

"Sentence combining"- inspirert undervisning i et norsk klasserom

*Kan "sentence combining"- inspirert undervisning bidra
til utvikling av skrivekompetanse hos elever på 5. trinn?*

Mari Sundsbø



Masteroppgave i Master i Lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

”Sentence combining”- inspirert undervisning i et norsk klasserom

Kan ”sentence combining” - inspirert undervisning bidra til utvikling av skrivekompetanse i et norsk klasserom?

Copyright Mari Sundsbø

2018

”Sentence combining” - inspirert undervisning i et norsk klasserom

Kan ”sentence combining” - inspirert undervisning bidra til utvikling av skivekompetanse hos elever på 5. trinn?

Mari Sundsbø

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien er en intervensjonsstudie hvor formålet er å prøve ut en undervisningsmetode kalt ”sentence combining”. ”Sentence combining” er en undervisningsmetode som er mye brukt i engelskspråklige land, men lite brukt i Norge. Fordi metoden har vist seg å være nyttig for å utvikle elevers skrivekompetanse i engelskspråklige land, ønsket jeg å undersøke om metoden kunne bidra til utvikling av skrivekompetanse hos norske elever.

Jeg jobbet ut fra problemstillingen: *Kan ”sentence combining”- inspirert undervisning bidra til utvikling av skrivekompetanse hos elever på 5. Trinn?* For å undersøke læring innenfor ulike områder av skrivekompetanse, formulerte jeg tre forskningsspørsmål under problemstillingen:

1. Vil undervisningen bidra til å endre noe i elevenes skriftlige produkter?
2. Kan undervisningen bidra til utvikling av metalingvistisk kompetanse?
3. Kan undervisningen bidra til at elevene utvikler revisjonskompetanse?

Mitt metodiske utgangspunkt i denne studien var kvalitativt, men jeg brukte også noen kvantitative tall på gruppenivå. Som et svar på problemstillingen gjennomførte jeg en intervensjon i en 5. klasse. Intervensjonen bestod av et undervisningsopplegg som gikk over 30 minutter x 2 i uken, i 8 uker. Elevenes skriftlige produkter ble testet gjennom en skriveoppgave før og etter intervensjonen. Dette var for å svare på det første forskningsspørsmålet under problemstillingen: Vil undervisningen bidra til å endre noe i elevenes skriftlige produkter? I tillegg ble det brukt en kontrollgruppe for å kunne sammenligne endringer i tekstene. Elevene i kontrollgruppen gjennomførte ikke undervisningsopplegget, men ble testet på samme måte som gruppen som gjennomførte undervisningsopplegget. Gjennomsnittresultatene ble brukt for å kunne sammenligne de to gruppene i forhold til endring fra pretest til posttest.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet: Kan undervisningen bidra til utvikling av metalingvistisk kompetanse?, observerte jeg elevenes metaspråk under arbeid med oppgaver i undervisningen og under et intervju foretatt etter at intervensjonen var avsluttet. Elevenes bruk av metaspråk ble brukt som en indikator på deres metalingvistiske kompetanse.

Det tredje forskningsspørsmålet gikk på revisjonskompetanse: Kan undervisningen bidra til utvikling av revisjonskompetanse? For å besvare dette så jeg på to elevers revideringer av egen tekst.

Resultatene av studien viser at eksperimentgruppen samlet sett endret tekstene sine fra pretekst til posttekst når det gjaldt bruk av setningsforbinderne *og* og *så*. På individnivå fant jeg i tillegg at en av elevene endret teksten sin betydelig når det gjaldt bruk av komplekse setninger, og en annen elev forbedret betydelig bruken av stor bokstav og punktum. Det er vanskelig å konkludere om endringene på individnivå er et resultat av undervisningen eller et resultat av tilfeldigheter, men resultatene kan likevel antyde noe om mulighetene for læring av metoden. Resultatene kan også være et utgangspunkt for videre forskning. På gruppenivå kan resultatene antyde noen tendenser, og de viser at elevene samlet sett ble mer bevisst på bruken av *og* og *så* i egne tekster.

Når det gjelder elevenes metalingvistiske kompetanse er dette vanskelig å måle, og ut fra resultatene kan man derfor ikke konkludere med at elevenes metalingvistiske kompetanse har økt. Men observasjonene viser at elevene er aktive i samtale om tekst, bruker metaspråk på ulike nivåer og delvis bruker begreper fra undervisningen i samtalene sine. ”Sentence combining”- metoden kan derfor antas å være et godt utgangspunkt for å øve opp elevers metalingvistiske kompetanse. Elevenes egne revisjoner viser at de reviderte mye på setningsnivå, og metoden kan trolig være nyttig for å øve opp elevers revisjonskompetanse på setningsnivå, spesielt på området syntaks og kohesjon.

Forord

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært mye, ikke minst med tanke på hvor viktig det er å legge til rette for utvikling av elevers metalingvistiske kompetanse i skriveundervisningen. Det har vært veldig interessant å forske på egen undervisning, jeg er heldig som har fått lov til det og tenker at alle lærere burde få sjansen til det av og til.

Arbeidet med oppgaven har inspirert meg til å lese mer om forskning på skriveundervisning, og å arbeide med dette i egen lærerhverdag. For lesere av oppgaven håper jeg den kan inspirere til å prøve ut ”sentence combining” i egen praksis og tenke mer igjennom hvordan man organiserer skriveundervisningen i sitt klasserom. Selv vil jeg, i større grad enn før, legge vekt på valgmulighetene som ligger i språket, i skriveundervisningen. I tillegg vil jeg prøve å legge til rette for at elevene selv får oppøve og bruke et metaspråk i samtale om tekst.

Tusen takk til skolen og alle elevene som bidro til at intervensjonen kunne gjennomføres, og spesielt vil jeg takke kontaktlæreren deres som gjennomførte deler av undervisningen etter instruks fra meg. Uten deres hjelp kunne jeg aldri gjennomført denne studien. Tusen takk også til familien min som tålmodig la til rette for at jeg kunne fullføre masterstudiet. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Anne Kristine Øgreid som ga meg mange konstruktive tilbakemeldinger på tekstutkastene mine.

Oslo, juni 2018

Mari Sundsbø

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Formål	2
1.3	Problemstilling	3
1.4	Forskning på feltet	3
1.5	Oppbygging	4
2	Teori	5
2.1	Tekst	5
2.1.1	Hva er tekst?	5
2.1.2	Sammenheng i skriftlig tekst	5
2.1.3	Tekstbinding	6
2.1.4	Setningen	6
2.1.5	Sammenheng mellom setninger	7
2.1.6	Kohesjon i elevtekster	9
2.2	"Sentence combining"	12
2.2.1	Hva er "sentence combining"?	12
2.2.2	"Sentence combining" i forhold til annen undervisning	14
2.2.3	Ulike "sentence combining" øvelser	15
2.3	Skrive og grammatikkundervisning	17
2.3.1	Grammatikkundervisning	17
2.3.2	Tekstlingvistikk i skolen	18
2.3.3	Eksplisitt og implisitt undervisning	20
2.4	Skrivekompetanse	20
2.4.1	Metalingvistisk kompetanse	21
2.4.2	Metaspråk	25
2.4.3	Revisjonskompetanse	26
2.5	Diskusjon rundt problemstillingen og operasjonalisering av begreper	28
3	Metode	30
3.1	Valg av metode	30
3.2	Design	31
3.3	Utvalg	31
3.4	Etiske hensyn	32
3.5	Undervisningsopplegget	32
3.5.1	Gjennomføringen	32
3.5.2	Undervisningsprinsipper	33
3.6	Datainnsamling	34
3.6.1	Tekster	34
3.6.2	Observasjon	34
3.6.3	Intervju	35
3.6.4	Egenrevidering	35
3.7	Validitet og reliabilitet	35
3.7.1	Begrepsvaliditet	36
3.7.2	Indre validitet	37
3.7.3	Ytre validitet	37
3.7.4	Validitet av testene	38

3.7.5	Reliabilitet av testene	38
3.7.6	Validitet av observasjonene.....	38
3.7.7	Reliabilitet av observasjonene.....	39
3.7.8	Validitet av intervjuene	39
3.7.9	Reliabilitet av intervjuene	39
3.8	Metodiske drøftinger	40
4	Analyse og resultater	41
4.1	Analyse	41
4.2	Oversikt over datamaterialet	42
4.3	Resultater på gruppenivå.....	42
4.3.1	Lengde på setninger	43
4.3.2	Bruk av setningsforbindere	43
4.4	Resultater på individnivå.....	46
4.4.1	Fokuselevenes tekster fra eksperimentgruppen.....	46
4.4.2	Oppsummering av resultater fra eksperimentgruppen	52
4.4.3	Fokuselevenes tekster fra kontrollgruppen	53
4.4.4	Oppsummering av resultater fra kontrollgruppen.....	60
4.4.5	Sammenligning av fokuselevenes tekster fra eksperiment og kontrollgruppen.....	61
4.5	Observasjonene	61
4.5.1	Oppsummering av data fra observasjonene	64
4.6	Intervjuene.....	65
4.6.1	Oppsummering av data fra intervju	67
4.7	Revisjon av egen tekst.....	68
5	Diskusjon.....	72
5.1	Hovedfunn	72
5.2	Drøfting	73
5.2.1	Skrivekompetanse	73
5.2.2	Metalingvistisk kompetanse.....	75
5.2.3	Revisjonskompetanse.....	77
5.3	Konklusjon	79
5.4	Didaktiske implikasjoner.....	80
5.5	Avslutning.....	81
Vedlegg	86
	Vedlegg 1: Kvittering fra NSD.....	86
	Vedlegg 2: Bilde og oppgavetekst på pretest.....	89
	Vedlegg 3: Bilde og oppgavetekst på posttest.....	90
	Vedlegg 4: Tabell med tallmaterialet	91

1 Innledning

Skriving er en grunnleggende kompetanse i vårt samfunn. Å kunne skrive slik at man gjør seg forstått på en god og riktig måte er avgjørende for å kunne leve et fullt ut deltagende liv i samfunnet vårt. I de første skoleårene er det alfabetisering, håndskrift og staving som er i fokus. Etter hvert skriver elevene setninger, og setter disse sammen til større tekstdeler. Den skriftlige teksten er satt sammen av setninger som er bundet til hverandre på ulike måter. En setning må ses i sammenheng med hele teksten, tekstens formål og dens mottakere. I skriftlig språk er setningsenheten en sentral enhet, sier Iversen og Otnes (2016). De referer til Kress (2003) som sier at setningen er skriftspråkets viktigste element (Kress, 2003, ref. i Iversen & Otnes 2016, s. 194). Gjennom setningene trer språket frem, og måten setningene relaterer til hverandre på er ofte avgjørende for om teksten blir meningsfull og klar for leseren. Derfor mener Kress (1994) at det er avgjørende at elever forstår at setningen hører til det skriftlige språket og skriving: ”Perhaps the major part of learning to write consists in the mastery of the linguistic unit of sentence, with all the manifold ramifications entailed in that” (Kress, 1994, s. 71). Å utvikle elevers setningskompetanse kan derfor ses på som en sentral del av skriveopplæringen. Noe av det viktigste skolen kan bidra med, i et samfunnsnyttig perspektiv, er å utvikle elevers skrivekompetanse. Derfor har skrivekompetanse fått økt fokus i skolen som en del av de grunnleggende kompetansene. I skolen skrives det mye, men hva som er god skriveopplæring er omdiskutert. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke skriveundervisning ved å prøve ut en metode som fokuserer på elevenes setningskompetanse.

1.1 Bakgrunn

I engelsktalende land er det mye fokus på å konstruere gode setninger med henblikk på klarhet og variasjon (Saddler, 2012). I den forbindelse finnes det mange undervisningsopplegg som bygger på ”sentence combining”- metoden. Dette kan oversettes med setningskombinasjonsøvelser, og handler om øvelser elevene gjør ved å kombinere setninger sammen på ulike måter (Tonne & Sakshaug, 2008). Jeg har valgt å bruke den engelske betegnelsen på metoden, fordi oversettelsen setningskombinasjonsøvelser er lite brukt i norsk sammenheng. I teoridelen beskriver jeg nærmere hvordan de ulike øvelsene kan gjøres.

I Norge er det vel så viktig å kunne skrive variert og tydelig som i engelsktalende land. Ifølge læreplanen for Kunnskapsløftet, kompetansemål etter 4. årstrinn, skal elevene kunne variere ordvalg og setningsbygning i egen skriving (Udir 2013). Hvordan setninger er koblet sammen i en tekst, er sentralt for tekstens kvalitet. En viktig del av utviklingen av skrivekompetansen hos barn, er å utvikle evnen til å koble sammen setninger til en enhetlig tekst. Noen barn, spesielt de som har lite erfaring med tekst, kan ha god nytte av å øve på å koble sammen setninger på ulike måter (Saddler & Asaro-Saddler, 2010). ”Sentence combining”- metoden legger stor vekt på dette, og forskning i engelsktalende land har vist at elever som øver mye på dette, i form av strukturerte undervisningsopplegg, blir bedre til å skrive tekster (Saddler, 2005). Derfor kan undervisning med utgangspunkt i ”sentence combining”- metoden også være nyttig for norske elever. Spesielt med tanke på å gi elevene praktisk erfaring i å variere setningskonstruksjonen og å binde setninger til hverandre gjennom bruk av setningsforbindere. ”Sentence combining” - metoden har som formål å gjøre elevenes skriftlige formuleringer bedre, skriver Tonne og Sakshaug i *Språkdidaktikk for norsklærere* (2008). De fremhever at i metoden inngår det grammatiske forklaringer, men at metoden innebærer en trening i språk og ikke bare formell grammatikkundervisning, som forskning har vist gir liten effekt på elevers skriftferdigheter. Tonne og Sakshaug (2008) omtaler at metoden innebærer ”procedural knowlegde”, trening i språk, som er et begrep de henter fra Hillocks (1986). Selv om måter å koble sammen setninger på også i norsk er viktig for variasjon i språket, er metoden lite brukt i Norge, skriver Tonne og Sakshaug (2008). De mener også at den ikke er så relevant i norsk sammenheng, fordi det norske språket er annerledes enn det engelske. Jeg syntes derimot at det ville være interessant å prøve metoden på norske elever, og finne ut om denne type øvelser kunne bidra til utvikling av skrivekompetanse.

1.2 Formål

Hovedformålet med prosjektet var å prøve ut ”sentence combining”- metoden i et norsk klasserom. Metoden har nesten ikke vært brukt i Norge, og siden den har gitt gode resultater i forskningssammenheng valgte jeg derfor, som tema for masteroppgaven, å gjøre et prosjekt hvor jeg kunne prøve ut metoden og se på hvilke muligheter den kunne gi for skriveutvikling hos norske elever. Fordi det er gjort lite forskning på dette i Norge, kan prosjektet ses på som et lite pilotprosjekt.

1.3 Problemstilling

Jeg valgte å jobbe ut fra følgende problemstilling: kan ”sentence combining” - inspirert undervisning bidra til utvikling av skrivekompetanse hos elever på 5. Trinn? For å undersøke elevenes skrivekompetanse, valgte jeg å ta utgangspunkt i tekster som elevene skrev. Jeg ønsket å finne ut om man kunne se spor etter undervisningen i elevenes tekster på kort sikt. Det første forskningsspørsmålet under problemstillingen ble derfor: vil undervisningen bidra til å endre noe i elevenes skriftlige produkter? For å kunne se på mulighetene for læring innenfor andre områder av skrivekompetanse, som ikke alltid vil være synlig i elevenes skriftlige produkter, valgte jeg å undersøke om undervisningen kunne være nyttig for å øve opp metalingvistisk kompetanse hos elevene. Et annet forskningsspørsmål under problemstillingen ble derfor: kan undervisningen bidra til utvikling av metalingvistisk kompetanse? Og et tredje forskningsspørsmål gikk på revisjonskompetanse: kan undervisningen bidra til at elevene utvikler revisjonskompetanse?

Jeg tok utgangspunkt i en amerikansk forsker ved navn Bruce Saddler som har forsket mye på denne metoden. Han har gitt ut en bok kalt *Teachers guide to effective sentence writing* (2012), og jeg baserte mye av undervisningsopplegget mitt på tips og råd fra denne boken.

1.4 Forskning på feltet

Det har vært gjennomført en rekke studier i engelsktalende land som har fokusert på hvordan undervisning basert på ”sentence combining” - metoden påvirker elevenes skriftlige ferdigheter (Tonne & Sakshaug, 2008). I utgangspunktet var ”Sentence combining” - metoden en skriveintervensjon som først ble prøvd ut i 1960 årene. Frank O’Hare var en av de første som brukte metoden (Reutzel, 1986). Metoden har vist seg å ha effekt på å forbedre elevers ferdigheter innenfor setningskombinasjon og har en positiv påvirkning på elevers tekstkvalitet konkluderer Andrews et al. (2006) i en forskningsrapport som undersøker effekt av grammatikkundervisning. Det har også vært gjort forsøk for å finne ut om ”sentence combining” - metoden kan påvirke elevenes skriveferdigheter utover det å kombinere setninger. Resultatene har vært at denne type undervisning kan påvirke elevenes skriftlige produkter også når elevene skriver mer fritt som i essaylignende oppgaver (Saddler, Behforooz & Asaro, 2008). Saddler et al. (2008) har funnet at metoden gir positive utslag i tekstkvalitet på elevenes skriftlige produkter, men man vet lite om årsaken til at det har en positiv effekt. De antyder at en årsak, spesielt for svake skrivere, kan være at konstruksjon av

setninger blir mer automatisert og frigjør kognitiv kapasitet som elevene kan bruke på å forbedre andre deler av teksten.

1.5 Oppbygging

Oppgaven består av fem deler. I del to gjennomgår jeg teori som er relevant for hvordan undervisningsopplegget ble utformet. I tillegg gjennomgår jeg teori som handler om analysene jeg gjør av elevtekstene og teori som angår utvikling av metalingvistisk kompetanse og revisjonskompetanse. I del tre beskriver jeg valg av metode og hvordan undervisningsopplegget og innsamling av data er gjennomført. Del fire omhandler analysene og resultatene av datainnsamlingen. I del fem drøfter jeg hovedfunn i forhold til forskningsspørsmål og teori, før jeg til slutt runder av med konklusjon og didaktiske implikasjoner.

2 Teori

2.1 Tekst

2.1.1 Hva er tekst?

Tekst er et sentralt begrep og omfatter alle typer tekster fra muntlige til multimodale tekster. Marianne Lind (2008) definerer tekst som ”en språklig helhet med indre sammenheng og kommunikativ funksjon innenfor en kommunikativ aktivitet” (Lind, 2008, s. 56). Med språklig helhet menes for eksempel i en skriftlig tekst at den består av språk tegn som kommer til uttrykk som skrift. Indre sammenheng i en tekst betyr at teksten er bundet sammen. Den kan være bundet sammen implisitt eller eksplisitt (Lind, 2008). Leseren av en tekst vil alltid prøve å finne en indre sammenheng i teksten uansett om det finnes språklige bindingsmarkører eller ikke. Leseren søker etter koherens i teksten, men vanligvis er koherens uttrykt gjennom kohesjonsmekanismer (Svennevig, 1993). Den kommunikative funksjonen til en tekst handler om teksten tema og formål.

2.1.2 Sammenheng i skriftlig tekst

For at noe skal kunne defineres som en tekst, er det et krav om at teksten har sammenheng. I en skriftlig tekst er det ulike måter å skape sammenheng på. Likevel er det alltid leseren av teksten som skaper sammenheng mellom de skriftlige tegnene. Leseren søker alltid etter en sammenheng, og kan finne sammenheng uten at den egentlig var intendert. Dette åpner for ulike tolkninger av tekst, men tekstens egen grad av eksplisitt sammenheng påvirker tolkningsrommet i en skriftlig tekst. For eksempel har dikt ofte lite eksplisitt sammenheng mellom ord og setninger i teksten. Det er ofte opp til leseren å skape sammenheng og forståelse mellom bilder og metaforer i teksten. I andre mer sakpregede tekster, spesielt i lærebøker for barn, finner man ofte mye eksplisitt sammenheng på ord og setningsnivå. I slike tekster skal muligheten for å tolke teksten på ulike måter være liten. Slike tekster er ofte forklarende og hensikten er at leseren skal oppfatte budskapet på en så lik måte som mulig med skriverens intensjon. Svennevig (1993) beskriver mening i tekst som mening mellom tekst og kontekst. Han sier at meningen ikke ligger i språket selv, derfor er sammenheng i tekst, som han kaller koherens, et pragmatisk fenomen og er avhengig av konteksten og leserens oppfatning av den (Svennevig, 1993, s.200). Språket inneholder likevel et system av

virkemidler som skaper sammenheng i tekst. Disse språklige markørene kalles kohesjon (Svennevig, 1993).

