

# *Hvor ble det av sjangrene?*

Læreres undervisning i teksters form og funksjon på 8.trinn

Linn Victoria Mørck Jensen



Masteroppgave i lesing og skriving i skolen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

## *Hvor ble det av sjangrene?*

Læreres undervisning i teksters form og funksjon på 8.trinn

© Linn Victoria Mørck Jensen

2016

Hvor ble det av sjangrene? Læreres undervisning i teksters form og funksjon på 8.trinn

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat, Forskningsparken

## Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan undervisningen i teksters form og funksjon foregår i et utvalg av klasserom på 8. trinn i lys av teori og forskning.

Problemstillingen er utformet slik: *Hva sier forskning om opplæring i teksters form og funksjon og hvilken plass har dette i undervisningen på ungdomstrinnet?* Problemstillingen ble videre operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål, et teoretisk og et empirisk. 1. Hva innebærer begrepet *sjanger* og hvilke *teoretiske perspektiver* om sjangerundervisning finnes i skriveforskningen? 2. Hvordan vektlegges opplæring i og bevissthet rundt begrepene sjanger og teksters funksjon i undervisningen? Det første spørsmålet vil danne det teoretiske grunnlaget for den empiriske undersøkelsen i spørsmål to. Bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke dette, er knyttet til revisjonen av læreplanen i norsk som ble revidert i 2013 hvor begrepet sjangerbegrepet som redskap til å organisere tekster ble sterkt nedtonet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Dette fikk i tillegg konsekvenser for eksamensordningen, som i tråd med revisjonen også ble endret. Endringene i eksamen handlet blant annet om å fjerne sjangerbegrepet fra oppgavebestillingene. Fra å bli bedt om å skrive i spesifikke sjangre til eksamen, får nå elevene beskjed om å skrive ulike typer tekster som kan være kreative, informerende, argumenterende og resonnerende. Datamaterialet som ligger til grunn for den empiriske undersøkelsen, er videodata samlet inn av forskere i LISA-prosjektet (Linking Instruction and Achievement) ved Universitetet i Oslo. Prosjektet har som mål å koble videodata fra undervisning i norsk og matematikk med framgang på nasjonale prøver i lesing og regning fra 8. til 9. trinn fra samme elevgruppe. Videodata fra over 50 ungdomskoler i Norge ble samlet inn i løpet av skoleåret 2014-15. Det ble filmet fire timer norsk og fire timer matematikk på åttende trinn ved hver av skolene (Blikstad-Balas, Klette og Roe, 2015).

Metoden jeg har benyttet, inneholder både kvalitative og kvantitative elementer som begge er ment til å skulle bidra til å besvare forskningsspørsmålene som er utarbeidet i tråd med problemstillingen. Hovedformålet med den empiriske studien er å undersøke hvordan undervisning i teksters form og funksjon foregår på et overordnet nivå. Jeg har benyttet videoobservasjon som metode og har undersøkt et utvalg på seks skoler, i alt 16 timer. Utvalgsprosedyren er basert på kvalitative prinsipper. I fremstillingen av resultatene er det brukt kvantitative elementer, slik som tabeller og diagrammer. For å bearbeide og analysere

videodata benyttet jeg programvaren InterAct som gir mulighet for å lage presise kategorier og registrere disse med eksakte tidspunkt i videomaterialet. Resultatene er også basert på egne utfyllende notater skrevet i InterAct. For å kunne måle de teoretiske begrepene utarbeidet jeg tre overordnede hovedområder, med flere underkategorier: *(1) Kommunikasjon og bevisstgjøring av teksters form og funksjon, (2) undervisning med fokus på form/sjangertrekk og (3) eksplisitt modellering.*

Undervisningsformen er i stor grad eksplisitt med et tydelig fokus på sjanger og sjangerbenevnelser. Teksttypebegrepet og undervisning med fokus på formål finnes også i utvalget, men sjangerfokus er noe mer markant. Undervisning i teksters form og sjangertrekk foregår hovedsakelig ved lærerstyrt gjennomgang, hvorav aktiviteten gjennomgang av lærestoff og instruksjoner har den største andelen. Den største andelen av elevsamarbeidet foregår ved å samarbeide muntlig eller skriftlig. Det forekommer i liten grad aktiviteter som det å dele tekster med hverandre. Eksempeltekster fra elever eller fra aviser eller litteratur benyttes i relativt stor grad. Modellering av lærer har liten forekomst og det kan åpnes for spørsmål rundt hvorvidt dette er en underbenyttet metode for sjangerlæring.



## Forord

Etter tre år er nå deltidstudiet *master i lesing og skriving i skolen* ved veis ende. Da jeg etter 13 år som lærer i ungdomsskolen startet på dette studiet, hadde jeg ingen idé om hvor utviklende og engasjerende dette skulle komme til å bli. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i spennende og relevante emner som alle har tilført nye perspektiver i yrket mitt. Inspirasjonen til denne oppgaven oppstod imidlertid da jeg tok emnet *muntlige og skriftlige ferdigheter* i regi av Frøydis Hertzberg og Jonas Bakken ved ILS. Temaet «læring av skriftlige sjangre» rørte ved noe jeg lenge hadde erfart var en utfordring og en stor glede som lærer; hvordan lærer elever å skrive ulike tekster?

Jeg har mange å takke for at denne oppgaven kunne bli til. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Astrid Roe for tydelige, raske og konstruktive tilbakemeldinger, litteraturforslag og mange gode innspill underveis i arbeidet. Etter å ha gitt meg muligheten til å bli knyttet til LISA-studien har hun har hele tiden vist tro på skriveperspektivet i prosjektet mitt og hjulpet meg med å hele veien holde riktig fokus i oppgaven. Det at jeg har fått mulighet til å benytte prosjektets datamateriale har gitt temaet mitt et verdifullt empirisk perspektiv. I den forbindelse vil jeg også takke prosjektleder Kirsti Klette og andre mastergradsstudenter ved prosjektet for inspirerende og lærerike veiledningsmøter dette året. Bjørn Sverre Gulheim fortjener også en takk for all hjelp med programvaren InterAct og diverse IT-hjelp underveis.

Å studere ved siden av jobb har sine utfordringer, og jeg vil også takke min arbeidsgiver for forståelse og fleksibilitet i hektiske arbeidsperioder.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien; Henrik som tålmodig har støttet og motivert meg til å gjennomføre dette studiet og til slutt denne masteroppgaven. Barna mine, Silje, Jacob og Even som har vist stor forståelse og heiet på meg selv om jeg nå har hatt en lang og hektisk periode. Men, som yngstemann så fint påpekte: «Når man vil noe, må man jobbe for å få det til». Takk!

Oslo, 29.5. 2016





## Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Forskning og teoretiske perspektiver .....	4
2.1	Utviklingen av skriving som ferdighet .....	4
2.2	Literacy.....	5
2.3	Ulike syn på skriving .....	7
2.4	Historisk perspektiv på sjanger.....	9
2.5	Ulike syn på hvordan sjangre læres .....	11
2.5.1	Proessorientert skriving .....	11
2.5.2	Australia-skolens sjangerpedagogikk og kritikk av prosesskriving .....	12
2.5.3	Overføringen av kunnskap om form og innhold til tekstkompetanse .....	15
2.5.4	Aviva Freedman: “A dimly felt sense” .....	17
2.5.5	Utvikling mot en eksplisitt undervisningsform i opplæringen.....	18
2.5.6	Utfordringer knyttet til eksplisitt sjangerundervisning .....	19
2.6	Forskning og retningslinjer i Norge.....	21
2.6.1	Fra sjanger til fokus på formål og funksjon .....	21
2.6.2	Retningslinjer og styringsdokumenter for skriveopplæring.....	25
3	Metode.....	29
3.1	Valg av design .....	29
3.2	Fremgangsmåte og utvalg.....	31
3.2.1	Implikasjoner ved utvalgsmetoden.....	32
3.3	Operasjonalisering av forskningsspørsmål .....	33
3.3.1	Hovedområder og kategorier.....	33
3.4	Observasjon .....	39
3.4.1	Videoobservasjon som metode.....	40
3.5	Bearbeiding og tolkning av datamaterialet .....	41
3.6	Vurderinger av validitet.....	41
3.6.1	Begrepsvaliditet.....	41
3.6.2	Observatørrollen.....	42
3.6.3	Begrepsreliabilitet .....	43
3.6.4	Indre validitet .....	44
3.6.5	Ytre validitet.....	44

3.7	Etiske betraktninger .....	45
4	Resultater fra videoanalysene.....	46
4.1	Innledning.....	46
4.2	Hovedområdet <i>kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon</i> .....	49
4.2.1	Samlet oversikt.....	49
4.2.2	Type sjanger .....	50
4.2.3	Fordeling av forekomster på skoler i utvalget.....	51
4.3	Hovedområdet <i>undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk</i> .....	53
4.3.1	Samlet oversikt.....	53
4.3.2	Individuelt arbeid .....	55
4.3.3	Elevsamarbeid .....	56
4.3.4	Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner.....	56
4.4	Hovedområdet <i>eksplisitt modellering</i> .....	59
4.4.1	Samlet oversikt.....	59
4.4.2	Fordeling av forekomster på skoler i utvalget.....	60
4.5	Oppsummering .....	61
5	Diskusjon.....	64
5.1	Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon.....	64
5.2	Undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk .....	68
5.3	Eksplisitt modellering.....	71
5.4	Svar på problemstilling.....	72
6	Avsluttende refleksjoner .....	74
	Litteraturliste .....	76
7	Vedlegg .....	82
7.1	Oversikt over hovedområder, kategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling).....	82

## Figurer og tabeller

Figur 1: Skrivehjulet, s. 23

Figur 2: Fordeling av forekomster fordelt på skoler i hovedkategorien *kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon*, s. 52

Figur 3: Figur 3: Samlet oversikt over tidsbruk i undervisningen for alle skoler i hovedkategorien *undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk*, s. 54

Figur 4: Prosentvis fordeling av typer *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* i utvalget, s. 57

Figur 5: Fordeling av forekomster fordelt på skoler i hovedkategorien *eksplisitt modellering*, s. 60

Tabell 1: Oversikt over hovedområder, kategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling), s. 48

Tabell 2: Forekomster av kategorier innenfor hovedområdet *kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon* ved 6 skoler, s. 49

Tabell 3: Oversikt over forekomster av *type sjanger* i utvalget, s. 50

Tabell 4: Forekomster av kategorier innenfor hovedområdet *eksplisitt modellering* i hele utvalget med prosentvis fordeling, s. 59



# 1 Innledning

*I dag såg eg  
tvo månar,  
ein ny og ein gamal.  
Eg har stor tru på nymånen.  
Men det er vel den gamle.*

Olav H. Hauge

Det å utvikle god skrivekompetanse er en ferdighet som stadig blir viktigere. Sammen med lesing som ferdighet har skriving utviklet seg til å bli en forutsetning for individers utvikling, mestring og deltagelse i et samfunn hvor skriftspråket stadig får økt betydning. I tråd med dette har både lesing og skriving i løpet av de siste årene fått stor oppmerksomhet innen forskning både i Norge og internasjonalt, med det resultat at det i dag eksisterer mye kunnskap om ulike komponenter som kan bidra til å fremme god skriveutvikling hos elever. Denne oppgaven tar utgangspunkt i skriving, som i løpet av de siste årene har blitt et fokusområde i alle fag. Selv om skriving som ferdighet er sterkt vektlagt, kan det være en utfordring å utvikle skrivekompetanse hos elever. Denne studien skal ta for seg nettopp dette teamet; hvordan elevenes skriveferdigheter kan utvikles ved at de lærer at tekster har ulike form og funksjon.

## **Bakgrunn og teoretisk tilnærming**

Læreplanen i norsk ble revidert i 2013 og begrepet sjanger som redskap til å organisere tekster ble sterkt nedtonet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette fikk også konsekvenser for eksamensordningen for 10. trinn, som også ble endret. Disse endringene dreide seg blant annet om å fjerne sjangerbegrepet fra oppgavebestillingene. Fra å bli bedt om å skrive i spesifikke sjangre til eksamen, får nå elevene beskjed om å skrive ulike typer tekster som kan være kreative, informerende, argumenterende og resonnerende. Denne endringen er et ledd i å tilpasse eksamensordningen til det tekstbegrepet som forfektes i læreplanen og i nyere skriveforskning i Norge og fra utlandet hvor teksters formål er sterkt vektlagt.

I så måte har begrepene sjanger, type tekst samt offisielle retningslinjer endret innhold, noe som mulig vil ha implikasjoner på praksis i klasserommet. Det er dette temaet jeg ønsker å

undersøke i denne oppgaven; hvorvidt det utvidede synet på tekst og sjanger har betydning for skriveopplæringen og hvordan lærere vektlegger undervisning i sjanger på ungdomstrinnet.

Formålet med oppgaven er å belyse hvordan undervisningen i teksters form og funksjon foregår i et utvalg av klasserom på 8. trinn og deretter drøfte dette i lys av teori og forskning. Et bærende spørsmål kan formuleres slik: På hvilken måte og med hvilket fokus får elevene opplæring i at tekster har ulik form og funksjon? Spørsmålet peker inn mot kjernen av det jeg vil undersøke med relevant skriveforskning som bakteppe; *hvordan lærer elevene at tekster har ulik form og funksjon?* Dette leder til følgende problemstilling:

### **Hva sier forskning om opplæring i teksters form og funksjon og hvilken plass har dette i undervisningen på ungdomstrinnet?**

Spørsmålet kan presiseres videre gjennom operasjonalisering av to forskningsspørsmål, et teoretisk og et empirisk. Det teoretiske spørsmålet er basert på at den opprinnelige planen for min studie var en teoretisk studie av sjangerundervisning. Da jeg fikk mulighet til å benytte dataene fra LISA-prosjektet, åpnet det seg en mulighet for å studere dette temaet empirisk.

#### **Forskningsspørsmål**

1. Hva innebærer begrepet sjanger og hvilke teoretiske perspektiver om sjangerundervisning finnes i skriveforskningen?
2. Hvordan vektlegges opplæring i og bevissthet rundt begrepene sjanger og teksters funksjon i undervisningen?

Det første spørsmålet vil danne det teoretiske grunnlaget for den empiriske undersøkelsen vil bli besvart ved å bruke teori og forskning som grunnlag. Teoridelen i denne oppgaven utgjør av den grunn en betydelig andel av denne oppgavens omfang.

#### **Studiens utforming**

Målet er at disse spørsmålene skal kunne besvares ved å bruke relevant forskning og teori, både norsk og internasjonal, samt analyse av videodata for å undersøke hvordan opplæring i og bevissthet rundt sjanger og teksters funksjon foregår i utvalget. Det benyttes et design med både kvalitative og kvantitative elementer.

Datamaterialet som ligger til grunn for den empiriske undersøkelsen, er videodata samlet inn av forskere i LISA-prosjektet (Linking Instruction and Achievement) ved Universitetet i Oslo. Prosjektet har som mål å koble videodata fra undervisning i norsk og matematikk med framgang på nasjonale prøver i lesing og regning fra 8. til 9. trinn fra samme elevgruppe. Videodata fra over 50 ungdomskoler i Norge ble samlet inn i løpet av skoleåret 2014-15. Det ble filmet fire timer norsk og fire timer matematikk på åttende trinn ved hver av skolene (Blikstad-Balas, Klette og Roe, 2015).

Denne studien vil imidlertid kun være knyttet til temaet skriveopplæring og basert på videodata forskergruppen allerede har samlet inn. Tema og foreløpig innfallsvinkel for oppgaven hadde jeg allerede klart på forhånd, da jeg under deltagelse på prosjektseminaret knyttet til masterstudiet skrev en projektskisse om dette. Gjennom deltagelse på møter med andre masterstudenter og forskerne Astrid Roe og Kirsti Klette, har jeg også i løpet av oppstarts- og skriveprosessen fått gode innspill, tilbakemeldinger og refleksjoner rundt hvilke valg det er hensiktsmessig å foreta i oppgaveskrivingen.

I kapittel 2 vil jeg belyse det teoretiske forskningsspørsmålet ved å redegjøre for ulike teoretiske perspektiver på læring av teksters form og funksjon. I metodekapittelet forklarer jeg studiens design og metodisk fremgangsmåte, for deretter å belyse ulike sider ved studiens validitet. Deretter blir resultatene fra videoanalysene fremstilt i kapittel 4. I kapittel 5 vil jeg drøfte og belyse begge forskningsspørsmålene i lys av empiriske funn og teori. Siste kapittel vil inneholde noen avsluttende refleksjoner.

## 2 Forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg ved hjelp av teori og forskning forsøke å belyse det første forskningsspørsmålet jeg stilte innledningsvis: Hva innebærer begrepet sjanger og hvilke teoretiske perspektiver om sjangerundervisning finnes i skriveforskningen?

For å skape et nødvendig bakteppe og danne et begrepsapparat for dette, vil jeg først redegjøre for innhold og bakgrunn for utviklingen av *skrivning som grunnleggende ferdighet* samt begrepet *literacy*. Videre vil jeg skissere opp ulike teoretiske syn på skrivning. For å avklare sjangerbegrepets betydning vil jeg belyse det i et historisk perspektiv samt forklare hvilken forståelse av sjanger som ligger til grunn for denne studien. Deretter vil jeg redegjøre for forskning som forfekter ulike syn på hvordan sjangre og tekstkompetanse læres. Til slutt er det hensiktsmessig undersøke nyere forskning og hvilke retningslinjer som ligger til grunn for norskfaget. Målet med teoridelen vil være å sette det som skal undersøkes, mer presist *hvordan elever lærer at tekster har ulik form og funksjon*, inn i en relevant kontekst av forskning og teori for å kunne belyse forskningsspørsmålet.

### 2.1 Utviklingen av skrivning som ferdighet

Et viktig skritt i utviklingen av de grunnleggende ferdighetene i Norge ble utført da Stortinget 17. juni 2004 vedtok Stortingsmelding 30 (2003-2004), «Kultur for læring». Med denne innføres et utvidet kompetansebegrepet som samsvarer med synet på kompetanse forfektet i OECD-prosjektet, DeSeCo hvor kompetanse beskrives som «evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave». Denne definisjonen av kompetanse omfatter det å kunne øve opp funksjonell mestring innenfor områder som skole, arbeid, personlig mestring samt være med i samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s.31). Det påpekes videre at denne basiskompetansen er en del av en mer helhetlig kompetanse, noe som utdypes videre under kapitteloverskriften *Dannelse og grunnleggende ferdigheter*: Denne basiskompetansen defineres av utvalget som lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon (innsats og utholdenhet) og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s.32). Det er disse kompetanseområdene som danner utgangspunktet for presiseringen av hvilke tverrfaglige grunnleggende ferdigheter som det skal legges vekt på:



Kunne utrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, å bruke digitale verktøy.

Dette vedtaket danner ifølge Berge (2005b) grunnlaget for en omfattende reform i den norske skole, spesielt når det gjelder en forståelse av hva læring er og på hvilket grunnlag læring skjer. Det å skape mening med språket og andre meningsskapende, semiotiske ressurser ble nå satt i sammenheng med det å tilegne seg, forstå og praktisere et fag. De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlighet fikk også en viktig betydning da de er nødvendige for å kunne delta i demokratisk arbeid i samfunnet, delta i et komplekst arbeidsliv og det å utvikle seg selv. Det er forståelsen av at de grunnleggende ferdighetene både finnes tverrfaglig og innen fagene som innebærer det nye (s.2-3). Det dreier seg om komplekse ferdigheter som skal styrke individets utvikling og deltagelse i en sosial kontekst.

## **2.2 Literacy**

I prosessen rundt innføringen av de grunnleggende ferdighetene gjennom vedtaket av Stortingsmelding 30 (2004) og deretter læreplanen Kunnskapsløftet (2006) ble skriving som ferdighet løftet frem. Reformen som fremmet innføringen av de grunnleggende ferdighetene ligner på et læringssyn som har vært rådende innenfor norsk skrivepedagogikk siden 1970-tallet samt innenfor de nordiske sakprosa-prosjektene fra 1990-tallet (Hertzberg, 2001 og Berge 2001, referert til i Berge 2005b). Det handler om at det å skrive ikke er løsrevet fra en mening eller en kontekst, men skjer gjennom samhandling med andre.

En bredere forståelse av bakgrunnen for de grunnleggende ferdighetene utdypes av Berge (2005b, s. 4) slik: «For å forstå reformen Stortinget har vedtatt på en relevant måte, er det derfor viktig å innse at den er en literacy-reform. Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den type avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av». I Stortingsmelding 30 ble det også forfektet at det er et samsvar mellom de grunnleggende ferdighetene og det engelske begrepet literacy, der definert som: «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate» (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s.33).

Literacy- begrepet slik det har utviklet inneholder mange komplekse komponenter. For å kunne forstå begrepet mer presist viser jeg her til hvilken definisjon UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) legger til grunn:

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 his or her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society. (2005, s. 21)

Definisjonen peker mot en samlet kompetanse som skal fremme læring både for individuell utvikling og for å kunne delta i samfunnet.

Disse begrepsavklaringene kan bidra til å tydeliggjøre hvordan lesing og skriving ble satt i sammenheng med hverandre og sterkt betonet i Norge og internasjonalt samtidig som den peker fremover mot et tekst- og kompetansebegrep innenfor lesing og skriving som er mer utvidet enn tidligere. Skjelbred (2014) forklarer det slik:

Literacy er mer enn en ferdighet, det er en prosess der mange typer tekster tolkes og skapes ved hjelp av ulike typer semiotiske ressurser i kontekster som bidrar til meningsskapingen. Literacy- begrepet har endret seg fra å bety den enkle prosessen å lære seg grunnleggende kognitive ferdigheter, via å kunne bruke disse slik at de bidrar til sosio -økonomisk utvikling, til en bred forståelse der tekstkyndighet betyr å kunne tolke og benytte tekster for å gjenskape og produsere mening slik at den enkelte blir i stand til å leve og utvikle seg- og selv bidra- i et komplekst samfunn. (s. 29-30)

Det å skape mening ved å bruke og gjenskape tekster understrekes som et viktig grunnlag for personlig utvikling, vekst og samhandling i samfunnet. Utviklingen av og implementeringen av skriving som grunnleggende ferdighet samt literacy-begrepet ligger til grunn for læreplan, undervisning og skrivesyn innenfor norskfaget i dag. I og med at denne studien skal undersøke skriving innenfor norskfaget er det hensiktsmessig å se nærmere hva dette betyr.

Å kunne skrive i norskfaget, innebærer ifølge «Læreplanen i norsk» (K06), følgende momenter:

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål»  
(Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Definisjonen synligjør alle de komplekse formålene skriving skal dekke i dagens skriveopplæring. For å gjøre det mulig å se skriving i et større perspektiv vil jeg i neste avsnitt redegjøre for ulike syn på skriving.

### **2.3 Ulike syn på skriving**

For å bedre kunne forstå hvor de ulike teoretiske og praktiske retningene for hvordan undervisningen bør foregå, er det hensiktsmessig å belyse noen syn på skriving som på ulik måte har hatt innvirkning på forskning og praksis. Forskning på skriving er frem til 1970-tallet basert på analyse og forskning på ferdig tekst og skriveprosessen blir sett på som en lineær prosess (Hoel, 2004, s. 4). Denne retningen ble senere utfordret av et skrivesyn basert på skriving som utforskende aktivitet, som blant annet ble forfektet av Peter Elbow. Han utfordret tanken om at språket blir til før teksten og så selv språk og tanke i tett sammenheng med hverandre. Denne måten å se tekstproduksjon på ble knyttet til begrepet ekspressiv skriving som James Britton brukte om den tidlige fasen i skrivingen og om skrivestrategier (Britton m. flere, 1979, s. 82, referert til i Hoel 2004, s. 5). Teoriene om ekspressiv skriving vektlegger at skriving er en måte å søke selverkjennelse på snarere en del av kommunikasjon. Gjennom friskriving får skrivingen hjelp til å finne ord og uttrykk og det er det spontane innholdet som er gjeldende (Fjørtoft, 2014, s. 152-153).

