt, dato)

Filmanmeldelse: Løvenes Konge

Norgespremiere: 17. Juli 2019

Originaltittel: The Lion King

Sjanger: Eventyr

Norske stemmer: *Mufasa* – Nils Ole Oftebro, *Simba* – Espen Grjotheim, *Rafiki* – Raymond Sereba, *Scar* – Håvard Bakke, *Nala* – Heidi Ruud Ellingsen, *Zazu* – Christoffer Staib, *Timon* – Anders Bye, *Pumbaa* – Nils Jorgen Kaalstad, *Sarabi* – Liv Bernhoft Osa

Regi: Jon Favreau

Manus: Jeff Nathanson og Brenda Chapman

Nasjonalitet: USA

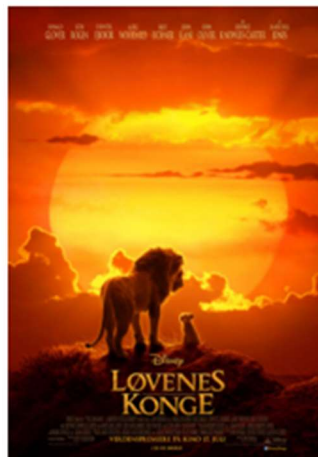
Originalspråk: Engelsk

Lengde: 1 t. 58 min.

Produksjonsår: 2019

Produksjonsselskap: Walt Disney Pictures Fairview Entertainment

Aldersgrense: 9 år



I Afrika er det løvene som regjerer. Simba er sønnen til Kong Mufasa og tronens rettmessige arving. Men Simba's onkel Scar har ondskapsfulle planer. Hvem tar over tronen og hvordan? Simba kommer bort fra flokken og fortrenger hvem han er. På ferden til å finne seg selv blir han kjent med flere gode dyr som hjelper ham på veien, både med å finne ut hvem han er og hvilke plikter han som tronarving har. Det viser seg at Simba har en hard kamp i møte med sin onkel og hans undersåtter.

Filmen er veldig spennende og vil fenge barn i alle aldre med actionfylte scener, nydelig musikk og humor. Det er interessant å se hvordan filmskaperne har fått til å lage en film med tilsynelatende ekte dyr i hovedrollene. Det eneste som trekker ned, er at løvene kunne hatt litt mer mimikk i ansiktet. Jeg vokste opp med å se tegnefilmen av Løvenes Konge, og av den grunn synes jeg det var veldig morsomt å se denne nyinnspillingen.

Jeg gir filmen terningkast



Vedlegg 4 – Skriverammen

Skjema for å vise i hvor stor grad elevteksten oppfyller kriteriene som er jobbet med og satt.

Kriterieark

Elev:

| Struktur | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| Har teksten en overskrift som sier noe om tema for teksten? | | | |
| Har teksten relevant fakta om filmen? | | | |
| Har teksten et avsnitt som gir et sammendrag av filmen? Dette bør være kort og gjøre handlingen spennende, men ikke avsløre hvordan filmen ender. | | | |
| Har teksten et avsnitt som sier noe om din vurdering av filmen? | | | |
| Har teksten et begrunnet terningkast? | | | |
| Språklige trekk | 1 | 2 | 3 |
| Har du brukt bindeord som forklarer argumentene? F.eks fordi, derfor, av den grunn.. | | | |
| Har du brukt evaluerende språk/adjektiv for å beskrive? | | | |
| Har du brukt ord som uttrykker modalitet? (Ofte, noen ganger, av og til, aldri, alltid, bør, kanskje, kan, sjelden). | | | |
| Er det brukt tenkeverb? | | | |
| Har du passet på at ingen setninger starter med og , men , også eller så . | | | |

Kommentar og samlet vurdering:

Filmanmeldelse: Harry Potter og de Vises Stein

Norgespremiere: 23. November 2001

Originaltittel: Harry Potter and the Sorcerer's stone og Harry Potter and the Philosopher's stone

Sjanger: Fantasi, Eventyr, Barnefilm og spillefilm

Norske stemmer: *Harry Potter* – Lars Berteig Andersen, *Hermine Grang* – Hanne Dancke Arnestad, *Ronny Wiltersen* – Scott Maurstad og *Draco Malfang* – Raymond Henriksen.