2.1.3 Tekstbinding

I en tekst vil man som oftest finne både implisitte og eksplisitte bindinger mellom de språklige elementene. Dette kaller Svennevig (2001) for koherens. Når bindingene er eksplisitte, som for eksempel bruken av *og* indikerer i en skriftlig tekst, kaller Svennevig dette for kohesjon (Svennevig, 2001). Det er to ulike måter å skape kohesjon på i en tekst. Den ene måten er ved bruk av referentkoplinger, den andre måten er ved bruk av setningskopling. Referentkopling er enkeltord og fraser som referer til noe annet i teksten, mens setningskopling er sammenbinding av setninger. I språket finner vi en del ord som brukes for å kople setninger sammen. Disse kalles ofte setningskopplere eller setningsforbindere (Iversen & Otnes, 2016, s.158). Når vi snakker om koplinger mellom setninger befinner vi oss på tekstens mikronivå.

2.1.4 Setningen

Setningen er en sentral del av det skriftlige språket (Iversen & Otnes, 2016). Skriftlig språk skiller seg fra muntlig språk på mange måter. Et sentralt skille er at mens man i muntlig språk kan ta pauser, må man i skriftlig språk markere dette med for eksempel et punktum. Iversen og Otnes fremhever Kress (1994) som sier at det er avgjørende at elevene forstår at setningen hører til det skriftlige språket, i muntlig språk snakker man om ytringer. Å lage setninger er en kompleks prosess. Setninger er en form for minikomposisjoner. Når skrivere komponerer setninger, må de konvertere sine mentale ideer til syntaktiske akseptable skriftlige former som kan formidles til andre (Saddler, 2012, s. 6). Avhengig av skriverens valg og intensjon kan setningskomposisjonen variere fra korte til lange setninger. Noen setninger er laget for å informere, andre for å kommandere eller få fram følelser. Dette vil påvirke setningskomposisjonen. Å lære hvordan man skriver en effektiv setning er veldig vanskelig fordi det ikke finnes noe fasitsvar på hva en effektiv eller god setning er. Dette vil avhenge av hva man ønsker å si og hvordan man ønsker å si det. I tillegg til hvem som skal lese setningen.

2.1.5 Sammenheng mellom setninger

Koplinger mellom setninger er en av de mest sentrale måtene å markere sammenheng i tekst på. Svennevig sier at: ”En setning uttrykker alltid en prosess og at det er vanlig å definere setninger ut fra forekomsten av et finitt verb” (Svennevig, 2001, s. 209). Når setninger settes sammen til en tekst må de ordnes i en lineær rekkefølge. Setningene må stå i en logisk relasjon til de andre nærliggende setningene (Svennevig, 2001).

Setningsforbindere

Setningsforbindere er en gruppe ord som binder setninger sammen. De kan tilhøre ulike ordklasser som: konjunksjoner, subjunksjoner og adverb (Iversen, Otnes & Solem, 2007). De skaper eksplisitte forbindelser mellom setninger og skaper det jeg tidligere har referert til som kohesjon (Svennevig, 2001, s. 209). Setningsforbinderne kan forbinde helsetning til helsetning, leddsetning til leddsetning eller leddsetning til helsetning. Vi har også ulike typer koplinger mellom setninger. De vanligste er additivkopling, kausalkopling, temporalkopling og adversativkopling.

Additivkopling

Additivkopling er den mest vanlige koplingen. Vi har en additiv setningskopling når en fakta knyttes til en annen fakta (Iversen et al., 2007, s.119). Relasjonen mellom setningene er at ny informasjon koples på gammel informasjon. En setning legges kun til en annen setning og setningene kunne like gjerne byttet plass (Svennevig, 1993, s.160). Additivkopling innebærer at det er en likhet eller symmetri mellom setningene som koples sammen (Svennevig, 2001, s. 210.) Forbindere som ofte brukes i additivkoplinger er *og*, *dessuten*, *videre*, *blant annet*, *til og med*, *også*, *på samme måte* og *eller*, men den vanligste additivforbinderen er *og* (Svennevig, 2001, s. 211).

Kausalkopling

I en kausalkopling er to setninger koplet sammen i et årsak virkning forhold. De vanligste kausalmarkørene er *derfor*, *fordi*, *for*, *så*, *slik at*, *da* og *på grunn av*. I bøker for barn er kausalkoplingene ofte eksplisitte fordi det er et større behov for å forklare og være tydelig i bøker for barn enn for voksne, hvor kausalkoplingen oftere er implisitt (Svennevig, 1993, s. 159 og 164).

Temporalkopling

Setninger som ordnes etter tidsforhold er temporalkoplinger. For å markere dette brukes ofte tidsuttrykk, men man kan også tidsadverb og verbets tempusformer. De vanligste forbinderne ved temporalkoplinger er: *så, da, deretter, etterpå, mens, først* osv. (Svennevig, 2001, s. 210). I eventyr er temporalkoplinger strukturerende for teksten, og også i andre fortellende tekster for og av barn er denne type koplinger ofte brukt for å strukturere hendelser i teksten etter tid. Fortellinger med et muntlig preg har også ofte mange temporalkoplinger (Svennevig, 1993, s. 264).

Adversativkopling

Når vi har en motsetning mellom to setninger, eller når innholdet i siste setning er uventet i forhold til innholdet i første setning har vi en adversativkopling. Når det er en motsetning mellom to setninger, er det vanlig å bruke *men* for å markere motsetningsrelasjonen. Dette kan være fordi det noen ganger kan være vanskelig å forså at det er en motsetning med mindre forbindelsen er eksplisitt uttrykt (Svennevig, 1993).

I tillegg opererer Svennevig med alternativ og ikonisk forbindelse. Men dette går jeg ikke inn på her, da det ikke har relevans for elevtekstanalysene jeg gjør i del 4.

På tross av at det ofte brukes ulike konjunksjoner i de ulike koplingene er det forholdet mellom det semantiske innholdet i setningene som er avgjørende for hvilken type kopling vi har med å gjøre. Som Svennevig (2001) viser to eksempler på: Additiv forbinder, temporal relasjon: "*De giftet seg og fikk barn. De fikk barn og giftet seg*". Eller: Additiv forbinder, kausal relasjon: "*Han helte diesel på oljetanken og ødela hele motoren*" (s. 212). Dette kan være relevant i elevtekster fordi elever noen ganger bruker forbindere på en mindre hensiktsmessig måte. Av og til brukes de heller ikke i samsvar med den semantiske forbindelsen mellom setningene (Iversen et al., 2007). Dette kan komme av manglende språkforståelse, eller manglende ordforråd.

Ulike sjangre og bruk av forbindere

I ulike sjangre varierer bruken av setningsforbindere. Noen setningsforbindere er mer vanlige i enkelte sjangre, mens andre sjangre har typisk lite av den type forbindere. I argumenterende tekster er det ofte mye bruk av kausale forbindere og adversative forbindere, mens det i

fortellende tekster som eventyr og noveller ofte er mange temporale koplinger. Man må derfor også se på sjangeren i forhold til hva man forventer av bruk av setningsforbindere. Innenfor enkelte sjangre er det mer vanlig med eksplisitt setningsbinding enn i andre sjangre. I sakpregede tekster finner man ofte flere eksplisitte uttrykte markører for setningsforbindere enn i fortellende tekster. Det er fordi det er et større behov for, i sakpregede tekster, å styre leseren slik at hun kan følge argumentasjonen gjennom teksten, enn det er i fortellende tekster. I fortellende tekster er det mer vanlig å bruke tidsmarkører som organiserer teksten etter tid (Senje & Skjong, 2005). I en fortellende tekst er det kanskje ikke å forvente at man skal finne mange kausale koplinger, men man kan kanskje forvente å finne flere ulike temporale koplinger, i hvert fall om teksten er strukturert etter tid. I novellesjangeren er ikke alltid tematikken i teksten uttrykt eksplisitt. Og man vil derfor ofte finne færre eksplisitte språklige markører i tekster som ligner novellesjangeren (Senje & Skjong, 2005). I novellesjangeren skal ofte tematikken hentes frem gjennom tolkning av ikke eksplisitte sammenhenger i teksten. Når implisitte forbindelser mellom setninger følger etter hverandre i tid, vil man som oftest oppleve en sammenheng mellom dem selv om sammenhengen ikke er markert eksplisitt (Senje & Skjong, 2005). Det er derfor ikke så nødvendig med eksplisitt markering av sammenheng i fortellende tekster. Likevel kan eksplisitt markering av sammenheng gi en bedre opplevelse av flyt i teksten, og dette vil jeg diskutere nærmere i neste avsnitt.

2.1.6 Kohesjon i elevtekster

Iversen og Otnes (2013) har undersøkt kohesjon i tekster hos elever i 10. klasse. De fant at tekster som har fått god karakter ofte har god eksplisitt sammenheng i teksten. En god tekst har god sammenheng på alle tekstnivåer. De eksplisitte sammenhengene i en tekst er setningskoplingene, referentkoplingene og kjeder av referentkoplinger (Iversen & Otnes, 2013, s. 283). Dette er som tidligere nevnt på tekstens mikronivå. Her vil jeg først og fremst diskutere de eksplisitte kohesjonsstrategiene man kan skape i tekst ved hjelp av koplinger mellom setninger. Iversen og Otnes har sett på et utvalg tekster fra Kal prosjektet. Det var 16 tekster med musikk som tema. De registrerte og sorterte tekstene ut fra kvantitative data. Ut fra data fant de ingen korrelasjon mellom antall forekomster av setningsforbindere og karakter, men en tydelig sammenheng mellom variert bruk av setningsforbindere, hvordan de er brukt og karakter (Iversen & Otnes, 2013).

I elevtekster finner man mange ulike typer koplinger mellom setninger. Det er likevel noen koplinger som er mer vanlige enn andre. Additivkoplinger er en veldig vanlig måte å kople sammen setninger på hos elever i småskolen, men også på mellomtrinnet er denne type koplinger svært vanlig. Typiske fortellinger kalles *og-så*-fortellinger (Iversen et al., 2007, s.120). Elever bruker også ofte *og* i temporalkoplinger. De skriver gjerne fortellinger som er inspirert av eventyrsjangeren, og i denne litt muntligpregede fortellesjangeren brukes *og* mye som temporal forbinder. Utfordringen blir når elever bare bruker *og* som forbinder, og ikke har noe repertoar av andre forbindere i tekstene sine. Da kan det være nyttig for elever å få veiledning av lærer i hvordan man kan bytte ut ordet *og* i tekster med andre ord som har samme funksjon (Iversen & Otnes, 2013). Som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven er det ofte lite variasjon i bruk av forbindere i elevtekster, spesielt på barneskolen. Dette er nok trolig også knyttet til elevenes modningsnivå og erfaring med skriftlig tekst, men også knyttet til hvilke sjangre som brukes mest. I en svensk undersøkelse av Wikborg og Bjørk (1989), av elevtekster med sammenhengsfeil, kom det frem at i elevtekster med sammenhengsfeil hadde 16 prosent av tekstene manglende eller forvirrende setningsbinding. 27 prosent av feilene gikk på usikker eller manglende referentbinding (Wikborg & Bjørk, 1989, ref. i Senje & Skjong, 2005, s.101). Setningsbinding er derfor ikke den aller vanligste sammenhengsfeilen i elevtekster, men for de som har manglende eller forvirrende setningsbinding kan det føre til lavere karakter på tekster de skriver. Iversen og Otnes (2013) fant i sine undersøkelser at det var stor variasjon i hvor mange setningsforbindere som ble brukt i de ulike tekstene og også variasjon av disse i ulike elevtekster. I de tekstene som ble vurdert til en høy karakter var det brukt mange setningsforbindere. I en tekst som ble vurdert til karakteren 6, var det for eksempel 50 setningsforbindere. I en annen tekst fra samme materiale, som ble vurdert til karakteren 2, var det til sammenligning bare brukt 10 setningsforbindere (Iversen & Otnes, 2013). Nå var det sannsynligvis ikke bare bruken av setningsforbindere som var forskjellen mellom de to tekstene, men det viser likevel at det å ha et bredt repertoar av setningsforbindere, og å kunne bruke det i egen tekstproduksjon, er viktig for å skape god sammenheng. Dette gjør at tekstene henger bedre sammen og får bedre flyt. Iversen og Otnes (2013) trekker blant annet frem et eksempel på en tekst hvor forbinderen *men* er brukt mye og ikke bare i sammenhenger hvor det ville vært naturlig. *Men* er en setningsforbinder som uttrykker motsetning i skriftlige tekster. Mange elever overforbruker denne forbinderen og bruker den i sammenhenger hvor det ikke er noen motsetning. Dette kan være fordi *men* har en ulik funksjon i skriftlig og muntlig språk. ”I muntlig språk er *men* ofte markør for emneskifte”, sier Iversen og Otnes (2013, s. 87). Det kan derfor være at eleven overfører det

muntlige språket til skriftlig språk, og ikke kan skille godt nok mellom skriftlig og muntlig språk. Eleven har ikke desentralisert språket sitt fullt ut, og eleven har heller ikke nok erfaring med skriftlig språk til å kunne mestre det og gjøre det til sitt eget.

Tekstbasert undervisning

I *Norskopplæring i sjangerperspektiv* gir Anders Mehlum (2004) mange eksempler på hvordan man som lærer kan gjøre undervisningen tekstbasert og konkret. Det er ofte mange skriveproblem å jobbe med i elevtekster. Å jobbe med setningskopling er en metode som kan bidra til at elevene varierer språket mer og kan øke presisjonsnivået (Mehlum, 2004.) Han viser til et eksempel på en elevtest som overforbruker tidsmarkøren *så* og viser til at *så* er den mest brukte tidsmarkøren i barnetekster på visse trinn i utviklingen. (Mehlum, 2004, s. 338). Han sier videre at i småskoletekster kan tidsmarkøren *så* dominere helt i handlingsframdrivende setninger og påvirke tekstene på en negativ måte. Da vil det være veldig nyttig for læreren å hjelpe elevene til å finne alternative ord, som Mehlum kaller avløsere. Eksempel på avløsere for *så* er: *deretter, etterpå, siden, først* osv. (Mehlum, 2004). I tilfeller hvor elever mangler et repertoar av alternative bindeord, kan det være nyttig å undervise i bruk av avløsere. I tillegg kan elevene revidere og endre sine egne tekster med henblikk på mer variasjon og variert bruk av bindeord i teksten. Hvis vi trekker inn kompetansemålet etter 4. Trinn om at elevene skal kunne variere ordvalg og setningsbygning i egen skriving (Udir 2013) kan arbeid med å variere bindeord i tekster knyttes an til dette kompetansemålet.

Skriving er en prosess som er knyttet til mentale og kognitive prosesser, men er også uløselig forbundet med kulturelle og sosiale prosesser. Iversen et al. (2007), fremhever derfor Hallidays perspektiv om at språket er et system, men samtidig en del av konteksten og kommunikasjonen det inngår i (Halliday, 1985, ref. i Iversen et al., 2007). Halliday ser på språkets funksjon og bruk av språk. Det er dette synet på språk jeg legger til grunn når jeg knytter ”sentence combining” - metoden til en funksjonell grammatikkundervisning. ”Sentence combining” - metoden kan ses på som en funksjonell og tekstbasert tilnærming til grammatikkundervisningen. Iversen et al. (2007), skriver om at en tekstbasert tilnærming vil si at man ”studerer hvordan ulike systemkategorier har ulike funksjoner i tekstsammenheng” (Iversen et al., 2007, s. 27). Hvilken funksjon har for eksempel en setningsbinder i en setning? ”Sentence combining” - metoden kan sies å knytte an til en slik tilnærming, fordi det i øvelsene legges vekt på å snakke om hvilken mening setningen får, ved for eksempel å

varierte setningskonstruksjonen. Bruce Saddler (2009), anbefaler å bruke elevenes egne tekster som utgangspunkt for undervisningen.

2.2 ”Sentence combining”

”Sentence combining” er et grunnleggende begrep i min masteroppgave, og jeg går derfor igjennom begrepet grundig. Jeg går også igjennom metoden og viser hvordan man kan jobbe med eksempler på øvelser. Dette ligger til grunn for intervensjonen jeg har gjennomført.

2.2.1 Hva er ”sentence combining”?

”Sentence combining” er en undervisningsmetode som består av øvelse i å kombinere setninger. Den har sitt utspring i grammatisk teori fra 1960-tallet. Utgangspunktet var teoretikeren Noam Chomsky (1957) som forsøkte å avmystifisere konstruksjonen av språket ved å forklare hvordan man kan konstruere komplekse setninger ut fra noen få enkle setninger (Saddler, 2012). På engelsk kalles dette ”complex sentences” og ”kernel sentences”. ”Kernel sentences” er veldig enkle setninger som er strippet ned til de opprinnelige tankene til den som skriver (Saddler, 2012). På engelsk er en ”kernel sentence” en enkel setning kalt S som består av subject NP og predicate VP, som blir:

$S = NP + VP$

På norsk kan vi sammenligne det med definisjonen på en setning. En setning må ha et subjekt og et verbal. En setning blir da:

$S = S + V$

For eksempel: *Helene danser*. Dette er den enkleste formen for en setning og kan bygges ut på et uendelig antall måter, i tillegg til å kombineres med andre enkle setninger. I boken *Teachers guide to effective sentence writing*, bruker Saddler en setning fra Frankenstein for å illustrere hvordan den kan rippes ned til enkle setninger (2012, s. 12).

I quitted my seat.

I walked on.

The darkness increased.

The storm increased.

The increase was by the minute.

The thunder burst.

It burst with a crash.

The crash was terrific.

The thunder was over my head. (Saddler, 2012, s. 12).

Saddler sier videre at dette kunne vært de grunnleggende tankene til forfatteren Mary Shelley, som kunne endt opp i ulike komposisjoner, for eksempel:

Løsning 1: With the darkness and storm increasing every minute, I quitted my seat and walked on, though the thunder burst with a terrific crash over my head.

Løsning 2: As the terrific crash of thunder burst over my head, and the darkness and storm increased by the minute, I quitted my seat and walked on. (Saddler, 2012, s.12).

I begge disse løsningene finner vi eksempler på det som i engelskspråklige land betegnes som et høyt nivå på setningsskriving. Å kunne skrive komplekse, lange setninger med en høy grad av fortetting av mening er ofte et mål for skriveundervisningen i engelskspråklige land (Tonne & Sakshaug, 2008 s. 132). De har derfor ofte mye fokus på setningsnivået, og ”sentence combining” er en øvelse som brukes mye, spesielt i amerikansk undervisning (Saddler, 2012). I norskspråklig sammenheng er det ikke så mye fokus på å skrive lange setninger. Det er heller fokus på å skrive enkelt og tydelig, og mindre fokus på å skrive meningstette setninger (Tonne & Sakshaug, 2008). Men også i norskspråklig sammenheng er det fokus på å variere setningsbruken og leke med ulike setningstyper og måter å bygge opp setninger på (Mehlum, 2004). I engelskspråklige land blir det å utvikle en egen skrivestil vektlagt høyt. Derfor er det mye fokus på stil i skriveopplæringen (Saddler, 2012). I norsk skole er det mindre fokus på dette i skriveopplæringen. I stedet er det kanskje mer fokus på flyt og sammenheng i teksten. For eksempel bør setninger som kombineres og står i sammenheng med hverandre, kombineres på en korrekt og meningsfull måte. En setning som står i et årsaksforhold til en annen setning kan ofte kombineres med et bindeord som uttrykker dette årsaksforholdet. I norsk skole er det mer fokus på å ”fremstille kompleks informasjon på en enkel måte”, enn å skrive en veldig lang og kompleks setning sier Tonne og Sakshaug (2008, s.132).

Saddler sier, i *Teacher`s guide to effective sentence writing* (2012), at målet med ”sentence combining”- øvelser er at elevene skal få øvelse i å manipulere med syntaks, og etter hvert oppøve en større kontroll over syntaks i sin egen skriveproduksjon. Han sier videre at dette ikke er ulikt hvordan profesjonelle skrivere jobber med å forbedre og revidere setningene sine til de er fornøyd med resultatet (Saddler, 2012).

Øvelser i ”sentence combining” kan være spesielt nyttig for elever som skriver veldig enkle setninger. For eksempel *hunden min er stor, hunden min er brun*. For norske elever er ikke dette nødvendigvis et veldig stort problem, men man kan av og til møte elever som skriver veldig korte, enkle setninger. Disse kan ha nytte av å kombinere setningene sammen til lengre og mer komplekse setninger.

Saddler referer til Rhodes og Dudley-Marlin (1996), og fremhever at ”sentence combining” - øvelser kan hjelpe elevene til å se hvilke valg de kan ta når de skriver setninger, og hvilke muligheter de har for å variere språket på setningsnivå (Saddler, 2012). Målet er derfor ikke nødvendigvis å skrive lengre setninger, selv om det noen ganger kan være resultatet, spesielt hvis elevene fra før skriver veldig korte setninger. Men målet er å skrive bedre setninger, hvor setningene uttrykker skriverens tanker mer tydelig og med mer informasjon. Saddler viser til Strong (1985) som har sagt at denne type øvelser kan hjelpe elevene til å si mer med færre ord.