En annen teoretisk retning som har hatt betydning for skriveforskningen og undervisningen er kognitiv skriveteori. I boken *Norskdiraktikk* (2014) skisserer Henning Fjørtoft hovedinnholdet i denne retningen slik:

Kognitivt orienterte skriveforskere interesserer seg for hvordan skrivere utvikler tilstrekkelig automatiserte rettskrivingsferdigheter, hvordan de løser oppgaver, og hvordan de håndterer sine egne ideer underveis i skrivingen. Utviklingen av metakognitiv bevissthet om egen skriving og ulike psykologiske strategier for å overvåke, korrigere og revidere egen skriving er også viktige aspekter av kognitiv skriveteori. (s.154)

Det er således de ubevisste, usynlige prosessene som er gjenstand for teori og forskning innenfor denne retningen. Sentrale forskere på dette feltet har vært lingvisten Linda Flower og psykologen John Hayes som med sin forskning har laget grunnlaget for at emnet skrivestrategier fikk en teoretisk base (Hoel, 2004, s. 10). Flower og Hayes utarbeidet en teori om hvilke prosesser som skjer under skriving som kan sammenfattes i fire hovedpunkter:

1. Skriving består av flere tankeprosesser som blir organisert underveis i arbeidet.
2. Den som skriver arbeider hele tiden med ulike prosesser på ulike nivå i teksten; skriveren må stadig arbeide med deler av skrivingen i ulike faser.
3. Det å skrive er en målstyrt handling.
4. Skriveren kan skape seg mål ved å lage mål tilpasset oppgavens hensikt, men samtidig kan målene endres ved tilegnelse av ny kunnskap under arbeidet

(Flower og Hayes, 1981, referert i Hoel, 2004, s. 10-11).

Punktene forfekter et syn på skriving som en komplisert og mangfoldig prosess og som i mange tilfeller ikke er lett observerbart. Det å se skriving på denne måten, danner grunnlaget for utviklingen av flere retninger innenfor nyere skriveforskning, noe jeg kommer tilbake til senere i dette kapittelet.

Mens den ekspressive skrivingen vektla individets utforskning og stemmer i teksten og den kognitive retningen var opptatt av de indre prosesser, vokste det frem et syn som satt skriving inn i en kulturell og sosial kontekst. Dette skjedde som en motreaksjon på en skriveforskning basert på individfokus og kognitive skriveteorier og med base i en historisk utvikling hvor skriveprosessen blir oppdaget i 1970-årene og hvor det i 1980-årene oppdages hvor viktig det sosiale aspektet er i skriveprosessen. I 1990-årene blir også kultur knyttet til det sosiale (Hoel 2004, s. 22). En sentral teoretiker innen dette feltet er Lev Vygotski som forfekter at språket er det bærende element i læring og utvikling. I tillegg har han utviklet tesen om *den nærmeste utviklingszone* som kan defineres som avstanden mellom individets nåværende nivå og et mulig utviklingspotensial. Det er i den nærmeste utviklingssonen læring og utvikling kan skje,

spesielt gjennom å få hjelp fra andre personer eller språk og symboler. Læring kan derfor sees på som et samspill mellom individet og sosiokulturelle omgivelser mediert gjennom språket (Hoel, 2004, s. 23).

I dette avsnittet har jeg redegjort kort for de viktigste synene på skrijving som alle er et utgangspunkt for og har hatt en innvirkning på skriveteori, praksis og forskning i dag. I det følgende drøfter jeg sjangerbegrepet, hva det innebærer og hvordan ulike syn på skrijving har påvirket forståelsen av sjanger.

## 2.4 Historisk perspektiv på sjanger

Begrepet sjanger har gjennom tidene favnet et bredt spekter av betydninger. I sin artikkel «Perspektiv på genre» (2001, s. 4) hevder Ledin og Berge at forskningen ikke har klart å enes om hva fenomenet sjanger innebærer. I sin artikkel redegjør de for ulike teoretiske perspektiver samt de ulike retningene innen forskning. Forfatterne synliggjør at sjangerbegrepet frem til midten av 1900-tallet først og fremst var knyttet til litteraturvitenskap eller til den retoriske retningen, med linjer til Aristoteles sine klassiske verker. Denne retningen forfektet at sjangerbegrepet var gitt på forhånd. Dette samsvarer med det lineære og produktorienterte synet på tekstforskning Hoel (2004) påpekte i forrige avsnitt. Vendepunktet kom ifølge Berge og Ledin (2001) med det som kalles «the rhetorical turn» i etterkrigstiden, noe som omtales som en *pragmatisk* vending i sjangerforskningen. Inspirert av forskere som Carolyn Miller og Bakhtin forfektet denne teorien sjanger som noe som bidrar til å sette form på en forventning om tekst (s.5).

Der den retoriske retningen så på sjanger som en ramme for språk og regler, ser pragmatikerne teksten som avhengig av menneskelige aktiviteter (Ledin og Berge, 2001). I forbindelse med dette forfekter de at: «När vi uppfattar en text som tilhörande en viss genre blir en hel del av meningsskapandet förutsägbart. Mycket av förståelsen ger sig så att säga av sig själv» (s. 6). Denne forståelsen vil i bredere forstand lede til at sjangerbegrepet også har blitt et element innenfor forskning på språk og tekst. Videre understreker de at på tross av at det fremdeles hersker et pragmatisk sjangersyn innen forskningen, er det stort sprik i synet på hvordan dette påvirker undervisningen og struktur av tekster (s.9).

I den moderne forskningen knyttes sjanger til ulike kommunikasjonssituasjoner snarere enn form (Hertzberg, 2008, s. 237). Dette forfekter også Dagrun Skjelbred (2014) ved å forklare at

sjangrene kan sees som et forsøk på å møte ulike former for kommunikasjon og har egenskaper som under påvirkning fra kontekst, samfunn og behov kan endre seg over tid. Sjanger er således et tekstmønster vi kan bruke for å handle eller kommunisere. Sjangrene gir også hjelp til å kunne tolke og produsere tekster og det å kunne forstå teksters mening og sammenheng. Sjangrene gir ikke bare støtte til å forstå tekster, men også til det å produsere tekster og sjanger er et viktig element i skriveundervisningen. Sjangerkunnskap utvikles således ved å utvikle språklige og sosiale felleskap som arbeider med å forstå de ulike meningene knyttet til ulike sjangre (s.39-40).

Smidt (2011) forfekter også denne sjangerforståelsen ved å hevde at selv om sjanger er et begrep lærere har hatt fokus på i lang tid, finnes det flere ulike syn også i dag. Mange forbinder sjanger med formkunnskap og formelle kjennetegn, men at det også finnes et annet sjangersyn. Det handler om at: «Det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren; vi velger sjanger etter hva vi vil snakke eller skrive om, og for hvem. Det betyr at sjangrer handler like mye om *innhold* og *bruk* som form» (s. 27).

Tekster kan i tillegg til å kategoriseres etter sjanger deles inn etter hvilke teksttyper de tilhører. Egon Werlich (1983, s. 39) deler tekster inn i fem forskjellige typer: beskrivende, fortellende, forklarende, instruerende og argumenterende. Disse fem grunnleggende teksttypene har egenskaper knyttet til tid, deltakere i teksten samt emner og som til sammen danner en type tekst, men disse er basert på indre kjennetegn ved teksten (Skjelbred 2014, s. 35).

Et relevant spørsmål som trer frem på bakgrunn av dette kan være: Hvilke elementer kan knyttes til læring av sjangre? Ledin og Berge (2001) skisserer tre ulike innfallsvinkler i tilknytning til sjanger. Det første handler om sjanger og sosialisering hvor de påpeker at sjangrer er et redskap for sosialisering og ikke må isoleres til morsmålsundervisning. Videre tar de opp sjanger i sammenheng med situasjonskontekst og hevder at ved å se på sjangrer som kulturelle redskap som fremmer deltagelse i en sosial gruppe blir sjanger et dynamisk begrep (s.11). Den tredje vinklingen dreier seg om sjanger, språk og tekststrukturer. Gjennom å knytte sjangre til språk og struktur kan sjangerkravene opptre som for rigide og strukturalistiske.

Sjangerbegrepet har som vist i dette avsnitte utviklet seg fra en retorisk retning hvor sjangre var gitt på forhånd og eksisterte uavhengig av skrivekontekst til en sjangerforståelse tuftet på

et pragmatisk grunnlag; hvor konteksten med ulike kommunikasjonsformål er et viktig element for det ferdige produktet. Når vi nå har tatt et blikk på hva hvordan skriving og sjanger kan forstås, er grunnen lagt for å undersøke spørsmålene: Hvordan kan sjangre læres og er det sammenheng mellom kunnskap om form og skrivekompetanse?

## **2.5 Ulike syn på hvordan sjangre læres**

Innen skriveforskning har det eksistert ulike syn på hvilken undervisning som fremmer utviklingen av form og innhold i skriveopplæringen, eller mer presist; hvordan sjanger og tekstkompetanse læres. I det følgende vil jeg belyse ulike retninger innen skriveforskningen med søkelys på følgende spørsmål: Hvordan kan sjangre læres? Er det sammenheng mellom kunnskap om form og skrivekompetanse?

### **2.5.1 Proessorientert skriving**

Som vi så i avsnitt 2.1.2 er den ekspressive retningen innen skriving tuftet på tanken om frihet og individuelt uttrykk i skriveprosessen. Utfra disse tankene vokste det frem en retning som satt disse tankene inn i et teoretisk system; *proessorientert skriving*. Skrivepedagogikken er basert på at læreren har funksjon som veileder i undervisningen samtidig som elevene bidrar til hverandres læring. Viktige faser i et undervisningsforløp er førskriving, utkast, respons og omarbeiding og skrivingen som aktivitet skal bidra til å utvikle identitet og fremme refleksjon og læring (Hertzberg og Dysthe, 2012, s. 59).

Ifølge Hertzberg (2001) var pedagogikken rundt prosesskrivingen likevel ikke helt entydig; innenfor retningen kunne man både finne ekspressiv skriving med fokus på individet og en noe mer strukturert skriveform basert på retorikk. Den ekspressive skrivingen fremsto som et omslag i tradisjonen for skriveopplæring i USA, og fikk av den grunn mest oppmerksomhet. I tillegg hadde denne måten å tenke skriving på en appellativ kraft som bidro til å løfte prosesskrivingen frem i USA og Skandinavia. Et viktig grunnlag for denne tenkningen er at skriverens bevissthet om form vil komme som et resultat av skrivingen, og er derfor ikke et mål i seg selv. Fokus på og arbeid med form bør av den grunn plasseres sent i skriveprosessen slik at det ikke fungerer som hinder for medmenneskelig kommunikasjon og språklig refleksjon (s. 98). De proessorienterte skrivepedagogene ser altså form og sjangerkrav som noe som kan være et hinder for den frie skriveprosessen. Hertzberg (2001) oppsummerer dette synet slik:

Snarere enn å undervise i grammatikk og sjangertrekk burde en derfor la elevene finne frem til sin *personlige stemme* og i neste omgang la den være plattformen for arbeidet med form. Den beste skriveundervisningen er den som gir elevene *lyst til å skrive* og *noe å skrive om*. (s. 99)

I Norge ble prosessorientert skriving introdusert gjennom kurs for lærere på 1980-tallet og metodikken ble godt mottatt med entusiasme og få motforestillinger (Helstad og Roe, 1996). Denne metodikken ble et grasrot-fenomen i norsk skole (Hertzberg og Dysthe, 2012, s.163). Fokuset på individets eget uttrykk kombinert med en frihet i skriveprosessen kan ha virket befriende og motiverende for mange lærere. Skrivemetodikken fikk da også senere implikasjoner for eksamensordningen i skolen da den ble endret til å være mer i tråd med fasene i prosessorientert skriving (Helstad og Roe, 1996).

Friskrivningen uten form fikk ikke noen stor gjennomslagskraft i Norge, noe som hadde sammenheng med eksamensoppgavene ble sjangerorienterte omtrent på samme tid. Internasjonalt ble det fremsatt sterk kritikk av fokuset på fortellende skriving, spesielt fra Australias skolen som forfektet viktigheten av å lære elevene opp i samfunnets eksisterende sjangre (Hertzberg og Dysthe, 2012, s. 67). Innholdet i kritikken og Australias skolens svar på hvordan skriveferdigheter utvikles er tema i neste del av teorikapittelet, da denne retningen forfektet en egen teoretisk og praktisk teori for sjangerundervisning.

### **2.5.2 Australia-skolens sjangerpedagogikk og kritikk av prosesskriving**

Sjangerpedagogikkens grunnlag er tuftet på forskerne Jim Martin, Joan Rothery og Frances Christie som utviklet en språkteoretisk base for skolens eksplisitte arbeid med teksters form og funksjon. I utgangspunktet startet det hele som et prosjekt for etterutdanning av lærere ved skoler i Sydney som hadde lite ressurser, men har med tiden spredd seg til andre deler av Australia (Hertzberg, 2001, s. 99). Berkenotter og Huckin (2004) bruker denne innfallsvinkelen for å forklare essensen i retningen: «Fra et funksjonelt ståsted, lingvistisk ståsted har Martin, Christie og Rothery levert et sterkt innlegg for separat opplæring i akademiske sjangrer» (s. 115) og de argumenterer for nødvendigheten av eksplisitt skriveopplæring fordi manglende fokus på form i undervisningen kun fremmer skriving hos barn fra middelklassen. Her er også kjernen av den kraftigste kritikken mot den prosessorienterte skrivemetodikken fra Australia-skolen; den fremstår som elitistisk fordi den er rettet mot barn fra hjem hvor det leses og skrives mye. Elever som kommer fra



arbeiderklasse -og innvandrer miljøer uten tilgang til skriftspråk vil derfor bli tapere i en slik metodikk hvor troen på at kunnskap om form blir til i underveis i skriveprosessen (Hertzberg, 2001, s. 99).

### **Sjangerundervisning basert på språk og kontekst**

Hva er så løsningen til forskerne og skrivepedagogene knyttet til sjangerpedagogikken? For å kunne få en mer presis forståelse av deres pedagogikk, er det hensiktsmessig å se nærmere på hvilket sjangersyn som ligger til grunn. Cope og Kalantzis (1993, s. 7) hevder at: «Genre` is a term used in literacy pedagogy to connect the different forms text take with variations in social purpose. Texts are different because they do different things». Teksters formål og sosiale funksjon blir således tydelig vektlagt i denne tenkningen.

Gunter Kress, professor i engelsk ved Universitetet i London utvider denne forståelsen i sin artikkel *Genre as Social Process* (1993). Han forfekter her skrivingen ikke bare bør ha fokus på hvordan og hva som gjøres med en tekst, men heller på de lingvistiske strukturene som samlet realiserer sosiale strukturer og relasjoner (s. 33). Sjangerskolens undervisning hviler således på to grunnpilarer; teksten er viktig i skrivingen samtidig som teksten skal settes inn i en politisk og sosial kontekst. Dette synet vil derfor ha flere konsekvenser, påpeker Kress; individer er sosiale og man bør derfor ta det multikulturelle aspektet med i betraktningen av sjangerteori. Videre er det viktig å være opptatt av de ulike relasjonene mellom det muntlige og skriftlige i tekster (1993, s. 36).

Det er gjennom å arbeide med språk og kontekst at læring kan skje. Utenfor skolen er det ikke nødvendig å kunne noe om språkets form for å tilegne seg et dagligspråk, ifølge Cope og Kalantzis (1993, s.7) De påpeker videre at det i skolehverdagen derimot finnes to viktige grunner til at det er hensiktsmessig med sjangerundervisning. Det første handler om hvilken sosial rolle individet har i samfunnet, en rolle som også kan ha begrensende effekt. Skolen har i så måte en stor mulighet til å skape sosial mobilitet og føre alle elever inn i et stort antall sjangre og sosial mestring. Videre påpekes det at skolen har en unik mulighet til å inkludere grupper i samfunnet og skape like muligheter for alle (s. 8). Sjangerpedagogikken kan på denne måten benyttes i skolen for å møte alle elever på lik måte uavhengig av bakgrunn, samtidig som målet er å skape så mange muligheter i samfunnet som mulig.

## **Sirkelen for undervisning og læring**

Prinsippene skissert ovenfor ligger til grunn for Australiaskolens tenkning om sjanger. For å løse dette konkret i undervisningen ble det et utarbeidet en teoretisk bakgrunn for læring, kalt *the teaching learning cycle* (Cope og Kalantzis, 1993, s. 11, fig. 1). Den teoretiske forankringen for Australia-skolen ble illustrert ved å lage en modell av en sirkel delt i tre deler med ulike komponenter som alle peker inn mot kjernen av sirkelen med tittelen; *approximation to Control of Genre*. Sirkelen og forklaringene viser at i den første fasen, *modelling* eller modelleringsfasen, skal elevene lese og se eksempler på modelltekster som samsvarer med sjangeren de arbeider med. I denne fasen er det også relevant å diskutere tekstens funksjon, sjangertrekk samt språktrekk. Neste fase kalles *joint negotiations of text* og innebærer begrepslæring og samarbeid om felles tekst. På dette stadiet skal elever samle begreper, kunnskap og sette teksten i kontekst. De arbeider derfor med å observere, undersøke, intervju, diskutere og ta notater.

Disse aktivitetene munner ut i en tekst som skal skrives av lærer og klassen samlet. Læreren leder elevene gjennom skrivingen av teksten som sjangermessig ligner på den de skal skrive selv senere. Som avslutning skal elevene skrive en tekst i lignende sjanger på selvstendig grunnlag; *independent construction of text* (Cope og Kalantzis, 1993, s. 10-11). Gjennom å utføre skriveopplæringen ved hjelp av disse faste rammene er målet at alle elever skal få mulighet til å lykkes samtidig som de eksplisitte instruksjonene og modelleringsfasen skal gjøre de ulike komponentene i skrivefasen tydelige.

Læringssynet som ligger til grunn for sjangerpedagogikken er ifølge Hertzberg (2001) i tråd med forskning på hvordan barn lærer sitt eget morsmål. Samhandlingen som finner sted når voksne modellerer språk for barna kan overføres til modellering og samhandling om skriftlige sjangrer i klasserommet. Dette er et godt eksempel på det læringsteorier inspirert av Vygotski kaller *stillasbygging* som nettopp innebærer at en lærer støtter elevene til å gjøre det de ikke klarer med det formål at de skal klare det selv neste gang (s. 99).

## **Proessorientert skriving og Australiaskolen**

Proessorientert skrivepedagogikk og Australiaskolen splittes i synet på en del komponenter i skriveopplæringen. De har imidlertid noen likheter, ifølge Hertzberg (2001). Begge retningene er proessorienterte siden tekstarbeidet vektlegges underveis i skrivingen. I tillegg forfekter ikke retningene en autoritær undervisningsform og er opptatt av å utvikle elevene

der de er, men på ulik måte: den ekspressive retningen vil få tak i elevenes språk, mens sjangerpedagogikken vil bruke tilpassede modelltekster. Forskjellen mellom de to retningene handler således om hvorvidt sjanger sees som en forutsetning for læring eller hindre for skriving (s.100).

Det finnes imidlertid innen forskning også andre perspektiver på hvordan skrivekompetanse kan læres og i det følgende avsnitt skal jeg redegjøre for Hillocks sitt syn på sammenhengen mellom kunnskap og ferdigheter.

### **2.5.3 Overføringen av kunnskap om form og innhold til tekstkompetanse**

#### **Påstandskunnskap og prosedyrekunnskap**

I sin artikkel “The Writer`s Knowledge: Theory, Research, and Implications for Practice” (1986) diskuterer George Hillocks forholdet mellom kunnskap *om* og ferdighet til å kunne utføre noe. Som eksempel og innfallsvinkel til forklaringen av dette benytter han en historie om sin datter. Da hun i tredjeklasse ble bedt om å skrive en limerick av sin lærer, fikk hun dette ikke til, til tross for at hun var i stand til å identifisere trekkene ved en limerick og gjenkjenne den som sjanger. Utfra dette utleder han: «It is possible, then, to think of four major types of knowledge which come to bear on writing» (s. 73). Hillocks (1986) forfekter således at man kan trekke et skille mellom det som kalles *påstandskunnskap* og *prosedyrekunnskap* om henholdsvis både form og innhold i tekster. Påstandskunnskap om innhold er i så måte fakta, meninger og oppfatninger som er integrert i den skriftlige diskursen, uavhengig av form og formål med teksten.

Videre er da prosedyrekunnskap om innhold det å ha ferdigheter i å gjenkjenne, ordne og omarbeide kunnskap. Når det gjelder påstandskunnskap om form handler det om evnen til å identifisere teksters form, samt å kunne gjenkjenne tekstens ulike komponenter og deres innbyrdes relasjoner. Videre innebærer det å ha prosedyrekunnskap om form å kunne produsere tekster i ulike sjangre. Disse fire kategoriene kan være hensiktsmessige som analysegrunnlag for eksisterende forskning på både prosess og undervisning av tekstproduksjon (s. 73).

Inndelingen i ulike former eller kategorier av kunnskap i tekstproduksjonen kan bidra til å skape større bevissthet rundt skriveprosessen, men gir ikke svar på hvordan denne kunnskapen kan overføres til skrivekompetanse. Hertzberg (2001) påpeker i den forbindelse

at: «Det Hillocks er talsmann for, er undervisningsformer som tar sikte på å utvikle alle disse kunnskapstypene» (s. 93). Eksisterende forskning viser ifølge Hillocks et sterkt behov for en pedagogisk praksis som styrker skriverens ulike kunnskapstyper, spesielt med tanke på prosedyrekunnskap om form og det å bearbeide fakta (1986, s. 88-89).

### **Modelltekster**

Spørsmålet om i hvilken grad en skriver kan overføre kunnskap om form til å utvikle bedre kvalitet på egne tekster gjør seg gjeldende ved bruk av modelltekster i opplæringen. Hillocks (1986, s. 79) forfekter at bruk av modelltekster er mer effektivt i undervisningen enn grammatikkundervisning og friskrivning, men i noe mindre grad enn andre metoder. Årsaken til dette er noe uklar, men kan mulig forklare med at fokuset ofte blir lagt på å identifisere form og deler av en tekst, uten at det vises hvordan dette kan utføres. Det andre poenget kan være at modelltekstene ofte kan være for kompliserte og sofistikerte slik at elever ikke blir i stand til å relatere tekstene til egen skriving (Hillocks, 1986, s. 82)

En studie som underbygger dette ble utført av Bereiter og Scardemalia (1984, referert til i Hertzberg, 2001, s. 97-98). De ønsket å undersøke om elever kunne tilegne seg kunnskap om sjanger gjennom å bli vist eksempler på tekst. I en av studiene hvor tema var å skrive spenningsfortelling ble det gjennomført et opplegg i flere deler. Etter at forskerne hadde kartlagt elevenes forkunnskaper og de hadde skrevet et førsteutkast fikk elevene en av tre former instruksjon: Presentasjon av fem prinsipper for å skape spenning, lesing av modelltekst og en kombinasjon av de to første. Deretter måtte elevene revidere førsteutkastet sitt for deretter å bli intervjuet om hvilke strategier de hadde benyttet. Resultatet ble at elevene hadde tatt i bruk alle tre strategiene og de kunne i tillegg redegjøre for hvilke revisjoner de gjort i teksten. Dette førte imidlertid ikke til at mer spennende fortellinger. Hertzberg (2001, s. 98) påpeker således at: «Forskernes konklusjoner var dermed at strategiene nok resulterte i en viss bedring av elevenes *påstandskunnskap*, men ikke av deres *ferdighetskunnskap*».

Hillocks (1986) påpeker i sin artikkel at forskningen på skriving ikke er fullstendig, men understreker at den gir en klar retning for hvilken praksis som bør gjelde. Han hevder således at undervisning i grammatikk ikke har en effekt på skriveutvikling. Videre er friskrivning som ikke er knyttet til fakta og form til liten nytte, selv om det brukes elevrespons. Det å studere modelltekster har større effekt enn friskrivning og de mest effektive tilnærmingene til skriveundervisning handler om å involvere elever i å lære hvordan undersøke og analysere fakta samt hvordan man bruker formell kunnskap i egen tekst (s. 90).

For Hillocks og forskningen han støtter seg til er kjernen i effektiv skriveundervisning altså å kombinere ulike typer kunnskaper om tekst kombinert med stor grad av støtte fra læreren og gode eksempler. Temaet i neste avsnitt handler om et syn på læring av sjangre kan skje uten direkte undervisning.