Regissør: Chris Columbus

Manus: Steve Kloves

Nasjonalitet: USA

Originalspråk: Engelsk

Lengde: 2 timer og 32 minutter

Produksjonsår: 2001

Produksjonsselskap: Warner Bros Pictures, 1492 Pictures, Heydey films, Warner brothers

Aldersgrense: 9 år



Harry Potter er en foreldreløs gutt, som bor hos sin slemme tante, onkel og bortskjemte søskenbarn. Takket være en god hjelper får Harry vite om sine magiske krefter. Han begynner på Galtvort, en skole for hekser og trollmenn. Ved hjelp av en magisk hatt, blir førsteklasingene delt inn i fire ulike hus basert på deres personlighet og ferdigheter. Harry blir bedre kjent med sine nye venner som hjelper ham gjennom alle farene de støter på. Vil Harrys heltedådige handlinger overvinne ondskapen?

Filmen er veldig spennende, og det er mye som skjer i handlingen. Noe som trekker ned, er at filmen er noe forutsigbar og grafikken er litt gammel. I tillegg kan det oppleves som kjedelig at mesteparten av handlingen foregår på samme sted. På den andre siden er musikken veldig fin. Filmen er fylt med god humor og har en spennende handling. Jeg synes ikke filmen er særlig skummel, og av den grunn er dette en veldig fin familiefilm.

Jeg gir filmen terningkast



Filmanmeldelse: Harry Potter og de vises stein

Norgespremiere: 23. November 2001

Originaltittel: Harry Potter and the philosophers stone og Harry Potter and the Sorcerer's stone

Sjanger: Fantasy, Eventyr, barnefilm og spillefilm

Norske stemmer: *Harry Potter* – Lars Berteig Andersen, *Hermine Grang* – Hanne Dancke Arnesen, *Ronny Wiltersen* – Scott Maurstad og *Draco Malfang* – Raymond Henriksen

Regissør: Chris Columbus

Manus: Steve Kloves

Nasjonalitet: Britisk og Amerikansk

Originalspråk: Engelsk

Lengde: 2 time og 32 minutt

Produksjonsår: 2001

Produksjonsselskap: Warner Bros Pictures, 1492 Pictures, Heydey Films og Warner Brothers.

Aldersgrense: 9 år



Galtvort er en skole for trolldom og magi. På skolen blir førsteklasingene delt inn i forskjellige hus, basert på deres personlighet og ferdigheter. Til tross for den onde onkelen og tanten, får den foreldreløse Harry Potter vite at han er en trollmann takket være magiske Gygrid. På reisen til Galtvort får han to gode venner hvor deres vennskap og ferdigheter blir avgjørende i kampen mot en kjent og ondskapsfull trollmann.

Jeg synes denne filmen var veldig spennende, fordi den var actionfylt og litt travel. Jeg opplevde sjeldent et kjedelig øyeblikk. Det kan være litt vanskelig å forstå hele historien til Harry Potter, og spesielt hvis du ikke har sett alle filmene. Det er bra at aldersgrensen er 9 år, for noen av actionscenene kan være litt skumle. Til tross dette synes jeg filmen er såpass bra at jeg gjerne vil se den flere ganger.

Jeg gir filmen terningkast:



Filmanmeldelse: Togo

Norgespremiere: 15 september 2019

Original tittel: Togo the untold true story

Sjange: kjedelig eventyr drama biografi

Skuespillere: Williem Dafoe, Julianne Nicholson, Christopher Heyerdahl,

Manus: Tom Flynn

Regissør: Ericson Core

Nasjonalitet: USA

Original språk: engelsk

Lengde: 1 time 53 min

Produksjonsår: 2018

Aldersgrense: 6 år



Togo handler om sledehunden som ledet medisineløpet i 1925 alaskas hvite ødemark for og få kuren til epidemien som var farlige for barn i nome.