”Sentence combining” øvelser kan ses i et del til helhet perspektiv. Man øver på en liten del av en større kompleks helhet (Saddler, 2012). Og mange ferdigheter øves inn på denne måten. ”Sentence combining” øvelser ligner på den måten profesjonelle skrivere jobber på fordi øvelsene handler om å ta for seg setninger som allerede er skrevet og forbedre dem. Satt inn i sammenheng med revisjon av tekst, kan dette muligens være en nyttig øvelse for å øve opp kompetanse i å revidere egen tekst, og også å kunne vurdere og gi tilbakemeldinger på andres tekster.

Hertzberg (2008) oversetter også ”sentence combining exercises” som setningskombinasjonsøvelser på norsk. Hun viser til at denne type øvelser har vist seg å ha effekt på elevers skrivekompetanse sammenlignet med annen type grammatikkundervisning. Men Hertzberg peker på at i norsk sammenheng vil denne type språkundervisning bli sett på som ”isolert ferdighetstrening” hvor målet er at elevene skal bruke komplisert syntaks (Hertzberg, 2008, s. 20). Dette kan være en årsak til at denne type øvelser ikke blir brukt i Norge. Hun trekker også frem Hillocks (1986) som har skrevet om at denne type øvelser gir elevene trening i å bruke språk, i motsetning til mye annen grammatikkundervisning hvor elevene kun lærer om språk. Hillocks har uttrykt at den type øvelser tvinger elevene til å tenke igjennom ulike løsninger (Hillocks, 1986, ref. i Hertzberg, 2008). Dette kan være noe elevene senere overfører til sin egen skriveprosess.

2.2.2 ”Sentence combining” i forhold til annen undervisning

”Sentence combining”- metoden gir muligheter for å undervise i grammatikk og syntaks uten å bruke så mye grammatisk terminologi som er vanlig ved setningsanalyse o.l. I stedet for å

lære om språket, gir metoden muligheter for å øve på å bruke språket. Målet er at i stedet for å lære å analysere setninger skal elevene lære å lage setninger (Saddler, 2012). Killagon (2000) fremhever at "sentence combining" - øvelser handler om at elevene, for å lære å skrive, må imitere andre skrivere. Å lese mye øker ofte skrivekompetansen fordi man tar i bruk elementer av det man leser i egen skriving. Man imiterer og prøver ut andres språkbruk i egen produksjon. En tanke bak "sentence combining" - øvelser er at man skal gå inn i enkeltsetninger skrevet av profesjonelle forfattere og imitere syntaksen i setningen. For så senere å kunne skrive denne type setninger selv. Ved å herme etter komplekse setninger skal man etter hvert skrive komplekse setninger selv. Å imitere gode setninger skal lede til å skrive gode setninger (Killagon, 2000).

Hertzberg (2008), peker også på at "sentence combining" - øvelser gir elevene en trening i å bruke språk, i motsetning til mye annen tradisjonell grammatikkundervisning som ofte legger vekt på å analysere setninger for eksempel. Tradisjonell grammatikkundervisning gir ikke nødvendigvis elevene trening i å bruke språk. Det kan være noe av årsaken til at tradisjonell grammatikkundervisning ikke hatt noen tydelig effekt på elevenes skriving (Andrews et al., 2006). "Sentence combining" - øvelser derimot, har i flere studier vist seg å ha en effekt på elevenes skriftlige produkter (Andrews et al., 2006).

Fontich og Camps (2013) fremhever også at det ofte skilles mellom grammatikkundervisning og øvelser i "sentence combining", og at øvelser i "sentence combining" ikke ses på som en type grammatikkundervisning. De mener likevel at "sentence combining" - øvelser fremmer metalingvistisk aktivitet (Fontich & Camps, 2013, s. 599) og derfor muligens kan ses på som en type grammatikkundervisning.

2.2.3 Ulike "sentence combining" øvelser

Det finnes ulike måter å undervise i "sentence combining". Det er likevel noen øvelser som er vanlige innefor denne metoden. Jeg har basert undervisningen på eksempler fra Bruce Saddlers bok *Teachers guide to effective sentence combining* (2012). "Sentence combining" - øvelser kan brukes på de fleste trinn, og kan gjøres enkle eller vanskelige. De kan også brukes til å øve på ulike elementer ved skriving som syntaks, koherens, kohesjon, tegnsetting, stil m.m. Det er to hovedtyper av øvelser. Den ene typen er basert på at elevene får et hint om hvordan de skal løse oppgaven, den andre typen er uten hint.

Eksempel:

Vannet var kaldt.
Vannet var forfriskende.

Oppgaven her er å kombinere de to setningene til en setning. Ordet forfriskende er understreket for å vise at ordet skal inkluderes i den første setningen. Resultatet kan bli:

Vannet var kaldt og forfriskende.
Vannet var forfriskende og kaldt.
Det kalde vannet var forfriskende.
Det forfriskende vannet var kaldt.
Var det kalde vannet forfriskende?

I undervisningssammenheng kan man la elevene komme med forslag til ulike løsninger og vise at ordene kan kombineres på ulike måter. Mange ”sentence combining”- øvelser handler om å øve på å binde sammen setninger ved hjelp av bindeord.

Eksempel:

Ellen falt av sykkel.
Hun mistet balansen. (fordi)

Her er oppgaven å binde sammen setningene ved hjelp av bindeordet *fordi*.

Resultatet kan bli:

Ellen falt av sykkel fordi hun mistet balansen.
Fordi Ellen mistet balansen, falt hun av sykkel.

I denne type oppgaver kan man også forklare hvordan komma brukes for å organisere elementer i setningen (Saddler, 2012). Åpne øvelser er øvelser hvor elevene ikke får hint om hvordan de skal kombinere setningene. Åpne øvelser kan være å kombinere setninger på den måten de synes er best, med eller uten bruk av bindeord.

For eksempel:

Vinden blåste.
Vinden var sterk.
Den blåste gjennom vinduet.
Vinduet var åpent.

Eksempel på løsninger kan da være:

Den sterke vinden blåste gjennom vinduet.
Gjennom vinduet blåste en sterk vind.

Gjennom denne type øvelser kan elevene komme frem til mange ulike resultater, som igjen kan diskuteres i felleskap i klassen. Her får elevene øvd seg på å variere setninger. Andre øvelser uten hint kan være setninger som skal kombineres med bindeord, men hvor elevene selv må velge bindeord. Dette kan gi elevene øvelse i å velge riktig bindeord og å øve seg på å variere bruk av bindeord. Men det avhenger av at elevene allerede har et repertoar av

bindeord å velge mellom. Derfor bør denne type øvelser komme etter at man har brukt tid på øvelser med hint.

Eksempel 1:

Huset er rødt.
Huset er laget av tre.
Huset er fint.

Eksempel på løsninger:

Det røde trehuset er fint.
Trehuset er fint fordi det er rødt.
Det røde huset er laget av tre, og det er fint.

Eksempel 2:

Det regnet.
Fotballkampen ble avlyst.

Her er det naturlig å bruke et bindeord som er med på å uttrykke den implisitte kausale koplingen mellom setningene.

Eksempel på løsninger:

Det regnet, derfor ble fotballkampen avlyst.
Kampen ble avlyst fordi det regnet.
Fordi det regnet, ble fotballkampen avlyst.
Det regnet, og av den grunn ble fotballkampen avlyst.
På grunn av at det regnet, ble fotballkampen avlyst.

2.3 Skrive og grammatikkundervisning

2.3.1 Grammatikkundervisning

Grammatikkundervisning har fått mye kritikk for å ha liten eller ingen effekt på elevenes skriftlige produkter (Andrews et al., 2006). Mange mener likevel at grammatikkundervisning er viktig i skolen for at elevene skal forstå hvordan språket er bygd opp og dermed øke sin metaspråklige bevissthet (Hertzberg, 2008). Når det gjelder språkkunnskap, kan man bruke begrepene implisitt og eksplisitt kunnskap. Språk er noe barnet lærer implisitt og også mye av den første skrivingen er implisitt. Men for å kunne snakke om tekst, vurdere og analysere tekst må elevene ha et språk om språket. Grammatikkundervisningen gir elevene et slikt språk. Derfor er det metaspråklige og metakognitive argumentet for grammatikkundervisning i dag sterkt (Hertzberg, 2008). Likevel kan en grammatikkundervisning som knyttes til elevenes skriftlige utvikling og undervises i en eksplisitt sammenheng, også gi resultater på elevenes skriftlige produkter (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012). Å utvikle eksplisitt språkkunnskap er noe grammatikkundervisning kan bidra med. Metakognitiv kunnskap

bidrar i alle deler av en skriveprosess fra planlegging til revidering (Myhill et al., 2012). Metakognisjon er viktig i skriveprosesser fordi skriving er en prosess som krever selvovervåking (Kellogg, 1994, ref. i Myhill et al., 2012, s. 143). Metakognisjon er, sier Myhill et al., å tenke omkring sin egen tenkning. Myhill et al. viser til QCA, A Qualifications and Curriculum Authority (1998), som beskriver en læringskurve som går fra å ha implisitt kunnskap om språk, lært fra erfaring og bruk av språk, til å analysere språk ved hjelp av grammatikk for å utvikle en forståelse for språkets funksjoner og effekt til eksplisitt kunnskap, hvor man kan beskrive og forklare noe som før var implisitt. I skrivesammenheng kan dette bety at hvis man har eksplisitt kunnskap kan man, i tillegg til å skrive en setning og kople setningen sammen med en annen setning ved å bruke bindeordet derfor, også forklare hvorfor man gjør det og hvilken språklig effekt det gir.

2.3.2 Tekstlingvistikk i skolen

I Norsk grammatikkdebatt i historisk lys spør Hertzberg om tekstlingvistikk er den framtidige skolegrammatikken. Hun beskriver hvordan tekstbegrepet har kommet inn som en sentral del av læreplanene fra M87 til L97 (Hertzberg, 1995, s.133). I dagens læreplan finner man kompetansemål etter 4. trinn som går på variasjon av ordvalg og setningsoppbygning, men det er først etter 7. trinn og 10. trinn man finner formuleringer om grammatiske termer og analyse av setninger (Udir 2013). Hertzberg fremhever tekstlingvistikks fordeler i skolens grammatikkundervisning. Hun sier at tekstlingvistikk kan ha en verdi som redskap i analyse av elevtekster fordi tekstlingvistikken kan bidra til å sette ord på typiske svakheter ved elevtekster som dårlig koherens, villedende temaprogresjon og svak avsnittsinndeling (Hertzberg, 1995, s.135). Analyse av elevtekster har kommet mer i fokus på grunn av forventninger om at læreren skal gi tilbakemeldinger til elevene om hva de bør forbedre i tekstene sine. Men, spør Hertzberg, vil elevene ha nytte av undervisning i tekstlingvistikk? Vil elevenes språkproduksjon forbedres? Eller er det bare evnen deres til å oppdage og forklare feil, eller svak språkbruk som forbedres? Her er vi tilbake til spørsmål om kompetanseutvikling, og ser man disse tankene i lys av Blooms taksonomi fra 1956, som omhandler ulike nivåer av mestring i en læringsprosess (Bloom, 1956, ref. i Iversen & Otnes, 2016, s. 27), kan man plassere det å oppdage og forklare språklige fenomen i de nederste fasene i taksonomien, mens det å kunne anvende og bruke denne kunnskapen i sin egen skriveproduksjon ligger på et høyere kompetanseutviklingstrinn. Det kan være nyttig å ha kompetanse i å oppdage og kunne forklare feil eller mangler ved tekster for å kunne gi andre

elever respons på tekstene sine, men også for å kunne revidere egne tekster. Her kan det være nyttig å trekke frem psykologen Ahlstrøms (1972) tanker, referert i Hertzberg (1995), om muligheten for at grammatikkunnskap kommer mest til nytte i en reviderings og retteprosess, etter at den kreative fasen er over. Ahlstrøm fremhever også mulighetene for at grammatikkundervisning ikke har noen effekt på skriftproduksjon fordi den tradisjonelt ikke har blitt gjennomført på den mest hensiktsmessige måten. Han peker blant annet på at man bør prøve å finne fram til grammatikkøvelser som ligner mest mulig på de problemene elevene støter på (Ahlstrøm, 1972, ref. i Hertzberg, 1995, s.102). Det å ta utgangspunkt i elevenes egne tekster knytter an til denne typen undervisning, da man tar utgangspunkt i det elevene i den enkelte klasse strever med. Likevel vil det ofte være en del individuelle forskjeller på dette nivået og læreren må derfor gi tilbakemeldinger til den enkelte elev på deres tekster. Det er flere som påpeker at det ofte er de samme utfordringene elever på samme trinn strever med (Hertzberg, 1995, s.105). Ved å øve opp evnen til å identifisere og oppdage feil i egne og andres tekster, kan elevene utvikle sin skrivekompetanse. I følge Hertzberg kan man, på bakgrunn av forskning om grammatikkundervisning, enten avvise hypotesen om at kunnskap om språket kan føre til bedre utøvelse av språket, eller holde muligheten åpen for at det kan gi effekt om de ”optimale betingelsene” er tilstede (Hertzberg, 1995, s. 104). Hertzberg trekker frem ”sentence combining”- øvelser og sier at det har vist seg å gi resultater i enkelte undersøkelser. Hun sier at målet blant annet er å fremskynde elevenes syntaktiske modenhet. Hertzberg ser på dette som en sidegren av det hun definerer som grammatikkundervisning. Jeg mener likevel det kan settes inn i sammenheng med funksjonell og eksplisitt grammatikkundervisning. En tanke bak ”sentence combining”- øvelser er at ulike måter å kombinere setninger på, etter hvert skal bli automatisert hos elevene. Og når setningskombinasjonen kommer mer automatisk, skal de kunne bruke mer mental energi på andre områder innenfor skriftproduksjonen. Min erfaring er at elever som har mye erfaring med tekst, ved å ha lest mye selv og blitt lest mye for, ofte har et større repertoar av måter å kombinere setninger på og bruker flere ulike bindeord i sine egne tekster. Derfor kan ”sentence combining” - øvelser kanskje være mest nyttig for elever som har mindre erfaring med tekst og kanskje derfor har en svakere skriftspråklig kompetanse enn gjennomsnittet i sin aldersgruppe.

2.3.3 Eksplisitt og implisitt undervisning

Eksplisitt undervisning handler om å gjøre læringsprosessene mer synlige for elevene. Det er skrevet mye om eksplisitt undervisning knyttet til leseforståelse og undervisning i strategier for leseforståelse. Man kan overføre noen av disse tankene til skriveundervisning og undervisning i skrivestrategier. Eksplisitt skriveundervisning har handlet mye om hvordan man kan øve opp elevene i ulike skrivestrategier og om hvordan elevene skal lære å skrive innenfor ulike sjangre. Tradisjonelt har eksplisitt undervisning handlet om en tredeling av undervisningen som går på at læreren først demonstrerer, deretter arbeider man praktisk i samarbeid med lærer/medelever og tilslutt utfører man selvstendig arbeid. Metoden er basert på Vygotskys teorier om stillasbygging (Palincsar & Brown, 1984). En eksplisitt skriveundervisning vil da handle om at læreren demonstrer skrivestrategiene og øver på dem sammen med elevene, før elevene selv bruker strategiene i egen skriftproduksjon. I sammenheng med "sentence combining"-metoden, handler eksplisitt undervisning om at øvelsene, som inngår i metoden, introduseres gradvis. Læreren demonstrerer hvordan oppgavene skal løses, deretter løses de i felleskap med lærer, før de etter hvert løses i felleskap med en annen elev og tilslutt løses alene. Sammen med konkrete opplæringsmål er dette en måte å bygge opp stillaser rundt elevenes skriving.

2.4 Skrivekompetanse

Skriving er en kompleks aktivitet og utvikling av skrivekompetanse tar tid. I denne sammenhengen kan man trekke inn Blooms (1956) taksonomi. Blooms taksonomi har fire mestringsnivå: Huske, forstå, anvende, skape/evaluere/analysere. Iversen og Otnes trekker inn Blooms taksonomi i *Å lære å skrive* (2016, s. 27). De setter taksonomien i sammenheng med begrepsparene figurativ og operativ kunnskap, eller deklarativ og prosedural kunnskap. For å kunne anvende kunnskap må man først huske og forstå kunnskapen (figurativ/deklarativ), deretter kan man anvende kunnskapen og til slutt skape, evaluere og analysere den. Operativ eller prosedural kunnskap er i skrivesammenheng det stadiet hvor man kan bruke det man har lært for å skrive egne tekster, men også evaluere og analysere tekster. Dette kan foregå på ulike nivå. For å nå det øverste nivået i Blooms taksonomi er det nødvendig å realisere et funksjonelt syn på språk og tekst (Bloom, 1956, ref. i Iversen & Otnes, 2016). Tradisjonell grammatikkundervisning er et eksempel på undervisning som kan gi elever deklarativ kunnskap, men som ofte ikke utvikler den prosedurale kunnskapen hos elevene (Hertzberg, 2008). Vi kan si at tradisjonell grammatikkundervisning har hjulpet

elever til å huske og kanskje forstå grammatikk, men det har gitt liten effekt på hvordan elevene selv skriver. Funksjonell grammatikkundervisning derimot, er en undervisningsform som kan gi elevene øvelse i å anvende kunnskapen sin, å gå fra figurativ/deklarativ til operativ/prosedural kunnskap (Iversen & Otnes, 2016).

Hertzberg skriver i *Tusenbenets vakre dans* (2001) om påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Påstandskunnskap er all kunnskap som kan formuleres språklig, mens ferdighetskunnskap handler om hvordan vi utfører noe. Det er en usynlig, ikke språklig kunnskap. Skriveprosessen styres, sier Hertzberg (2001), av automatiserte kognitive prosesser. Derfor er det også i sammenheng med utvikling av skrivekompetanse nyttig å snakke om påstands og ferdighetskunnskap. Hertzberg viser til Hillocks (1984) og et eksempel han gir av påstandskunnskap versus ferdighetskunnskap ved å vise til sin datter som i 3. klasse skulle skrive et limerick. Hun kunne beskrive og finne et limerick, men kunne ikke selv produsere et. Hun hadde påstandskunnskap, men ikke ferdighetskunnskap, hun husket og forstod hva et limerick var, men kunne ikke anvende denne kunnskapen til å skrive et limerick (Hillocks, 1984, ref. i Hertzberg, 2001).

2.4.1 Metalingvistisk kompetanse

Fordi jeg ønsker å finne ut om ”sentence combining” - øvelser er en aktivitet som kan fremme metalingvistisk kompetanse, er det nødvendig med en klargjøring av begrepet. Derfor går jeg i det påfølgende gjennom de ulike teoretiske innfallsvinklene til begrepet, som jeg har lagt til grunn for intervusjonen. Og som jeg senere bruker for å analysere og drøfte data fra observasjonene og intervjuene i diskusjonsdelen.

Barn lærer å snakke gjennom interaksjon med andre språkbrukere. Rundt 4-års alderen snakker de fleste barn et relativt grammatisk riktig språk, men de har et ubevisst forhold til språkssystemet, de er ikke bevisst på at det er et system bak ordene og setningene de snakker (Kress, 1986). Etter hvert blir de mer bevisst på systemet, og når de begynner på skolen får de også direkte opplæring i systemet, som undervisning i grammatikk er et eksempel på. Å kjenne det grammatiske systemet som ligger til grunn for språket, handler om å kunne snakke om hvordan dette systemet skaper mening i språk (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012). Det er her den metalingvistiske kunnskapen kommer inn. Alle språkbrukere utvikler og bruker implisitt kunnskap om språk og grammatikk, men metalingvistisk kunnskap

omhandler de områdene der oppmerksomheten rettes mot språket selv, i stedet for at språket er et medium for kommunikasjon. Myhill, Jones og Lines (2018) gir et eksempel på dette skifte når et barn oppdager at ord rimer, for eksempel *kake/bake*. Da retter barnet oppmerksomheten mot språket selv og begynner å utvikle en metalingvistisk kunnskap om språket (Myhill et al. 2018, s. 3).

Begrepene ”metalinguistic awarness” eller ”metalinguistic understanding” kan oversettes med metalingvistisk bevissthet eller forståelse på norsk. Flere teoretikere innenfor fagdisiplinene psykologi og lingvistik har forøkt å definere begrepet ”metalinguistic” uten at man har kommet frem til en entydig definisjon. Fra et lingvistisk perspektiv har det vært fokusert mest på grammatisk metaspråk som et redskap med fokus på tekst og tekstanalyse. Mens fra et kognitivt, psykologisk perspektiv har oppmerksomheten vært rettet mest rundt tankeprosessene rundt metalingvistisk oppmerksomhet (Myhill et al., 2018).

Myhill et al. ønsker å definere metalingvistisk kunnskap ut fra både det lingvistiske og det kognitivt psykologiske perspektivet, samtidig som de trekker inn det sosiokulturelle ved skriving som en sosial praksis. De definerer derfor metalingvistisk kunnskap som ”the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artefact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings” (Myhill et al., 2018, s. 3).