#### **2.5.4 Aviva Freedman: “A dimly felt sense”**

En forsker som slutter seg til teorien om at direkte undervisning i form er unødvendig i skriveopplæringen er Aviva Freedman. I sin artikkel “Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University” (1987) gjør hun rede for sin studie hvor en forskergruppe fulgte en gruppe jus-studenter i et tidsrom over et år. Utgangspunktet for studien var at Freedman gjennom sitt arbeid ved skrivesenteret ved Universitetet Carlton hadde blitt oppmerksom på to fenomener. Det ene handlet om at det eksisterte en stor variasjon i skrivning innenfor de ulike fagene og kursene. I tillegg kunne man observere en generell likhet mellom studenttekster innenfor hver sjanger. Dette ledet til sammen ledet forskerne inn mot to forskningsspørsmål de ønsket å få svar på: Kan akademisk skrivning deles inn i sjangre eller teksttyper? Og i tilfelle; hvordan lærer studenter disse sjangrene? Den teoretiske bakgrunnen for studien var fundert i utviklingen innenfor skriveforskningen; hvor utviklingen fra å se på skrivningen som en psykologisk prosess til fokuset på det sosiale aspektet ved skrivning var blitt sterkere vektlagt.

Metodisk ble studien gjennomført ved at seks frivillige studentene fulgte en juridisk kursrekke med arbeidskrav om å skrive fire essay i løpet av året. Data ble samlet inn ved å benytte logger, intervjuer av studenter og lærer, analyse av skriftlige essay og observasjon og opptak av seminarer. De første funnene i studien tydet på at teksten studentene skrev hadde utviklet en større grad av syntaks, presist ordforråd og retoriske kvaliteter (s.99) I tillegg hadde studentene blitt inkludert i diskursfelleskapet som rådet innenfor den fagspesifikke skrivningen samt at det hadde utviklet seg en likhet mellom studenter som allerede var inkludert og de nye. Det studentene hadde lært var å dele språkkonvensjoner, løse problemer og definere temaer. På bakgrunn av disse funnene skisserer Freedman opp en modell for hvordan sjangre læres som er basert på at elever har med en «*dimly felt sense*» som på norsk kan oversettes til «en vag antagelse». Denne antagelsen er utgangspunktet for tilnærmingen til skrivning og etterfølges av henholdsvis produksjonsprosessen med fokus på sjanger og deretter den endelige teksten. Antagelsen bygges opp gjennom å resonnere over faglige emner på

seminarer, bygge faktakunnskap, løse skriveoppgaver og til slutt produsere en fagspesifikk tekst.

Studien viser at studentene lærte sjangerskriving uten å fokusere på eksplisitt undervisning og sjangerbevissthet og uten bruk av modelltekster. Det var gjennom utviklingen av den ubevisste antagelsen og samarbeid og aktiviteter i seminarene at studentene lærte å skrive i sin fagsjanger (Freedman, 1987).

I avslutningen av sin artikkel henviser hun til Hillocks sin forskning på hvordan modelltekster ikke alene er tilstrekkelig for å utvikle formkunnskap, men at de bør brukes sammen med strategier for tenkning (Hillocks et al. 1983, referert til i Freedman 1987, s. 111). Hun understreker derfor at: «Our observations have moved one step beyond Hillocks` assumption: what we have been seeing is that knowledge of form (in the sense of exposure to models of the aimed-at genre) has not been necessary at all» (s. 111). Dette betyr imidlertid ikke at arbeid med modelltekster ikke kunne ha vært nyttig for å gjøre læringen raskere, lettere og mer effektiv, men at det i disse tilfellene ikke var nødvendig for å lære sjanger (Freedman, 1987, s. 112). Freedmans studie er redegjort for i teoridelen, da den bidrar med annet perspektiv på læring av sjangre.

### **2.5.5 Utvikling mot en eksplisitt undervisningsform i opplæringen**

I *Skriftens mange scener* (2014, s. 204) skisserer skriveforskeren Jon Smidt opp dagens skrivepedagogikk med begrepene skrijving som grunnleggende ferdighet, eksplisitt skriveundervisning og vurdering. Under punktet eksplisitt skriveopplæring påpeker han at prosessorientert skrijving har fått en påvirkning fra retorikk og den australske sjangerpedagogikken, men også arbeid med opplegg som «Veiledet lesing og skrijving». Dette har ifølge Smidt ledet til en praksisendring hvor fokuset i større grad blir lagt på bruk av skriverammer og stillasbygging. Videre påpeker han at: «Dette med rammer og veiledning går igjen i det meste av de prinsippene, metodene og modellene som har blitt presentert for lærere i skolen de siste åra» (Smidt, 2014. s. 205).

Roe og Helstad (2014) påpeker også denne utviklingen:

Vi kan snakke om en ny skrivedidaktikk som kjennetegnes av betydningen av læreres eksplisitte undervisning, modellering og bruk av modelltekster som utgangspunkt for

skriveopplæring. Her legges det også vekt på eksplisitte læringsstrategier, som for eksempel skriverammer, i elevenes skriveprosesser. (s. 190)

Eksplisitte undervisningsformer inne skrivepedagogikk er inspirert av den australske sjangerpedagogikken som oppstod som en motvekt til prosess-skrivingens fokus på friskrivning. De fikk støtte av Hillocks (1984) som forfektet en lærerstyrtundervisning med fokus på form, innhold og funksjon (Helstad og Hertzberg, 2013, s. 229). I dag er det ikke lenger en markant motsetning mellom de to retningene og Hertzberg og Dysthe (2012, s. 68) påpeker således at: «Australiaskolens egen modell er fullt og helt prosessorientert, og all tilgjengelig forskning understreker betydningen av støtte i de ulike fasene».

### **Betydningen av eksplisitte skrivestrategier**

Forskning som underbygger og tydeliggjør effekten av eksplisitt skriveopplæring er rapporten *Writing Next* av Graham og Perin (2007). Forskerne samlet, kategoriserte og analyserte flere eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle studier av skriving, for å få kunnskap om hvilke elementer som er effektive i skriveopplæringen. Funnene viste at det er 11 komponenter som er effektive og de fire med høyest effekt var følgende: Skrivestrategier, oppsummering, samskriving samt det å ha mål og formål med undervisningen. Graham og Perin (2007) viser at gode strategier for skriving, altså det å lære elevene å planlegge, revidere og ferdigstille tekster viste sterkest effekt (0.82) og rangerer høyest sammen med det å oppsummere tekster. I den forbindelse påpeker forskerne imidlertid at denne oppsummeringen gjerne kan være intuitiv eller eksplisitt, øvelsen vil uansett være virkningsfull. De andre elementene som kan bidra til skriveutvikling er ifølge rapporten rangert videre etter effekt: Samskriving, det å sette egne mål for skrivingen, skrive på pc, øvelser med å kombinere setninger, førskrivingsfaser, undersøkende faser i skrivingen, skriving i prosess, arbeid med modelltekster og skrive for å lære-aktiviteter. Disse 11 elementene er knyttet til hverandre og bør ikke sees på som enkeltaktiviteter. Det er således en kombinasjon av alle disse som vil bidra til å fremme en effektiv skriveopplæring (Graham og Perin, 2007). Det vil interessert å merke seg at arbeid med modelltekster ikke er blant de aktivitetene med høyest effekt.

### **2.5.6 Utfordringer knyttet til eksplisitt sjangerundervisning**

Det er flere utfordringer ved å benytte eksplisitt formfokus i undervisningen. Helstad og Hertzberg (2013) skisserer opp flere argumenter knyttet til denne formen for undervisning.

For det første er faste mønstre knyttet til de ulike fagene, på grunn av fagdiskursen i det enkelte fag. Fordelene som fremheves handler om at faste mønstre er en hjelp for elevene til å forbedre tekstkompetansen sin, men ulempene går ut på at mønstrene oppleves som hindre og at de fremmer en lite autentisk tekstforståelse. En oppskrift kan virke mot sin hensikt og dermed svekke vurderingsevnen som er viktig for skriveutvikling (s. 231).

Aase (2009) påpeker at i Norge utviklingen mot en elevrolle hvor eleven selv er aktiv deltaker i læringsprosessen, bidrar til en forståelse for at de også er aktive i valg av form og innhold i sine arbeider. Skrivningens formål er at elevene skal kunne oppleve skrivning et redskap til å kunne uttrykke egne tanker og erfaringer. I tråd med dette påpeker hun videre at: «Når skriveopplæringen i stor grad er blitt sett på som en utfoldelsesarena for eleven, blir samtidig regelstyrte tilnærminger negative» (s. 117). Denne ambivalensen kommer til uttrykk ved skepsis mot sjangerformalisme ifølge med utsagn som understreker at kommunikasjon er det viktigste ved en tekst (Helstad og Hertzberg, 2013, s. 229). Oppskrifter på hva som skal være med i for eksempel et essay finnes i flere lærebøker, noe som styrer både undervisning og sensurering (Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015, s. 48). De utdyper dette poenget ved å hevde: «Resultatet kan bli at for noen elever har det å treffe sjangeren vært det eneste formålet med teksten de skriver. Da er sjanger et mål heller enn et middel» (s. 48).

Forskningen på dette feltet gir ingen entydige resultater. Intervensjonsstudien «Learning to read and write genre- specific text» (Purcell-Gates, Duke og Martineau, 2007), viste at eksplisitt sjangerundervisning ikke hadde en effekt. Studien viste heller ikke forskjeller mellom barn av foreldre med lav utdanning og høy utdanning. Begrepet eksplisitt sjangerundervisning ble i studien definert som det å navngi sjangre, beskrive og forklare sjangrenes funksjon og trekk. Modellering av sjangre handler i studien om å tydeliggjøre, men samtidig snakke om det eller tenke høyt (s. 15).

Hedeboe (2009) gjør derimot rede for i sin artikkel ”Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning utvikle elevers læse- og skriveferdigheter?” for hvordan arbeid med de ulike fasene innenfor sjangerpedagogikken kan bidra til å støtte elevenes skrivning. I den forbindelse løfter hun frem fasen «felleskonstruksjon av tekst» som en metode hvor elevene oftest opplever å forstå hvordan tekster bygges opp (s. 4).

I teorikapittelet har jeg til nå redegjort for skrivning som grunnleggende ferdighet samt ulike syn på skrivning. Deretter har jeg tatt for meg hvordan sjangerbegrepet har utviklet seg, ulike



syn på hvordan læring av sjangre kan foregå samt på formundervisningens rolle.

Teorigjennomgangen er ment som ett bidrag til å belyse ulike syn på hvordan kunnskap om teksters form og funksjon kan bidra til bedre skrivekompetanse hos elever. For å knytte dette nærmere opp mot problemstillingen samt undervisning i norsk skole, ser jeg det hensiktsmessig å redegjøre for et relevant utvalg av nyere forskning i Norge samt offisielle retningslinjer som er gjeldende i Norge i dag.

## 2.6 Forskning og retningslinjer i Norge

### 2.6.1 Fra sjanger til fokus på formål og funksjon

Den største studien av ungdommers skrivekompetanse i Norge er prosjektet: «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig». Forskerne Kjell Lars Berge, Lars Siegfried Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle samlet inn et omfattende tekstmateriale etter avgangsprøvene på 10.trinn i årene 1998-2001. Wencke Vagle (2005) påpeker i innledningen til studie 1. at: «KAL-prosjektet har to overordnede forskningsmål, nemlig (1) å undersøke læringsutbyttet i norsk skriftlig etter endt grunnskole og (2) å undersøke norsk-sensuren som kvalitetsvurdering» (s.15). Forskerne fant blant annet interessante funn i forbindelse med elevers preferanser ved valg av oppgaver. I delstudie 6: *Tekstkulturer og tekstkvaliteter* skisserer Kjell Lars Berge (2005a, s. 188) opp noen funn og observasjoner i lys av problemstillinger forskerne ønsket å undersøke. Relevant for denne oppgaven er funnene som omhandlet hva slags type skriving som dominerte på avgangsprøven og forholdet mellom valg og tema for oppgavene. Han påpeker i den forbindelse at:

Studien har vist at fortellende skriving prioriteres i eksamensordningen i norsk hovedmål. Det dominerende skrivetilbudet kandidatene får, er den fortellende teksten. Men det legges også til rette for at resonnerende og mellompersonlige skrivemåter (brev og dagbøker) kan velges. Når det gjelder tematikk, prioriteres i eksamensordningen erfaringsnære og private emner og problemstillinger. I mindre utstrekning formuleres saksorienterte temaer som forutsetninger allmenne kunnskaper. (s. 188)

Forskerne ønsket også å få oversikt over variasjon i elevtekstene når det gjaldt ulike måter å skrive på, temaer og prestasjoner. De fant at de fleste elever valgte å skrive fortellende tekster om temaer de hadde erfaring fra. Få elever valgte resonnerende og saksorienterte temaer.

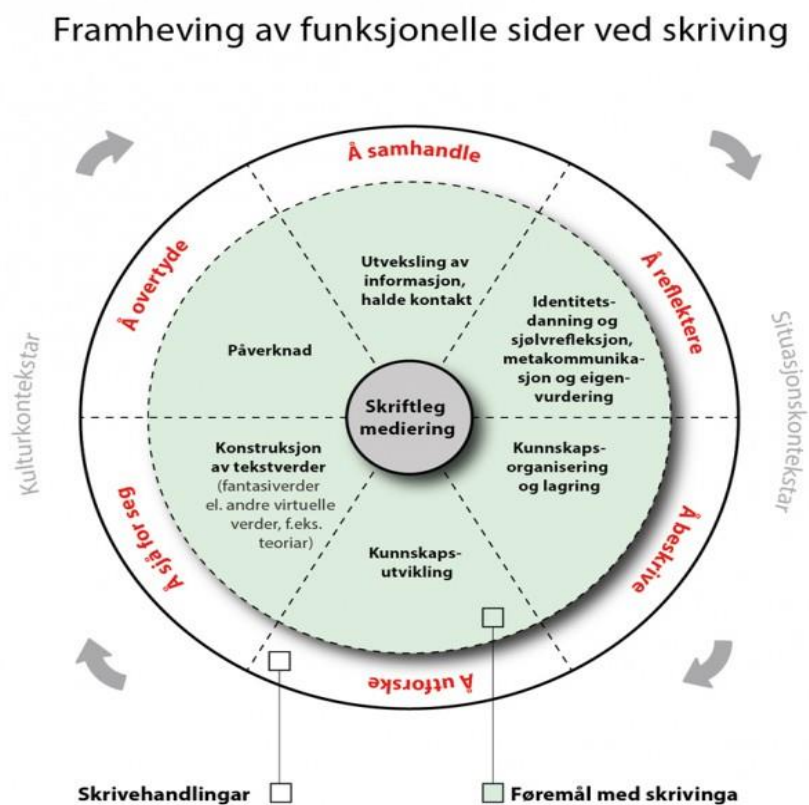
(Berge, 2005a, s. 188). I kapittelet *Ettertanker -og tanker om framtidens utfordringer* (2005, s. 389) utdyper og forklarer Berge og Hertzberg mer om dette funnet. De påpeker når bare mellom 15-20% av elevene velger andre skrivemåter enn fortellende, innebærer dette et mangelfullt grunnlag med skrivemåter som kreves i arbeidslivet og i høyere utdanning. Forskerne forfekter at dette må sees i sammenheng med det de kaller *grunnskolenes karakteristiske skrivekultur* som er et resultat av påvirkningen fra kreativ skriving på 70-tallet og prosess-skrivingen på 80-tallet. De hevder således at: «Idealet med den personlige stemmen og med eleven som forfatter har slått rot i norske klasserom, og fiksjonstekster som utnytter en skjønnlitterær skrivestil blir høyt vurdert av lærere og elever. I en slik skrivekultur kan en lett komme til å devaluere den mer saklige, kunnskapsutviklende og upersonlige skrivingen» (s. 389-390). Det er ikke bare i Norge skriftkulturen er preget av dette og det diskuteres internasjonalt hvordan elevers argumenterende og resonnerende skriving kan fremmes i skolen: «Særlig har man vært opptatt av utfordringen med å lære elever å skrive åpent og etterprøvbart argumenterende, en skrivemåte som har høy prestisje i vitenskap og opplyst offentlighet» (s. 390).

Siden KAL-materialet ble publisert har flere elementer bidratt til å utvikle mer fokus på og bedre praksis rundt sakpreget skriving i Norge. Flere av forskeren fra KAL-prosjektet ble senere involvert i utviklingen av nasjonale skriveprøver (Berge og Hertzberg, 2005). Ved innføringen av læreplanen *Kunnskapsløftet* i 2006 ble, som tidligere nevnt, de grunnleggende ferdighetene styrket og fokuset ble tydeligere på ulike kompetansemål. Ved opprettelsen av et nasjonalt senter for skrivekompetanse, «Skritesenteret», ble det sikret at fokus og forskning rundt skriving som ferdighet ble ivaretatt. I løpet av de siste årene er det i tillegg gjennomført flere forskningsprosjekter i Norge og blitt utgitt artikler om skriving som på ulike måter har bidratt til mer eksplisitt kunnskap rundt skriveopplæring.

Jon Smidt (2011, s. 10) påpeker i sin artikkel *Ti teser om skriving i alle fag* at læreplanen *Kunnskapsløftet* betoner sammenhengen mellom språk og kunnskap i sterkere grad. Han hevder at: «Grunnleggende ferdigheter får sin mening og betydning først når de brukes til noe» (s.11). Derfor har forskergruppen som var involvert i arbeidet med skriveprøver i Norge forsøkt å tydeliggjøre dette ved å utarbeide en modell kalt *skrivehjulet*. Modellen er utarbeidet som et hjul med flere sirkler og deler. Den indre sirkelen inneholder ulike kulturelle skrivehandlinger som samhandling med andre, overtalelse, kunnskapsorganisering- og utvikling, identitetsdanning, konstruksjon av tekst. I den ytre ringen finner vi handlinger som er situasjonsbestemte og ulike formål: å utforske, å strukturere, å reflektere, å holde kontakt

med andre, å overbevise, å forstille seg. Det hovedpoenget med modellen vil derfor være at ringene kan dreies slik at de ulike formålene kan kobles på ulike måter til skrivehandlingene i den innerste sirkelen (Smidt, 2011, s. 11). Det nasjonale senteret for skriveopplæring og skriveforskning, Skrivesenteret (2016), fremstiller modellen av skrivehjulet slik:

Figur 1: Skrivehjulet



Skrivehjulet representerer et funksjonelt syn på skriving, men det er ikke nødvendigvis en motsetning til sjangerundervisning. Ulike skrivehandlingar kan oppfylle bestemte formål og er dermed det som skal ha fokus i første ledd i skrivingen. Deretter er det viktig å velge sjanger som kan bidra til å oppfylle og danne mønster for det valgte formålet.

### Skrivetrekantene

Høsten 2006 ble det igangsatt et forskningsprosjekt i av skriveforskere i Trondheim som skulle bidra til at lærere fikk økt kunnskap om fagskriving: «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV). Prosjektets hovedspørsmål ble formulert slik: *Hva slags*

*kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag og på ulike trinn?* (Smidt, 2011, s. 12). På bakgrunn av funnene utarbeidet forskerne ulike begreper og modeller. En av disse er Ongstads (1997, 2004) *triade*. Modellen viser en sirkel som skal symbolisere sjanger med begrepene innhold-handling-form satt opp som en triade med indre sammenheng. Til sammen skal disse danne en ytring. Smidt (2011) påpeker således: «Med denne modellen ønsker Ongstad å minne oss om at alle ytringer, muntlige som skriftlige, har tre aspekter: hva de handler om, hvordan skriveren uttrykker seg, og hva de brukes til. Det samme kan sies om alle de sjangrene vi ytrer oss i: De har en innholdsside, en forside, og en handlings- eller bruksside» (s. 13).

### **Normprosjektet**

En annen stor studie om skriving i Norge er prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing- a tool for teaching and learning* (Normprosjektet 2012-2016). Prosjektet har som mål å bidra til å styrke forskningsbasert kunnskap og vurdering av skriving i grunnskolen. Forskerne har i samarbeidet med lærere fra hele landet utarbeidet forventningsnormer for skriving. Normene skal uttrykke hvilken skrivekompetanse man kan forvente etter fire og syv års opplæring og har sammen med et funksjonelt syn på skriving dannet grunnlaget for en intervensjonsstudie der 20 skoler har arbeidet med normene i opplæring og vurdering i alle fag. For å måle effekten av dette fulgte forskerne skolene i to år og hentet inn i et stort kvantitativt og kvalitativt materiale om elevers skriving og læreres vurderingskompetanse. Analysene av materialet har vist at elever skriver mer i alle fag og har fått bedret skrivekompetanse som tilsvarer ett til to års undervisning. I tillegg har lærerne utviklet en felles forståelse for tolkning av tekster samtidig som skolene har blitt gode læringsarenaer for utvikling av skriving (Normprosjektet, 2012-2016).

### **God skriveopplæring**

I artikkelen *Fem teser om god skriveopplæring* (Kringstad og Kvithyld, 2013) sammenfatter forfatterne forskning og prinsipper for effektiv skriveopplæring. De hevder at de viktigste prinsippene for å kunne utvikle elevene til kompetente skrivere handler om følgende: Skrive mye på fagets premisser og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen, bruke formativ vurdering for å fremme skriveutvikling, øve elevene opp i ulike skrivestrategier, gi rammer og modellere for skriving samt skape en klasseromskultur hvor tekst diskuteres. Det å øve

elevene opp i ulike skrivestrategier handler om å: «tydeliggjøre for elevene at vi bruker ulike teknikker avhengig av hvor vi er i skriveprosessen» (s. 76). I praksis er det aktiviteter som førskrivingsfaser, det å hente inn fagstoff, se eksempler på ulike tekster og modellering av skriveprosessen, skrive sammen med andre, revidere egen tekst, gi og få respons samt å ferdigstille teksten dette handler om.

## 2.6.2 Retningslinjer og styringsdokumenter for skriveopplæring

Lærere i skolen må ikke bare forholde seg til pedagogiske forskning og utvikling av egen praksis, men også til offisielle styringsdokumenter som gir presise retningslinjer for opplæringen. I forbindelse med skrivning i norskfaget gjelder i dag læreplanen K06. Planen gir tydelige mål for hva elevene skal kunne etter angitte årstrinn. Målene som skal ha blitt nådd i hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* etter 10.årstrinn er følgende:

- orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
- planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbart måte der det er hensiktsmessig

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Det er spesielt målene som handler om å skrive ulike tekster etter mønster av eksempeltekster eller andre kilder, lese- og analysere et bredt utvalg av sjangre samt det å skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tilpasset mottaker, formål og medium som er

mest relevante for denne studien. Det er verdt å merke seg at det målene inneholder ulike betegnelser eller kategoriseringer av tekster: både det å lese tekster i ulike *sjangere og medier*, skrive *ulike typer tekster* etter mønster fra eksempeltekster samt å skrive *kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster*. Sjangerbegrepet er knyttet til målet om lesing, samtidig som begrepet ulike typer tekster er knyttet til mål om skriving. Dette tydeliggjør at det er fokus på formålet med skrivingen som er betonet i læreplanen.

Skjelbred (2014) påpeker i den forbindelse at: «Vi kan si at læreplanen legger et funksjonelt tekstsyn til grunn når den omtaler skriveopplæring. Tekster brukes til å handle i kommunikative sammenhenger» (s. 34-35). Tekster brukes til å utføre handlinger som kommuniserer i ulike situasjoner og har derfor en funksjon og formål. Handlinger i ulike tekster skal bidra til utviklingen av literacy hos elever (s. 34-35).

I tråd med revisjonen av læreplanen i norsk i 2013, ble også ordningen for eksamen endret. Oppgavebestillingene inneholder ikke som tidligere spesifiserte sjangre eleven skal skrive. Utdanningsdirektoratet (2016) begrunner dette slik i eksamensveiledningen:

Sjanger som verktøy for kategorisering av tekst er nedtonet i den reviderte læreplanen. En annen måte å klassifisere ulike typer tekster på, er basert på tekstens funksjon. Tekster kan være blant annet fortellende, beskrivende, kreative, reflekterende, argumenterende, informative eller en blanding av ulike funksjoner. Det er disse beskrivelsene vi finner i læreplanen. (s. 6)

Elevene får bestillinger basert på teksters funksjon og hvilken type de kan klassifiseres i. Det at sjangrene er nedtonet står i samsvar med det funksjonelle synet på skriving som er skissert over samt et syn på sjanger som underordnet formålet med skrivingen forfektet i nyere skriveforskning i Norge.