Alle trodde han var for liten og svak til å lede et så intenst løp men vil Togo bevise at de tar feil

Eller hadde rett?

Jeg synes at filmen var kjedelig og unødvendig lang vis den skal være så lang forventer jeg at den kunne ha vert mer spennende for **barn** på min alder det var noen spennende klipp og noen humoristiske klipp var den fremdeles ikke en opplevelsen jeg håpet på jeg gir terning kast



Vedlegg 7 – Filmanmeldelsen til «Ben»



Filmanmeldlse: Togo

Originaltittel: Togo: The untold true story

Sjanger: Action-eventyr

Regi: Ericson Core

Manus: Tom Flynn

Nasjonalitet: Alaska

Originalspråk: Engelsk

Lengde: 1 time 57 minutter

Produksjonsår: 2019

Produksjonsselskap: Walt Disney Pictures

Aldersgrense: 6+

I filmen er det en hund som heter Togo som løper over Alaska for å hente en vaksine. I Alaska foregår det en epidemi, hvor sykdommen difteri gjør alle barna syke.

Jeg synes filmen var bra fordi handlingen skjedde ute i naturen. Ute kan det skje mer action enn hvis det hadde vært inne. Den var også litt trist fordi den inneholder død. Ekstra trist er det fordi det var hunden som døde.

Jeg gir filmen terningkast



Vedlegg 8 – Filmanmeldelsen til «Carl»

Filmanmeldelse: Togo

Norgespremiere: 15.09.2020

Originaltittel: Togo the untold true story

Sjanger: Eventyr, Biografi, Drama

Skuespillere: Willem Dafoe, Julianne Nicholson, Christopher Heyerdahl, Richard Dormer, Adrien Dorval, Madeline Wickins, Michael Greyeyes, Nive Nielsen, Thorbjørn Harr.

Regi: Ericson Core

Manus: Tom Flynn

Nasjonalitet: USA

Originalspråk: Engelsk

Lengde: 1t 53m

Produksjonsår: 2018

Produksjonsselskap: Walt Disney Pictures Fairview

Aldersgrense: 6 år



I 1925 var det en sykdom til barn i Alaska, det er mange der som bruker hundespenn for å reise, det er minst -50 grader der men de har jo tjukke klær der. Fordi av en storm fikk de ikke bruke fly til hente vaksinen, da brukte de hundespenn til å hente vaksinen. Byens beste hundespenn, Seppala og Togo de spurte dem til å hente vaksinen. Klarer de å redde barna?

Jeg syns det var utrolig at Togo reiste over 40 mil! Det er rart at Togo vil reise uansett han er skadet i foten. Det er også bra at Gunnar og Balto kom og hjulpet Seppala og Togo, fordi hvis de hadde ikke gjort det hadde Seppala og Togo ikke klart det. Jeg liker denne filmen fordi jeg liker hunder fordi de er søte. Det er en bra fil så derfor gir jeg filmen terningkast



Vedlegg 9 – Filmanmeldelsen til «Dina»

Filmanmeldelse: Togo

Norgespremiere: 15 Desember 2020
Originaltittel:Togo
Sanger:eventyr, biografi, drama
3 Skuespillere: Willem Dafoe, Julianne Nicholson, Nikolai nikolaëff.
Manus: tom flynn
Regi:Ericson Core
Nasjonalitet: USA
Språk: engelsk
Lengde: 1 time og 53 minutter
Produksjons år: 2018
Aldersgrense: 6 år



Samendrag

I Alaskas ødemark ligger det en liten lands by dær er det en man som heter Seppala han driver med hundespann. en dag ble det en epidemi i Alaska hvor alle barna blir syke og dør. det er en vaksine for den sykdommen, men det blir en MEGA STOR storm, så de kan ikke fly vaksinen til landsbyen, så de må finne en annen måte og få vaksinen til landsbyen de finner ut at de må bruke hundespann og Togo var leder så de måtte kjøre 100 mil fra Alaska til vaksinen. De må igjennom mange utfordringer på turen det kommer andre hundespannkjørere og vill møte Seppala med vaksinen.