Tonne, Nordby, Seljevold, Simonse & Ufs oversetter også, i en artikkel fra 2011, ”metalinguistic awarness” med metaspråklig bevissthet. De viser til Bialstok (2001) som deler begrepet ”metalinguistics” i tre deler: metalingvistisk kunnskap, metalingvistisk ferdighet og metalingvistisk bevissthet. Det siste, metalingvistisk bevissthet, handler om at språkbrukeren inntar en aktiv og oppmerksom holdning til språket, ikke bare bruker kunnskaper og ferdigheter som ligger latent (Bialstok 2001 i Tonne et al., 2011). Når det gjelder begrepene metalingvistisk kunnskap og ferdighet i Bialstoks definisjon, handler det om kunnskap og ferdigheter som er implisitt. Metalingvistisk bevissthet derimot handler om å ha en eksplisitt forståelse av hvorfor man skriver som man gjør. Myhill et al. (2018) vektlegger det som Bialstok (2001) kaller metalingvistisk bevissthet. De forklarer metalingvistisk forståelse som en bevissthet omkring de valgene man gjør som skriver. En elev som velger, for eksempel, å skrive en fortelling ut fra et jeg perspektiv fordi eleven bevisst ønsker å oppnå en dagbokaktig fortelling, bruker sin metalingvistiske tekstkunnskap

til å foreta et bevisst valg som får meningsbærende betydning i teksten. Et viktig element i metalingvistisk forståelse, sier Myhill, Jones og Wilson (2016), er at det er mulig å verbalisere den. De fremhever Roehrs (2008) skille mellom ikke-verbaliserbar lingvistisk kunnskap og verbaliserbar lingvistisk kunnskap. Roehr ser dette i sammenheng med implisitt lingvistisk kunnskap og eksplisitt metalingvistisk kunnskap. For å kunne ha metalingvistisk kunnskap og forståelse av noe, må kunnskapen være eksplisitt og mulig å formulere ved hjelp av språk. Man trenger derfor et språk om språket, og her kommer metaspråket inn som en del av en metalingvistisk forståelse (Roehr, 2008 ref. i Myhill et al., 2016). For å kunne bruke metalingvistisk kunnskap i egen tekstproduksjon må man gå veien om metalingvistisk bevissthet. Man må gjøre den ubevisste kunnskapen bevisst, gå fra implisitt til eksplisitt kunnskap. Elevene kan da bruke den bevisste kunnskapen om språket i egen tekstproduksjon (Myhill et al., 2016, s. 101).

Myhill et al. (2018) poengterer at all skriveaktivitet involverer en viss form for metalingvistisk aktivitet. Skrivning innebærer å ta bevisste avgjørelser for å velge ut, forme, reflektere og revidere språk. Metalingvistisk kunnskap som kreves for å kunne skrive inkluderer grammatisk kunnskap, kunnskap om skriftlige sjangre og kunnskap om skriveprosessen (Myhill et al. 2018, s. 3). I en kontekst som omhandler utdanning, handler det om å utvikle elevenes metalingvistiske kunnskap om skrivning. Det kan man gjøre ved å synliggjøre de valgene man tar i skriveprosessen. I tillegg til å vise elevene hvordan valgene de tar får meningsbærende betydning for tekstene deres. Kellogg (2006) sier om grammatisk metalingvistisk kunnskap at det hjelper elever til å ha mer bevisst kontroll over språket. Bevisst kontroll åpner opp mulighetene for å ta bevisste valg i skriveprosessen. Grammatisk metalingvistisk kunnskap kan også gi skriveren flere valgmuligheter, ved at skriveren er bevisst og har kunnskap om valgmulighetene som ligger i språket. Myhill et al. (2018) setter også grammatisk metalingvistisk kunnskap inn i et funksjonelt orientert perspektiv, hvor den grammatisk metalingvistiske kunnskapen er et redskap for å støtte elevenes forståelse av hvordan de kan forme skriftlig tekst. Dette bygger på tanken om grammatikk som valg. Grammatisk valg og meningsskaping blir dermed to sider av samme sak. Å fokusere på relasjonen mellom grammatiske valg og tekstens mening kan resultere i bedre skriveresultater hos elever. (Myhill et al., 2018).

Selv om det er ulike oversettelser og definisjoner av begrepene ”metalinguistic awareness” og ”metalinguistic understanding”, er det likevel en generell enighet om at metalingvistisk

forståelse kan relateres til refleksjon over språket og hvordan det brukes. (Myhill & Jones, 2015).

I en studie av Myhill, Jones, Lines og Watson (2012) bruker Myhill et al. Gomberts (1992) taksonomi over metalingvistisk forståelse som base for analysene sine av metalingvistisk forståelse. Gomberts taksonomi består i utgangspunktet av seks deler og er hovedsakelig laget for muntlig språkbruk. Myhill et al. omformer kategoriene til tre kategorier som de deretter bruker om skriftlig språk. Hun snakker om ulike nivåer av metalingvistisk forståelse: 1. Ordnivå. 2. Setningsnivå og 3. tekstenivå (Myhill et al., 2012, s. 156). 1. Ordnivå av metalingvistisk forståelse går på hvorvidt elevene er klar over påvirkningen og betydningen deres valg av ord har for meningen i teksten. 2. Setningsnivået dreier seg om elevene har en bevisst kontroll over de syntaktiske og grammatiske valg de foretar seg. Hvordan forstår og diskuterer elevene syntaktiske valg i lys av de retoriske målene? For eksempel bevissthet omkring syntaktisk variasjon som en del av et repertoar for å forme tekst. Variasjon av setningslengde, setningsoppbygging og variasjon i hvordan setninger starter osv. 3. Tekstenivået av metalingvistisk forståelse, som Gombert kaller ”metatextual understanding”, mener Gombert blir utviklet senere enn de forutgående nivåene. Her handler det om en mer global bevissthet omkring koherens og kohesjon på ulike nivå i teksten (Myhill et al., 2012, s.156). I min intervusjon fokuserer jeg først og fremst på nivå 2, setningsnivået. Kan øvelser i ”sentence combining” øke elevenes metalingvistisk forståelse når det gjelder syntaktiske valg på setningsnivå? Dette vil jeg diskutere videre i drøftingsdelen.

Som et verktøy for analysene jeg gjør av elevenes metaspråklige aktivitet i observasjonene og intervjuene, bruker jeg Chen og Myhill (2016) inndeling av metalingvistisk forståelse i fire kategorier. Chen og Myhill tar i bruk teori om metalingvistisk forståelse av Bialstok (2001) og utvider og deler metalingvistisk forståelse inn i fire kategorier:

1. Identification: the locating and/or naming of a particular concept.
2. Elaboration: the elaboration of the concept through explanation or exemplification.
3. Extension: the stretching of understanding from the concept to its link with writing.
4. Application: the articulation of how the concept creates meaning in written text (Chen & Myhill, 2016, s. 103) .

Disse kategoriene kommer jeg tilbake til i mine analyser i del 4.

2.4.2 Metaspråk

Som tidligere nevnt må metalingvistisk kunnskap være mulig å formulere ved hjelp av språk for at den kan anses som eksplisitt. For å kunne observere og registrere metalingvistisk kompetanse hos elever, kan man ta utgangspunkt i deres metaspråk. Hvilket språk elevene bruker når de samtaler og snakker om tekst, kan fortelle noe om deres metalingvistiske kompetanse. Under observasjonene og intervjuene har jeg derfor forsøkt å registrere elevenes metaspråk. Her vil jeg redegjøre for begrepet og vise hvilken innfallsvinkel jeg legger til grunn i analysene og drøftingene jeg senere gjør av data i del 4 og 5.

Metaspråk er et godt innarbeidet begrep på norsk. Iversen og Otnes (2016) beskriver metaspråk som et språk om språk og tekst. Metaspråket hentes fra ulike fagfelt for å diskutere skriving, blant annet litteraturteori, sjangerlære og tekstlingvistikk (Iversen & Otnes, 2016, s. 25). Metaspråk kan ses som en del av den metalingvistiske bevisstheten (Robinson, 2005, s. 53). Myhill et al. (2016, s. 25) fremhever også talespråk som en nøkkelmekanisme for å utvikle metalingvistisk forståelse innenfor skriving. Metalingvistisk forståelse må kunne uttrykkes verbalt og kan observeres gjennom bruk av metaspråk eller metalingvistisk diskusjon. (Myhill et al., 2016, s. 102). Likevel sier Myhill et al. at metalingvistisk diskusjon kan foregå uten bruk av metaspråk. For eksempel kan elever oppfatte at det er noe feil med en setning uten at de språklig kan formulere hva som er feil. De kan snakke om en setning, synes at noe høres rart ut og velge å reformulere setningen uten at de kan forklare det nærmere. Dette kan ses i sammenheng med Fontich og Camps (2014) inndeling av metalingvistisk aktivitet i tre ulike nivåer: 1) Ikke verbalt nivå. 2) Hverdagsspråklig nivå og 3) Fagterminologisk nivå. I pedagogisk sammenheng kan man tenke seg at disse nivåene representerer utvikling. Elevene starter på nivå 1. På dette nivået kan de for eksempel oppdage at en setning høres uriktig ut. Uten å ha et språk for å kunne beskrive hva som er ukorrekt. Etter hvert vil de kunne bruke et hverdagsspråk for å kunne forklare at en setning for eksempel er for lang eller kort. Senere i utviklingen sin, vil de kunne nå et nivå hvor de bruker fagterminologi. Da snakker de for eksempel om helsetning og leddsetning. Iversen og Otnes (2016) kaller dette et mer presist metaspråk, men det handler om ulike nivåer av metaspråk som ofte sammenfaller med elevenes utviklingsnivå. Man kan forvente at på høyere alderstrinn, ungdomsskolen og videregående, har elevene utviklet et større fagterminologisk metaspråk hentet fra alle fagfeltene innenfor skriveteori, litteraturteori, sjangerlære og tekstlingvistikk.

2.4.3 Revisjonskompetanse

Å revidere betyr å se på nytt, og revisjonskompetanse omhandler evnen til å legge til, slette, omorganisere, revurdere og omformulere egne tekster (Iversen & Otnes, 2016). Kringstad og Kvithyld sier at ”revisjonskompetanse betyr at man har strategier som gjør en i stand til å vurdere og forandre uttrykksmåter i tekster” (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 77).

Profesjonelle skrivere har alltid revidert og endret på tekstene sine. Aasen og Kvithyld (2012) fremhever at elever tidlig bør lære at gode tekster ofte er et resultat av at de er revidert. Med innføring av digitale skriveverktøy er revideringsprosessen blitt mye enklere (Iversen og Otnes, 2016). Likevel er det ofte vanskelig å motivere elever til å revidere egne tekster. Mange lærere har erfart at revideringer ofte skjer på et overflatenivå i teksten (Aasen & Kvithyld, 2012). Det er heller ikke alltid tekstene blir bedre etter at de er revidert, selv ikke etter respons fra lærer (Aasen & Kvithyld, 2012). Elevenes revisjonskompetanse kan være mangelfull, og selv om de blir bedt om å revidere tekstene sine er det ikke sikkert de har kompetanse i hva og hvordan de skal revidere dem. Kringstad og Kvithyld (2013) sier at grunnlaget for å utvikle revisjonskompetanse er en forståelse for at mening kan uttrykkes på ulike måter. En måte å opparbeide denne forståelsen på, er å la elevene samarbeide om å skrive. De må da forhandle om teksten og samarbeide om å skape tekst (Kringstad & Kvithyld, 2013, s.76). Revisjonskompetanse kjennetegnes av at man har strategier som hjelper elevene til å vurdere og forandre tekstene sine. Noe av det viktigste for å kunne revidere sin egen tekst, er at man kan gå ut av skriverollen sin og ta på seg rollen som leser i stedet (Kringstad & Kvithyld, 2013).

Revisjon kan skje på ulike tidspunkt i skriveprosessen, og kan være knyttet til ulike nivå i teksten. De fleste teoretiske modeller for skriving inneholder tre prosesser: planlegging, skriving og revidering (Kellogg, 1996, ref. i Chanquoy, 2001). Revidering handler om den siste prosessen og dreier seg om å lese teksten på nytt og endre teksten. Dette inkluderer å evaluere teksten som hittil er produsert og sammenligne den med det endelige tiltenkte målet for teksten (Chanquoy, 2001).

Hoel bruker Rijalaarsdam (2004), for å definere revisjon som en målrettet intensjonell handling som er knyttet til visualisert tekst (Rijalaarsdam, 2004, ref. i Hoel, 2007, s. 65). I denne definisjonen blir revisjon sett på som endringer i teksten som kan registreres fysisk. Men blant andre Murray (1978), referert i Hoel (2007) skiller mellom indre og ytre revisjon

og ser på indre revisjon som det mentale arbeidet skriveren gjør forut for nedskrivning av tekst, når det gjelder å klargjøre og utvikle hva han vil si (Murray, 1978, ref. i Hoel 2007, s. 65). Mens den ytre revisjonen går på å klargjøre teksten for en mottaker. Denne prosessen kan skje når som helst under skriveprosessen. Formålet er å forbedre tekstkvaliteten, men inneholder også en evalueringskomponent og kan klargjøre skriverens tanker. Chanquoy (2001) henviser til Beal (1996) og sier at revisjonsprosessen også inkluderer evnen til å evaluere tekstens kommunikative kvalitet (Beal, 1996, ref. i Chanquoy, 2001, s. 16). Dette handler om at skriveren må lese og evaluere teksten som en mulig leser og mottaker av teksten.

Revisjon blir sett på som en kompleks kognitiv aktivitet og er en kostbar prosess. Det er ikke noe som automatisk skjer. For å kunne revidere noe, må skriveren identifisere mangler ved teksten som skriveren ønsker å revidere, i tillegg må skriveren kunne produsere en ny tekst som løser utfordringen teksten hadde i utgangspunktet. For elever kan det være to årsaker til at de ikke redigerer tekstene sine. Chanquoy (2001) viser til Graham, McArthur og Schwartz (1995) som har observert at hos barn var revisjon begrenset av tre ulike årsaker: 1) Vanskeligheter med å klargjøre mål med skrivingen. 2) Vanskeligheter med å lese sin egen tekst som mottaker. 3) Problemer med å oppdage hva som bør endres og hvordan man kan endre det (Graham, et al., 1995, ref. i Chanquoy 2001, s. 20).

Uerfarne skrivere reviderer stort sett kun skrivefeil og tegnsetting i tekstene sine. Mer erfarne skrivere reviderer i større grad på meningsnivå i teksten (MacArthur, 2007, ref. i Aasen & Kvithyld, 2012). Også Scardamalia & Bereiter (1987) referert i Chanquoy (2001) fant at begynnerskrivere foretok få revisjoner og at revisjonene deres kun var på et overfladisk nivå som staving og tegnsetting. De fant også ut at halvparten av revisjonene utført av barn i deres undersøkelser foretok like mange unyttige som nyttige revisjoner (Bereiter & Scardamalia, 1983 ref. i Chanquoy, 2001). Noe av årsaken til dette forklares med at det kreves mye ”cognitiv load” for å skrive. Nybegynnerskrivere bruker mye av arbeidsminnet på å planlegge og produsere setninger (Chanquoy, 2001, s. 20). Chanquoy (2001) gjennomførte derfor en undersøkelse av om det å utsette revideringsprosessen til neste dag eller etter at elevene var ferdige med å skrive teksten kunne øke antallet revideringer gjort av elevene og endre hvordan de reviderte tekstene sine, om de reviderte mer på et dypere plan for eksempel.

Chanquoy (2001) fant ut at alle elevene forbedret tekstene sine ved revisjon, uten at de hadde fått noen instruksjoner i hvordan de skulle gjøre det. De ble bare bedt om å revidere dem. Det at selve skriveprosessen krever mye ”cognitive load” kan også forklare hvorfor elever sjelden reviderer tekstene sine, med mindre de blir bedt om det.

Chanquoy (2001) beskriver fire ulike måter for å analysere en revisjon. 1) Handling: Hvilke handlinger er utført? Er det lagt eller slettet til ord, setninger eller avsnitt. Har eleven erstattet eller byttet ut ord, setninger eller avsnitt? 2) Nivå: Hvilket tekstnivå er revisjonen gjort på? På overflatenivå eller på et dypere nivå i teksten som går på mening? 3) Sted: Hvor i teksten er revisjonen utført? I starten, midten eller slutten av teksten? 4) Tid: På hvilket tidspunkt i skriveprosessen ble revisjonen utført? I del 4 bruker jeg punkt 1 og 2 av Chanquoy's punkter for å analysere hvilke revisjoner to av fokuselevne utførte da de reviderte sine egne pretekster. Revisjonen ble utført en stund etter at teksten var skrevet. De fikk også utlevert teksten maskinskrevet på et ark. Dette kan ha gitt elevene en større distanse til sin egen tekst enn om de utførte revideringen umiddelbart etter at de hadde skrevet den og ut fra en et håndskrevet utkast. Dette vil jeg drøfte videre i drøftingsdelen.

2.5 Diskusjon rundt problemstillingen og operasjonalisering av begreper

Med denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke om ”sentence combining” - inspirert undervisning kunne påvirke elevenes skriftlige produkter. I tillegg ønsket jeg å finne ut om undervisningen kunne gi grunnlag for utvikling av andre kompetanser knyttet til skrivekompetanse, som man ikke umiddelbart kan finne spor av i elevenes tekster. Kunne undervisningen gi grunnlag for å utvikle elevenes metalingvistiske kompetanse og revisjonskompetanse. Under problemstillingen formulerte jeg derfor tre forskningsspørsmål som handlet om å undersøke påvirkning fra undervisningen i elevtekstene, undersøke hvordan elevene formulerte seg verbalt når de arbeidet med oppgaver fra undervisningsopplegget (metalingvistisk kompetanse), og hvordan de reviderte sine egne tekster (revisjonskompetanse). Derfor inneholder datamaterialet mitt, i tillegg til elevtekster skrevet før og etter undervisningen, også observasjonsreferater, intervjureferater og en ekstra oppgave hvor elevene ble bedt om å revidere sine egne tekster ut fra kriterier som var hentet fra undervisningsmaterialet.

I teoridelen har jeg redegjort for teori som ligger til grunn for utformingen av intervensjonen og teori som er relevant for analysen og diskusjonen av datamaterialet. Sentrale begreper i denne oppgaven er ”sentence combining”, setningskopling, setningsforbindere, metaspråk, metalingvistisk kompetanse og revisjonskompetanse. Jeg har ønsket å undersøke om elevene har utviklet sin skrivekompetanse gjennom å delta i intervensjonen. Å måle elevers læring er alltid vanskelig og dette vil jeg drøfte nærmere i metodedelen. Når det gjelder å finne observerbare indikatorer som skal dekke et teoretisk begrep, sier Kleven (2014), er det umulig. Dette gjelder spesielt når jeg forsøker å måle elevenes metalingvistiske kompetanse. For å måle elevenes metalingvistiske kompetanse tok jeg utgangspunkt i deres metaspråk som en observerbar indikator. Jeg har derfor gått grundig igjennom disse begrepene i teoridelen for å vise hvilken forståelse som ligger til grunn for analysene. Man må likevel være klar over at det ikke er mulig å måle slike begreper på en helt adekvat måte (Kleven, 2014). Jeg vil drøfte begrepsvaliditeten nærmere i metodedelen, del 3.

3 Metode

Jeg valgte å bruke en ”mixed - methods”- inspirert metode for å undersøke om ”sentence combining” - metoden kunne bidra til utvikling av skrivekompetanse. Innenfor samme studie samler man inn både kvantitative og kvalitative data som analyseres hver for seg (Creswell, 2014). Jeg ønsket å gjennomføre en intervensjon, og deretter undersøke om intervensjonen kunne påvirke elevenes skrivekompetanse. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvilke muligheter for læring metoden kunne gi. Jeg valgte derfor å la de kvantitative dataene, som omhandler elevenes skriftlige produkter på gruppenivå, være utgangspunkt for utvelgelse av fokuselever. De kvalitative analysene utgjør hovedkomponenten i datamaterialet, mens de kvantitative dataene på gruppenivå er grunnlaget for hvilke tekster jeg velger ut for nærmere kvalitative analyser. De kvalitative dataene utgjør også observasjon og intervju, noe som forteller mer om elevenes læring og deres opplevelse av undervisningsopplegget. Fordi jeg ønsket å undersøke muligheten for læring innenfor ulike områder av skrivekompetanse, ikke bare den direkte påvirkningen metoden kunne ha på elevenes skriftlige produkter, ville jeg også se på mulighetene for læring innenfor metalingvistisk kompetanse og revisjonskompetanse. Fordi jeg ønsket å undersøke om intervensjonen hadde en direkte påvirkning på elevenes skriftlige produkter, bestemte jeg meg for å bruke en kontrollgruppe. Dette var for å utelukke at en eventuell stor endring i elevenes skriftlige produkter kunne ha sin opprinnelse i annen undervisning, eller andre årsaker. Det var ikke mulig å utelukke alle andre faktorer som årsak til endring, men ved å bruke en kontrollgruppe kunne jeg se på om kontrollgruppen endret like mye eller det samme i tekstene sine. Når det gjaldt å undersøke muligheter for læring på områder som metalingvistisk kompetanse og revisjonskompetanse, brukte jeg ikke kontrollgruppe. Jeg brukte heller ikke data fra før undervisningsopplegget startet, da det ikke var tid til denne type undersøkelser innenfor en 40 studiepoengs masteroppgave. Av den grunn kan man ikke si med sikkerhet at elevenes kompetanse i å diskutere og snakke om tekst, og å revidere tekst har noen sammenheng med undervisningen de fikk. Dette vil jeg komme tilbake til under diskusjon av reliabilitet og validitet. Jeg mener likevel det kan si noe om hvilke muligheter for læring denne type undervisning kan bygge opp under.