I sin artikkel «En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?», (2010) forklarer Lars Siegfried Evensen dette synet:

Klasserom tilhører selvsagt en økologi hvor det eksisterer egne spesifikke sjangrer, men det forhindrer ikke at en sjangerfokuseret skriveundervisning eller vurdering lett kan bli ugyldig. I tillegg vil et lett kunne binde elever til en liksomverden som mangler genuin motivasjon og dermed med prinsipiell nødvendighet gjør dem til tapere.

Det fins altså en viktig teoretisk grunn til at gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse ikke bør tuftes på sjangerperspektiv. (s. 19)

Elevene får ikke bestillinger om sjanger slik som tidligere, men andre typer bestillinger. I eksamensveiledningen for våren 2016 er følgende presisert:

Til eksamen får elevene ulike oppgaver som ber om skrivning av ulike typer tekster. Oppgavene gir elevene anledning til å vise lesekompetanse, fagkompetanse og skrivekompetanse. Eksamensoppgavene ber ikke om andre typer tekster enn dem som er nevnt i læreplanen. Oppgavebestillingene vil konkretisere hva som kreves i oppgavesvaret. Dette kan være at eleven skal bruke ulike skrivehandlinger som for eksempel å fortelle om noe, beskrive noe, informere om noe, gi eksempler på noe, overbevise om noe, eller at teksten skal være kreativ. Kreative tekster kan være både skjønnlitterære og sakpregede, og eleven kan vise kreativitet på flere og ulike måter. Andre måter å gi bestillinger i oppgavene på kan være ved å bruke verb fra læreplanen eller ved å sette krav til innhold, oppbygging og/eller språk. Oppgavene kan også definere mottaker, formål og/eller medium.

(Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 7)

Skrivehandlingene som er skissert opp læreplanen og i Skrivehjulet står ikke i motsetning til hverandre, men kan sies å være handlinger på forskjellige nivå (Skjelbred, 2014, s. 36).

Ordninger for eksamen og andre type prøver har påvirkning på praksis i klasserommet (Hertzberg og Dysthe 2012, s. 61) og en slik endring i eksamensoppgaver vil nødvendigvis gi implikasjoner for undervisningen. I artikkelen *Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?* stiller Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) spørsmålene: «Hva skjer med forventningene om sjanger nå som sjangerkravene viskes ut fra oppgavesettet? Og kanskje enda viktigere: Skal norsklærere droppe alt som har med sjanger å gjøre også i undervisningen?» (s. 48). En fordel med den nye ordningen er at risikoen for sjangerformalisme vil bli redusert. På den annen side kan elevene velge hvilken sjanger de ønsker, bare formålet er oppfylt. En elev som har kunnskap om ulike sjangrer vil bedre kunne skrive tekster som oppfyller et formål enn de som ikke har kunnskap om forskjellen på ulike sjangrer eller er bevisst på hvilke sjangrer som kan nå forskjellige formål (s. 48-49). Forfatterne konkluderer således med denne påstanden: «At sjanger ikke nevnes eksplisitt i oppgaven, betyr ikke at sjanger er uviktig. Sjanger er kanskje viktigere enn noensinne». (s. 51)

Studiens tittel: *Hvor ble det av sjangrene?* har som intensjon å favne nettopp dette temaet og undersøkelsene mine videre skal forsøke å belyse dette. I teorikapittelet har jeg redegjort for hvordan sjangerbegrepet har utviklet seg i et historisk perspektiv til i dag, med fokus på å redegjøre for hvordan sjangerbegrepet kan forstås. Viktige elementer knyttet til sjangerbegrepet i dag handler om kommunikasjon, kontekst og sosial samhandling. Deretter har jeg undersøkt ulike teoretiske perspektiver på hvordan læring av teksters form og funksjon foregår. Et viktig skille i de teoriene jeg har undersøkt, handler om graden av eksplisitt eller implisitt sjangerundervisning samt hvilke kunnskapstyper som bør ligge til grunn for denne læring. Videre har jeg tatt for meg nyere skriveforskning i Norge, og vist at fokus på formål er et viktig element knyttet til tekstkompetanse. Elementene i teoridelen blir videre drøftet og satt i sammenheng med empirien i oppgaven i forbindelse med diskusjonen av resultatene i kapittel 5.



## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens design og hvilke metoder som er benyttet for å kunne belyse de to forskningsspørsmålene jeg har utformet. Det vil også være hensiktsmessig å tydeliggjøre visse betraktninger og utfordringer rundt begrepene reliabilitet og validitet knyttet til mine metodevalg.

### 3.1 Valg av design

Det å velge hvilken forskningsmetode som skal benyttes handler om å avgjøre hvordan man ønsker å belyse forskningsspørsmålene man har stilt, noe som avhenger av spørsmålenes egenart, type data og hvordan data skal analyseres (Vedeler, 2000, s.31). Metoden jeg har benyttet inneholder både kvalitative og kvantitative elementer som begge er ment til å skulle bidra til å besvare forskningsspørsmålene som er utarbeidet i tråd med problemstillingen. Mitt formål med denne oppgaven er å forsøke å belyse følgende spørsmål:

1. Hva innebærer begrepet sjanger og hvilke teoretiske perspektiver om sjangerundervisning finnes i skriveforskningen?
2. Hvordan vektlegges opplæring i og bevissthet rundt begrepene sjanger og teksters funksjon i undervisningen?

Hovedformålet med studien er av deskriptiv art og faller derfor under den kategorien Kleven (2014, s. 118) kaller kartleggingsstudier, fordi jeg ønsker å finne ut av hvordan undervisning i teksters form og funksjon foregår på et overordnet nivå. Dette innebærer alle undersøkelser hvor man ikke forsøker å påvirke situasjonen aktivt og hvor man ønsker å kartlegge eller beskrive forholdene slik de foreligger.

I og med at datamaterialet som er grunnlaget for undersøkelsen allerede er samlet inn av forskerne ved LISA-prosjektet var flere momenter allerede ferdig definert. Dette gjelder blant annet utvalg av skoler, selve datainnsamlingsfasen, informasjon til deltagerne samt valg og tilrettelegging av utstyr. Mine metodiske refleksjoner vil derfor omhandle prosessen med å velge ut data fra et eksisterende utvalg som var egnet til min problemstilling samt bearbeiding og analyse av disse.

## Elementer fra kvalitativ og kvantitativ metode

Forskningsprosessen min er delt inn i flere ulike faser, hvor den første fasen kan kvalifiseres som en induktiv og kvalitativ prosess. Studiens kvalitative egenskaper omhandler først og fremst måten jeg gikk frem på for å komme frem til et utvalg jeg ønsket å undersøke nærmere, utarbeidelse av kategoriene samt bearbeidelse av dataene ved hjelp av koding. Disse prosessene skal jeg redegjøre for senere i dette kapitlet. I og med at det første forskningsspørsmålet mitt er av mer teoretisk art, er intensjonen at dette skal besvares ved at det belyses i teorigjennomgangen og deretter knyttes til analyse og drøfting til slutt i oppgaven. Det andre forskningsspørsmålet er utarbeidet for å kunne forklares empirisk og deretter å problematiseres og utvides drøftingen. Formålet med denne undersøkelsen er hovedsakelig å få et overordnet perspektiv på skriveopplæringen, og jeg har i tråd med dette valgt en kvantitativ fremstilling for analysen. Jeg benytter enkle statistiske fremstillinger som innfallsvinkel til en deskriptiv analyse og drøfting av resultatene i lys av teori og forskning. Videre velger jeg å fremstille alle resultatene samlet for hver kategori, for deretter å løfte frem noen funn til nærmere drøfting og problematisering. En vanlig fremgangsmåte innen kvalitativ forskning er å tolke og analysere resultatene i lys av en større og dypere kontekst samt å innhente flere forskjellige typer data for å svare på problemstillingen. På dette punktet skiller min undersøkelse seg fra annen kvalitativ forskning da ønsket om å få et overordnet perspektiv på materialet er grunnleggende for mitt metodevalg.

Forskjellene mellom kvantitative og kvalitative studier handler om hvilken nærhet forskeren har til stoffet (Kleven, 2014, s. 19) Mens den kvantitative forskningen ønsker å «objektivisere» prosessene i forskningen ved å opprettholde en avstand, ønsker kvalitative metoder en nærhet. Kombinasjonen av nærhet og mer fleksibel datainnsamlingsfase kan bidra til annen og dypere kunnskap enn den kvantitative metoden i noen tilfeller kan tilby. Jeg er bevisst på og har reflektert over at jeg ved å velge en mer objektiv og kvantitativ fremstilling av et større materiale kan stå i fare for å miste verdifull og viktig informasjon som kunne ha bidratt til å belyse funnene på en rikere måte. Dette fordi klasseromssituasjonen inneholder mange hendelser og nyanser som ikke nødvendigvis vil bli synliggjort i en deskriptiv fremstilling basert på kvantifiserbare variabler. Grunnet studiens omfang og ønsket om å undersøke et noe større utvalg, mener jeg likevel at den kvantitative fremstillingen kan bidra til å kaste et overordnet blick på noen empiriske og teoretiske perspektiver på skriveopplæringen i tråd med studiens hensikt. Utvalgsprosedyren samt bearbeidning av data er således valgt ut i tråd med designet i kvalitative studier, samtidig som det er benyttet enkle

statistiske oversikter for å fremstille tallmaterialet som vil være utgangspunkt for analyse og drøfting av resultatene på et teoretisk og mer overordnet nivå. Metoden jeg benytter inneholder både kvalitative og kvantitative elementer som har til hensikt å bidra til å besvare forskningsspørsmålene på ulike måter. Denne metoden er i forskningslitteraturen kalt *mixed methods* og er blitt vanligere å benytte de siste årene (Kleven, 2014, s. 20).

### **3.2 Fremgangsmåte og utvalg**

Datamaterialet som var tilgjengelig for meg gjennom LISA-prosjektet inneholder videomateriale fra 50 ulike skoler. En stor utfordring ble derfor å velge ut hvilke deler av materialet som ville gi svar på forskningsspørsmålene mine.

#### **Utvalgsprosedyre**

Som hjelp til å selektere ut hvilke skoler/timer som inneholdt sekvenser med skriving benyttet jeg en oversikt fra veileder, samt en logg med oversikt over innholdet i de ulike timene. Disse to dokumentene dannet grunnlaget for mitt eget skjema med de overordnede punktene jeg ønsket å undersøke. For å få en overordnet oversikt over et stort og omfangsrikt materiale, studerte jeg aktuelle timer i utvalget mitt. I denne første gjennomgangen så jeg ikke bare etter spesifikke skriveaktiviteter, men også etter andre aktiviteter knyttet til skriving. Eksempler på dette kunne være: Oppstart av tema/introduksjon av sjanger, bruk av eksempeltekster, samtaler om tekst, gruppearbeid, egenproduksjon eller andre elementer uten kategori som kunne være knyttet opp til skriving.

Under gjennomgangen noterte jeg hvilke skoler som kunne være aktuelle eller ikke, og notatene ble etter hvert samlet digitalt på et regneark. Hovedkriteriet for utvelgelsen av skoler var å vurdere skjønnsmessig om det i timene var grunnlag for å belyse mine forskningsspørsmål. Skoler med fragmenterte sekvenser av skriving eller som handlet om andre aktiviteter ble ikke tatt med på listen. Jeg ønsket i utgangspunktet å ha et så stort utvalg som mulig for å kunne få mest mulig kunnskap, men det ble etter hvert nødvendig å avgrense utvalget, noe som ble tydeligere da jeg begynte å arbeide med materialet og erfarte hvor omfangsrikt det var. Jeg gjorde derfor et skjønnsmessig utvalg i flere faser til det stod igjen seks skoler.

### 3.2.1 Implikasjoner ved utvalgsmetoden

Vedeler (2000) påpeker at man innen kvalitativ forskning gjerne studerer et mindre utvalg som er valgt ut fordi de kan gi studien viktig informasjon, og er dermed ikke nødvendigvis representativt for en hel bestemt populasjon (s. 35). Utvalgsprosedyren jeg brukte, er ikke egnet til å få et representativt utvalg, noe som vil påvirke validiteten av funnene, og som jeg vil drøfte nærmere senere i dette kapitlet. Mine funn kan imidlertid bidra med relevant informasjon, fordi jeg også går kvalitativt til verks.

Det var en utfordring å avgrense utvalget ned til seks skoler fra det største utvalget. Utvalget mitt er derfor basert på hensiktsmessige og skjønnsmessige prinsipper som er vanlig i kvalitative design. I forbindelse med slike utvalgsprosedyrer påpeker således Vedeler (2000, s. 75): «Den underliggende logikken i kvalitative design er å velge kasus som kan gi mye informasjon, kasus man kan lære mye fra om det undersøkelsen fokuserer på, kasus som virkelig er verdt et dybdestudium. Man må tenke igjennom hvilket utvalg som gjør undersøkelsen troverdig». Jeg har i størst mulig grad forsøkt å ta ut et utvalg som kan gi mest mulig informasjon om mine forskningsspørsmål. Hadde jeg trukket et tilfeldig større utvalg, ville risikoen vært at jeg fikk et utvalg som i liten grad kunne belyse forskningsspørsmålene. Fremgangsmåten jeg har valgt vil kunne gi bredere og mer deskriptiv informasjon om fenomener som observeres, samtidig som den er bevisst valgt for å kunne oppfylle problemstillingens formål.

Det som mulig kan bidra til å styrke funnene og troverdigheten til utvalget er at det er noe større enn det som er vanlig i kvalitative utvalg, og at alle timene i det største utvalget handler temaet skriveundervisning. En vanlig strategi når man bruker et skjønnsmessig utvalg vil være å definere det typiske (Lund, 2002, s. 134). I denne forbindelsen er det da utvalget av timer som inneholder skriveundervisning som utgjør det typiske. Resultatene vil derfor mulig kunne si noe om *hvordan* undervisning i teksters form og funksjon foregår i mitt utvalg, med fokus på å løfte frem noen teoretiske problemstillinger innenfor opplæring i teksters form og funksjon.

### 3.3 Operasjonalisering av forskningsspørsmål

Innen pedagogisk forskning er det viktig å være bevisst på og ha reflektert over *målingsproblemet* (Kleven 2014, s. 27) De teoretiske problemene man ønsker å undersøke er ofte vanskelige å observere direkte og man blir avhengige av å finne indikatorer som i størst mulig grad samsvarer med den teoretiske forklaringen forskeren har valgt for begrepet. Kleven påpeker således at «[...] det er umulig å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker et teoretisk begrep, og som dessuten ikke er smittet av andre begreper. Det er med andre ord ikke mulig å måle slike begreper på en helt adekvat måte» (s. 28). Dette bakteppet er viktig å ha med seg inn redegjørelsen for hvordan jeg har forsøkt å operasjonalisere de teoretiske forskningsspørsmålene gjennom å utarbeide kategorier eller indikatorer for måling. Først vil jeg vise hvilke kategorier som jeg har benyttet i bearbeidingen av datamaterialet og redegjøre for videoobservasjon som metode. Deretter vil jeg drøfte ulike aspekter ved studiens validitet med spesielt fokus på hvorvidt det er sammenheng mellom det teoretiske begrepet og det operasjonaliserte begrepet, eller mer presist graden av *begrepsvaliditet*.

#### 3.3.1 Hovedområder og kategorier

For å kunne måle mine de teoretiske begrepene utarbeidet jeg tre overordnede hovedområder, med flere underkategorier: *Kommunikasjon og bevisstgjøring av teksters form og funksjon (1)*, *undervisning med fokus på form/sjangertrekk (2)* og *eksplisitt modellering (3)*. Intensjonen er at de tre hovedområdene med sine underkategorier skal dekke de temaene jeg ønsker å undersøke ved å bruke observasjon som metode.

Etter å ha formulert hovedområdene, begynte jeg arbeidet med å lage underkategorier for måling. Den viktigste refleksjonen min under dette arbeidet handlet om hva jeg skulle se etter når det gjaldt begrepene form, sjanger og funksjon. Underkategoriene ble formulert slik:

##### **1. Kommunikasjon og bevisstgjøring av teksters form og funksjon:**

- *Tydelig kommunikasjon fra lærer om hvilken sjanger i fokus(tidlig)*
- *Teksttype som begrep om tekst(terminologi)*
- *Sjanger som begrep om tekst(terminologi)*
- *Undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål),*
- *Sjangerbenevnelse om tekst(type)*  
*Type sjanger: Debattinnlegg, eventyr, fortelling, leserinnlegg, novelle, bokomtale*

## 2. Undervisning med fokus på form/sjangertrekk:

- *Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*
- *Individuelt arbeid*
- *Elevsamarbeid*  
*Type elevsamarbeid: Samarbeid i gruppe/par muntlig eller skriftlig, dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig*

## 3. Eksplisitt modellering

- *Modellering av lærer*
- *Skriverammer som støtte*
- *Autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn*
- *Autentiske eksempeltekster fra elever*

Som verktøy for observasjon benyttet jeg programmet InterAct. I dette programmet er det mulig å lage et eget kodesett for å kunne registrere hendelser digitalt. Fordelene ved dette er flere; for det første viser det tidspunkt for hendelser man ønsker å kode samt at det er enkelt å registrere tidsintervaller og tidspunkt for sekvenser og forekomster. I tillegg gir programmet flere muligheter til å hente ut statistiske fremstillinger av resultatene, noe som i med mitt formål vil være hensiktsmessig. Etter å ha fått opplæring i hvordan InterAct fungerer og hvilke muligheter som var tilgjengelige, var det nødvendig å tilpasse de teoretiske begrepene i forskningsspørsmålene og kategoriene jeg allerede hadde utarbeidet til å passe med oppsettet i programmet. Det ble blant annet nødvendig å vurdere om målingene skulle foretas på frekvensnivå eller måles på tid. Etter en grundig gjennomgang av mine forskningsspørsmål valgte jeg å måle hovedområdet *undervisning med fokus på form/sjangertrekk (2)* ved å registrere hvor lang tid som ble brukt på hver av de følgende kategoriene i skriveopplæringen: *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*, *elevsamarbeid* og *individuelt arbeid*. De to andre hovedområdene *Kommunikasjon og bevisstgjøring av teksters form og funksjon (1)* og *eksplisitt modellering (3)* valgte jeg å måle på frekvens, da det her er selve antallet ganger noe forekommer jeg ønsket å få en oversikt over. Ved å bruke InterAct som redskap fikk jeg således på en effektiv måte mer informasjon om datamaterialet. Til slutt samlet jeg hovedområder, kategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling) i en tabell (Tabell 1) for å få en helhetlig oversikt. Denne tabellen blir fremstilt i begynnelsen av kapittel 5.

Da arbeidet med analyse av data (koding og notater) var ferdigstilt valgte jeg å benytte fremstillingen «class-report» samt å overføre resultatene til et Excel-skjema for deretter å lage tabeller og diagrammer. I tillegg sammenfattet jeg alle skriftlige kommentarer og resultater i tabeller og ulike oversikter, noe som var svært nyttig i det videre arbeidet med materialet. Da det ble klart at jeg skulle benytte programmet InterAct i mitt arbeide, var det nødvendig for meg å få opplæring og trening i de ulike funksjonene. Etter å ha fått opplæring i hvordan programmet fungerer og hvilke muligheter som var tilgjengelige, var det nødvendig å tilpasse de teoretiske begrepene til et kodesystem i InterAct.

I løpet arbeidet med å utarbeide koder og kategorier åpenbarte det seg flere valg. Blant annet ble det nødvendig å vurdere om målingene skulle foretas på frekvensnivå eller måles på tid. Etter en grundig gjennomgang av mine forskningsspørsmål valgte jeg å måle hovedområdet *undervisning med fokus på form/sjangertrekk (2)* ved å kode hvor lang tid som ble brukt på hver av de følgende kategoriene: *lærerstyrt gjennomgang*, *elevsamarbeid* og *individuell arbeid*. Årsaken er at det ville være formålstjenlig å få en oversikt over fordelingen av tid som brukes til de ulike kategoriene i skriveopplæringen. De andre kategoriene valgte jeg å måle på frekvens, da det på dette her er selve antallet ganger noe forekommer jeg ønsket å få en oversikt over.

Et bevisst valg i utarbeidingen av kategoriene er at de måler forekomster på et overordnet nivå, noe det ble nødvendig å være bevisst på underveis i arbeidet med analysen av videomaterialet. Dette handler om at videofilmer generelt gir en rik tilgang til informasjon, samt at kategoriene vanskelig kan fange opp alle nyanser. Ett eksempel på er knyttet til kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* hvor det også forekom sekvenser hvor lærer og klassen deltok i dialog med hverandre. Mine kategorier fanger ikke opp graden av autensitet eller presist innhold i disse forekomstene, noe som kunne vært et interessant tema å undersøke videre. Det var imidlertid viktig for meg å holde fokus på oppgavens deskriptive og overordnede formål.

Notatene jeg skrev underveis i kodingen beriket likevel materialet til en viss grad og bidro mulig til en noe fyldigere beskrivelse av forekomster enn kategoriene kunne måle. Jeg fikk spesielt god nytte av disse notatene i fremstillingen av hovedområdet *undervisning med fokus på form/sjangertrekk (2)*, noe jeg viser til i kapittel 5. I tillegg var notatene nyttige hjelpemidler da jeg skulle se over materialet i etterkant.

Kategoriene under hvert av de tre hovedområdene og notatene underveis i arbeidet fungerer til sammen som et utfyllende verktøy for å kunne belyse studiens problemstilling.

Til slutt samlet jeg hovedområder, kategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling) i en tabell, (Tabell 1) for å få en helhetlig oversikt. Denne tabellen blir fremstilt i begynnelsen av kapittel 4.

## **Presisering og forklaring av kategorier**

Det var nødvendig å presisere og forklare hvilke forekomster som skulle gi utslag innenfor de forskjellige kategoriene. Jeg utarbeidet derfor mer presise definisjoner av kategoriene innenfor hvert hovedområde. Formålet er å utdype hvilke elementer kategoriene har som intensjon å måle. Forklaringene for hvert hovedområde er fremstilt her:

### **1. Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon**

Denne hovedkategorien har fem underkategorier for måling av antall forekomster (frekvens): *Tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger som er i fokus (tidlig)*, *teksttype som begrep om tekst(terminologi)*, *sjanger som begrep om tekst (terminologi)*, *undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål) og sjangerbenevnelser om tekst (type)*. Den siste kategorien er målt med både antall forekomster og angivelse av hvilken *type sjanger* der det er forekomster av *sjangerbenevnelser om tekst(type)*.

Kategorien *tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger som er i fokus (tidlig)* innebærer at det sies tydelig og tidlig i undervisningsøkten hvilken sjanger som er i fokus i timen. Kategorien *teksttype som begrep om tekst(terminologi)* er blitt registrert i tilfeller hvor lærer bruker teksttyper som begrep om tekst. Under begrepet teksttyper regnes beskrivende, fortellende, forklarende, instruerende og argumenterende tekster (Werlich 1983). Etter revisjonen av læreplanen i norsk er følgene teksttyper skissert i kompetansemålene: kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I tilfeller hvor noen av disse begrepene ble kommunisert, ble det registrert under kategorien *teksttype som begrep om tekst(terminologi)*.

Det tilsvarende prinsippet gjelder for kategorien *sjanger som begrep om tekst (terminologi)*. I tilfeller hvor læreren for benytter begrepet *sjanger* undervisningen, registreres dette som forekomst. Et eksempel som er registrert under kategorien *sjanger som begrep om tekst(terminologi)* kan foregå slik:



*Lærer: Eventyr er en sjanger.*

I tilfeller hvor lærer underviser eksplisitt i hva det arbeides med eller hva tekster generelt kan brukes til, for eksempel ved benytte begrepet formål, bruk, hensikt, funksjon, registreres dette under kategorien *undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype (formål)*.

Når det gjelder kategorien *sjangerbenevnelser om tekst (type)* valgte jeg å kode for sjangre som var i fokus for undervisningen. Dette forklares nærmere i forbindelse med fremstilling av resultatene i kapittel 4. Det ble registrert antall forekomster av og type sjangerbenevnelser i utvalget. Eksempler på sjangerbenevnelser er: Debattinnlegg, eventyr, fortelling, leserinnlegg, novelle og bokomtale.

## **2. Undervisning med fokus på form/sjangertrekk**

Alle de tre kategoriene under dette hovedområdet: *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner, individuelt samarbeid og elevsamarbeid* ble målt på tid.