Vurdering

Jeg syns filmen var super spennende og litt trist det var mye som skjedde veldig fort. jeg elsket filmen det var litt drama men ikke mye. Jeg hvert ikke om den passer aldersgrensen Den var litt liten det er sikkert my de ikke hadde forstått. Den var passe lang sånn jeg greide og sitte igjennom hele filmen.

Jeg gjør den terningkast



Filmanmeldelse Togo

Norgespremiere: 15 september 2020

Originaltittel: Togo the untold real story.

Sjanger: historie og eventyr

Skuespillere: Willem Dafoe som Seppala, Julianne Nicholson som Constance Seppala, Nikolai Nikoaleff som Dan Murphy

Regissør: Ericson Core

Manus: Tom Flynn

Nasjonalitet: Amerikansk

Originalspråk: Engelsk

Lengde: 114 M

Produksjonsår: 2019

Produksjonsselskap: Walt Disney Pictures Fairview Entertainment.

Aldersgrense: 6+



Sammendrag:

Tallet er 1925, det er harde forhold. I Alaska er det en epidemi som går i byen Nome, men det er ingen vaksine tilgjengelig. Denne sykdommen er det kun bar som blir smittet av.

Det er en ganske dødelig sykdom, men vaksina er i annen by som er 100 mil unna.

Hvem skal hente vaksina? Det er – 50 grader og vinden har en kraft på 80 meter i sekundet. Det er ingen fly som kan hente vaksina det er for mye vind.

Så de må finne på noe, de må dra med hunde slede, de spør om slede føreren Seppala og leder hunden Togo som er tolv år ut på en farefull reise. Vil de klare det?

Vurdering:

Filmen er veldig spennende og lærerik. Jeg lærer hvordan det var å leve i Alaska på den tida. Filmen er veldig actionfylt med mange scener med kamp om liv og død med naturens mektige krefter. Det er masse bra innhold i denne filmen. Jeg synes det er veldig kult at alle hundene ligner veldig på de ekte hundene. I noen av scene ble det litt for mye action.

Jeg gir filmen terningkast



Vedlegg 11 – Filmanmeldelsen til «Fred»

Filmanmeldelse Togo.

Norgespremiere: 15. september 2020.

Originaltittel: Togo the untold true story

Norske stemmer: Leonard Seppala: stig Henrik hoff. Constance Seppala: Turid vatne. major

George Mayhard: Johannes Joner.

Regi: Ericsson Core.

Manus: Tom Flynn.

Nasjonalitet: USA.

Originalspråk: Engelsk.

Lengde: 1 time og 53 minutter.

Produksjonsår: 2018

Produksjonsselskap. Walt Disney.

Aldersgrense: 6år

I en liten by i Alaska herjer stormene men det stopper ikke Seppala. Togo er en leder hund men når han var liten var han bare slitsom. En farlig sykdom har brutt seg ut i Alaska. Den smitter bare barn men den er veldig dødelig. For og få kuren må Seppala og hundene hans på en lang tur gjennom den sterke storm. Turen er 50 mil i cirka -50°C. Turen kommer til å bli lang og tøff, men med den supre leder hunden Togo. Kan det hende at det går? Seppala mister aldri håpet det gjør ikke hundene hans heller. Kona til Seppala er bekymret for mannen sin. Barnene blir bare sykere og sykere for hvert minutt Seppala ikke kommer tilbake.