3.1 Valg av metode

Metodene jeg valgte for å samle inn data var skriftlige tester, observasjon og intervju. De skriftlige testene var en skriveoppgave før elevene startet intervensjonen, og en rett etter at intervensjonen var over. Observasjonene ble gjort underveis ved at jeg satt ved siden av elevene og observerte mens de jobbet med oppgaver, i tillegg til at jeg tok opp lyd, for senere å kunne transkribere relevante utdrag. Fokus for observasjonene var kommunikasjon mellom elevene. I tillegg har jeg sett på et lite utvalg av elevenes revideringer av egen tekst. Dette har jeg gjort for å undersøke hva de reviderte i sin egen tekst, og om noe av dette kan knyttes til undervisningen de har deltatt i under intervensjonen. Til slutt intervjuet jeg et utvalg elever etter at intervensjonen var avsluttet fordi jeg ønsket å høre hva elevene selv mente de hadde lært, og hvordan de kommuniserte i samtale om en tekst de fikk utlevert.

3.2 Design

I denne studien valgte jeg å bruke et ”mixed-methods” design. Dette er et design som kombinerer kvalitative og kvantitative data (Creswell, 2014). Mitt metodiske utgangspunkt er kvalitativt, men jeg bruker delvis kvantitative metoder og kvantitative data i analysen av elevtekstene. De kvantitative dataene fra elevtekstene var utgangspunkt for å velge ut fokuselever og kunne si noe om tendenser ved elevtekstene på gruppenivå. De kvalitative dataene, nærlesning av fokuselevenes tekster, observasjon, intervju og revidert tekst kunne si noe mer om mulighetene for læring av undervisningen. De kvalitative dataene kunne også fortelle noe om hvordan elevene selv opplevde undervisningen.

3.3 Utvalg

Utvalget i denne studien var elever på 5. trinn på en sentrumsskole i Oslo. 5. trinn på denne skolen bestod av to klasser på rundt 16 elever. De hadde samme norsklærer i begge klassene. En av klassene fungerte som kontrollgruppe, mens den andre var forsøksgruppe. I forsøksgruppen var det tre elever som mottok spesialundervisning. Disse elevene ble ofte tatt ut av undervisningen av ressurslærer. Jeg valgte derfor å ta disse elevenes tester ut av materialet fordi de gikk glipp av mye av undervisningen. Dette kan ha påvirket datamaterialet.

3.4 Etiske hensyn

I dette forskningsprosjektet var det nødvendig å sende inn søknad til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (kvittering er lagt som vedlegg 1) fordi tester skulle lagres med kodenøkkel som kunne knyttes til navn på elever. Testene ble nummerert og informasjon om barnets navn og nummer ble ikke lagret på datamaskinen, men oppbevart et annet sted. Forskningsprosjektet var frivillig og informasjon om prosjektet ble gitt til både elever og foreldre. Elevene samtykket muntlig, mens foreldrene samtykket skriftlig til at barna kunne delta. Alle elevene i eksperimentgruppen ønsket å delta, mens det i kontrollgruppen var en elev som ikke deltok, og eleven fikk et alternativt opplegg. I utarbeidelsen av prosjektet vurderte jeg det etiske i at en gruppe mottok en intervensjon, mens den andre gruppen ikke fikk. Dette er i utgangspunktet ikke ideelt i en etisk sammenheng, men intervensjonen var relativt kort og resultatet var veldig usikkert, jeg anså derfor dette som forsvarlig å gjennomføre ut ifra etiske hensyn.

3.5 Undervisningsopplegget

3.5.1 Gjennomføringen

Prosjektet startet med gjennomføring av pretest i kontrollgruppe og eksperimentgruppe. Testene ble gjennomført av kontaktlærer for eksperimentgruppen. De ble gjennomført i klassene tidlig på dagen. En uke senere startet jeg opp undervisningsopplegget med en time introduksjon. Opplegget varte i 8 uker. 4 uker før vinterferien og 4 uker etter. Jeg la opp til 60 minutters undervisning hver uke. Noen uker var det en økt på 60 minutter, andre uker to økter på 30 minutter. Alle øktene ble gjennomført før lunsj, men til litt ulike tidspunkt. Jeg gjennomførte halvparten av timene, mens kontaktlærer gjennomførte resten, etter instruksjoner fra meg. Dette ble gjort av praktiske hensyn, da jeg selv var i jobb og underviste i en annen klasse. I forkant av undervisningen hadde kontaktlærer forklart og satt elevene inn i det som skulle skje de neste ukene og selv kjente jeg klassen fra før, da jeg tidligere har undervist dem i engelsk og naturfag. De var derfor allerede godt kjent med meg og trygge på meg som lærer. Allerede fra første time var elevene engasjerte og motiverte i læringsarbeidet, og motivasjonen holdt seg opp hos de fleste gjennom hele undervisningsperioden.

Oversikt over undervisningen:

Uke	Tirsdag/Onsdag	Torsdag/Fredag
3		Skrive skjønnlitterær tekst (pretest) Maks: 60 min.
4	1. og 2. Time Introduksjon: Hva er setninger? Hvordan gjøre setninger bedre? 60 min.	
5	3. Time Introduksjon: Hva er gode setninger? Hvordan koble setninger og variere setninger? 30 min.	4. Time Øvelser i setningskobling med bruk av bindeord (hint). 30 min.
6	5. Time Hvordan variere setninger? Øvelser i setningskobling med bruk av bindeordene og, fordi, men. 30 min.	6. Time Koble sammen setninger til en sammenhengende tekst ved hjelp av bindeordene og, men, fordi. 30 min.
7	7. Time Øvelser i setningskobling uten hint. Med bindeordene: Fordi, der, da, mens, eller, men. 30 min.	8. Time Koble sammen setninger/revidere tekst om Romulus og Remus. (Hentet fra samfunnsfagbok) Omarbeidet. 30 min.
8	Vinterferie	
9	9. Time Lese eventyret Pannekaka og lete etter bindeord i teksten. Skrive ned setninger som de synes er gode.. 30 min.	10. Time Revidere en omarbeidet Pannekaka tekst. 30 min.
10	11. og 12. Time 4 stasjoner med ulike oppgaver knyttet til setningskobling/bindeord. 60 min. + 15 min forklaring.	
11	13. Time Revidere en fiktiv skjønnlitterær tekst, Fisketuren 30 min.	14. Time Revidere egen skjønnlitterær tekst, Fisketuren. 30 min.
12	15. og 16. Time 4 stasjoner med ulike oppgaver knyttet til setningskobling/bindeord. 60 min. + 15 min forklaring.	
13		Skrive skjønnlitterær tekst (posttest) Maks: 60 min.

Figur 1: Oversikt over undervisningen

3.5.2 Undervisningsprinsipper

Undervisningsopplegget hentet mye inspirasjon fra Bruce Saddlers bok *Teacher's guide to effective sentence writing* (2012). I boken legger Saddler vekt på en eksplisitt undervisningsform hvor hver øvelse elevene skal gjøre blir demonstrert og eksemplifisert av lærer. Deretter blir øvelsene diskutert i felleskap med elevene før elevene jobber sammen, gjerne i par, med oppgavene. I starten fulgte jeg en slik modell i hver time. Hver time startet

opp med en liten økt om hva elevene lærte forrige time, før neste tema ble introdusert ved hjelp av en powerpoint. Underveis i powerpointen kom det eksempler på setningsøvelser som elevene senere skulle jobbe med i par. Hver økt ble avsluttet med en oppsummering av det elevene hadde jobbet med. Klassen hadde allerede innarbeidet et system med såkalt læringspartner. De satt sammen to og to, og brukte eleven som satt ved siden av dem som læringspartner i ulike fag. Kontaktlæreren trakk lodd om hvem som skulle være læringspartnere og de byttet ganske ofte. De var derfor godt vant med å samarbeide i par om oppgaver.

3.6 Datainnsamling

3.6.1 Tekster

Elevene skrev en pretest en uke før undervisningen startet, og en posttest en uke etter at undervisningen var avsluttet. Testene er kalt tekst 1 og tekst 2. Skriveoppgavene ble utformet slik at de var relativt like på pre og posttestene. Elevene fikk mulighet for å bruke 60 minutter på teksten. De fikk ingen muligheter til å forberede seg i forkant eller revidere teksten i etterkant. Derfor måtte de 60 minuttene inkludere alle skrivefasene. Elevene skrev for hånd og hadde derfor ikke like store muligheter for å revidere tekstene sine som hvis de hadde brukt data. Fordi elevene var mest vant til å skrive for hånd, valgte jeg at de skulle skrive testene med håndskrift. Jeg valgte å fokusere på skjønnlitterær skriving i undervisningen og elevene ble derfor bedt om å fortelle en historie i skriveoppgavene. Elevene fikk et bilde som utgangspunkt og tittel på fortellingen som de måtte forholde seg til (vedlegg 2 og 3). Dette var for å begrense mulighetene for variasjon i fortellingene noe, slik at det var lettere å sammenligne dem i etterkant.

3.6.2 Observasjon

Observasjonene ble foretatt ved at jeg satt ved siden av elevene når de jobbet med oppgaver. I tillegg tok jeg opp lyd ved hjelp av en lydopptaker for å kunne transkribere utdrag av hva elevene sa. Klassen var organisert i ulike stasjoner, og jeg observerte ved ulike stasjoner to ulike dager, mens kontaktlærer ledet undervisningen i klassen. Jeg ønsket å observere hvordan elevene jobbet med oppgaver i undervisningen og om elevene brukte noe av det vi gjennomgikk i undervisningen når de jobbet med oppgaver i setningskopling. Jeg ønsket også å observere hvordan de snakket sammen, om de brukte begreper fra undervisningen og hvordan de snakket om språket i oppgavene de arbeidet med.

Målet for observasjonene var derfor å registrere metaspråklig aktivitet blant elevene. Dette registrerte jeg gjennom å observere hvordan elevene diskuterte rundt oppgavene de fikk, hvordan de kom frem til hvilke setninger de skulle skrive, og om de brukte ord og tanker fra det vi hadde jobbet med i undervisningen når de snakket sammen om oppgavene. Jeg foretok fem observasjoner. Ved to av observasjonene var det mer samtale mellom elevene enn ved de andre. Jeg valgte derfor å bruke disse to observasjonene som en del av datamaterialet. Av lyd materialet har jeg transkribert og brukt utdrag av samtalene som kan knyttes til bruk av metaspråk på ulike nivåer.

3.6.3 Intervju

Jeg intervjuet fire elever, to gutter og to jenter. Jeg hadde laget en intervjuguide på forhånd, som jeg til dels fulgte under intervjuene. I tillegg til tok jeg opp lyd med en båndopptaker for ikke å gå glipp av noe de sa. Jeg intervjuet samtidig som jeg noterte noe, og skrev et referat umiddelbart etter at intervjuet var ferdig. Elevene jeg intervjuet var faglig sett fra middels til noe faglig sterke. I tillegg hadde to av elevene minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg ønsket å intervju noen elever for å finne ut hva de syntes om undervisningen, og om de husket vesentlige elementer fra det vi hadde jobbet med i de åtte ukene. Dette kunne si meg noe om elevens motivasjon for temaet og om de hadde utviklet en metaspråklig bevissthet omkring temaer vi hadde jobbet med i undervisningen.

3.6.4 Egenrevidering

Som en del av undervisningsopplegget gjennomførte elevene et arbeid med å revidere sin egen tekst 1: Fisketuren. Dette foregikk i den 14. timen av intervensjonen og elevene hadde da vært igjennom store deler av undervisningsopplegget. Elevene fikk utdelt et ark med tips til hvordan man kan revidere tekster i tillegg til sin egen tekst. Teksten hadde jeg skrevet ned på pc og skrevet ut for elevene. Jeg valgte å se nærmere på to av fokuselevenes revideringer for å se hvordan de reviderte sine egne tekster.

3.7 Validitet og reliabilitet

For å forsøke å svare på problemstillingen min valgte jeg å gjennomføre et undervisningsopplegg og deretter se på hva elevene hadde lært. Det var ikke mulig å observere direkte hva elevene hadde lært, og for å undersøke dette valgte jeg å

operasjonalisere begrepene ved å bruke tre ulike målingsmetoder. Dette var fordi jeg ønsket å måle ulike sider ved elevenes skriveutvikling. De ulike innsamlingsmetodene har sine styrker og svakheter når det gjelder reliabilitet og validitet, noe jeg vil gå igjennom i det påfølgende. I en studie kan man aldri kontrollere alle variabler. Dette er en studie som er inspirert av et ”mixed - design”. I en ”mixed - design” studie kombineres kvantitative og kvalitative metoder (Creswell, 2014). Mitt utgangspunkt er kvalitativt, men i datainnsamlingen har jeg brukt både kvantitative og kvalitative data. Fordi jeg har forsøkt å måle læring av et undervisningsopplegg med bruk av pretester og posttester, i tillegg til kontrollgruppe, har designet hatt et kvasi-eksperimentelt lignende design. Nærlesningen av seks fokuselevers tekster er en kvalitativ undersøkelse som gir andre data enn tallene på gruppenivå. I et kvasi-eksperiment er det et mål om at eksperimentgruppen og kontrollgruppen skal være så like som mulig i utgangspunktet. Derfor bruker man tilfeldig utvalg i et rent eksperimentelt design. Gruppene jeg brukte i studien var ikke like. Derfor brukte jeg pretest for å teste kontrollgruppen og testgruppen før intervensjonen startet. Dette sier noe om forskjellen mellom gruppene (Vellutino, 2011).

3.7.1 Begrepsvaliditet

Begrepene som var sentrale i dette prosjektet ble valgt ut for å kunne analysere elevenes tekster og elevenes samtaler om tekst i forhold til skriveutvikling og skrivekompetanse. Noen språklige områder ble valgt ut som fokus for analysene. Dette var områder som det ble lagt vekt på i undervisningen. Tekstene ble analysert og sammenlignet i forhold antall ord, setninger, setningsforbindere, lengde på setninger og setningskonstruksjon. Dette er begreper som jeg beskriver og definerer under teoridelen. I datamaterialet var det observerbare indikatorer på begrepene. Det var derfor mulig å observere dette i de skriftlige tekstene elevene produserte. Andre sentrale begreper er knyttet til hva elevene snakket om under observasjonene og hva de sa i intervjuene. Her har jeg forøkt å finne observerbare indikatorer på elevenes metalingvistiske kompetanse. Dette var mer utfordrende da det ikke er helt entydig definerte begreper som omhandler metaspråklig og metalingvistisk kompetanse. Spesielt metalingvistisk kompetanse er hos flere teoretikere definert noe ulikt. Dette er også et begrep det er vanskelig å operasjonalisere og måle hos elevene. Fra observasjonene og intervjuene lyttet jeg etter ord og uttrykk i elevenes metaspråk og knyttet dette til ulike nivåer av metaspråk basert på Fontich og Camps (2014) nivåer som er beskrevet i teoridelen. Deretter tok jeg utgangspunkt i elevenes metaspråk som en indikator på deres

metalingvistiske kompetanse og bruker kategorier over metalingvistisk kompetanse, hentet fra Myhill et. al. (2018), for å diskutere elevenes utvikling av metalingvistiske kompetanse.

3.7.2 Indre validitet

Hovedtruslene mot indre validitet i denne studien gikk på seleksjon, historie og modning (Kleven, 2014). Jeg vil derfor gå igjennom disse nærmere.

Seleksjon: Testgruppen og kontrollgruppen var i utgangspunktet ikke like og seleksjonstrusselen gikk på at det ikke var randomiserte grupper. For å kontrollere for dette foretok jeg pretest. (Kleven, 2014).

Historie: Elevene er barn i utvikling, de går på skolen og lærer gjennom undervisning de mottar også utenom intervensjonen. I tillegg lærer de av hverandre, av foreldre og andre i sitt nærmiljø. Man kan derfor aldri helt sikkert vite hva det er som er årsaken til en elevs læring (Kleven, 2014).

Modning: En intervensjon som går over en viss tid er alltid utsatt for en trussel om at elevene blir eldre og modnes uavhengig av intervensjonen (Kleven, 2014, s.113).

3.7.3 Ytre validitet

Det er vanskelig å generalisere ut fra denne studien. Resultatet kan muligens generaliseres noe for en tilsvarende gruppe elever. For eksempel elever som har samme alder, går på en sentrumsskole i Oslo med en blandet elevgruppe og som er på noenlunde samme nivå. Likevel kan resultatet bli noe kontekstavhengig ved at det er en lærer med stor interesse for og ønske om at undervisningen/intervensjonen skal gi effekt som gjennomfører undervisningen. Dette kan påvirke resultatet i form av såkalt lærereffekt. Det at elevene er med i en studie kan også ha en effekt på resultatet (Kleven, 2014). Ofte har intervensjoner eller andre tiltak som settes i gang en målbar effekt uavhengig av hva slags intervensjon det er, rett og slett fordi man gjør noe annerledes, bedre planlagt og kanskje med mer intensitet enn man normalt gjør i skolen.

3.7.4 Validitet av testene

Testene i datamaterialet er skriveoppgavene elevene fikk før undervisningen startet og etter at undervisningen var over, såkalte pretester og posttester.

3.7.5 Reliabilitet av testene

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet. God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2014). Elementer som kan virke inn på reliabiliteten av testene er for eksempel om eleven var opplagt eller uopplagt på tidspunktet da testene ble tatt.

Testene ble tatt på formiddagen, men tretthet og opplagthet hos eleven kan variere individuelt. Motivasjon er også et element som kan påvirke reliabiliteten av testene. I utgangspunktet ønsket jeg med testene å måle hva elevene maksimalt kan prestere. Noen elever har kanskje forsøkt å yte det beste de kan, mens andre elever har kanskje skrevet en ok tekst uten å yte det beste de kan. Jeg valgte å la pretesten og posttesten være relativt like i oppgavetekst og type. I tillegg valgte jeg å gi elevene en type oppgave de var godt vant med. Dette for å styrke reliabiliteten av testene og for lettere å kunne sammenligne testene i etterkant. Testene kan likevel være preget av tilfeldige målingsfeil, som for eksempel at en elev kan ha vært trøtt og umotivert en av dagene testene ble tatt, og derfor skrev en svakere tekst enn eleven normalt ville gjort. Tekstene kan også være preget av at elevene følte at de ble testet. Denne type feil er vanskelig å hindre, men ved å sammenligne pre og posttest kan man finne ut om det er veldig store avvik mellom testene, noe som kan antyde svak reliabilitet. For å minske de tilfeldige målingsfeilene kunne jeg foretatt to pretester og to posttester. Deretter kunne jeg brukt et gjennomsnitt av dem som datamateriale, men dette hadde tatt uforholdsmessig mye tid, og det var det dessverre ikke rom for i denne oppgaven. Dataene som er hentet ut fra testene er gjort ut fra klart definerte retningslinjer. For eksempel har jeg definert hva en helsetning er, og talt opp antall helsetninger i tekstene. Likevel kan det ha sneket seg inn noen feil i opptellingene.

3.7.6 Validitet av observasjonene

Observasjonene er gjort av meg og har vært delvis styrt. Det vil si at jeg har valgt ut spesifikke oppgaver elevene skal jobbe med, mens jeg selv observerer og lytter etter kommunikasjon mellom elevene som kan knyttes til undervisningsopplegget.

Kommunikasjon som har vært relevant er notert ned og det er utarbeidet et referat fra observasjonene. Observasjonene kan bære preg av at elevene vet at de blir observert og de

kan ha blitt påvirket av det. I tillegg kan mine vurderinger og tolkninger spille inn på hva jeg har notert ned som viktig, og referatet kan bære preg av det. Det at det er gjort lydopptak forsterker validiteten, men utvalg av transkripsjoner kan være påvirket av mine egne tolkninger.

3.7.7 Reliabilitet av observasjonene

Under observasjonene var det to til fire elever som ble observert av gangen. Observatøren, jeg, var ikke deltagende under observasjonen og lyttet kun til hva elevene sa. Reliabiliteten av observasjonen ble bedret av at den var delvis styrt og at det ble gjort lydopptak. Jeg hadde på forhånd laget oppgavene for å gi elevene mulighet for å kunne snakke sammen og samtale om hvordan de skulle løse oppgavene. Jeg noterte ned og transkriberte i etterkant ord elevene brukte som kunne knyttes til det vi hadde gjennomgått i undervisningen. Jeg så etter elevenes metaspråklige kommunikasjon, deres språk om språket.