Kategorien *elevsamarbeid* ble i tillegg målt ved angivelse av *type samarbeid* der det er forekomster av denne kategorien.

I kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* ble det registrert forekomster i tilfeller hvor det foregikk lærerstyrte aktiviteter som for eksempel gjennomgang av fagstoff og trekk ved tekster, instruksjoner om tekst, dialoger, høytlesing av eksempeltekster eller annen undervisning knyttet til skriving og teksters form.

Innenfor kategorien *elevsamarbeid* var det opprinnelig tre alternativer for å registrere *type elevsamarbeid*: *samarbeid i gruppe/par muntlig eller skriftlig, dele tekster/oppgaver med hverandre muntlig/skriftlig* eller *dele egenproduserte tekster med hverandre*. I fremstillingen av resultatene er de to siste slått sammen til kategorien *dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig*, da det ikke nødvendigvis var klare forskjeller mellom innholdet i kodene. Mer presist inneholder denne kategorien aktiviteter hvor lengre og kortere tekster deles muntlig eller skriftlig. Kategorien *samarbeid i gruppe/par muntlig eller skriftlig* omfatter samarbeidssituasjoner knyttet til skriving og tekstarbeid, men hvor aktiviteten er basert på samarbeid.

I kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* har jeg medregnet hendelser hvor lærer styrer gjennomgangen av elevers svar på tavlen. Kriteriet er at gjennomgangen er lærerstyrt, men den kan også inneholde dialog med elever. I tillegg er

beskjeder om skriftlige innleveringer og skriveøker inkludert i denne kategorien. En sekvens handler om at elevene endret en tekst i grupper for så at gruppene skrev en setning hver på et felles dokument. Denne valgte jeg å kode som lærerstyrt med den begrunnelse at lærer kommenterte og underviste underveis samt at det forekom lav grad av elevaktivitet.

*Individuelt arbeid* som aktivitet ble registrert i tilfeller hvor elevene arbeidet med eget arbeid uten samarbeid med andre elever. Eksempler kan være skrive videre på egne tekst på pc, lage gode setninger i skriveboken eller arbeid med å planlegge tekster. En oversikt over forekomster av aktiviteter innenfor denne kategorien blir fremstilt i resultatdelen i kapittel 4.

### **3. Eksplisitt modellering**

Hovedområdet har fire underkategorier som alle er målt ved angivelse av forekomster (frekvens): *Modellering av lærer, skriverammer som støtte, autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn og autentiske eksempeltekster fra elever.*

*Modellering av lærer* handler om tilfeller hvor lærer illustrerer eksplisitt hvordan tekster kan bygges opp ved hjelp av egen skriving. Det kan gjøres underveis i timen eller være ferdiglagede oppgaver. *Skriverammer som støtte* registreres hvis det brukes noen form for støtteark i undervisningen som har til hensikt å synliggjøre og lage stillas rundt elevenes skriving. I tilfeller hvor kategorien *autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn blir registrert er det benyttet eksempeltekster i undervisningen for å for å synliggjøre teksters form og funksjon. Autentiske eksempeltekster fra elever* får utslag hvis det brukes egenproduserte tekster fra elever som eksempler på skriving, form eller funksjon. Det kan være tekster skrevet av elever i klassen eller andre. Kriteriet for utslag i denne kategorien er at tekstene løftes frem i klassen som eksempler. I tilfeller hvor aktiviteten handler om å dele med hverandre, vil den falle inn under *samarbeid/dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig.*

### **Forarbeid til bearbeiding av data**

Da skjemaet og kategoriene var utarbeidet, laget jeg kodene i programmet. Etter hvert ble det tydelig at koder ble nødvendige å spesifisere tidlig i forløpet, og i de tilfellene rettet jeg det opp. Denne prosessen er i samsvar med den induktive forskningen som ofte kjennetegner kvalitative design. Vedeler (2000) sier det slik: «Kvalitative metoder er som regel eksplorative og orientert mot en oppdagende, induktiv logikk. Induktive analyser begynner med de enkle observasjonene og knytter disse sammen til generelle mønstre» (s.71). Arbeidsprosessene som

er skissert her dannet grunnlaget for å utføre selve bearbeidingen og analysen av det foreliggende materialet. I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for metodisk bruk av videoobservasjon som verktøy til dette.

### 3.4 Observasjon

Observasjon som metode kan være en hensiktsmessig innfallsvinkel for å få kunnskap om ulike forekomster innenfor flere felt. I følge Vedeler (2000) har kan bruk av observasjon beskrives slik: «Observasjonsmetoder er viktige redskap når man vil beskrive barn og voksne i dagligdagse situasjoner. Observasjon har verdi blant annet fordi det er en direkte metode». Ved å bruke videoobservasjon i min studie får jeg fordelen av å få direkte tilgang til det som skjer i klasserommet. Videre påpeker Vedeler at observasjonsdata kan kjennetegnes ved at de kan gi mer kunnskap om hendelser, aktiviteter og situasjoner enn ved bruk av andre metoder. I tillegg har observatøren mulighet til å få ny kunnskap om ting som kan unnsnippe andres bevissthet (s. 12).

Ved bruk av observasjon kan man å velge mellom å observere noe *strukturert* eller *ustrukturert* (Kleven, 2014). I min undersøkelse er det hensiktsmessig å benytte strukturert observasjon siden formålet er å få et bredest mulig overblikk over forekomsten av ulike typer skriveundervisning. Ved en strukturert observasjon er det på forhånd spesifisert hva som skal observeres og hvordan det skal systematiseres underveis. Kleven (2014) påpeker i den forbindelse at: «Observatørens oppgave ved strukturert observasjon er vanligvis begrenset til å *registrere* observerbar adferd, uten å analysere eller vurdere atferden. Analyse skjer etterpå, og kan utføres av andre enn observatøren» (s. 41).

En begrensning ved strukturert observasjon vil være at man kan kunne miste verdifull informasjon som faller utenfor kategoriene som er forhåndsbestemte. Jeg ser at dette vil være en svakhet i min observasjon av datamaterialet, da det kan være flere hendelser i en undervisningssituasjon som vil kunne være relevante for mine forskningsspørsmål. En løsning på dette var å notere momenter underveis i kommentarfeltet i programvaren InterAct. Konsekvensen av dette valget vil være at jeg i analysen av data må ta spesielt hensyn til utfyllende notater herfra vil inneholde informasjon av mer subjektiv natur enn de andre rubrikkene. Hvorvidt denne informasjonen likevel kan bidra til å belyse problemstillingen vil være en del av analysen og drøftingen til slutt. Uavhengig av strukturert eller ustrukturert

observasjon er det viktig å merke seg at fasen uansett er en selektiv prosess (Kleven, 2014, s. 42).

### **3.4.1 Videoobservasjon som metode**

Det å benytte videodata innenfor forskning kan være en metode som gir flere hensiktsmessige bidrag. Fordelene ved videodokumentasjon er åpenbare og kan bli oppsummeres slik: tydeligere tilgang til praksis, bidrar til en dypere forståelse av læring hos de som underviser, gjør det mulig å studere komplekse prosesser, stimulerer til diskusjon om praksis og kontekst, muliggjør koding fra flere ulike perspektiver, gjør det lettere å integrere kvalitativ og kvantitativ informasjon, lagrer data på en måte som åpner for nye analyser ved et senere tidspunkt samt gjør det lettere å kommunisere forskningsresultater. Videostudier har vist seg både å ha verdi som metode til å undersøke undervisning på et overordnet nivå og på individnivå hos lærere (Klette, 2016, s. 8). Det er flere av momentene over som bidrar positivt til min studie og ved å få lov til å benytte datamaterialet fra LISA-prosjektet får jeg tilgang til et større og rikere materiale enn jeg ville vært i stand til å samle inn selv.

Videodataene jeg har benyttet, ble samlet inn med et annet formål enn det jeg ønsket å undersøke, og mitt analysearbeid handler om å bearbeide allerede foreliggende data. Det å gjenbruke kvalitative data kan gi en mulighet for å re-analysere og dermed undersøke interessante aspekter som ikke var fokus for den opprinnelige undersøkelsen, men likevel vil være hensiktsmessige å forske på senere. Ved re-analyser av data vil materialet kunne fremstå på en annen måte for forskere som ikke var deltagende i den første undersøkelsen, noe som kan bidra til at man vil kunne analysere det opprinnelige materialet med et nytt blick som er fritt for forkunnskaper (Dalland, 2011). Det er slik jeg har arbeidet med materialet, da jeg ikke har deltatt i utformingen av studien, vært til stede eller har forkunnskaper om elever og lærere.

Fordelene ved bruk av videodata er mange, for eksempel at det gir muligheter for å dekomponere kontekster ned til mindre deler og samtidig se etter mønstre som ikke kan bli observert in situ, samt at bruk det kan tilføre en studie høyere grad av validitet, da det muliggjør ulike tolkninger av det samme materialet (Blikstad-Balas & Sørvik 2014, s. 141).

### **3.5 Bearbeiding og tolkning av datamaterialet**

Som tidligere påpekt var materialet allerede tilgjengelig for meg da jeg startet med studien, og jeg har derfor hverken kjennskap til kontekst eller var tilstede i timene under observasjonen. Dette gjør at jeg kan plassere meg i rollen som fullstendig uavhengig observatør, som en «flue på veggen» (Vedeler, 2000, s. 18). Denne beskrivelsen samsvarer med den rollen jeg har hatt i tolkningen av mitt materiale av ovennevnte grunner.

I utvalget jeg har tilgjengelig er det av ulike årsaker forskjellig antall sekvenser, og av den grunn er det ulik tid som er kodet på hver skole. Jeg har kodet totalt 16 sekvenser fordelt på 6 skoler. Videofilmingen av undervisningen er basert på to kameraer, ett rettet mot lærer og ett rettet mot klassen. I lys av ordlyden i min problemsstilling, som hovedsakelig er rettet mot hendelser læreren igangsetter og kommuniserer rundt valgte jeg å kode filmene rettet mot læreren. Jeg har sett gjennom filmene i lys av kodene flere ganger på ulike tidspunkt for å fange opp eventuelle uklarheter i tolkningen samt informasjon som kunne ha blitt oversett.

### **3.6 Vurderinger av validitet**

Begrepet validitet refererer ifølge Vedeler (2000, s. 106) til: «Sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet». I det neste avsnittet vil jeg forsøkte å drøfte hvordan valgene jeg har tatt kan ha implikasjoner for ulike sider ved validitet i studien. Som en innfallsvinkel til drøftingen kan det være hensiktsmessig å benytte tre kritiske spørsmål man kan stille til forskningsresultater (Kleven, 2014, s. 10): 1. Hvordan er begrepene operasjonalisert? 2. Hvilke alternative forklaringer er mulige? 3. Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Det påpekes videre at disse spørsmålene handler om kritiske vurderinger rundt ulike typer av validitet: *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (s. 23). Disse spørsmålene vil danne en ramme rundt vurderinger knyttet til validitet i de neste avsnittene.

#### **3.6.1 Begrepsvaliditet**

Det første spørsmålet man kan stille seg vedrørende forskningsresultater handler om hvordan begrepene er operasjonalisert, eller mer presist; på hvilken måte begrepsvaliditeten er ivaretatt. Som nevnt tidligere (avsnitt 3.3) i dette kapitlet er det svært krevende å operasjonalisere teoretiske begrep. I min utarbeidelse av kategorier som målingsverktøy har jeg forsøkt å være bevisst på å sikre så godt som mulig at jeg måler det jeg ønsker å måle. Det

er viktig å være bevisst på at målingen ikke definerer selve begrepet samt at man er innforstått med at en aldri vil kunne få fullstendig samsvar mellom begrepet og det man operasjonaliserer. Derfor må man vurdere graden av samsvar og reflektere rundt dette (Kleven, 2014).

I min studie har jeg forsøkt å lage presise koder med tydelige definisjoner som har fungert som retningslinjer i arbeidet. Studien har ikke et så stort utvalg at tilfeldige målingsfeil vil kunne jevne seg ut med tiden, men i og med at utvalget er større enn ved andre kvalitative studier vil det være noe mindre sannsynlighet for målingsfeil. I forbindelse med validitet er det viktig å løfte frem programvaren InterAct som redskap, både som hjelp og utfordring. Fordelen ved bruk av InterAct vil være at resultatene er presise og lett sporbare i materialet, slik at det er mulig å gå gjennom flere ganger. Utfordringene handler om hvorvidt mine koder var presise og dekkende nok til å kode materialet på en formålstjenlig måte. Jeg vurderer det slik at fordelene ved bruk av InterAct i min studie er større enn ulempene, da jeg har forsøkt å ivareta validiteten ved å utarbeide koder som er mest mulig dekkende samt å reflektere grundig rundt mine valg. Muligheten til å kunne se gjennom materialet flere ganger vil også kunne bidra til å styrke begrepsvaliditeten i studien.

### **3.6.2 Observatørrollen**

Observatørrollen har flere utfordringer det er viktig å løfte frem i dette. Observasjon er basert på observatørens fortolkning og det er således observatøren som kan utgjøre den viktigste begrensningen ved bruk av observasjon (Vedeler, 2000, s. 16). I den forbindelse finnes det noen trusler man kan være bevisst på og jeg har løftet frem de som jeg vurderer er relevante for mitt design.

En trussel mot validitet ved bruk av observasjon kan være at observatøren ikke er trent eller forberedt på utfordringene ved observasjon. Ved analyse av videodata vil denne trusselen kunne tenkes å være noe mindre enn ved annen observasjon, da en observatør vil ha muligheten til å se på opptakene flere ganger. Siden jeg selv har vært lærer i ungdomskolen i 15 år, vil jeg være godt trent til å observere klasseromsituasjonene

Ulike sider av en observatørs forutinntatthet kan påvirke tolkningen. Dette kan for eksempel være tendenser til å holde fast ved førsteinntrykket eller sisteinntrykket, sympatisere med objektene (halo-effekten), tendens til å gi for positive vurderinger samt å tolke personlig det vi ser. Min utfordring er at jeg ubevisst vil kunne lete etter hendelser som bekrefter mitt

pedagogiske grunnsyn. Denne utfordringen vil jeg likevel vurdere som lav, da jeg benytter et strukturert skjema for forekomsten og ikke skal vurdere eller skalere noe under observasjonen.

I og med at jeg ikke var deltagende i observasjonen vurderer jeg det slik at det ikke er hensiktsmessig å vurdere observatøreffekten. Slik jeg ser det har jeg hatt en rolle i observasjonen hvor denne effekten allerede er «gitt», da materialet allerede var samlet inn. Som observatør er det mulig å være tilbøyelig til å gjøre en hel rekke feilregistreringer basert på ulike feilfortolkninger og ubevisste preferanser. Denne effekten er noe jeg har vært bevisst på og derfor gått gjennom koding og notater flere ganger for å minimere feilregistreringer.

### **3.6.3 Begrepsreliabilitet**

God reliabilitet vil bidra til å sikre at data i liten grad vil være påvirket av tilfeldige målingsfeil. Reliabilitetsspørsmål man kan stille er: I hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke tidspunkt observasjonen finner sted? I hvilken grad er observasjonen avhengig av hva observatøren tilfeldigvis er oppmerksom på under observasjonen? I hvilken grad er resultatet avhengig av hvordan observatøren tolker det han ser? (Kleven, 2014, s. 89-90).

I forbindelse med det første spørsmålet er det mulig å tenke at klasseroms -hendelsene som ble filmet har en komponent av usikkerhet rundt dag-til dag prestasjoner. Lærere er som andre mennesker påvirket av dagsform, samspill med elevene, opplevelse av mestring i situasjonen samt bevisstheten rundt å skulle prestere. Således kan reliabiliteten mulig være truet, men på den annen side har jeg som fokus å se på det faktiske som skjer i undervisningen. Da vil variablene ikke i så stor grad være knyttet til grad av prestasjoner, men snarere gjennomføringsevne og grad av planlegging av økten, og det vil være mulig å måle forekomsten av ulike former for skriveundervisning med noe grad av reliabilitet.

Når det gjelder spørsmål knyttet til den som vurderer det som skjer, er det relevant å påpeke at ved strukturert observasjon med et fast skjema vil vurderer-reliabiliteten bli noe sterkere. I så måte kan programmet InterAct sees som et slikt skjema. De tydelige kodene dannet en ramme for observasjonsfokuset i kodingen, og arbeidet vil kunne replikeres av andre forskere ved å benytte de samme kodene.

Selv om det foreligger et strukturert skjema for observasjon, vil det alltid være et element av forskerens tolkning tilstede. Det optimale ville derfor være at flere personer kunne kodet

samme materialet slik at ulike tolkninger av kategoriene kunne blitt fanget opp, for å sikre at resultatet er mest mulig uavhengig av forskeren som vurderer. I mitt tilfelle var ikke en slik fremgangsmåte gjennomførbart, men ved å gå gjennom materialet flere ganger på ulike tidspunkt ved hjelp av det strukturerte kodeskjemaet har jeg forsøkt å forebygge og fange opp ulike tolkninger. Jeg er likevel bevisst på at det er jeg som forsker som tolker samsvaret mellom koder og forekomster i materialet.

#### **3.6.4 Indre validitet**

God indre validitet handler om at tolkningen som gjøres om relasjoner mellom variabler er til å stole på. I en ikke-eksperimentell studie vil deltakerne selv ha utsatt seg for situasjonen de blir studert i; det har foregått en *selvseleksjon* (Kleven, 2014). Lærerne som er objekter for min studie har selv valgt å bli lærere og i tillegg godkjent å være deltager i studien. Derfor er det sannsynlig at noen variabler ligger implisitt allerede, men de vil sannsynligvis ikke ha betydning, i og med at forskningsspørsmålene mine ikke er ment å måle holdninger eller meninger om undervisningen, kun det som faktisk skjer. Spørsmålet om god indre validitet vil derfor gjøre seg spesielt gjeldende i tolkningsdelen av oppgaven. I denne delen vil det bli viktig å vurdere alternative tolkninger av resultatet.

#### **3.6.5 Ytre validitet**

Spørsmålet om ytre validitet handler om gyldigheten av resultatene vi har funnet. I og med at studiens formål er å få et overblikk, vil man kanskje kunne trekke noen slutninger om hva som skjer i skriveopplæringen på 8.trinn. Svakheten ved studien vil være at utvalget mitt ikke er helt tilfeldig og basert på utvalget som LISA-forskerne allerede hadde valgt ut med visse kriterier som grunnlag. Mitt utvalg er således ikke representativt, men kan mulig bidra til å løfte frem noen problemstillinger angående skriveopplæringen som kanskje kan bidra til videre refleksjon.



### **3.7 Etiske betraktninger**

Forskerne ved LISA-prosjektet har ivaretatt alle formelle sider ved innsamling, sikring og bruk av datamaterialet. Alle deltagere har undertegnet et informasjonsskriv med informasjon om formålet og innholdet i forskningen og underskrevet på dette. I tillegg er datamaterialet oppbevart på en sikker måte på egne maskiner ved ILS. Tilgang til videomaterialet skjer ved å benytte egne maskiner på datalaboratoriet. Jeg har underskrevet på at jeg er innforstått med retningslinjene for bruk av datamaterialet, og dokumentet kan fremlegges ved forespørsel. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD.

I LISA- materialet er alle skolene anonymisert og i tillegg er de videre anonymisert av meg ved å bruke alfabetbokstaver i blandet rekkefølge. Jeg er også bevisst på å ikke benytte informasjon som kan spores tilbake til enkeltpersoner eller skoler, slik som personopplysninger, navn eller spesielle hendelser. I min oppgave vil det være forekomster og aktiviteter knyttet til skriving, med andre hva som gjøres konkret, som vil være i fokus, og ikke opplysninger knyttet til personer. Likevel har jeg forsøkt å ha bevissthet og refleksjon rundt dette temaet i arbeidet med studien.

## 4 Resultater fra videoanalysene

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg fremstille resultatene delt inn i de tre hovedområdene for kategorisering som jeg valgte for å belyse den empiriske delen av problemstillingen:

1. **Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon**
2. **Undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk**
3. **Eksplisitt modellering**

Videre er intensjonen at resultatene fra hver kategori til sammen skal bidra til å belyse den empiriske delen av problemstillingen i oppgaven. Innledningsvis ble det skissert opp to forskningsspørsmål:

- Hva innebærer begrepet sjanger og hvilke teoretiske perspektiver om sjangerundervisning finnes i skriveforskningen?
- Hvordan vektlegges opplæring i og bevissthet rundt begrepene sjanger og teksters funksjon i undervisningen?

Det første forskningsspørsmålet er tema og innfallsvinkel for teoridelen av oppgaven. Det er således det siste forskningsspørsmålet som har hovedfokus i dette kapittelet, og som vil bli belyst ved hjelp av de empiriske funnene i materialet. I kapittel 5 drøfter jeg begge forskningsspørsmålene i lys av den overordnede problemstillingen:

**Hva sier forskning om opplæring i teksters form og funksjon og hvilken plass har dette i undervisningen på ungdomstrinnet?**

Under hovedområdet *kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon (1)* blir først forekomster i de forskjellige kategoriene fremstilt samlet og deretter vil jeg vise hvordan de ulike forekomstene fordeler seg på skolene i utvalget.

I fremstillingen av resultatene fra hovedområdet *undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk (2)* hvor kategoriene er målt på tid, er det hensiktsmessig å først vise tidsbruk i de tre kategoriene *elevsamarbeid, individuelt arbeid og lærerstyrt gjennomgang*

*med fokus på form/innhold/instruksjoner* samlet for alle skolene i utvalget. Videre vil innhold og aktiviteter i kategoriene; *elevsamarbeid, individuelt arbeid og lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* beskrives nærmere.

I kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* er fremstillingen videre delt inn i to deler: *Tidspunkt og typer aktiviteter*. Kategorien *tidspunkt* handler om at jeg ønsket å undersøke hvorvidt det fantes forekomster av kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* på et tidlig tidspunkt i timene i utvalget. Resultatene vises og forklares under overskriften: *Tidspunkt for forekomster av kategorien lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*

*Typer aktiviteter* er undersøkt for å kunne få mer kunnskap om hvilke spesifiserte aktiviteter som forekommer i utvalget. For å kunne få en oversikt over *typer av aktiviteter*, benyttet jeg derfor kodeloggen fra programmet InterAct til å samle og kategorisere. Resultatene blir fremstilt i avsnittet: *Forekomster av typer aktiviteter i kategorien lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner i utvalget*

Resultatene fra hovedområdet *eksplisitt modellering (3)* blir først fremstilt med en samlet oversikt over forekomster i hele utvalget og deretter en fremstilling som viser forekomster fordelt på skoler i utvalget. I siste del av dette kapittelet vil jeg sammenfatte hovedpunktene fra resultatfremstillingen og skissere en innfallsvinkel mot drøftingsdelen av denne oppgaven.

I de tilfellene jeg har benyttet tabeller for å fremstille prosentandeler, har jeg rundet av desimalene slik at jeg har fått hele tall. Det ble observert et ulikt antall timer på skole, da det av ulike årsaker ikke var samme antall tilgjengelig for observasjon. Fordelingen av antall timer ved hver skole er: Skole A (2 timer), skole B (3 timer), skole C (2 timer), skole D (3 timer), skole E (3 timer) og skole F (3 timer).

Som bakgrunn for fremstillingen av resultater i de tre hovedområdene er det hensiktsmessig å vise et samlet oppsett med angivelse av de tre hovedområdene, spesifisering av kategoriene som er benyttet ved koding samt på hvilken måte kodene er målt. En mer utfyllende og presis forklaring av innholdet i kategoriene er gitt i kapittel 3, i forbindelse med redegjørelse for valg av metode. Tabell 1 viser hovedområder, kodekategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling).