Filmen var veldig fin og litt trist og kommer til og bli veldig populær rundt barn. Den har veldig mange action scener og er veldig spennende. Denne filmen er også basert på en ekte historie og det er litt kult. Det jeg synes var litt dårlig med filmen var at jeg synes ikke det var så veldig bra musikk i denne filmen. Enda en ting jeg synes var kult er at Togo og Seppala er veldig like i filmen som de er på ekte og de synes jeg var kult. I grunn synes jeg denne filmen var veldig spennende da jeg gir den terning kast.



Vedlegg 12 – Filmanmeldelsen til «Gina»

Filmanmeldelse: Togo

Norgespremiere: 20. Desember 2019

Originaltittel: Togo: The untold Story

Sjanger: Eventyr

Skuespillere: Willem Dafoe- Leonhard Seppala,
Nikolai Nikolaev- Dan Murphy, Thorbjørn Harr-
Charlie Olsen

Regi: Ericson Core

Manus: Tom Flynn

Nasjonalitet: USA

Originalspråk: Engelsk

Lengde: 1 t, 54 min.

Produksjonsår: 2019

Produksjonsselskap: Walt Disney Pictures

Aldersgrense: 6+

En epidemi biter ut i den lille byen Nome i Alaska. Det som er spesielt med akkurat denne epidemien, er at det bare er barna som dør. Problemet er at den nærmeste kuren befinner seg hele 42 mil unna! Leonhard Seppala tar med seg lederhunden Togo og resten av hundesleden sin ut i stormen hvor vinden går 80m/s for å hente kuren. 12 timer etter han har dratt setter ordføreren opp en stafett hvor 19 forskjellige hundespenn skal kjøre en del hver, men Seppala vet ingenting om denne stafetten. Klarer de å få tak i kuren?

Filmen var veldig spennende, men også litt trist. Det er mange tilbakeblikk så det er lett å bli forvirret i starten. Noe annet som trakk litt ned på filmen var at i noen klipp, spesielt mot slutten, ser isen og himmelen uekte ut. Etter min mening var aldersgrensen, litt for lav, og jeg hadde ikke anbefalt 6-åringer å se denne filmen alene. Min anbefaling hadde vært 9-12 år. Men hvis man ser bort ifra det, hadde filmen utrolig kvalitet, og jeg hadde sett den igjen.

Jeg gir filmen 9★

Filmanmeldelse: Togo

Lanseringsdato: 15. september 2020
Originaltittel: Togo: the untold true story
Sjanger: Eventyr, Biografi, Drama
Skuespillere: *Seppala* – Willem Dafoe, *Constance* – Julianne Nicholson, *Togo* – Diesel
Regi: Ericson Core
Manus: Tom Flynn
Nasjonalitet: USA
Originalspråk: Engelsk
Lengde: 1 time og 53 minutter
Produksjonsår: 2018
Produksjonsselskap: Walt Disney Pictures.
Aldersgrense: 6 år



I Alaska rammer en dødelig epidemi barna i den lille landsbyen Nome. Det blir et lite problem når nærmeste kur er ca 50 mil unna og ingen fly ønsker å fly til Nome. Stormen gjør ikke saken bedre, med tanke på at det er -50° og vinden er oppe på 80 m/s. Det er her Seppala (Nomes beste hundekjører) og lederhunden Togo, en sibirsk husky, kommer inn i bildet, de kjører den lange veien til Nenana for å hente vaksinen. Reisen er en kamp om overlevelse. Kommer de tilbake? Hvordan går reisen?

Filmen fortalte den sanne ufortalte historien om Togo. Aldersgrensen er egentlig ganske passende fordi det er noen scener som kan skremme yngre seere. Det eneste som trekker ned er at jeg skulle ønske de viste litt mer av livet til Togo og Seppala-paret. Jeg synes det er bra at de forteller den ekte sanne historien om Togo. Jeg anbefaler egentlig filmen for alle over 6 år, men hvis du er usikker kan du se traileren.

Jeg gir filmen terningkast