3.7.8 Validitet av intervjuene

Hva måler intervjuene? Intervjuene er et forsøk på å måle hva elevene selv mener de har lært og å finne mer ut av mulighetene for læring av denne type undervisning. Det vil alltid være svært vanskelig å finne ut hva elever har lært av et undervisningsopplegg. Det elevene selv sier at de har lært, kan være noe de kunne før undervisningsopplegget startet. Det er likevel relevant å høre hva elevene selv mener. Det kan være en indikasjon på noe de har lært. Et annet kritisk punkt er at elevene i en intervjusituasjon som dette, sier det de tror læreren/intervjueren vil høre og ikke nødvendigvis det de selv mener.

3.7.9 Reliabilitet av intervjuene

Intervjuene var styrt av en intervjuguide og det ble tatt opp lyd under intervjuet. Alle intervjuene fulgte stort sett intervjuguiden og dette bedrer reliabiliteten. Andre ting kan påvirke reliabiliteten. Hvilke elever som ble valgt ut til intervju og når intervjuet ble foretatt. Hvem intervjuet ble foretatt av kan også påvirke reliabiliteten. Det var fire elever som ble intervjuet. To gutter og to jenter. Jeg foretok alle intervjuene, og de ble foretatt samme dag like etter hverandre. Intervjuene kan være preget av at det var jeg som intervjuet elevene.

Man kan anta at de var mer positive til undervisningsopplegget enn om de hadde blitt intervjuet av en utenforstående.

3.8 Metodiske drøftinger

Å undersøke hva elever har lært vil alltid være en vanskelig oppgave. Å konkludere med at elever har lært noe av et gitt undervisningsopplegg vil alltid være veldig usikkert. Elever lærer hele tiden og ofte utenfor skolen. Jeg har derfor valgt å se på hvilke muligheter for læring som ligger i dette undervisningsopplegget. Jeg ønsker ikke å si noe sikkert om hva elevene har lært og om de har lært dette av å delta i intervensjonen. Men jeg vil trekke en linje fra hva de kan ha lært, til hvilke muligheter elever har for å lære av et slikt opplegg. Å observere hva elever har lært ut fra måten de skriver på, er en veldig usikker observasjonsmetode. Elevene kan dessuten ha lært mye som de enda ikke har klart å bruke i egen skriving. Derfor forsøkte jeg å observere elevene i arbeid med oppgaver for å kunne utlede noe fra det de snakket om og diskuterte. I tillegg i intervjuet jeg elevene for å finne ut hva de selv syntes de hadde lært og hva de husket fra undervisningen. Hvis jeg hadde gjort prosjektet om igjen hadde jeg valgt å intervju elevene også før undervisningen startet og jeg hadde valgt å observere noen fokuselever under arbeid med lignende oppgaver både før og etter undervisningen var gjennomført. Dette for å kunne sammenligne resultatene. På grunn av at observasjonene bare ble foretatt underveis i undervisningsopplegget vet jeg egentlig ikke om elevene brukte ting de hadde lært i undervisningen når de snakket om oppgavene eller om de kunne alt dette fra før undervisningen startet. For å sjekke ut dette kunne jeg ha gitt kontrollgruppen samme oppgave og også observert dem for å sammenligne de ulike observasjonene. Men dessverre ble det ikke tid til det i denne studien. Dette gjør at dataene i undersøkelsen, spesielt dataene fra observasjonene og intervjuene, er veldig usikre. Jeg har likevel valgt å bruke disse dataene fordi de gir en kvalitativ innfallsvinkel for å kunne svare på problemstillingen.

4 Analyse og resultater

4.1 Analyse

Pretesten er kalt tekst 1 og posttesten kalt tekst 2. Tekstene ble skrevet inn på pc og elevene ble anonymisert ved hjelp av tall. Tekstene elevene skrev har jeg analysert på ulike måter. Først gikk jeg gjennom alle tekstene og talte opp antall ord, antall bindeord, og hvilke bindeord som ble brukt i hver tekst. I tillegg talte jeg opp hvor mange setninger det var i tekstene. Fordi mange av elevene ikke satte punktum etter setningene sine, og ofte ikke brukte stor bokstav i starten av en setning, var det noen ganger vanskelig å vurdere hva som var en setning. Jeg tok utgangspunkt i teori om helsetning og redigerte tekstene slik at alle setninger som var helsetninger fikk punktum etter seg. Slik ble det mulig å telle opp hvor mange setninger elevene hadde skrevet og hvor mange ord setningene inneholdt.

Deretter sammenlignet jeg tekst 1 og tekst 2 i forhold til antall bindeord delt på antall ord, variasjon av bindeord, bruk av bindeordene *og* og *så*, og lengde på setninger. I tillegg sammenlignet jeg eksperimentgruppen og kontrollgruppen. Ut fra tallmaterialet plukket jeg ut seks fokuselever for å analysere tekstene deres nærmere. Tre elever fra eksperimentgruppen og tre elever fra kontrollgruppen. Elevene ble valgt ut fra følgende kriterier: To elever som hadde et høyt forbruk av ordet *og* i forhold til antall ord i tekst 1. En elev som hadde betydelig lengre setninger på tekst 2 i forhold til tekst 1. De samme kriteriene ble brukt for å plukke ut tre elever fra kontrollgruppen. Fokuselevenes tekster ble, i tillegg til analysene allerede nevnt, også analysert med vekt på hvilke typer koplinger de hadde mellom setningene og om det var noen endring i bruk av setningskopling fra tekst 1 til tekst 2. Kontrollgruppen ble brukt for å sammenligne eksperimentgruppens resultater med resultater de kunne oppnådd uavhengig av undervisningen, modenhet, annen undervisning osv.

Lyd fra observasjonene ble tatt opp med en lydopptaker og lydopptaket ble delvis transkribert. Elevenes samtale ble analysert i forhold til bruk av metaspråk i samtalene. I resultatdelen viser jeg i hvilken grad elevene brukte metaspråk i samtalene sine, og om samtalene bar preg av metalingvistisk aktivitet.

Intervjuene er analysert i forhold til om elevene brukte grammatisk fagterminologi i samtalen, og hvordan de snakket om og vurderte en tekst de fikk utdelt. I tillegg har jeg transkribert utdrag fra intervjuet som er relevant for problemstillingen.

Til slutt har jeg analysert to revideringer som elevene gjorde av tekst 1: Fisketuren. Jeg har talt opp hvor mange revideringer elevene utførte og analysert revideringene ut fra en analysemåte som er beskrevet i teoridelen. Det telles opp hvor mange overflaterevideringer elevene gjør av teksten sin og hvor mange dypere revideringer de gjør (Chanquoy, 2001).

4.2 Oversikt over datamaterialet

- 50 elevtekster (25 pretester og 25 posttester, 12+12 fra eksperimentgruppen og 13+13 fra kontrollgruppen)
- 12 tekster plukket ut for næranalyse (6 pretester og 6 posttester, 3+3 fra eksperimentgruppen og 3+3 fra kontrollgruppen)
- 2 observasjoner (fra eksperimentgruppen)
- 4 intervjuer (fra eksperimentgruppen)
- 2 revideringstekster (fra eksperimentgruppen)

Elevtekster	Eksperimentgruppe	Kontrollgruppe	Fokuselever
	Antall tekster	Antall tekster	Antall tekster
Tekst 1	12	13	6
Tekst 2	12	13	6
Revidering	2		

Figur 2: Oversikt over elevtekster

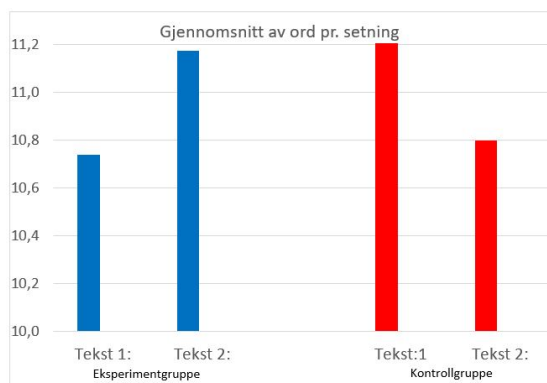
Oversikt over tallmaterialet er lagt som vedlegg 4

4.3 Resultater på gruppenivå

Resultatene varierer mye fra elev til elev. Hovedfunnet er derfor at undervisningen ikke har påvirket elevenes skriftlige produkter samlet sett. Hos enkeltelever kan undervisningen ha påvirket deres skriftlige produkter på enkelte områder.

4.3.1 Lengde på setninger

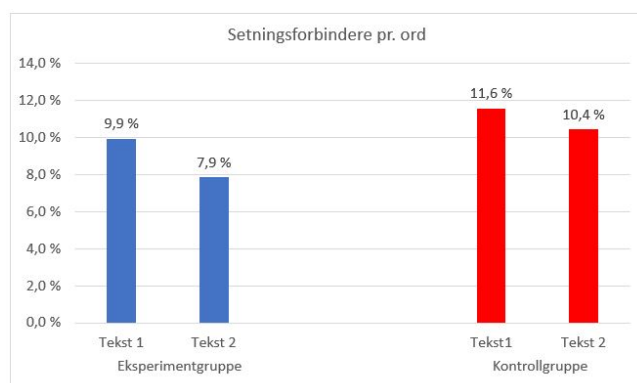
De blå søylene viser eksperimentgruppen, de røde søylene viser kontrollgruppen.



Figur 3: Gjennomsnittlig ordlengde på setninger

De blå søylene viser at gjennomsnittslengden på setningene hos eksperimentgruppen har økt noe. Hos kontrollgruppen har lengden på setningene gått noe ned. Dette kan være tilfeldige forskjeller. Man ser også at eksperimentgruppen hadde kortere setninger enn kontrollgruppen i utgangspunktet. Når man ser på de individuelle tallene, ser man at hos eksperimentgruppen er det veldig store individuelle forskjeller. Noen elever har økt setningslengden mye, mens andre elever har relativ lik setningslengde på tekst 1 og 2.

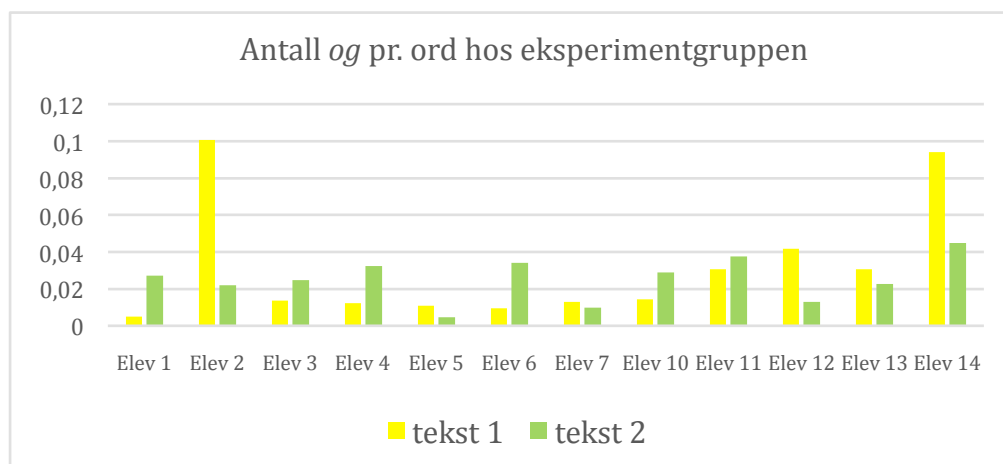
4.3.2 Bruk av setningsforbindere



Figur 4: Gjennomsnittlig bruk av setningsforbindere

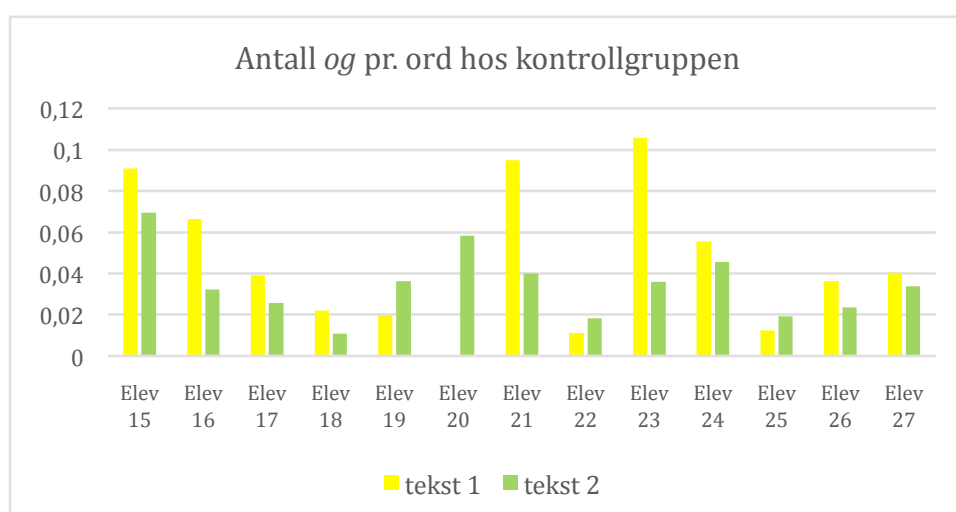
Her kan man se at andelen setningsforbindere i teksten har gått mer ned i eksperimentgruppen, de blå søylene, enn i kontrollgruppen, de røde søylene. Her er det også store forskjeller på individnivå. Noen elever har endret lite på antall setningsforbindere i forhold til antall ord, fra tekst 1 til tekst 2. Mens andre elever har endret mye på bruken av setningsforbindere. Som jeg viser i påfølgende figurer er det spesielt bruken av *og* og *så* som

har gått ned i tekst 2 hos eksperimentgruppen. I kontrollgruppen har ikke dette gått like mye ned. Det kan derfor synes som nedgangen hos eksperimentgruppen i bruk av setningsforbindere er et resultat av undervisningen.



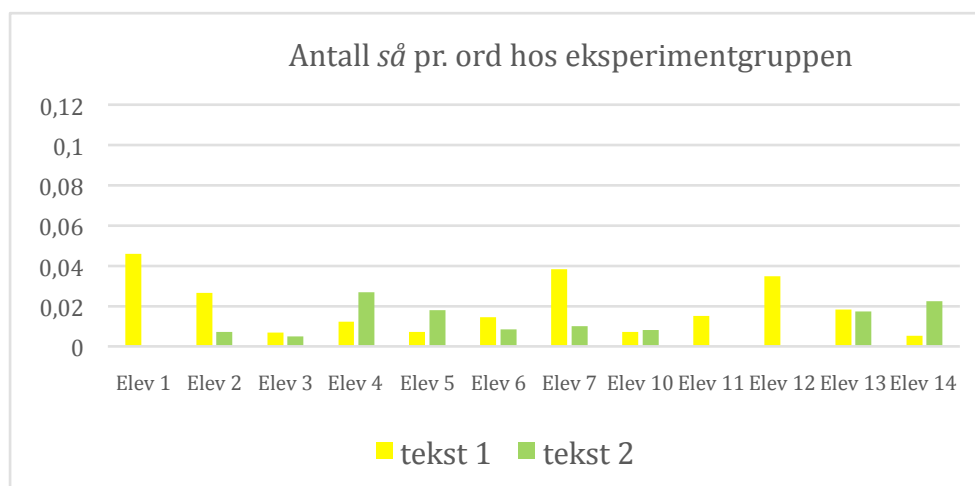
Figur 5: Antall og hos eksperimentgruppen

Ut fra dette søylediagrammet kan man se at det er store individuelle forskjeller i bruken av *og* hos elevene i eksperimentgruppen. De elevene som hadde et veldig høyt forbruk av *og* i tekst 1, er også de elevene som har hatt størst nedgang i bruken av *og*. Disse elevene ble valgt ut som fokuselever fordi jeg også ønsket å se nærmere på hva annet de hadde endret på fra tekst 1 til tekst 2. Halvparten av elevene har økt bruken av *og* noe. Men dette er hos elever som har veldig lite *og* i tekst 1. Dette kan ha sammenheng med at elevene har valgt å binde flere setninger sammen ved hjelp av *og* i tekst 2, fordi dette har vært i fokus i undervisningen.



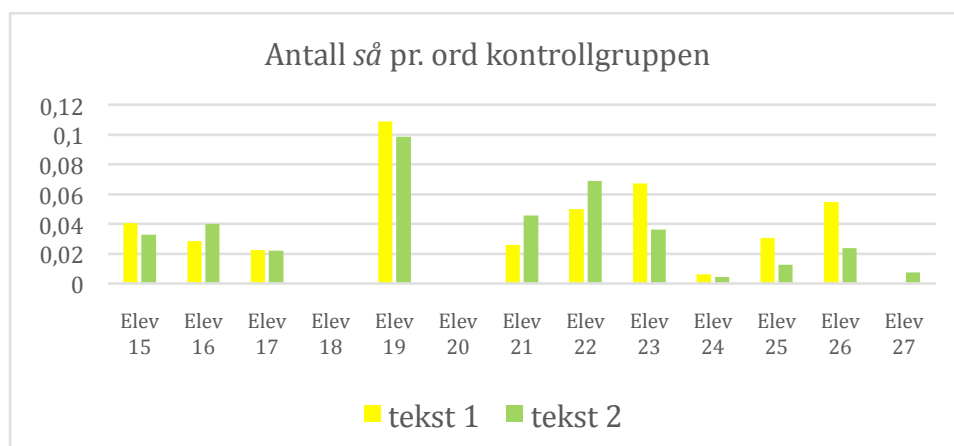
Figur 6: Antall og hos kontrollgruppen

Hos kontrollgruppen kan man se at bruken av *og* har sunket mye hos elev 21 og 23. Dette var elever som hadde svært korte tekster på pretesten. Jeg har derfor valgt ut elev 23 og 16 som fokuselever på bakgrunn av endring i bruken av *og*. Dette for å kunne sammenligne tekstene med tekstene fra eksperimentgruppen. I tillegg har jeg valgt å se nærmere på tekstene til elev 15. Elev 15 hadde en stor økning i setningslengde fra tekst 1 til tekst 2. Noe som tilsvarte og kunne sammenlignes med elev 10 fra eksperimentgruppen.



Figur 7: Antall *så* hos eksperimentgruppen

Antall *så* har gått ned hos 8 av elevene i eksperimentgruppen. Hos noen elever har bruken av *så* blitt helt borte. Dette gjelder elev 1, 11 og 12. Både hos elev 1 og hos elev 12 var bruken av *så* ganske høyt i tekst 1. Det kan derfor se ut som om elevene har blitt mer bevisst på bruken av *så* i tekstene sine, og valgt å erstatte *så* med andre temporale setningsforbindere i tekstene eller bruke færre setningsforbindere. Hos elev 1 har bruken av *så* gått ned fra 9 til 0. Dette er hovedsakelig fordi eleven fjernet unødvendig bruk av *så*.



Figur 8: Antall *så* hos kontrollgruppen

Hos kontrollgruppen har ikke bruken av *så* endret seg like mye fra tekst 1 til tekst 2. Elev 19 har for eksempel et høyt forbruk av *så* i både tekst 1 og 2. Hos 4 elever har bruken av *så* gått opp, mens hos flere av de andre har det gått noe ned.

4.4 Resultater på individnivå

4.4.1 Fokuselevenes tekster fra eksperimentgruppen

Resultatene på gruppenivå viser samlet sett ikke til noen store endringer i elevenes tekster, men resultatene på individnivå viser at noen av elevenes tekster er endret etter undervisningen. Det er vanskelig å si om det er undervisningen eller andre faktorer som er årsaken til endringen. Om man antar at undervisningen har bidratt til endringen, kan det fortelle noe om hva elevene kan lære av denne type undervisning. Derfor har jeg valgt ut noen fokuselever som hadde vesentlige ulikheter mellom pretest og posttest. Jeg har sett nærmere på tekstene deres og sett på hva som er annerledes ved tekst 1 i forhold til tekst 2. Dette kan si noe om potensialet for læring som ligger i denne type undervisning, og også noe om hvilke elever som kan ha nytte av undervisningen.

Jeg valgte å se nærmere på tekstene til elev 2, 10 og 14 på grunnlag av tallmaterialet.

Elev 2 skrev en kortere posttekst enn pretekst. Antall bindeord gikk ned fra 24 til 11, mens repertoaret av bindeord økte fra 5 til 6 bindeord. Jeg ønsket blant annet å se på hvorfor antall bindeord hadde sunket i postteksten. Jeg presenterer her de 6 tekstene og omtaler dem kort. Senere, i diskusjonsdelen, drøfter jeg tekstene i lys av teori fra teoridelen.