Tabell 1: Oversikt over hovedområder, kategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling)

Hovedområde	Kategori	Kodenes angivelse av frekvens eller tid (måling)
<b>Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tydelig kommunikasjon fra lærer om hvilken sjanger i fokus (tidlig)</li> <li>▪ Teksttype som begrep om tekst(terminologi)</li> <li>▪ Sjanger som begrep om tekst (terminologi)</li> <li>▪ Undervisning i form/innhold/skrivehandling/ teksttype (formål)</li> <li>▪ Sjangerbenevnelser om tekst (type)</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å telle antall forekomster
	<p style="text-align: center;"><i>Type sjanger</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debattinnlegg</li> <li>- Eventyr</li> <li>- Fortelling</li> <li>- Leserinnlegg</li> <li>- Novelle</li> <li>- Bokomtale</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å angi type sjanger der det er forekomst av: <i>sjangerbenevnelser om tekst (type)</i>
<b>Undervisning med fokus på teksters form/ sjangertrekk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner</li> <li>▪ Individuelt arbeid</li> <li>▪ Elevsamarbeid</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å kode tid som er brukt til de ulike kategoriene
	<p style="text-align: center;"><i>Type elevsamarbeid</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevsamarbeid i gruppe/par muntlig eller skriftlig</li> <li>- Dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å angi type elevsamarbeid der det er forekomst av <i>elevsamarbeid</i>
<b>Eksplisitt modellering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modellering av lærer</li> <li>▪ Skriverammer som støtte</li> <li>▪ Autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn</li> <li>▪ Autentiske eksempeltekster fra elever</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å telle forekomster

## 4.2 Hovedområdet kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon

Under dette hovedområdet ble det utformet fem kategorier for koding (tabell 1). Kategorien *sjangerbenevnelser om tekst (type)* har i tillegg en underkategori hvor *type sjanger* er kodet for hver forekomst (tabell 3). Med denne fremgangsmåten ble det mulig å undersøke både antall forekomster og type benevnelser i denne kategorien.

### 4.2.1 Samlet oversikt

De utarbeidede kategoriene hadde som formål å måle hvilken terminologi lærere benytter når de snakker om tekster: *Sjanger som begrep om tekst (terminologi)*, *teksttype som begrep om tekst (terminologi)* *tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger i fokus (tidlig)*, *undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål)*, *sjangerbenevnelser om tekst (type)*.

Resultatene for alle de seks skolene samlet fremstilles i denne tabellen:

Tabell 2: Forekomster av kategorier innenfor hovedområdet kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon ved 6 skoler

Kategori	Antall
<i>Sjanger som begrep om tekst (terminologi)</i>	9
<i>Teksttype som begrep om tekst (terminologi)</i>	7
<i>Tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger i fokus (tidlig)</i>	15
<i>Undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål)</i>	10
<i>Sjangerbenevnelser om tekst (type)</i>	17

Kategoriene i dette hovedområdet er ikke gjensidig utelukkende og det kan således finnes flere forekomster av ulike eller samme kategorier i samme time. For å få et tydeligere bilde av fordelingen av antall forekomster summert opp og fordelt på skoler i utvalget vil jeg vise dette senere i oppgaven (figur 2). Tabell 2 viser at det benyttes *sjanger som begrep om tekst(terminologi)* i noe større grad enn *teksttype som begrep om tekst (terminologi)*, men forskjellen er kun på to forekomster. *Undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype (formål)* forekommer 10 ganger i utvalget. *Sjangerbenevnelser om tekst (type)* har 17 forekomster

*Tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger i fokus (tidlig)* forekommer 15 ganger. Ved nærmere gjennomgang av kodeloggen fant jeg at denne forekomsten fant sted i alle timene ved hver skole unntatt én. Det var derfor forekomst av tydelig fokus på sjanger i løpet av de

første 10 minuttene i 15 av 16 timer i utvalget. I den ene timen hvor det ikke var forekomst av denne kategorien, var temaet for undervisningen grammatikk og godt språk.

#### 4.2.2 Type sjanger

Sjangerbenevnelsene som ble benyttet av lærerne ble også registrert på *type sjanger*. Tabellen under viser forekomster av disse.

Tabell 3: Oversikt over forekomster av benevnelser av *type sjanger* i utvalget

Type sjanger *	Antall forekomster	Fordelt på antall skoler
Bokomtale	1	1
Debattinnlegg(artikkel**)	3 (**)	2
Leserinnlegg	5	2
Eventyr	1	1
Fortelling	3	1
Novelle	4	1

\* undergruppe til kategorien *sjangerbenevnelser om tekst (type)* i tabell 2

\*\* én av forekomstene benevnes som debattartikkel

Tabellen viser antall forekomster av ulike sjangerbenevnelser totalt og hvorvidt de er benyttet på en eller flere skoler. Sjangerbenevnelsene *debattinnlegg* og *leserinnlegg* har høyest forekomst i utvalget da de er benyttet på to skoler. Benevnelsene kunne også vært slått sammen til en kategori, da begrepsinnholdet omhandler det samme. Jeg ønsket imidlertid å fange opp begrepene som faktisk ble benyttet og valgte derfor å vise begge. Tabellen viser således at benevnelsene *debattinnlegg* og *leserinnlegg* samlet utgjør 8 av 17 forekomster. Forekomstene delt inn tekstkategoriene *saktekster* (*bokomtale*, *debattinnlegg*, *leserinnlegg*, *debattartikkel*) og *skjønnlitterære tekster* (*eventyr*, *novelle*, *fortelling*) viser at fordelingen mellom benevnelsene er henholdsvis 8 (*skjønnlitterære tekster*) og 9 (*saktekster*), altså en jevn fordeling.

Benevnelsene i tabellen er knyttet til undervisningen i den forstand at dette var sjangre elevene arbeidet med som tema i timene, enten ved å forberede seg til skriving, eller i selve skriveprosessen. Ved gjennomgang av lærestoff eller ved instruksjoner kunne det forekomme at lærere listet opp ulike sjangre som er tilgjengelige eller som elevene tidligere hadde lært. Jeg valgte å ikke registrere disse som sjangerbenevnelser, da de også ble registrert i andre kategorier samt de ikke var nært knyttet til opplegget i timene. Det transkriberte utdraget under synliggjør hvordan slik type undervisning kunne foregå.

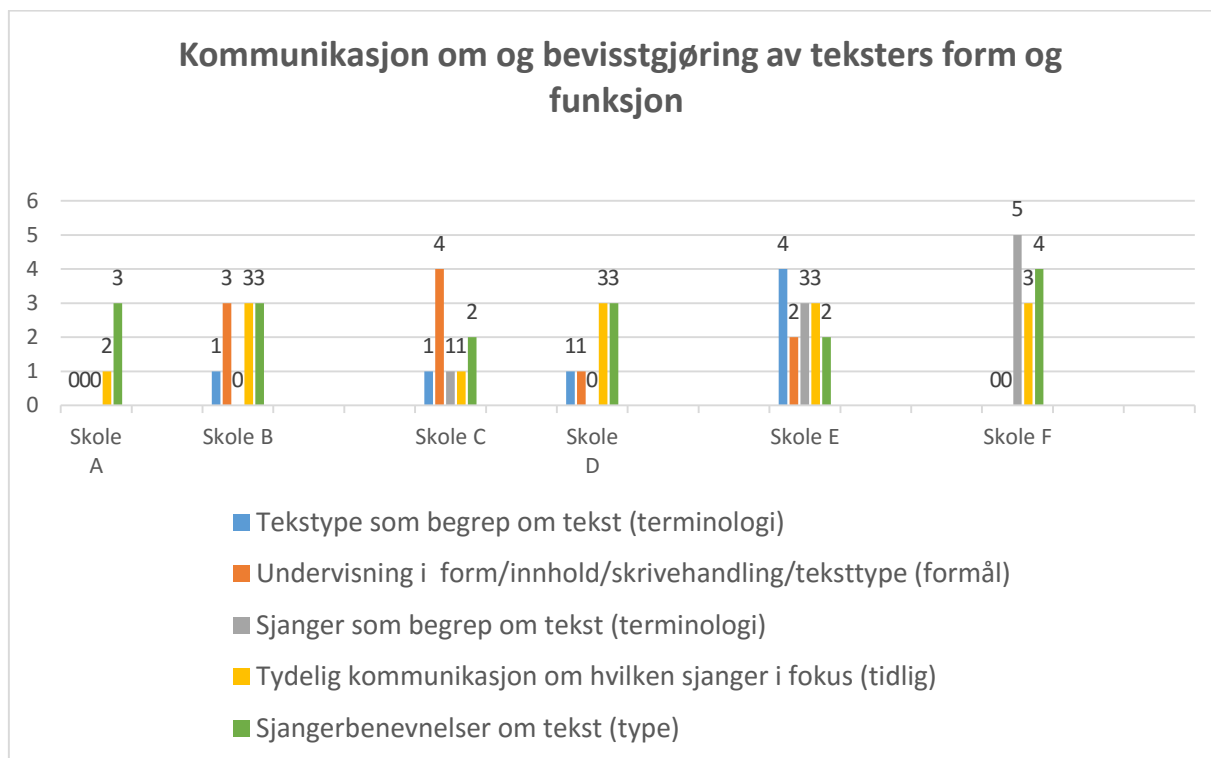
*Lærer...så er det det jeg snakket om i starten, formålet. Hvis du skal informere om noe, så velger du kanskje en artikkel, sånn som finnes i lærebøkene deres. Eller du velger å skrive brev eller en rapport som dere har gjort i naturfag. Eller lage et foredrag, kanskje. Hvis du skal underholde, ja, da er det kanskje en fortelling du vil lage, bygge opp spenning og lage en spennende fortelling, eller en roman, tegneserie, kåseri, det vet ikke dere hva er engang men det skal dere lære senere. Eller kanskje skrive en sang. Det kan være underholdende å høre en sang. Og hvis dere skal undersøke noe finnes det sjangre som heter essay og kåseri som dere ikke har lært om enda. Det kommer etter hvert. Og så er det som dere holder på med, hvis dere skal overbevise kan dere velge leserinnlegg, eller kanskje en debattartikkel.*

Denne sekvensen ble kodet for *undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål), teksttype som begrep om tekst (terminologi) samt sjanger som begrep om tekst (terminologi)*, da utdraget synliggjør at læreren forsøker å formidle et helhetlig syn på forholdet mellom formål, teksttype og sjanger og er ikke registrert under kategorien *sjangerbenevnelser om tekst (type)*. Andre eksempler på sjangre som er nevnt i utvalget på denne måten og ikke er med i tabellen er brev, dagbok og filmanmeldelse.

### **4.2.3 Fordeling av forekomster på skoler i utvalget**

For å kunne sammenligne forekomster på hver skole på en oversiktlig måte, ble forekomstene samlet med utgangspunkt i alle sekvenser på hver skole. Figur 2 viser forekomster fra de ulike timene i denne kategorien samlet og summert opp.

Figur 2: Fordeling av forekomster fordelt på skoler i hovedkategorien *kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon*



Ved skole A har kategoriene *sjangerbenevnelser om tekst (type)* tre forekomster og *tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger(tidlig)* to forekomster. Forekomsten av *sjangerbenevnelser om tekst (type)* er like stor (3) på skole B som på skole A, men her er også kategorien *undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål)* fremtredende. Ved denne skolen er også kategorien *teksttype som begrep om tekst (terminologi)* registrert med én forekomst. Kategorien *sjanger som begrep om tekst (terminologi)* har ingen forekomster.

*Undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål)* har høyest antall forekomster ved skole C (4). Ved skole C viser diagrammet i tillegg at utslag i alle kategorier er kodet. Kategoriene *tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger i fokus (tidlig)* samt *sjangerbenevnelser om tekst (type)* har tre forekomster hver ved skole D. Her er kategoriene *teksttype som begrep om tekst (terminologi)* og *undervisning i form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål)* er registrert én gang hver, men *sjanger som begrep om tekst (terminologi)* ble ikke registrert.

Ved skole E har *teksttype som begrep om tekst(terminologi)* fire utslag, samtidig som både *sjanger som begrep om tekst (terminologi)* og *tydelig kommunikasjon om hvilken sjanger i*



*fokus (tidlig)* har tre forekomster hver. Skole E har i likhet med skole C, forekomster i alle kategorier.

Det er forekomster av tre kategorier ved skole F. *Sjanger som begrep om tekst (terminologi)* har fem forekomster, noe som er det høyeste i utvalget. Her finner vi også det høyeste antallet forekomster i kategorien *sjangerbenevnelse om tekst (type)*, med fire forekomster. *Tydlig kommunikasjon om hvilken sjanger som er i fokus (tidlig)* forekommer tre ganger.

Det er variasjoner i forekomster av de ulike kategoriene på alle skolene, men størst mellom skole A og E. Skole A har forekomster i kun to av kategoriene og skole E har relativt forekomster i alle kategorier. Slik sett utmerker disse to skolene seg i utvalget.

### **4.3 Hovedområdet undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk**

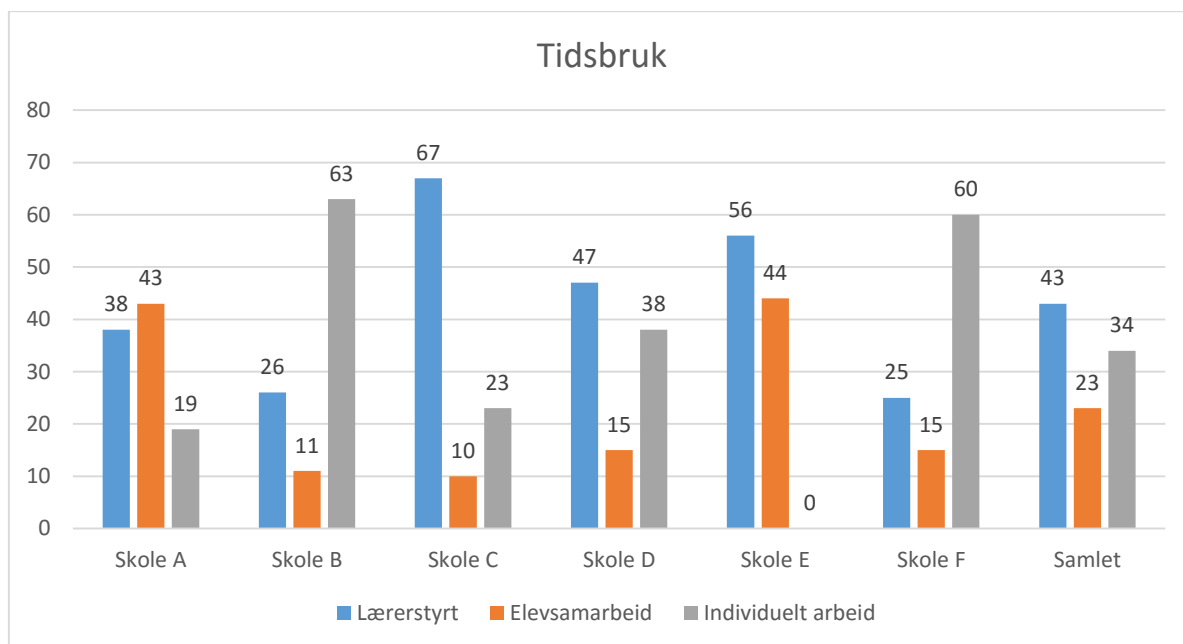
For å kunne undersøke hvordan undervisning i skriveopplæring foregår, ble det kodet for både forekomster og omfang av tre ulike aktiviteter: *Individuelt arbeid, lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner og elevsamarbeid*.

#### **4.3.1 Samlet oversikt**

Avklaring av begrepsinnholdet i de ulike kategoriene er redegjort for i metodekapittelet, men oppsummeres kort her: *Individuelt samarbeid* inneholder aktiviteter hvor elevene arbeider selvstendig med skriving eller skriveoppgaver. *Elevsamarbeid* er primært aktiviteter hvor elevene samarbeider om læringsstoff eller tekster, og denne kategorien ble delt inn i to underkategorier: *Elevsamarbeid i gruppe/par muntlig eller skriftlig og dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig*. *Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* ble registrert ved forekomster av aktiviteter hvor læreren styrte undervisningen eller opplegget. En oversikt over hvilke aktiviteter disse tre kategoriene inneholder i utvalget blir presentert senere.

Diagrammet under viser en samlet prosentvis oversikt over tidsbruk i hele utvalget.

Figur 3: Samlet oversikt over tidsbruk i undervisningen for alle skoler i hovedkategorien *undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk*



Figuren viser at det er stor variasjon mellom skolene når det gjelder de tre kategoriene. Samlet sett utgjør kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* 43 prosent, *elevsamarbeid* 23 prosent og *individuelt arbeid* 34 prosent, og den prosentvise fordelingen pr. skole kan sees i lys av dette. I kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* ligger prosentandelen i utvalget mellom 25 og 67 prosent. Fordelingen i kategorien *elevsamarbeid* ligger mellom 10 (C) og 44 prosent (E).

Med unntak av skole A og E ligger kategorien *elevsamarbeid* relativt lavt. Skole C har høyest andel av *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* og lavest andel av *elevsamarbeid* i utvalget. Innenfor kategorien *individuelt arbeid* er det store variasjoner i utvalget. Her ligger tallene for prosentvis andel av denne aktiviteten mellom 0 (E) og 63 prosent (B). To skoler har høyest andel; skole (B), 63 prosent og (F), 60 prosent. Laveste prosentandeler i denne kategorien har skole E (0), skole A (19) og skole C (23).

Oppsummert viser tallene at ved skole A er det *elevsamarbeid* det brukes mest tid til og deretter *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*. Denne skolen har også den laveste prosentandelen av *individuelt arbeid* i utvalget. Dette er imidlertid motsatt ved skole B, som har den høyeste forekomsten av *individuelt arbeid* og nest lavest i utvalget i kategorien *elevsamarbeid*. Skole C har den høyeste prosentandelen av *lærerstyrt*

*gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* og den laveste når det gjelder *elevsamarbeid* i utvalget. I kategorien *individuell arbeid* er prosentandelen den tredje laveste.

*Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* utgjør nesten halvparten av tiden ved skole D, men her er *individuell arbeid* også relativt fremtredende, og således utgjør *elevsamarbeid* en lavere andel.

Ved skole E utgjør *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* over halvparten av tiden og er hovedaktiviteten i tillegg til *elevsamarbeid* (44 prosent). Det er ingen forekomster av *individuell arbeid*. Den nest høyeste forekomsten av *individuell arbeid* i utvalget finner vi ved skole F (60 prosent). Ved denne skolen forekommer det relativt lite *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* (25 prosent), noe som er den laveste andelen av denne kategorien i utvalget. I de neste avsnittene av dette kapittelet vil jeg vise nærmere hva hver av disse kategoriene inneholder.

#### **4.3.2 Individuell arbeid**

Koden *individuell arbeid* utgjør 34 prosent av kodet tid i hovedområdet *undervisning med fokus teksters på form/sjangertrekk*. Underveis i analysen av videomaterialet laget jeg notater i verktøyet Interact om hva de ulike sekvensene inneholdt. For kategorien *individuell arbeid* samlet jeg resultatene i en oversikt vist under. Det er i den sammenheng viktig å påpeke at dette kun er notater og ikke basert på faste kategorier. Likevel kan de bidra til å kaste lys over innholdet i kategorien *individuell arbeid*, da fremstillingen viser varierte aktiviteter.

#### **Typer av individuell arbeid i utvalget**

- Tenkeskriving om trekk ved fortellinger
- Arbeid med skrivelogg, egne tanker og refleksjon
- Planlegge tekst med skriveramme som støtte
- Skrivetime med bruk av pc
- Svare på oppgaver til tekst
- Lage og kombinere setninger(grammatikk)
- Revidere setninger
- Lage argumenter og skrive videre på egen tekst
- Skrive avslutning på tekst
- Skriveoppgave
- Bygge ut setninger (grammatikk)
- Skrive egen tekst – hoveddel
- Beskrive en gjenstand
- Forberedende skriveoppgave
- Skrive utkast til tekst

Punktene er basert på notater og beskrivelser av aktiviteter foretatt underveis i arbeidet med å kode datamaterialet. Beskrivelsene viser at elevene arbeider med relativt varierte oppgaver.

### **4.3.3 Elevsamarbeid**

I kategorien *undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk* utgjør koden *elevsamarbeid* den minste andelen, 23 prosent av kodet materiale på alle skolene samlet. Fordelingen av *type elevsamarbeid* ble kodet med fast kategori underveis i arbeidet. Her viser det seg at kategorien *elevsamarbeid i gruppe/par muntlig eller skriftlig* har 13 forekomster i utvalget og dermed utgjør dermed 81 prosent av elevsamarbeidet i denne kategorien. Eksempler på aktiviteter elevene arbeider med i denne kategorien kan være: *Lage ideer til fortellinger sammen i gruppe, snakke med læringspartner om hva slags type tekst de skal skrive, forklare muntlig til hverandre hva som er godt språk eller delta i responsgrupper.* Disse beskrivelsene er basert på notater underveis i kodearbeidet og kategorien skal forsøke å favne typer av samarbeid knyttet til skriving som ikke er konkret tekstarbeid.

Kategorien *dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig* har tre forekomster og altså en andel på 19 prosent. Typer aktiviteter innenfor kategorien *dele tekster muntlig eller skriftlig* er beskrevet slik i kodeloggen:

- Dele egenproduserte tekster om trekk ved fortellinger
- Gi tilbakemelding på hverandres tekster i grupper
- Arbeid i responsgrupper

*Elevsamarbeid i gruppe/ par muntlig eller skriftlig* ser ut til å være den dominerende aktiviteten innenfor denne kategorien.

### **4.3.4 Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner**

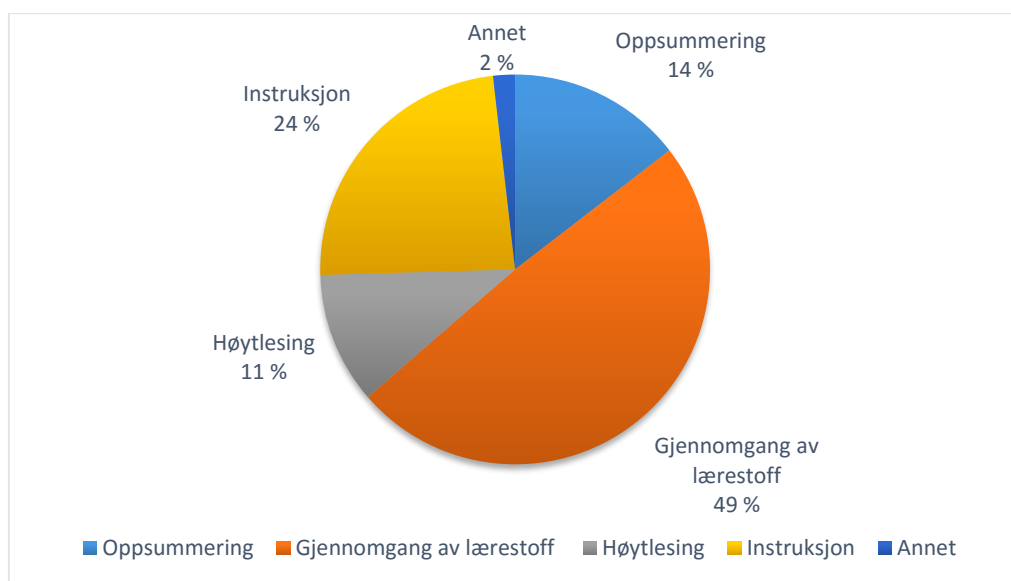
Et moment som ble fremtredende under arbeidet med å analysere data, var behovet for å spesifisere hvilke typer av kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* som fantes i utvalget. Det var ikke utarbeidet spesifikke koder for dette i forkant, Jeg benyttet meg derfor av egne notater under hver kategori og laget en oversikt over ulike forekomster. De 41 forekomstene av *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* i materialet er kategorisert for deretter å kunne lage en helhetlig oversikt.

Kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* utgjør 43 prosent av den totale tiden som er kodet under hovedområdet *undervisning med fokus på teksters form/ sjangertrekk*. Resultatene som blir fremstilt under vil kunne bidra til å belyse både *type aktivitet og tidspunkt* innenfor denne kategorien. I figur 4 vises prosentvis fordeling av *typer lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* og deretter fremstilles funn i underkategorien *tidspunkt*.

### **Forekomster av typer aktiviteter i kategorien lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner i utvalget**

Diagrammet under viser prosentvis fordeling av *typer lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*.

Figur 4: Prosentvis fordeling av typer lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner i utvalget



Noen sekvenser har to ulike forekomster eksempelvis *gjennomgang* og *oppsummering*.

For å få oversikt over ulike typer *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* benyttet jeg samme fremgangsmåte som ved kategoriseringen av *individuell arbeid og tidspunkt*. Det ble hensiktsmessig å dele de inn i forskjellige kategorier: *Oppsummering, gjennomgang av lærestoff, høytlesing, instruksjon og annet*. Kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* er opprinnelig fordelt på 41 sekvenser og ved bruk av kategoriene over som analyseredskap forekom de ulike hendelsene

57 ganger. Det innebærer at noen timer kan ha flere forekomster av kategoriene: *oppsummering, gjennomgang av lærestoff, høytlesing, instruksjon og annet.*

*Figur 4* viser at *gjennomgang av lærestoff* har en prosentvis andel på 49 prosent og kan således sies å være den dominerende aktiviteten. *Instruksjon* har en andel på 24 prosent og oppsummering 14 prosent. *Oppsummering, høytlesing* samt *annet* har lavest prosentandel av forekomster innenfor *kategorien typer lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*. Gjennomgang av lærestoff og instruksjon ser således ut til å være de dominerende aktiviteten i utvalget.

I kategorien *annet* (andel på 2 prosent) er aktiviteten en lærerstyrt prosess hvor grupper av elever skriver setninger inn i et felles dokument og hvor det foregår instruksjoner og undervisning i underveis i forløpet.

#### **Tidspunkt for forekomster av kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner***

På grunn av oppgavens omfang var det ikke hensiktsmessig å benytte alle tidspunkter, og jeg har derfor valgt å se nærmere på et tidspunkt som er relevant for problemstillingen; *tidlig fokus på form og funksjon*. Fokuset på tidspunkt blir også belyst under kategorien *kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon* og som vist i avsnitt 4.2, forekommer *tydelig kommunikasjon av hvilken sjanger som er i fokus (tidlig)* 15 ganger i utvalget.

Ved hjelp av utskrifter av kodeloggen fra InterAct fant jeg tidspunkter, og deretter undersøkte jeg hvorvidt det fant sted *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* som varte lenger enn fem minutter i løpet av de første 15 minuttene. Da fant jeg 14 ganger forekomster. Sekvenser som ble samlet under begrepet *annet* kan forklares med at det i de aktuelle timene var henholdsvis individuell skriving fra oppstart samt en annen time hvor *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* bare varte tre minutter. Resultatet viser at det forekommer *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* med en varighet på mer enn fem minutter i løpet av de første 15 minuttene i 87 prosent av timene som ble kodet.

## 4.4 Hovedområdet *eksplisitt modellering*

I hovedområdet *eksplisitt modellering*, ble kodene delt inn i fire deler; *autentiske eksempeltekster fra elever*, *autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn*, *modellering lærer* og *skriverammer som støtte*.

### 4.4.1 Samlet oversikt

I tabellen under er forekomstene i de ulike kategoriene samlet for hele utvalget.

Tabell 4: Forekomster av kategorier innenfor hovedområdet *eksplisitt modellering* i hele utvalget med prosentvis fordeling

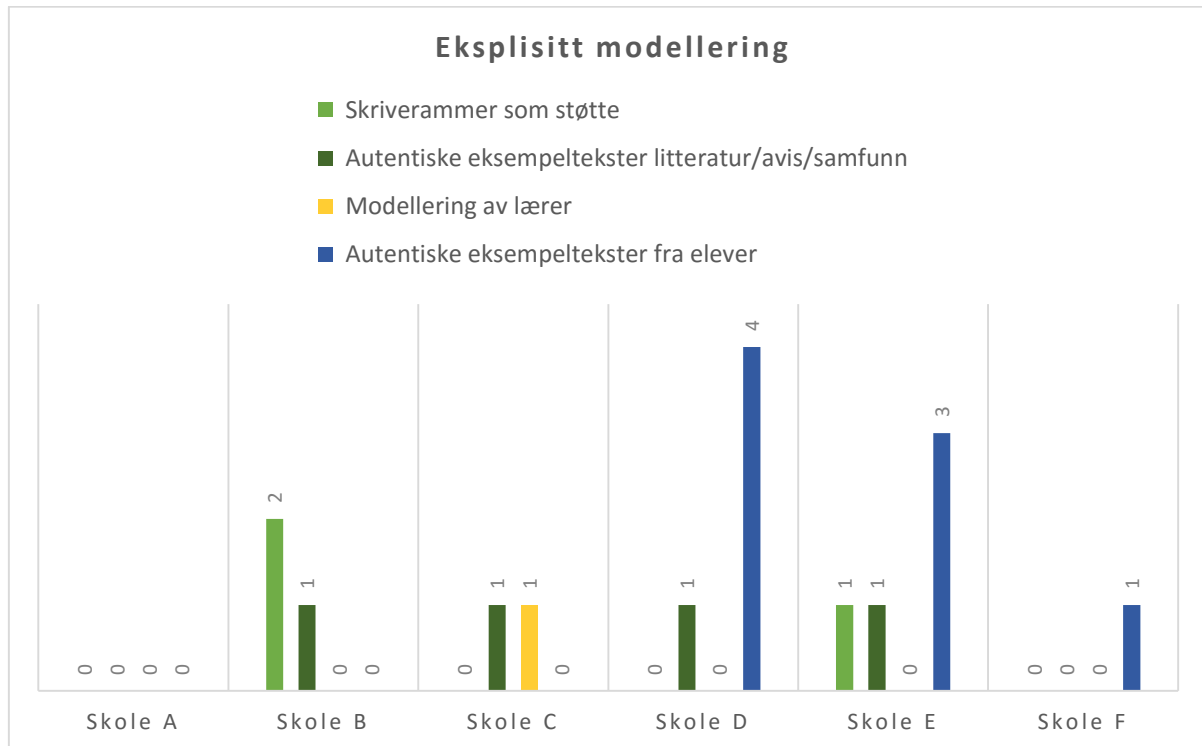
Kategori	Antall forekomster	Prosentandel
Autentiske eksempeltekster fra elever	8	50
Autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn	4	25
Modellering av lærer	1	6
Skriverammer som støtte	3	19
<b>Samlet</b>	16	100

Det er flest forekomster totalt (8) i kategorien *autentiske eksempeltekster fra elever*, samtidig som *autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn* benyttes fire ganger. Samlet sett utgjør *autentiske eksempeltekster fra elever* og *autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn* 75 prosent av forekomstene i hele utvalget i hovedområdet *eksplisitt modellering*. Bruk av ulike former for eksempeltekster er således den mest fremtredende aktiviteten. *Modellering av lærer* har kun én forekomst og *skriverammer som støtte* har tre forekomster.

#### 4.4.2 Fordeling av forekomster på skoler i utvalget

I diagrammet under vises fordelingen av forekomster på hver skole.

Figur 5: Fordeling av forekomster fordelt på skoler i hovedkategorien *bruk av eksplisitt modellering*



Det er variasjoner mellom skolene når det gjelder forekomster i denne kategorien. Skole A har ingen kodeutslag på noen av de fire kodekategoriene. *Skriverammer som støtte* benyttes to ganger ved skole B i kombinasjon med kategorien *autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn*. Ved skole C benyttes *autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn* en gang, samtidig som *modellering av lærer* forekommer en gang. Dette er den eneste forekomsten av lærermodellering i utvalget. Videre har skole D høy forekomst av bruk av *autentiske eksempeltekster fra elever* med fire forekomster, i tillegg til en forekomst av *eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn*. Bruk av *autentiske elevtekster fra elever* har tre forekomster ved skole E, en sum som er nest størst i denne kategorien i utvalget. Her brukes også *skriverammer som støtte* og *autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn* en gang hver. Den siste skolen i utvalget, skole F, har ingen forekomster i kategoriene *skriverammer som støtte*, *autentiske eksempeltekster litteratur/avis/samfunn* og *modellering av lærer*. Bruk av *autentiske eksempeltekster fra elever* har derimot én forekomst.



## 4.5 Oppsummering

Resultatene vil bli oppsummert under hvert hovedområde i kulepunkter i dette avsnittet. Til slutt vil jeg med dette sammendraget som bakteppe forsøke å lag en innfallsvinkel mot diskusjonsdelen i kapittel 6.

### Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon

- *Tydelig kommunikasjon fra lærer om hvilken sjanger som er i fokus (tidlig)* forekommer i 15 av 16 timer i utvalget. Dette sammenfaller med resultatet fra undersøkelsen av tidspunkt for forekomster av kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* som viste forekomst av denne kategorien i 87,5 prosent av utvalget.
- Kategorien *sjangerbenevnelser om tekst(type)* benyttes i større grad enn henholdsvis *sjanger som begrep om tekst (terminologi)* og *teksttype som begrep om tekst (terminologi)*.
- *Sjanger som begrep om tekst (terminologi)* benyttes noe mer enn *teksttype som begrep om tekst(terminologi)*.
- *Sjangerbenevnelser om tekst (type)* har høyest antall forekomster i utvalget og det ser derfor ut som om det dominerende begrepet lærere benytter om tekst.
- *Debutt- og leserinnlegg* er vanligste sjangerbenevnelse i utvalget. Til sammen utgjør tekster delt inn tekstkategoriene *saktekster* (bokomtale, debattinnlegg, leserinnlegg, debattartikkel) og *skjønnlitterære tekster* (eventyr, novelle, fortelling) i prosent henholdsvis 53 prosent (saktekster) og 47 prosent (skjønnlitterære).
- Undervisning i *teksters form/innhold/skrivehandling/teksttype (formål)* forekommer ti ganger i utvalget og er fordelt på fire skoler.
- Forekomstene av de ulike kategoriene varierer mellom skolene. Det kan se ut som om to skoler i større grad er sjangerorientert, da registrering av kategorier for undervisning i *teksters form/innhold/skrivehandling/teksttype(formål)* ikke er gjort her.

## Undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk

- Kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* utgjør 43 prosent av den kodede tiden under dette hovedområdet og utgjør dermed den høyeste andelen. *Individuelt arbeid* har en andel på 23 prosent og *elevsamarbeid* en andel på 34 prosent av tiden.
- Det går fram av oversikten over *samlet tidsbruk for alle skoler (figur 3)* at det er relativt stor variasjon mellom skolene med henhold til tidsbruk til forskjellige aktiviteter. I kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* ligger prosentandelen i utvalget mellom 25 og 67 prosent. Fordelingen i kategorien *elevsamarbeid* ligger mellom 10 og 44 prosent og kan sies å ligge relativt lavt. Innenfor kategorien *individuelt arbeid* er det store variasjoner i utvalget. Her ligger tallene for prosentvis andel av denne aktiviteten mellom 0 prosent og 63 prosent.
- Innen kategorien *elevsamarbeid* har kategorien *samarbeid i gruppe eller par muntlig/skriftlig* en prosentandel på 81 prosent og forekommer 13 ganger i utvalget. Således kan dette sies å være den dominerende aktiviteten innenfor denne kategorien. Kategorien å *dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig* har tre forekomster og har en andel på 19 prosent.
- Kategoriseringen av ulike aktiviteter innenfor *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* viser at *gjennomgang av lærestoff og instruksjon* er den dominerende aktiviteten i utvalget.
- Aktivitetene som er registrert under kategorien *individuelt arbeid* viser at elevene gjør varierte oppgaver, men relativt *lite refleksjons- og revisjonsarbeid*.
- I med undervisning i grammatikk (setningsanalyse og i ordklasser) er *aktiviteten lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* hovedaktiviteten, samtidig som det foregår noe *individuelt arbeid*. *Elevsamarbeid* har ingen forekomster i denne kategorien i mitt utvalg.

## **Eksplisitt modellering**

- Det benyttes i størst grad *autentiske eksempeltekster fra elever*. *Autentiske eksempeltekster fra avis/litteratur/samfunn* blir benyttet fire ganger. Det å benytte eksempeltekster er således den mest fremtredende aktiviteten. Det benyttes i mindre grad *skriverammer som støtte*. *Modellering av lærer* forekommer kun én gang.

## 5 Diskusjon

Denne studiens formål har vært å undersøke å belyse to forskningsspørsmål:

- Hva innebærer begrepet sjanger og hvilke teoretiske perspektiver om sjangerundervisning finnes i skriveforskningen?
- Hvordan vektlegges opplæring i og bevissthet rundt begrepene sjanger og teksters funksjon i undervisningen?

Spørsmålenes intensjon er å svare på den overordnede problemstillingen:

***Hva sier forskning om opplæring i teksters form og funksjon og hvilken plass har dette i undervisningen på ungdomstrinnet?***

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene som er fremstilt i kapittel 4. Videre vil jeg drøfte begge forskningsspørsmålene i lys av den overordnede problemstillingen. Som inndeling vil jeg benytte de tre hovedområdene for kategorisering som ble utarbeidet for å kunne belyse problemstillingen: *Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk, eksplisitt modellering*

Jeg tar derfor først for meg hvert hovedområde for deretter å oppsummer og besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen til slutt.

### **5.1 Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon**

Resultatene under dette hovedområdet er ment å bidra til å belyse den overordnede problemstillingen teoretisk og empirisk. Innenfor dette hovedområdet ble det gjort flere interessante funn. Lærere kommuniserer i stor grad hvilken sjanger elevene skal arbeide tidlig i arbeidsøkten. Resultatene viste imidlertid ikke bare at det forekom angivelse av hvilken sjanger det skulle arbeides med, også at det foregikk *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* i med en varighet på over fem minutter i en tilsvarende høy andel av materialet. Det er to momenter det kan være verdt å løfte frem i forbindelse med dette. Det ene handler om at det i skolen har vært et stort fokus på at det er viktig å sette opp mål for timen slik at eleven vet hva de skal lære. Det andre momentet kan sees i lys av utviklingen mot en mer eksplisitt skriveopplæring (Roe og Helstad, 2014 og Smidt, 2014).

Angivelse eller navngiving av sjanger var et av momentene Purcell-Gates, Duke og Martineau (2007) la til grunn som definisjon av eksplisitt sjangerundervisning sammen med det å forklare og beskrive sjangerne. Med denne definisjonen som bakteppe vil det mulig være grunnlag for å si at undervisningen i mitt utvalg innenfor disse kategoriene er i tråd med prinsippene om eksplisitt undervisning.

Sjanger som begrep om tekst benyttes noe mer enn teksttype som begrep om tekst, samtidig som sjangerbenevnelser om tekst (type) har den høyeste forekomsten i denne kategorien i utvalget. Resultatene peker således mot at sjanger og ulike sjangerbenevnelser er de begrepene som brukes i kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon.

Med nedtoningen av sjangrene i oppgavebestillingene til eksamen som bakteppe, er det at sjanger fremtrer så eksplisitt i materialet er interessant, og kan mulig knyttes til at sjangerbegrepet er kjent og tydelig, og dermed lett å kommunisere. Sjangerbenevnelser kan fungere som «rammer» for tekst og med en eksplisitt undervisningsform vil det være lett å benytte dette som innfallsvinkel. På den annen side er *teksttypebegrepet* et relativt nytt begrep som mange kan oppleve som noe «vagt» og derfor vanskelig å definere og kommunisere rundt i klasserommet. Denne problemstillingen drøfter Breivega og Johansen i artikkelen «Frå sjanger til teksttyper i skriveopplæringa?» (2016). Forfatterne påpeker at det til nå ikke har vært skrevet mye om innføringen av begrepet *teksttype*, og at begrepet fremstår som noe uklart for mange. Ved å undersøke læreplanen og oppgavebestillinger til eksamen fant de at sjangerbegrepet ikke er fullstendig borte; det forekommer blant annet 14 ganger i læreplanen. De påpeker således at:

Vi kan dermed slå fast at det ikkje er grunnlag for å hevde at sjanger *gjennomgåande* er erstatta av teksttype i kompetansemåla i norsk skrifleg. Somme av skrivebestillingane kan jamvel best forståast som sjangernemningar, og desse dominerer i dei høgre skulestega. Dei andre har ei heller uklar tekstteoretisk situering. Skrivebestillingane synest å ha opphav i ulike tekstomgrep og å vere plasserte på ulike teksttypologiske nivå. (Breivega og Johansen, 2016, s. 53)

Det kan se ut som det eksisterer en uklarhet rundt skillet mellom *teksttyper* og *sjangre*, noe som kan være en årsak til at teksttypebegrepet ikke har en mer fremtredende plass i mitt materiale. En mulig forklaring på funnet om at det er færre forekomster av *teksttype som begrep om tekst (terminologi)* enn *undervisning i form/innhold/skrivehandling/ teksttype*

(*formål*), kan være knyttet til dette. Det kan være vanskelig å bruke et begrep eksplisitt ikke er helt implementert i eget begrepsapparat.

Modellen *Skrivehjulet* (figur 1) fremstiller ulike skrivehandlinger og formål slik at ringene kan dreies for å kobles sammen på ulike måter (Smidt, 2011, s. 11). Denne modellen er ikke nødvendigvis en motsetning til sjangerfokuseret undervisning. I mitt materiale er det to skoler som har forekomster i alle kategoriene, og en av disse har flere i hver kategori. Videre har kategorien *undervisning i teksters form/innhold/skrivehandling/teksttype (formål)* ti forekomster i utvalget og er fordelt på fire skoler. To skoler har således ingen forekomster av denne kategorien. Dette kan åpne for en tolkning om at disse skolene mulig har en mer sjangerorientert undervisning. Det er imidlertid viktig å understreke at funnene kan skyldes andre faktorer som for eksempel tilfeldigheter med henhold til sekvenser som ble filmet. Likevel vil funnene kunne antyde det disse lærerne la vekt på da de ble filmet, også er representativt for måten de ellers underviser på. Resultatene viser i den forbindelse store variasjoner mellom skolene i utvalget, men de peker i sin helhet peker ikke mot et skrivesyn og en skriveopplæring basert på sjangerformalisme hvor sjangeren er målet i seg selv og kan virke hemmende på skrivingen (Blikstad-Balas og Herzberg, 2015). Sjanger og formål er tett knyttet opp til hverandre, noe som samsvarer med Australiaskolens syn på sjanger som vektla teksters formål og sosiale funksjon (Cope og Kalantzis, 1993)

Breivega og Johansen (2016) påpeker at styringsskrivene fra Utdanningsdirektoratet, eksamensoppgaver og diskusjonen rundt endringene til eksamen formidler at teksttyper og formål kobles sammen på et overordnet nivå. Forfatterne redegjør for sitt eget syn hvor de argumenterer for å knytte formål til sjangernivå. I forbindelse med funnene i mitt utvalg er det mye som peker mot at det er en slik forståelse av sjanger som ligger til grunn. Det at *sjangerbenevnelser om tekst (type)* har høyest antall forekomster i utvalget og er det dominerende begrepet lærere benytter om tekst, samsvarer med disse poengene. Det å ha et formål for skrivingen er hensiktsmessig for tekstens kvalitet og funksjon (Smith 2011, Cope og Kalantzis, 1993). Men, som Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) påpeker:

Hvis du har gått deg bort i Jotunheimen, hjelper det fint lite å vite at formålet med turen din er å komme seg til Glitterheim- hvis du ikke aner hvordan du skal gå frem for å komme deg dit. Formål *alene* gir for svak hjelp. Løsningen er å tillegge sjangerundervisningen en rolle slik at elevene blir rustet til å velge sjangre til ulike

formål til eksamen. Støtte i form av faste mønstre og tydelig undervisning i ulike kjennetegn på sjangre blir et middel til stillasering for elevene. (s. 50)

Flere av elementene skissert over samsvarer og så med Hillocks (1986) sitt syn på eksplisitt undervisning med læreren som støttespiller i alle fasene.

Den jevne fordelingen mellom tekstkategoriene saktekster og skjønnlitterære tekster, er et funn som kan drøftes i lys av KAL-studiens funn (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle, 2005). De fant at de fleste elevene valgte å skrive fortellende og erfaringsnære tekster og få elever valgte resonnerende eller sakpregede tekster. KAL-studien ble utført i kjølvannet av at prosess-skrivingen som retning hadde satt et visst preg på skriveopplæringen, spesielt i form av et subjektivt preg på skrivingen. Som vist og drøftet tidligere i oppgaven, ble undervisningen preget av en stadig mer eksplisitt og sjangerorientert retning, og mine funn kan i så måte mulig være preget av denne endringen. Det var spesielt dette elementet ved prosess-skriving Australias skolen kritiserte; det at elever skrev tekster i sjangre som ikke hadde nytte i samfunnet (Hertzberg og Dysthe, 2012). Funnene i min studie kan mulig antyde at det skrives mer sakpregede tekster nå enn tidligere. KAL-studien undersøkte eksamensbesvarelser hvor ordningen ga ulike sjangre til valg. Det ville derimot være interessant å forske videre på hvilke teksttyper og sjangre elever velger til eksamen med dagens ordning.

Sammenfattet tyder resultatene på at eksplisitt og tydelig opplæring av sjangre har en tydelig posisjon i undervisningen i mitt utvalg, spesielt med hensyn til bruk av sjangerbenevnelse om tekst. Samtidig forekommer det bruk av teksttypebegrep og formålsrettet undervisning, men med store variasjoner mellom skolene. Spørsmålet er om teksttypebegrepet er tydelig avklart og implementert i læreres terminologi, da det finnes flere ulike forståelser av begrepet samt at det ikke er vist til tydelig definisjon i styrings- og eksamensdokumenter. Resultatene angir ikke en tydelig retning mot en ensrettet undervisning basert på sjangerformalisme hvor sjanger er målet for skrivingen hvor faste rammer kan virke hemmende på skrivingen (Helstad og Hertzberg, 2013 og Blikstad- Balas og Hertzberg, 2015).

Skriveopplæringen er tydelig eksplisitt- men hva med den implisitte læringen som Freedman og prosessskrivningen forfekter? Som vist tidligere i teoridelen, handlet dette om at læring av sjangre skjedde implisitt eller ubevisst gjennom ulike skriveaktiviteter. Fokus på form ble derfor noe som kom som et produkt av selve skriveprosessen, og ikke som en hjelp underveis

og eller en forutsetning for skriving. Dette perspektivet vil jeg drøfte videre i forbindelse med resultatene fra de to neste hovedområdene.

## 5.2 Undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk

Samlet resultat for dette hovedområdet viser at *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* er den aktiviteten det brukes mest tid til i utvalget totalt.

*Elevsamarbeid* utgjør den nest største aktiviteten og *individuell arbeid* den laveste (figur 3).

Det er i tillegg relativt stor variasjon mellom skolene med henhold til disse kategoriene, og variasjonen innenfor kategorien *individuell arbeid* er størst. Videre i dette avsnittet vil jeg drøfte de ulike kategoriene hver for seg.

### Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner

Denne kategorien hadde en prosentandel av hovedområdet *undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk* på 43 prosent, noe som er betydelig. Funnet samsvarer med det Kirsti Klette fant i en av følgestudiene som hadde som formål å evaluere læreplanen L97 (Klette, 2004). I kapittelet «Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter L97» viser hun til funn fra 9.trinn der den relative tidsbruken i klasserommet var fordelt mellom 47 prosent lærerstyrte aktiviteter, mens resten av tiden var rettet mot elevaktive arbeidsformer (s. 33). I mitt materiale var det også store variasjoner mellom skolene med hensyn til tidsbruk; prosentandelen lærerstyrt undervisning i utvalget lå mellom 25 og 67 prosent. Variasjonen i tidsbruk kan tyde på at det eksisterer en ulik praksis og vektning av de forskjellige arbeidsformene. I rapporten «PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen» (Lie m.fl., 2008) som oppsummerer funn fra en videostudie i seks klasserom på ungdomstrinnet, påpekes det at lærerstyrt helklasseundervisning i ulike former samt noe individuelt og gruppebasert arbeid er den mest hyppig brukte undervisningsform i alle fag og klasserom som er undersøkt. Det er likevel noen forskjeller når det gjelder fagene, og i norskfaget viser funnene faget har en relativt variert bruk av ulike aktiviteter.

Det er likevel grunn til å stille spørsmål ved det at så mye som 43 prosent av tiden totalt i mitt utvalg er kodet som *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*. Et moment som kan drøftes i den forbindelse er om det er tilstrekkelig tid igjen til at elever kan øve seg selv. Som vist i teoridelen av denne oppgaven, forfektet forskeren Hillocks (1986) at elever burde utvikle både sin *påstandskunnskap* og sin *prosedyrekunnskap* for å lære om



teksters form og funksjon. Han vektla spesielt betydningen av utviklingen av *prosedyrekunnskap* som et viktig element for å kunne produsere tekster i ulike sjangre. Det å vite noe om hvordan en tekst er bygget opp og hvilken funksjon den er ment å ha, fører ikke nødvendigvis til læring i å produsere gode tekster. Når det også er en stor variasjon mellom de ulike skolene i mitt utvalg, kan det tyde på at dette eksisterer et ulikt syn på hvilke aktiviteter som fremmer opplæring i teksters form og funksjon. Ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) er det noen viktige prinsipper som bør ligge til grunn for skriveopplæringen i dag, og de handler stor grad om at elevene bør skrive mye i alle fag og at læreren støtter skriveprosessen ved å gi rammer og benytte formativ undervisvurdering.