Fisketuren elev 2, pretest, tekst 1 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en gammel mann som
2. ikke hadde hus ikke mat en dag fant
3. en snill mann kjørte forbi og so den
4. gamle mannen og ga han ham 5 kr men
5. det var ikke nok også so han mannen
6. gi en mann 1000 kr og han ble
7. jammen sint også gikk han så langt
8. han kunne vekk også tok han en
9. flaske å knuste den på bakken og da
10. skjedde det underlig det kom ut en
11. ånd også sa han du får ett ønsket
12. fordi du befridde meg Jeg ønsker meg
13. emm stammet han Også han jeg vil ha
14. fiske utstyr og en båt og sa han
15. og klappet og da var han ute i
16. havet og han fanget fisk og det var mange fisk som han ikke viste
17. noen navn på og da fikk han
18. en fisk men det var en stor og
19. da trodde han hadde slått verdensrekord

20. og da so han en hai Haien svømte
21. raskt og da tok haien fram hodet
22. det var bare broren hans men da begynte
23. vann å komme inni båten og båten
24. sank og han drukna R.I.P gamle mann
25. 1960-2016

Elev 2 har i denne teksten ikke satt ett eneste punktum, og har i liten grad brukt stor bokstav for å markere start på setningene. Teksten bærer preg av at eleven innleder mange setninger med *også* som i linje 7 og 8. Her har nok eleven ment å skrive *og så*. Det at eleven flere steder bruker *og* sammen med *så* gir teksten et preg av en muntlig fortelling (Svennevig, 1993). Fortellingen kan karakteriseres som en *og så* fortelling, noe som er ganske typisk og vanlig for tekster skrevet av elever på de lavere trinnene på barneskolen (Iversen et al., 2007).

Flere setninger er også innledet med *og da*, som i linje 18, 20 og 21. I tillegg har teksten et stort overforbruk av ordet *og*. Veldig mange setninger innledes med *og* uten at dette har noen funksjon i teksten. Eleven har brukt *og* 20 ganger i løpet av teksten. Det at teksten ikke har noen tegnsetting forsterker også inntrykket av en muntlig fortelling. Pretesten er en 189 ord lang tekst uten et eneste punktum. Det at eleven ikke bruker punktum og ikke heller stor bokstav i teksten kan tyde på at eleven ikke har blitt bevisst på at det skriftlige språket er annerledes enn det muntlige (Kress, 2003). Eleven er nok heller ikke bevisst på at setningen er en viktig del av en skriftlig tekst, og at punktum markerer en pause i teksten. En annen mulighet er at eleven ikke greier å fokusere på mer enn et tekstnivå av gangen når han skriver og fokuserer derfor ikke på tegnsetting i skrivefasen.

Når det gjelder setningskopling i teksten, er de fleste setningene bundet sammen med *og så* eller *og da*. Jeg finner en kausal forbinder i teksten, *fordi* i linje 12: *...du får ett ønsket fordi du befridde meg....* Her er det en kausal forbindelse og *fordi* er brukt riktig i teksten. Men flere andre steder i teksten er det kausale forbindelser mellom setningene, som i linje 7/8: *...han ble jammen sint også gikk han så langt han kunne vekk.* Her er det en kausal relasjon mellom setningene uten at det er markert eksplisitt. Andre setninger i teksten har også kausale forbindelser uten at de er markert. *Og så* eller *og da* er som sagt de vanligste bindeordene i teksten. To steder i teksten har eleven brukt *men*, i linje 4 og 18. I linje 4 er *men* brukt korrekt, men i linje 18: *...og da fikk han en fisk men det var en stor...* er det ikke en adversativ relasjon mellom setningene og *men* er brukt uten at det er korrekt i denne sammenhengen.

Tekst 2 av elev 2 er noe kortere enn tekst 1, 137 ord.

Fjellturen elev 2, posttest, tekst 2 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang mann
2. som pleide å lete etter juveler.
3. En dag følte han at han
4. måtte finne en Juvel. men
5. hver gang ble han tryffet av
6. lynet. Men i dag var det sol
7. men ikke regn. Så da dro han
8. til et fjell som lo
9. rett ved huset. Han begynte å
10. hakke seg opp hadde gjort
12. sin største tabbe i sitt liv.
13. han klatret opp på en
14. lava og det svarer på
15. hvorfor det alltid er rød
16. greier foran huset. men da
17. så han en grotte derfor
18. fortet han seg fordi vulkanen
19. hadde hatt 122 utbrudd i år.
20. Men da han kom seg inn i grotta ble hele
21. huset hans slukt av vulkanen.
22. Og plutselig so han
23. en juvel og da han skulle
24. ta bilde ta bilde mistet han den
25. i lavaen begikk han
26. selvmord.

Tekst 2 ligner innholdsmessig mye på tekst 1, og er bygd opp med en lignende struktur. Den begynner eventyraktig og handlingen drives fremover lineært av en historie om en som drar ut for å finne juveler. Den største forskjellen, mellom de to tekstene, er bruken av punktum og stor bokstav. I tekst 2 bruker eleven punktum de fleste steder for å markere setningenes slutt, og bruker ofte stor bokstav for å markere starten på setningene. En annen stor forskjell er bruken av *og*. Bruken av *og* har sunket betraktelig i tekst 2. I tekst 2 er det litt større variasjon av bindeord enn i tekst 1, selv om teksten er noe kortere. Teksten bærer preg av at den har noen setninger som er ufullstendige og hadde nok hatt godt av å bli revidert. Elevens språk er også noe mangelfullt grammatisk. Det kan virke som han prøver å uttrykke noe som han språklig ikke helt klarer å få frem. For eksempel i setningen: *og det svarer på hvorfor det alltid er rød greier foran huset*. Her har nok eleven ment å skrive: *og det forklarer hvorfor det alltid er noe røde greier foran huset*. Både preteksten og postteksten til eleven bærer preg av et muntlig språk. Eleven bruker som sagt markant færre bindeord i tekst 2 enn i tekst 1. Eleven bruker *og* bare tre ganger i tekst 2. I tillegg er bindeordene han bruker brukt på en korrekt og hensiktsmessig måte de fleste stedene bortsett fra i linje 6 og 7 hvor *men* brukes for mye: *Men i dag var det sol men ikke regn*. Tekst 2 har også et mindre muntlig preg og eleven har en bedre bruk av punktum og stor bokstav i tekst 2 enn i tekst 1.

Den andre fokuseleven fra eksperimentgruppen, elev 10, skrev en tekst på 140 ord på preteksten.

Fisketuren elev 10, pretest, tekst 1 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en fisker
2. som het gilbert. En dag dro han ut
3. for å fiske. Da han hadde kommet et
4. godt stykke ut i vanet begynte
5. han å fiske i starten fikk han mye
6. fisk da ble han glad. Han prøvde å
7. dra Enda lengere ut. Men så
8. så han noe i vanet det så ut som
9. en stor fisk tenkte fiskeren
10. han kastet snøre å ventet
11. på å få napp. Etter vært fikk
12. han det han prøvde å dra den opp
13. men den var altfor tung. Plutselig
14. falt han selv ut i vanet. Fiskeren
15. svømte opp til Båten igjen hva var
16. det for noe tenkte han. Men pl-
17. utselig hørte han noe bak seg det
18. var ikke en fisk som hadde drat
19. han uner vann det var et kjø-
20. monster å på et jafs var manen
21. borte.

Denne teksten har mange temporalkoplinger mellom setningene. I tillegg til at flere av setningene starter med en temporal forbinder som i linje 2: *En dag dro han ut for å fiske*. Når eleven starter setningen med en temporal forbinder, som *en dag*, *da* eller *i starten*, brytes den typiske setningsstrukturen SVO opp, og mange av setningene får en VSO struktur istedenfor, noe som er med på å variere språket i teksten. Denne teksten er derfor grammatisk kvalitativt bedre, når det gjelder setningskopling, enn tekster hvor mange av setningene starter med *og så*. Eleven bruker *og* to ganger i teksten, noe som er veldig lite sammenlignet med hva mange andre elever gjør i tekst 1. Dette viser at eleven har utviklet et repertoar av ulike temporale forbindere og kan bruke disse når han skriver.

Tekst 2 av elev 10 er en tekst på 242 ord. Tekst 1 inneholdt kun 140 ord. Likevel har antall setninger i tekst 2 økt med bare 1. Dette betyr at eleven har skrevet mye lengre setninger i postteksten enn i preteksten.

Fjellturen elev 10, posttest, tekst 2 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en man som het
2. Håvard. Han gikk ofte på skogsturer
3. men en dag bestemte han seg for å dra
4. på en fjelltur. Fjellet han skulle dra til
5. het fise fjell og det lå enda høyere oppe en
6. skyene. Fjellet var veldig bratt så han måtte
7. ha med seg hakker, han tok også med
8. seg litt mat og et tau. Så gikk han

9. oppover fjellet men det manen ikke viste
10. var at fjellet egentlig var en vulkan som
11. snart skulle ha utbrudd. I starten var det ganske
12. rett vei for Håvard men etter hvert
13. måtte han bruke hakkene. Når han
14. hadde klatret et stykke så han en loddret
15. fjellveg, den var ganske lang og man kunne
16. ikke bruke hakker. Men Håvard brukte
17. tauet han han hadde med som en lasso
18. for på toppen av fjellegen var det et stort sterkt tre. Med all sin kraft klarte Håvard å kaste
19. lassoen rundt treet og
20. da var det bare å dra seg opp. Nå så han
21. mange dyr som løp ret mot han Håvard
22. trodde de skulle angripe han. Han beskyttet
23. seg med armene men de løp bare
24. rett forbi. Hva er de så redd for tenkte
25. manen og satt seg ned å spiste brødskeive.
26. Plutselig hørte han noe som hørtes ut
27. Som en foss han snudde seg og nå kjørte
28. Hvorfor dyrene var så redd fordi vulkanen
29. hadde utbrudd. Lavaen kom nærmere
30. og nærmere og vips var manen kokt
31. i lavaen

Elev 10 har økt bruken av bindeord fra 9 bindeord i tekst 1, til 18 bindeord i tekst 2. Selv om tekst 2 er lengre enn tekst 1, er det likevel en noe større økning av bindeord enn økningen av lengden på teksten skulle tilsi. Repertoaret av bindeord har økt med 1. Begge tekstene begynner eventyraktig med: *det var en gang*. De handler begge om en mann som skal dra ut og gjøre noe, men som får problemer og mislykkes. Tekst 1 er preget av enkle setninger, for eksempel i linje 6 og 7: *Han prøvde å dra enda lengre ut*. I tekst 2 har eleven lengre og mer utbygde setninger. For eksempel i linje 4 og 5: *Fjellet han skulle dra til het Fisefjell og det lå enda høyere oppe enn skyene*. Og i linje 11 og 12: *I starten var det ganske rett vei for Håvard, men etter hvert måtte han bruke hakkene*. Hovedmengden av setningene i tekst 2 er komplekse setninger som er satt sammen ved hjelp av bindeord. Dette gjør at teksten virker mer sammenhengende og har bedre flyt. Teksten blir også mer spennende og interessant å lese. Tekst 1 har et mer stakkato preg, hvor leseren opplever at setningene er litt korte og får mer preg av oppramsing. I tekst 1 brukte eleven bare to *og*, mens i tekst 2 er *og* brukt 7 ganger. Teksten er lengre, men ikke så mye lengre. Bruken av *og* har derfor økt. Hvis man ser på hvor eleven har brukt *og*, er det blant annet i additivkoplinger for å utdype noe som i linje 4 og 5: *Fjellet han skulle dra til het fisefjell og det lå enda høyere oppe enn skyene*. Dette kan ses på som en forbedring fra tekst 1, der teksten var preget av korte setninger som ikke ble utdypet. Eleven fortsetter å bruke temporale koplinger som *en dag*, *da*, *i starten*, *etter hvert*. Dette viser at eleven har kunnskap om å variere ulike temporale forbindere. Dette var synlig i

tekst 1 også. Den største endringen fra tekst 1 til 2 er at eleven skriver lengre setninger som utdyper historien og gjør den mer interessant.

I tekstene til elev 14 endret bruken av *og* seg mye fra tekst 1 til tekst 2.

Fisketuren elev 14, pretekst, tekst 1 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en gammel
2. mann som ikke hadde katt.
3. Det var en kjedelig lørdag og
4. mannen kjedet seg fryktelig mye.
5. Han bare satt i sofaen og så
6. på tv. Han gikk ut i hagen
7. og det var kjempe fint vær!
8. Sky fri himmel og masse sol,
9. det var 20 grader. Så mannen tenkte
10. han kunne finne på noe ute.
11. Han dro i garagen og henta frem fiske utstyret. Og
12. løfta båten oppå tilhengeren
13. og hekta den på bilen. Han kjørte til havnen og
14. la fra kaia. Da han hadde
15. rodd et lite stykke (for det
16. var en ro-båt) ståppet han
17. og slengte ut snøret og la
18. seg til å slappe av litt.
19. Etter tolv min fikk han napp,
20. han dro opp og opp spratt
21. en Torsk han tok frem kniven
22. og avlivet den. Når han var
23. ferdig med det slengte han
24. ut snøret igjen. Etter tolv min
25. nappet det og han dro opp
26. snøre og der var det jammen
27. meg en Torsk til. Han syntes
28. det var nok og rodde inn til
29. kaia igjen og kjørte hjem
30. igjen og lagde seg middag
31. og det skal jeg si smakte
32. godt!

Denne teksten er preget av mye bruk av *og*. I starten av teksten bruker eleven *og* i et par additivkopplinger, linje 3 og 4: *Det var en kjedelig lørdag og mannen kjedet seg fryktelig mye.* Etter hvert som handlingen i teksten trer frem, går eleven over til å bruke *og* i temporalkopplinger mellom setninger som i linje 11: *Han dro i garagen og henta fram fiskeutstyret.* Og i linje 13 og 14: *Han kjørte til havnen og la fra kaia.* I disse setningene blir *og* brukt som forbinder mellom to setninger der den siste har underforstått subjekt: *han*. I teksten er det mange av denne type setninger. Teksten får derfor et gjentakende preg. Som for eksempel på slutten i linje 27: *Han syntes det var nok og rodde inn til kaia og kjørte hjem igjen og lagde seg middag og det skal jeg si smakte godt.* Eleven trenger å bli bevisstgjort på bruken sin av *og*, i tillegg til at eleven trenger å øve på å bruke andre setningsforbindere ved

temporale koplinger. Eleven bruker setningsforbindere som *så*, *da*, *etter* og *når* i teksten. Han viser med det at han har et visst repertoar av setningsforbindere og kan bruke disse forbinderne riktig i teksten. Derfor er det nok først og fremst en bevisstgjøring på å variere setningskonstruksjonen og å bruke andre ord enn *og*, eleven trenger.

Tekst 2 er 57 ord kortere enn tekst 1. Innholdsmessig er det nesten bare en innledning til en fortelling.

Fjellturen, elev 14, posttest, tekst 2, (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en mann som
2. alltid hadde drømt om å klatre
3. opp Mount Everest. Så en dag dro
4. han på et klatrekurs for å lære
5. seg å klatre. Etter et par uker
6. syntes han at han var god nokk.
7. Derfor dro han til byens beste klatre-
8. butikk. Han kjøpte : Hakke, tau, og alt av sikkerhetsutstyr han kunne finne.
9. Senere den dagen dro han også til te-
10. selskapsbutikken og kjøpte en tekanne
11. til å ha på hodet. Neste dag bar det
12. av sted. Han tok taxi til flyplassen,
13. deretter fly til Nepal og taxi videre til
14. Pyong Yang. Der fant han nærmeste
15. butikk og spurte hvilken retning Mount
16. Everest lå i. Han dro til nærmeste
17. sykkelutleie og han syklet bort til fjellfoten
18. og klatret opp og så ned. Så dro han
19. hjem.

Den største endringen fra tekst 1 til tekst 2 er elevens bruk av *og*. Antall *og* har gått ned fra 18 i tekst 1, til 6 i tekst 2. Selv om tekst 2 er kortere enn tekst 1, er dette en relativt stor nedgang. Eleven har økt bruken av ordet *så* med 2, men har også økt bruken av andre temporale koplinger med 3. Eleven bruker de temporale setningsforbinderne: *etter*, *senere*, *deretter* og *neste dag* i tekst 2. Dette er vanlige temporale forbindere å bruke i en tekst hvor handlingen utspilles over tid. Eleven har fortsatt noen setninger hvor *og* blir brukt som forbinder i temporalkoplinger, linje 16 og 17: *Han dro til nærmeste sykkelutleie og han syklet bort til fjellfoten og klatret opp og så ned*. Men det er betydelig mindre bruk av denne type setninger i tekst 2 enn i tekst 1. Det kan derfor virke som eleven har blitt mer bevisst på sin bruk av *og*. I tillegg bytter eleven ut *og* med *deretter* i en setning og et annet sted utelater han *og*. Eleven har derfor klart å finne alternativer til bruk av *og* i temporale forbindelser og det er en utvikling fra tekst 1 til tekst 2.

4.4.2 Oppsummering av resultater fra eksperimentgruppen

I lys av intervensjonen kan man se en endring i elevtekstene fra tekst 1 til tekst 2. Hovedendringen går på: 1. Bruk av tegnsetting som punktum og stor bokstav, 2. Endring i bruk av bindeord og 3. Setningslengde. Endring i bruk av punktum og stor bokstav gjelder først og fremst elev 2, som ikke brukte dette i preteksten. Når det gjelder bruk av bindeord har bruken av *og* og *så* gått ned i tekst 2 hos elev 2 og 14, som begge hadde et svært høyt forbruk av disse ordene i tekst 1. I tillegg har setningene hos fokuselevene blitt lengre. Spesielt gjelder dette elev 10 som i tekst 2 for det meste bruker komplekse setninger i teksten. Hos elev 14 er setningskoplingen endret fra tekst 1 til tekst 2. I tekst 1 brukte eleven mye *og* for å kople setninger, mens i tekst 2 kopler eleven veldig mange av setningene sammen uten bruk av *og*. Eleven øker også repertoaret av bindeord med 3.

4.4.3 Fokuselevenes tekster fra kontrollgruppen

For å sammenligne tekstene som fokuselevene i eksperimentgruppen skrev, valgte jeg å se nærmere på noen tekster som elevene fra kontrollgruppen skrev. Jeg prøvde å finne tekster fra kontrollgruppen som hadde et relativt likt utgangspunkt på pretesten (tekst 1: Fisketuren) som de utvalgte tekstene fra eksperimentgruppen. Elev 2 fra eksperimentgruppen skrev en tekst på 189 ord, med 13 setninger, 35 bindeord totalt og bruk av 19 *og*. Elev 15 fra kontrollgruppen skrev en tekst på 198 ord, med 14 setninger, 32 bindeord totalt, og bruk av 18 *og*. Ut i fra tallene var derfor disse to tekstene et godt utgangspunkt for å kunne sammenlignes. Jeg har derfor sett nærmere på tekstene til elev 15. Elev 23 hadde også et høyt forbruk av *og* i tekst 1: Fisketuren. Jeg har derfor også sett nærmere på denne elevens tekster. Elev 10 fra eksperimentgruppen ble valgt ut som fokuselev fordi antall setninger kun hadde økt med 1, selv om teksten økte med 102 ord. Derfor prøvde jeg å finne noe tilsvarende i kontrollgruppen. Elev 16 i kontrollgruppen gikk fra 19 setninger på 211 ord i tekst 1, til 18 setninger på 248 ord i tekst 2. Dette var den eleven i kontrollgruppen som endret mest på setningslengde fra tekst 1 til 2. Derfor valgte jeg også å se nærmere på tekstene til elev 16.

Elev 15 skrev en pretekst på 198 ord. Eleven har brukt *og* 18 ganger i teksten.

Fisketuren, elev 15, pretest, tekst 1 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en man som het albert
2. og han likte veldig godt og fiske og han
3. gikk på fisketur vær lørdag og han bode
4. i et grønt hus og hade sin egen
5. hage og en gang så hvar han på fiske
6. tur og han hade sin egen fiskestang
7. og pipe og den dagen han var på tur
8. så kjente han at båten begynte
9. og riste på seg og når han

10. tok opp fiskestangen så var den knekt
11. i to og når han hade kommet et styke
12. til så merket han noe rart og
13. det var nemlig at båten begynte og
14. synke og når han kom et styke til
15. så sank båten helt ned og da
16. merket han at det var en
17. tunfisk og albert kunne nesten ikke
18. svømme fordi han begynte og bli
19. gammel og så husket han en ting
20. som han aldri hadde brukt og det
21. var nemlig en luft balong han måtte bare trykke på en liten rød knapp i jakka
22. hans så når albert trakk på knappen
23. så ble jakka til albert om til en
24. luft balong og sånn hvar historien
25. om albert på fisketur og
26. albert fikk leve lykkelig alle sine
27. dager.