Ved å kategoriseringen ulike aktiviteter innenfor *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner* fant jeg at *gjennomgang av lærestoff og instruksjon* er den dominerende aktiviteten i utvalget. Funnet bidrar til å belyse og problematisere forholdet mellom å lære om noe og det å kunne utføre det selv. Spørsmålet er om den eksplisitte dreiningen i skriveundervisningen kan balanseres og vektas i en annen grad? Imidlertid forfektet Hillocks (1986) selv at en eksplisitt undervisningsform var viktig i opplæringen av teksters form og funksjon, men påpeker at det er viktig å utvikle alle fire kunnskapstypene, spesielt med tanke på *prosedyrekunnskap*.

Det er imidlertid hensiktsmessig å påpeke at på høyere trinn i skolen, vil det være mer viktig med noe gjennomgang av kunnskap. Klette (2004) fant at andelen lærere som benyttet aktiviteten forteller/forklarer i deres materiale, var høyere på 9.trinn enn på lavere trinn. Problemstillingen kan likevel med fordel drøftes og belyses i sammenheng med elevaktivitet og læring; implisitt eller eksplisitt.

Det er ingen funn i mitt materiale som antyder undervisningen retter seg mot implisitte former for læring av teksters form og funksjon. Eksplisitt og tydelig sjangerfokus, høy andel av lærerstyrte aktiviteter karakterisert ved bruk av gjennomgang av lærestoff viser at undervisningsformer som den Aviva Freedman redegjorde for og prosess-skrivingens fokus på ekspressiv skriving, ikke er fremtredende undervisningsformer.

## **Elevsamarbeid**

Innen kategorien *elevsamarbeid* har kategorien *samarbeid i gruppe eller par muntlig/skriftlig* en prosentandel på 81 prosent og er den mest dominerende aktiviteten innenfor denne kategorien i min studie. Flere teoretiske perspektiver som tidligere er nevnt i teoridelen

påpeker at læring av teksters form og funksjon handler om å være i samhandling med andre (jfr. Prosess-skriving, Australias skolen, Aviva Freedman, Hillocks). Det kan virke som om dette funnet samsvarer med pedagogisk tenkning tråd med et sosiokulturelt læringssyn og syn på læring av sjangre som et sosialt redskap. Aktivitetene som hører inn under kategorien samarbeid i *gruppe eller par muntlig/skriftlig* handler om andre elementer enn selve tekstproduksjonen, men snarere om å forberede eller skape bevisstgjøring av teksters form og funksjon. Det forekommer relativt lite samarbeid som handler om å dele konkrete tekster med hverandre, et element som tilhengerne av prosess-skrivingen så på som meget viktig for skriveopplæringen.

### **Individuelt arbeid**

Denne kategorien hadde lavest prosentandel i hele utvalget innenfor hovedområdet *undervisning med fokus på teksters form/sjangertrekk*. Aktivitetene som er registrert under kategorien *individuelt arbeid* viser at elevene gjør varierte oppgaver. Dette samsvarer med funnene presentert i rapporten «PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen» (Lie, m.fl, 2008). I tillegg viser rapporten at teknikker med mål om å aktivisere elevenes tidligere kunnskap ved å bruke strategier som oppsummering, kartlegging av kunnskap og det å se tilbake på tidligere kunnskap var lite brukt. Disse elementene er gjenkjennbare i mitt materiale, da aktivitetene ikke i stor grad speiler meta-kognitive læringsstrategier og refleksjon på et høyere plan. Graham og Perin (2007) viser at det å bruke av skrivestrategier, oppsummering, samskriving samt det å ha mål og formål med undervisningen skaper god skriveundervisning. Mine funn innenfor denne kategorien viser at det er flere elementer som samsvarer med dette, med unntak av oppsummering og samskriving som ikke har forekomst her. Dette kan også skyldes tilfeldigheter med henhold til tidspunkt for filmingen, men sammenholdt med resultatet fra kategorien *lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner*, hvor oppsummering også hadde en relativt lav andel, kan det mulig tyde på at dette er en aktivitet som ikke er høyt prioritert i utvalget. Men utvikling av både påstands- og prosedyrekunnskap, vil fordre aktiviteter som utvikler begge (jf. Hillocks, 1986).

Det går frem av oversikten over *samlet tidsbruk for alle skoler (figur 3)* at det er relativt stor variasjon mellom skolene med henhold til tidsbruk til forskjellige aktiviteter. Innenfor kategorien *individuelt arbeid* er det store variasjoner i utvalget. Her ligger tallene for prosentvis andel av denne aktiviteten mellom 0 prosent og 63 prosent. Dette er interessant å

sammenholde med Klettes funn (2004), der individuelt arbeid utgjorde 28.3 prosent på 9.trinn (s. 32).

### 5.3 Eksplisitt modellering

Mine funn viser at undervisningen bærer preg av eksplisitt støtte via tilgang til eksempler på tekster først og fremst fra elever selv, og deretter fra samfunnet. Dette er i tråd med det Hertzberg og Roe (2015) fant i sin studie «Writing in the content areas: A Norwegian case study».

Elevtekster ble her benyttet av nesten alle lærere, men også tekster fra lærere selv og fra bøker og aviser. Håland (2010) viser i sin undersøkelse at bruk av modelltekster i undervisningen setter spor i elevenes egne tekster. Som vist i teoridelen av denne oppgaven er det likevel en diskusjon rundt i hvor stor grad en skriver er i stand til å overføre kunnskap om form til å utvikle sin egen skrivekunnskap eller ferdighetskunnskap (Bereiter og Scardemalia 1984, referert til i Hertzberg, 2001, s. 97-98, og Hillocks 1986). Metodene som brukes i arbeidet med eksempelttekster er sannsynligvis grunnleggende for hvordan overføringen mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap skjer, noe som vil stille krav til en helhetlig pedagogisk tenkning rundt bruk av slike tekster.

Mine funn viser kun én forekomst av modellering fra lærer. Innenfor Australiaskolens pedagogiske tenkningen er dette et viktig element i læringen av teksters form og funksjon, og aktiviteten er en del av sirkelen for læring som kalles «the teaching learning cycle» (Cope og Kalantzis, 1993). En grunn til at det ikke er flere forekomster av denne aktiviteten kan ha sammenheng med at lærere kan oppleve det som uvant å skulle dele egne tekster og skrive sammen med elevene, i tillegg til at mange ikke har kunnskap om hvordan det gjøres. Vibeke Hetmar (2014) beskriver i sin artikkel «Skrievedidaktik og modellering af tekst. Hvordan kan man modellere skriveundervisning ved selv at demonstrere» et forløp for hvordan en slik modellering kan foregå ved hjelp av demonstrasjonsskriving. Det kan foregå ved at lærer produserer en tekst i klassen og tenker høyt sammen med elevene for hvert valg hun tar. Ifølge et av prinsippene for god skriveopplæring (Kringstad og Kvithyld, 2013) er det viktig å skape et klasserom hvor tekst og tekstskaping diskuteres åpent og hvor det å skrive og lese er implementert i undervisningen. I den forbindelse kan læreren benytte sin rolle i klasserommet til å modellere og utføre tekstproduksjon sammen med elevene. Funnene mine kan mulig tyde på at det finnes et ubrukt undervisningspotensiale i lærermodellering. Det forekommer relativt

liten bruk av skriverammer som støtte for ulike skriveaktiviteter, noe som underbygger at det ikke ser ut som om det er tendenser til sjangerformalisme og at faste former har blitt et mål og ikke et middel for skrivingen (Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015).

#### 5.4 Svar på problemstilling

Jeg har ønsket å belyse følgende problemstilling ved å undersøke både teori og forskning samt empiri i denne studien:

***Hva sier forskning om opplæring i teksters form og funksjon og hvilken plass har dette i undervisningen på ungdomstrinnet?***

Tre begrepspar har vært bærende i drøftingen av resultatene: Eksplisitt eller implisitt undervisning, teksttypebegrepet og sjangerbegrepet samt forholdet mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap.

Det eksisterer ulike syn innen forskning på hvorvidt kunnskap om sjanger skal undervises eksplisitt eller implisitt. Funnene i denne studien peker alle mot at den eksplisitte undervisningsformen knyttet til tydelig fokus på sjangre er befestet i klasserommene, uten at det bærer preg av sjangerformalisme. Det å gi elevene støtte i form av eksplisitt undervisning er det støtte for i forskning og er samtidig en del av en *stillasbygging* som utvikler mestring hos elever. Jeg åpnet likevel for å drøfte spørsmålet om den implisitte undervisningen har forsvunnet på bekostning av dette. Skriving er avhengig av en del kognitive prosesser som foregår skjult og i individuelt selv, noe det i min studie finnes det mulig spor av i aktiviteter under kategorien *elevsamarbeid* og i kategorien *individuelt arbeid*. Elevene vil uansett ha med seg en implisitt forståelse av tekst fra ulike sammenhenger og tidligere erfaringer.

Utfordringen er å omsette dette til ferdigheter som kan brukes i samfunnet (jfr. Cope og Kalantzis, 1993).

Forståelsen av sjanger er i dag basert på et komplekst begrep hvor kommunikasjon og sosial kontekst er viktig. Sjangerbegrepet har forsvunnet fra oppgavebestillingene til eksamen, men som analysen viser, ikke fra undervisningen i mitt utvalg. Det forekommer bruk av teksttypebegrepet i utvalget, men dette er ikke så markant som bruk av *sjanger* eller *sjangerbenedelser* som begrep. Teksttypebegrepet er mulig ikke så implementert i undervisningsdiskursen i tillegg til at det kan ha flere tolkningsmuligheter.

Forholdet mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskaps (Hillocks, 1986) er relevant i forbindelse med flere funn. Det blir benyttet mye tid til aktiviteter styrt av lærer når det gjelder læring av teksters form og det kan mulig påpekes at variasjonene når det gjelder individuelt arbeid i utvalget peker mot en ulik praksis. Jamfør det å utvikle implisitt sjangerkunnskap (Freedman, 1987) og prosedyrekunnskap (Hillocks, 1986), kan det stilles spørsmål ved om elevene får tilstrekkelig tid til individuelt arbeid når det gjelder skriveopplæringen.

Opplæringen i teksters form og funksjon i mitt utvalg er på bakgrunn av mine funn og teoretiske drøftinger, basert følgende elementer:

Undervisningsformen er i stor grad eksplisitt med et tydelig fokus på sjanger og sjangerbenevnelser. Teksttypebegrepet og undervisning med fokus på formål finnes også i utvalget, med variasjon mellom skolene. Teksttypebegrepet er mulig ikke like implementert i læreres begrepsforståelse, noe som kan være en forklaring på at det ikke kommer like tydelig til uttrykk i undervisningen.

Undervisning i teksters form og sjangertrekk foregår i størst grad ved lærerstyrt gjennomgang hvor gjennomgang av lærestoff og instruksjoner har hovedandelen. Elevsamarbeidet i utvalget foregår ved å samarbeide muntlig eller skriftlig. Det å dele tekster forekommer i liten grad. Som konkrete støtteaktiviteter for eksplisitt undervisning i teksters form og funksjon er det i stor grad benyttet eksempeltekster fra elever og samfunnet. Modellering av lærer har liten forekomst og det kan åpnes for spørsmål rundt hvorvidt dette er en underbenyttet metode for sjangerlæring og om lærere trenger mer kunnskap for å kunne gjennomføre dette med elevene.

Den empiriske studien, teoridelen og drøftingen samlet viser at teksters form og funksjon ikke er to adskilte elementer - de har en indre sammenheng og kan således sees som to ulike sider av samme sak.

## 6 Avsluttende refleksjoner

Jeg ønsket å undersøke to forskningsspørsmål i denne studien ved å benytte forskning og teori som grunnlag for det teoretiske spørsmålet og videodata som empirisk grunnlag for det empiriske spørsmålet:

- Hva innebærer begrepet sjanger og hvilke teoretiske perspektiver om sjangerundervisning finnes i skriveforskningen?
- Hvordan vektlegges opplæring i og bevissthet rundt begrepene sjanger og teksters funksjon i undervisningen?

Funnene har bidratt til å besvare den problemstillingen:

***Hva sier forskning om opplæring i teksters form og funksjon og hvilken plass har dette i undervisningen på ungdomstrinnet?***

I teorikapittelet redegjorde jeg for sjangerbegrepets innhold i et historisk perspektiv for deretter å vise at sjangerbegrepet i dag er knyttet til en kontekst hvor kommunikasjon og kontekst er viktige elementer. Skillelinjene i den teorien og forskningen jeg har undersøkt handler om forskjellen på eksplisitt og implisitt sjangerlæring og hvorvidt teksters form og funksjon læres ved å ha kunnskap *om* noe eller ha ferdighet til å utføre det selv. Nyere skriveforskning forfekter at teksters formål bør stå i fokus, noe som også er i tråd med det forskning og teori rundt implisitt og eksplisitt skriveundervisning har vist til i denne oppgaven. Teksttypebegrepet har kommet inn i eksamensoppgavene i norsk, samtidig som sjangerbegrepet er blitt nedtonet.

Funnene som skal belyse det empiriske forskningsspørsmålet tyder likevel på at sjangerbegrepet er befestet i undervisningen, sammen med en undervisning preget av eksplisitte prinsipper. I mitt utvalg er det en tydelig retning mot ene eksplisitt undervisningsform. Teksttypebegrepet er også tilstede i mitt utvalg, sammen med undervisning med fokus på formål. Den største andelen av undervisningsaktiviteter som benyttes i tilknytning til læring av teksters form og sjangertrekk, er i mitt utvalg lærerstyrt. Spørsmålet er om dette bidrar til utvikling av elevenes evne til å utføre og praktisere skriving.

Studiens begrensninger er redegjort for i metodekapittelet, men jeg vil likevel minne på at studien ikke kan generaliseres til en større populasjon. Likevel kan både de teoretiske og

empiriske funnene mulig bidra til å løfte frem noen linjer og problemråder tilknyttet opplæring i teksters form og funksjon som kan være verdt å drøfte og reflektere rundt. Flere av elementene jeg har løftet frem vil det kunne være formålstjenlig å forske videre på, spesielt med tanke på at mitt perspektiv har hatt et overordnet fokus.

Teksters form og funksjon er nært knyttet sammen, og slik som månen i Olav H. Hauges dikt kan ha ulike uttrykk til forskjellig tid, gjelder dette også for disse. Kjernen er imidlertid den samme og elementene som er beskrevet og undersøkt i denne oppgaven bidrar til å forme denne. En viktig utfordring for lærere i et stadig mer komplekst samfunn er ikke bare å kunne lære elevene å kjenne igjen de ulike elementene, men også å kunne anvende dem i en kontekst.

## Litteraturliste

- Berge, K.L. (2005a). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I:(red.) Berge, K.J, Evensen, L.S, Hertzberg, F, Vagle, W. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, K. L. (2005b). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. Hentet fra: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>  
Dato:1.2.2016
- Berge, K. L. og Hertzberg, F. (2005). Ettetanker - og tanker om framtidens utfordringer. I:(red.) Berge, K.J, Evensen, L.S, Hertzberg, F, Vagle, W. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berkenotter, C. og Huckin, T.N.(2004). Da klokka klang...Om å lære seg fagsjangerer i skole og på universitet. I: Evensen, L.S. og Løkensgård Hoel, T.L. I: (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU/ Cappelen Akademisk forlag.
- Blikstad-Balas, M. og Sørvik, G.O. (2014). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*. Hentet fra:  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12037/abstract>
- Blikstad-Balas, M og Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?  
*Norsklæreren*,1, s. 47- 51
- Blikstad -Balas, M., Klette, K., Roe, A. (2015). Å koble elevprestasjoner og undervisning.  
*Bedre skole*, nr.1, 2015
- Breivega, K.R og Johansen, S. (2016): Frå sjanger til teksttype i skriveoppløringa?  
*Norsklæreren*, nr 2, s.51-62
- Cope, B. og Kalantziz, M.(1993). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. I: Cope, Bill og Kalantzis, Mary (red.) (1993). *The Powers of literacy : A Genre Approach to Teaching Writing*. Oxfordshire: Routledge
- Dalland, C. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data.  
*Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 2011, s.449-459.



Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/dalland-%282011%29.-gjenbruk-av-andres-kvalitative-data..pdf>

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carlton Papers in applied Language Studies IV 1987*, s. 95-115. Centre for applied Language Studies.

Graham, S. og Perin, D. (2007): Writing next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in middle and high schools. Hentet fra: [https://www.carnegie.org/media/filer\\_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny\\_report\\_2007\\_writing.pdf](https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf)  
Carnegie Corporation of New York.

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: Smidt, J., Folkvord, I., og Aasen, A.J (red.). *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag

Hauge, O. H. (2005). I dag såg eg. I: Havnevik, I. (red.). *Den store norske diktbogen*.

Hedeboe, B. (2009). Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning utvikle elevers læse- og skrivefærdigheter? *Tidsskrift viden om læsning*, nr. 6, 2009

Hillocks, Jr., G. (1986). The Teaching of Writing. Ch.V: The Writer`s Knowledge. Theories, Research and Implication for Practice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1986, s.71-94. University of Chicago Press

Hoel, T. L. (2004). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Evensen, L.S. og Løkensgård Hoel, T.L(red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU/ Cappelen Akademisk forlag.

Helstad, K. og Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. I: Skjelbred, D. og Veum, A. (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm

Helstad, K. og Roe, A. (1996): *Om vi ikke bruker alt, så bruker vi noe. Prosessorientert skrivepedagogikk i ungdomsskolen*. Universitetet i Oslo

- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*, nr. 18, s. 92-105.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen. Fortelling er ikke nok. I: Bjar, L.(red.) *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*, (2008, s. 223-241). LNU/Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. og Dysthe, O. (2012). Prosesskriving. Hvor står vi i dag? I: (red.) Matre, S. Sjøhelle, Kibsgaard, D., Solheim, R. *Teorier om tekst i møte med skolens lese -og skrivepraksiser*, s. 59-71. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. og Roe, A. (2016). Writing in the content areas: A Norwegian case study. *Reading and writing*, 29, s. 555-576.
- Hetmar, V. (2014). Skrivediadaktik og modellering af tekst. Hvordan kan man modellere skriveundervisning ved selv at demonstrere? *Viden om læsning*, nr.15, s. 71-75.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekster gir skriverammer. Skrivning av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet. I: Smidt, J., Folkvord, I., og Aasen, A.J (red.). *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Klette, K. (2016). Studying Interaction and Instructional Patterns in classrooms. I: Klette, K., Bergem, O. og Roe, A. (eds.). *Teaching and learning in lower secondary schools in the era of PISA and TIMSS*. Springer.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette (red.). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. (2014). Forsking og forskningsresultater. I: Kleven, T.A (red.), Hjordemaal, F. Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I: Kleven, T.A (red.), Hjordemaal, F. Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T.A. (2014). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I: Kleven, T.A (red.), Hjordemaal, F. Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2014). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I: Kleven, T.A (red.), Hjordemaal, F. Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kress, G. (1993). Genre as Social Process. I: Cope, Bill og Kalantzis, Mary (red.) (1993). *The Powers of literacy : A Genre Approach to Teaching Writing*. Oxfordshire: Routledge
- Kringstad, T. Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole, nr.2*. Hentet fra: [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/5sprinsipp\\_Kringstad\\_Kvithyld.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/5sprinsipp_Kringstad_Kvithyld.pdf)  
Dato: 9.3.2016
- Ledin, P., og Berge, K.J. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*, nr.18, s.4-16.
- Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I: Lund, T. (red.), Kleven T.A, Kvernbekk, Christophersen, K.A. *Innføring i forskningsmetodologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, S., Klette, K., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem O., Roe, A. (2008) *PISA+: Lærings-og undervisningsstrategier i skolen*. Hentet fra: [file:///C:/Users/Linn/Downloads/PISA+LieSveinweb%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Linn/Downloads/PISA+LieSveinweb%20(4).pdf).  
Forskningsrådet.
- Normprosjektet. (2012-2016). Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning. Hentet fra: <http://norm.skrivesenteret.no/>  
Dato: 9.3.2016
- Purcell-Gates, V., Duke, N.K. & Martineau, J. A. (2007). Learning to Read and Write Genre- Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, Vol. 42, (1), s. 10-45.
- Roe, A. og Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge- om prosesskriving og skrijving i og på tvers av fag. I: (red. Hvistendal, R. og Roe, A. (2014). *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus forlag

- Skriresenteret. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (2016). *Skrivehjulet*. Hentet fra: <http://www.skriresenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>. Dato: 11.3.2016
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I: Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A.J (red.) *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener- skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider. I: (red. Hvistendal, R. og Roe, A. (2014). *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus forlag
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst*. Latvia: Cappelen Damm
- Vedeler, L. (2000). Observasjonsforskning i pedagogiske fag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (2005). Aspects of Literacy Assessment: Topics and Issues from the UNESCO Expert meeting. Paris: UNESCO. Hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>. Dato: 28.5.2016
- Utdanningsdirektoratet. (2013a) *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: [http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter). Dato: 9.2.2016.
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Læreplan i norsk. Kompetansemål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1974299133>. Dato: 19.5.2016
- Utdanningsdirektoratet. (2016) *Eksamensveiledning i norsk (NOR0214 og NOR0215)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://dok.udir.no/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=EG&katalog=Eksamensveiledninger+grunnskolen&periode=Alle>. Dato: 7.3.2016
- Vagle, W. (2005). Studie 1. Materiale og utvalg I KAL-prosjektet. I: (red.) Berge, K.J, Evensen, L.S, Hertzberg, F, Vagle, W. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Werlich, E. (1983). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Kelle und Meyer.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004). Kultur for læring. (30).

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?q=&ch=4>.

Aase, L. (2009). Formalisme som støtte eller fallgrube i en danningsorientert skriveopplæring-det tradisjonelle dilemma. I:(red.) Haugaløkken, O.K, Evensen, L.S, Hertzberg, F., Otnes, H. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget

## **7 Vedlegg**

### **7.1 Oversikt over hovedområder, kategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling)**

## Vedlegg 1:

Tabell 1: Oversikt over hovedområder, kategorier og kodenenes angivelse av frekvens eller tid (måling)

Hovedområde	Kategori	Kodenes angivelse av frekvens eller tid (måling)
<b>Kommunikasjon om og bevisstgjøring av teksters form og funksjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tydelig kommunikasjon fra lærer om hvilken sjanger i fokus (tidlig)</li> <li>▪ Teksttype som begrep om tekst(terminologi)</li> <li>▪ Sjanger som begrep om tekst (terminologi)</li> <li>▪ Undervisning i form/innhold/skrivehandling/ teksttype (formål)</li> <li>▪ Sjangerbenevnelser om tekst (type)</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å telle antall forekomster
	<p style="text-align: center;"><i>Type sjanger</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debattinnlegg</li> <li>- Eventyr</li> <li>- Fortelling</li> <li>- Leserinnlegg</li> <li>- Novelle</li> <li>- Bokomtale</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å angi type sjanger der det er forekomst av: <i>sjangerbenevnelser om tekst (type)</i>
<b>Undervisning med fokus på teksters form/ sjangertrekk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lærerstyrt gjennomgang med fokus på form/innhold/instruksjoner</li> <li>▪ Individuelt arbeid</li> <li>▪ Elevsamarbeid</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å kode tid som er brukt til de ulike kategoriene
	<p style="text-align: center;"><i>Type elevsamarbeid</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevsamarbeid i gruppe/par muntlig eller skriftlig</li> <li>- Dele tekster med hverandre muntlig/skriftlig</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å angi type elevsamarbeid der det er forekomst av <i>elevsamarbeid</i>
<b>Eksplisitt modellering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modellering av lærer</li> <li>▪ Skriverammer som støtte</li> <li>▪ Autentiske eksempeltekster fra litteratur/avis/samfunn</li> <li>▪ Autentiske eksempeltekster fra elever</li> </ul>	Kategoriene er målt ved å telle forekomster