I denne teksten innledes mange av setningene med bruk av *og*, for eksempel i linje 5: *Og en gang så var han på fisketur*. Ellers er det mange additive forbindelser i teksten hvor *og* er brukt som setningsforbinder. For eksempel i linje 4 og 5: *og han bodde i et grønt hus og hadde sin egen hage*. Her er *han bodde i et grønt hus* bundet sammen med *han hadde sin egen hage*. Det er en additiv forbindelse hvor to helsetninger er bundet sammen. I den siste setningen er subjektet underforstått. Setningene har egentlig ingen relasjon til hverandre. utover det tematiske hus/hage tema og at setningene har samme subjekt. Det er ny informasjon som legges til allerede eksisterende informasjon. Setningsstrukturen i teksten er hovedsakelig informasjon som legges på informasjon. SVO setninger som bygges opp av subjekt, verbal og objekt som i linje 13 og 14: *Båten begynte og synke*. Det er en kausal forbinder i teksten, i linje 18: *Og Albert kunne nesten ikke svømme fordi han begynte å bli gammel*. *Fordi han begynte å bli gammel* er en forklarende setning som står i en kausal relasjon til *Albert kunne nesten ikke svømme*. Denne ene kausale setningen har samme oppbygging som de fleste andre komplekse setninger i teksten, SVO oppbygging. Hvis eleven her hadde endret setningen til: *Fordi Albert begynte å bli gammel, kunne han nesten ikke svømme*, ville det brutt opp den gjengse setningsstrukturen i teksten og bidratt til at teksten ble mindre monoton. Nesten hele teksten følger en additiv fortellende setningsstruktur hvor informasjon legges på informasjon uten brudd. Teksten blir derfor monoton og gjentakende, også på grunn av mye bruk av *og*. I linje 2 og 3 er det en kausal forbindelse uten at den er markert med en kausal forbinder: *Han likte veldig godt å fiske og han gikk på fisketur hver lørdag*. Her står: *han gikk på fisketur hver lørdag* i en kausal relasjon til: *han likte veldig godt å fiske*.

Tekst 2 av elev 15 er en tekst på 274 ord med bruk av 19 *og*.

Fjellturen, elev 15, posttest, tekst 2 (elevens linjeinndeling)

1. det var en gang en man som
2. var på vei til fjelet med familien
3. sin og når de skulle til fjelet
4. så måte de gå helle veien fordi de
5. hadde verken penger, bil, bus, eller
6. fly men den dagen de
7. skulle til fjelet så begynte det og
8. og regne for de var selvfølgelig
9. i Ålesund og der er det nesten bare
10. dårlig vær men så sa faren det er innen
11. tig som heter dårlig vær der bare noe
12. som heter dårlig klær og da sa mamman
13. nei det er bare løgn og da sa barne
14. Ja fordi den hadde så vidt begynt og lære
15. seg å snake og da sa faren til babyen
16. Ja er du enig med meg og
17. da sa babyen nei Jeg vil ha mamma
18. og så begynte babyen og gråte
19. fordi den ville ha melk men det hadde
20. de heldig vis melk og det var det viktigste
21. og når de nærmet seg fjelet så ble de
22. så slitene at de ikke orket mer og bare lå seg
23. ned og sovnet en hel natt ute i vil marka
24. og når de sto opp så var de fremme
25. og begynte og pake ut tingene og koste seg
26. men de eneste de fortsat lute på var
27. vordan ble vi fremme og så beynte
28. babyen og snake og sa Jeg kan fortele deg
29. det pappa det skjede son at jeg gikk
30. mens jeg gråt også sto mamma opp
31. og berte deg på ryggen og sånn ble vi fremme
32. og så begynte de og klape og sa til verandre
33. du kan snake nå jipi og sånn var eventyre
34. snip snap snute så er eventyre ute

Tekst 2 er litt annerledes enn tekst 1 fordi det er gjengitt mye tale i teksten. Likevel ligner den ganske mye på tekst 1 i hvordan setningene er bygd opp. Tekstene starter helt likt med: *det var en gang en mann som...* Innledningen i tekst 2 er annerledes enn i tekst 1 fordi eleven har brukt mindre *og* i starten av setningene og variert med å bruke *fordi*, *men* og *for* som forbindere i innledningen, som i linje 4: *fordi de hadde verken penger.... eller fly. Men den dagen de ...* Etter innledningen går eleven tilbake til å bruke mye *og* i starten av setningene. Flere setninger starter med *og når* (linje 3, 21 og 24) og *og så* linje (27, 30 og 32) og *og da* (linje 12, 13, 15 og 16). Dette gjør at teksten får et gjentakende preg. Forbruket av *og* er høyt i begge tekstene selv om det har gått noe ned i tekst 2. Årsaken er trolig fordi det er brukt mer gjengitt tale i tekst 2 enn i tekst 1. Tekst 2 er lengre enn tekst 1, men tegnsetting mangler i begge tekstene. Setningene er litt lengre i tekst 2 enn i tekst 1 fordi det er litt flere forklarende setninger i teksten. For eksempel i linje 8: *For de var selvfølgelig i Ålesund og der er det nesten bare dårlig vær*. I tekst 2 er det litt færre additive forbindelser mellom setninger enn i

tekst 1. I tekst 2 er det et par steder hvor forbinderen ikke er helt korrekt i forhold til relasjonen mellom setningene. Som i linje 19: *fordi den ville ha melk, men det hadde de heldigvis*. Her er det en additiv forbindelse mellom setningene: *Den ville ha melk og: Det hadde de heldigvis*. Det ville derfor vært grammatisk riktig å bruke *og* her. I linje 22 er det en kausal forbindelse mellom setningene: *.....så ble de så slitne at de ikke orket mer og bare la seg ned og sovnet.....*. Her er det ikke feil å bruke *og* som forbinder, men om eleven hadde byttet ut *og* med *derfor* ville setningen endret struktur og eleven kunne unngått bruk av *og*.

Elev 23 skrev en relativt kort pretekst på 104 ord og har hovedsakelig brukt temporale koplinger i preteksten, tekst 1.

Fisketuren elev 23, tekst 1, pretest (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en mann som het BOB
2. En gang Ble han sulten og
3. Fikk lyst på fisk han sa
4. "Næmmen nå må jeg på fisketur"
5. han gikk på FISKETUR han
6. satte seg i mini båten hans også fisket
7. han, han ventet og ventet han fikk
8. 3 fisk også skule han av båten og
9. ta med seg fiskene hjem men så
10. falt han av båten og plask ned
11. i vannet han kom seg opp også
12. kjører han våt hjem så
13. byttet han klær og tokk fiskene
14. i ovnen også ble de FeRDig han
15. spiste også kkom en morder inn og
16. DRePte han. SLUTT

Koplingene mellom setningene består for det meste av *og* og *og så*. Det er ikke brukt andre temporale forbindere enn *så* i teksten. Flere steder kunne eleven byttet ut *og* eller *og så* med *etterpå*, *til slutt* eller lignende. Det kan virke som eleven er lite bevisst på å variere ordbruken og har et lite repertoar av temporale forbindere å variere mellom. Teksten har et punktum og varierende bruk av stor bokstav. Noen ganger bruker eleven stor bokstav inne i ord og ved hele ord. Teksten får et muntlig, eventyraktig preg ved bruk av mange temporale forbindelser (Svennevig, 1993, s.164). I linje 9 finner vi en adversativkopling: *men så falt han av båten*. Her skjer det noe uventet i fortellingen og *men* blir brukt korrekt i forhold til at avsenderen markerer det uventede grammatisk ved å bruke forbinderen *men*.

Tekst 2 av elev 23 er noe lengre enn tekst 1, 194 ord.

Fjellturen, elev 23, posttest, tekst 2 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en mann som het Robert
2. han hadde en gard med kuer, sauer, hester,
3. høner og haner. Han tente å ta fri, han

4. ville på Fjell klatring han ringte vennen
5. sin kadwa til å passe på gården
6. Og hun gjorde det tre dager senere
7. hadde han alt klart han tokk
8. fly til pompeii i italia han skulle
9. klatre på vaulkanen/fjellet Vesuv
10. han tokk ut alt utstyret
11. han begynte å klatre så ble han
12. sliten han tokk en pause og satt seg
13. ned han tokk fram en brødskeive
14. syltetøy han begynte å spise og drakk
15. noe vann så begynte han å klatre
16. igjen så kom det en sky, det regnet
17. han fant en liten hule han gikk
18. inn og la seg ned på en
19. stein og sov til neste dag
20. da han våknet var det en vakker dag, han tokk fram
21. en brødskeive sjokolade så
22. begynte han og klatre igjen
23. så kom han på toppen av vesuv
24. men...så begynte alt å riste
25. vesuv skulle til å eksplodere!
26. robert fikk panikk og falt inni
27. vesuv, det var lava, robert døde
28. etter noen dager lurte Kadwa
30. På hvor vesuv var så
31. hun passet på gården
32. for alltid.
33. Slutt

Denne teksten har et punktum. I tillegg er det brukt komma i fire setninger og et utropstegn. Tegnsettingen har derfor ikke blitt mye annerledes fra tekst 1 til tekst 2. Eleven har kanskje blitt mer bevisst på bruken av komma, men mangelen på punktum er tydelig i begge tekstene. Bruken av stor bokstav er også veldig varierende i tekst 2. Det er brukt stor bokstav ved noen navn, og ved starten av et par setninger.

Teksten er preget av mange korte setninger. For eksempel i linje 16 og 17: *det regnet han fant en liten hule*. Dette er egentlig to setninger og forbindelsen mellom dem er kausal, men fordi det ikke er brukt noen forbinder blir bindingen implisitt. Det går fint an å ha slike implisitte bindinger i en tekst, men hvis det er alt for mange av dem får teksten et veldig stakkato preg som man kan unngå ved å bruke flere forbindere. Et alternativ her kunne vært å bundet setningene sammen med en forbinder, for eksempel: *det regnet derfor fant han en liten hule*, eller: *fordi det regnet fant han en liten hule*. Flere steder i teksten er det korte setninger som har kausale relasjoner, men hvor bindingen er implisitt, uten bruk av forbinder. Å bruke eksplisitte forbindere i en tekst er ikke nødvendigvis et kvalitetstrekk, men mangelen

på eksplisitte forbindere kan muligens tyde på at eleven er lite bevisst på bruk av forbindere og har et lite repertoar av spesielt kausale forbindere.

I tillegg til at setningene er korte har veldig mange av setningene en SVO oppbygging av setningsstrukturen som for eksempel i linje 2, 4 og 13: *Han hadde en gård..*(linje 2). *Han ville på fjellklatring* (linje 4). *Han tok frem en brødiskive* (linje 13). Dette er med på å gi teksten et monotont preg.

I teksten er det mye bruk av *og* og *så* som forbindere i temporale relasjoner. Men tre steder er det brukt andre forbindere for å uttrykke temporale relasjoner, tre dager *senere*, *da* han våknet og *etter* noen dager. Det er derfor et større repertoar av forbindere ved de temporale koplingene i tekst 2 enn i tekst 1. Tekst 2 er jo også en god del lengre enn tekst 1, og det kan forklare noe, men eleven kan også ha utviklet et større repertoar av ord som kan brukes i temporale relasjoner mellom setninger. I tekst 2 finner vi også en adversativkopling med bruk av *men* som forbinder. Her er det også snakk om et sted hvor noe uventet skjer, og *men* er brukt korrekt. De største forskjellene mellom tekst 1 og 2, er at tekst 2 er noe lengre, og at eleven tar i bruk flere typer temporale forbindere. I tillegg er det brukt svært mange enkle setninger i tekst 2 med mye gjentakelse i setningsstrukturen.

Tekst 1 til elev 16 er en middels lang tekst. Eleven har brukt punktum etter de fleste setningene og stor bokstav i starten av setningene. Det er mange komplekse setninger i teksten, og eleven varierer mellom bruk av enkle og komplekse setninger.

Fisketuren, elev 16, pretest, tekst 1 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en sjøman som
2. elsket å fiske. En gang sulle han på
3. fiske tur, han gledet seg skikkelig.
4. Han tok med seg fiskestang, agn og en
5. Fiskehatt. Sola skinte og alt var
6. perfekt. Han tok med seg alt og dro
7. sjøen. Sjømannen hadde en båt der.
8. Han tok fram fiskestangen og begynte å
9. fiske. Han ventet en liten stund og
10. plutselig kjente han et napp.
11. Sjømannen skjynte seg og trekke opp
12. kroken, og der var det en fisk.
13. Han hadde holdt på sånn en liten
14. stund, og han hadde fått masse fisk.
15. Han begynte å telle fiskene, og det hadde
16. gått 15 minutter når han var ferdig
17. med å telle. Han kom fram til 31 fisker.
18. Han hadde jobbet 30 år som sjømann

19. og han hadde ALDRI fått 50 fisk på 1
20. dag. Og nå bestemte sjømannen seg
21. at i dag skal jeg få 50 fisker.
22. Så han prøvde med den største marken
23. Så ventet han og ventet og ventet og
24. Så kom det en STOR bølge og
25. båten holdt på velte. Så kom han
26. seg opp igjen og når han var oppe
27. så han en finne og han ble redd
28. Så kom den nærmere og nærmere og
29. nærmere og så døde han fordi haien
30. spiste han opp

I teksten er det mange temporale forbindelser mellom setningene. Eleven bruker for det meste *og* og *så* som forbindere mellom de temporale relasjonene. For eksempel i linje 9 og 10: *Han ventet en liten stund og plutselig kjente han et napp*. Her er *og* brukt som temporal forbinder. Flere steder er det også kausale relasjoner mellom setningene som i linje 24 og 25: *så kom det en stor bølge og båten holdt på velte*. Og i linje 21: *...i dag skal jeg få 50 fisker. Så han prøvde med den største marken*. Her er det også en kausal relasjon mellom setningene. Selv om det er en del kausale relasjoner finner vi kun en kausal forbinder i teksten. Den er på slutten i linje 29, hvor eleven har valgt en annen type setningsstruktur enn i de fleste setningene i teksten: *så døde han fordi haien spiste han opp*. Her står *døde han* før årsaken til at han døde. Dette fremhever det at han døde, og det bygger opp under det alvorlige i å dø.

Tekst 2 starter nesten helt likt som tekst 1 med: *det var en gang en mann som elsket.....* I denne teksten er det også stort sett brukt punktum etter setningene og stor bokstav i starten av setningene.

Fjellturen, elev 16, posttest, tekst 2 (elevens linjeinndeling)

1. Det var en gang en mann som elsket
2. å gå på tur. Han gikk på tur nesten hver eneste
3. dag og veldig mange av turene gikk veldig
4. bra. Men en dag når han skulle på tur
5. gikk noe veldig galt. Han mannen som
6. egentlig het Jan Jan våknet opp
7. kjempe tidlig han pakket matpakke til
8. turen og kledde på seg tur klær han spiste
9. også frokost. Jan skulle egentlig gå på
10. turen med en kompis men han ble syk
11. så Jan gikk alene han gikk og gikk
12. også kom han til et fjell heldigvis
13. så hadde han med seg en fjellhakke
14. så han prøvde å klatre opp til en hule
15. som var inne i fjellet. Jan klatret og
16. klatret og klatret så var han nesten
17. i mål. Men så falt han ned og han

18. skrapte opp både armer og bein og
19. til og med magen. Han fikk skikkelig vondt og begynte å blø ganske mye,
20. men heldigvis var det en damm han
21. kunne vaske av seg bloet. Han prøvde
22. igjen men han falt ned en gang til. Nå var
23. han lei av å falle så han gikk
24. hjem men så kom det en flyvende ku
25. som sa til Jan ”Prøv igjen da for
26. svarte” Jan sa ”okey, okey slapp av litt”
27. Jan gikk opp igjen da var han bare
28. et skritt unda hulen, men så.....Falt han
29. og han falt på hodet først og rullet og
30. Rullet og når han kom til bunn så
31. døde han. Snipp snapp snute.

I tekst 2 er det også mange komplekse setninger og eleven varierer mellom å bruke enkle og komplekse setninger. Ved temporale koplinger er det for det meste brukt *og* og *så* som for eksempel i linje 15 og 16: *Jan klatret og klatret så var han nesten i mål*. Det er flere kausale relasjoner i teksten blant annet i linje 22 og 23: *Nå var han lei av å falle så han gikk hjem*. Når det gjelder temporale og kausale relasjoner ligner tekst 1 og tekst 2 mye på hverandre. Den største forskjellen mellom tekst 1 og tekst 2 gjelder bruken av *men*. I tekst 1 er det ingen bruk av *men*, mens i tekst 2 bruker eleven *men* 7 ganger. *Men* brukes der det er en motsetning i teksten eller der noe uventet skjer som i linje 3: *...mange av turene gikk veldig bra. Men en dag når han skulle på tur gikk noe veldig galt*. Og i linje 16: *...så var han nesten i mål. Men så falt han ned en gang til*. Det kan derfor virke som om eleven har blitt mer bevisst på adversativkoplinger og derfor bruker mer av dette i tekst 2 enn i tekst 1. Men det kan også være tilfeldigheter som er årsaken til at det er brukt mye *men* i tekst 2 i forhold til tekst 1. Ellers er tekstene ganske like og tekstkvaliteten er ikke endret i særlig stor grad fra tekst 1 til tekst 2.

4.4.4 Oppsummering av resultater fra kontrollgruppen

Fra analysene av tekstene fra kontrollgruppen finner jeg at elev 15 mangler tegnsetting i tekst 1 og 2. I tillegg er begge tekstene til denne eleven preget av at mange setninger innledes med bruk av *og*. Elev 23 går fra å skrive en kort tekst med mye bruk av *og* og *så* som eksplisitte temporale koplinger, til å skrive en lengre tekst med svært mye bruk av enkle setninger med gjentakende ord og lite varierende setningsstruktur. I tillegg til at tekst 2 har veldig mange implisitte koplinger mellom setningene. Elev 16 har god tegnsetting i begge tekstene og har mange komplekse setninger med ulike relasjoner. Det er for det meste brukt *og* og *så* som temporale og kausale koplinger i begge tekstene. I tekst 2 derimot har eleven brukt mye *men*, noe eleven ikke gjør i tekst 1.

4.4.5 Sammenligning av fokuselevenes tekster fra eksperiment og kontrollgruppen

Hos eleven fra eksperimentgruppen, som brukte lite tegnsetting i preteksten, har bruken av stor bokstav og punktum endret seg mye fra tekst 1 til tekst 2. Dette finner jeg ikke hos elevene i kontrollgruppen. Hos elevene i eksperimentgruppen har bruken av *og* og *så* gått mye ned fra tekst 1 til tekst 2. Dette gjelder spesielt elev 2 og 14 som hadde et høyt forbruk av *og* og *så* i pretesten. Jeg finner ikke tilsvarende endring i tekstene til elevene fra kontrollgruppen. Elev 10 fra eksperimentgruppen øker bruken av komplekse setninger og bruk av eksplisitte bindeord i tekst 2. Hos elev 23 fra kontrollgruppen går utviklingen i motsatt retning. Elev 23 fra kontrollgruppen har en overvekt av enkle setninger uten bruk av eksplisitte bindinger i tekst 2. Elev 16 fra kontrollgruppen øker bruken av *men* i tekst 2. Mens elev 14 fra eksperimentgruppen øker repertoaret av bindeord med 3, selv om tekst 2 er kortere enn tekst 1. Jeg vil diskutere sammenligningene ytterligere i del 5.

4.5 Observasjonene

Observasjon 1

Observasjonen ble gjort av en gruppe på fire elever som fikk utlevert en autentisk tekst, skrevet av en elev i tredje klasse. Teksten er hentet fra *Grammatikken i bruk* (Iversen, Otnes & Solem, 2007, s. 120). Jeg valgte teksten fordi den var litt morsom, men samtidig litt typisk for hvordan yngre barn skriver, med et veldig muntlig og fortellende preg. Oppgaven til elevene var å skrive om teksten til fullstendige setninger og forbedre den. Elevene snakket mye om at det var veldig mye *og* og *så* i teksten, og de mente også at de måtte bytte ut *så* *sa* *jeg*, *så* *sa* *jeg*, som det også var mye av i teksten:

Elev 1: Hva med; *så* *kom* *det* *en* *gutt* *og* *dyttet* *meg* *og* *sa* *firkantet* *kanonfis*,

Elev 2: Men det blir litt dumt å si *og*, *og*. Da burde vi kanskje bruke et komma, for det blir litt dumt å skrive *og*.

Elev 1: Vi må bytte det der; *så* *sa* *jeg*, *så* *sa* *jeg*.

De prøvde blant annet å bytte ut *og* med komma og de byttet ut *og* med *da* og *tilshutt*. Elevene var også opptatt av å bytte ut *og* og *så* med andre ord:

Elev 1: *Så* *fortsatte* *det* *med* *ditt* *forbannede* *kålhode*.

Elev 3: *etter* *det* *fortsatte* *det* *med* *din* *fordømte* *potetskalk* *og* *ditt* *forbannede* *kålhode*.

Elev 3: *da* *kan* *vi* *jo* *bare* *skrive* *komma*, *ditt* *forbannede* *kålhode*.

Elev 1: *og* *ditt* *forbannede* *kålhode*.

Elev 3: *komma*, *bare* *skriv* *komma*.

Elev 2: Vent litt, etter det, *til slutt sa jeg ditt forbannede kålhode.*

Utdraget viser at elevene endrer, etter noen forslag, *og med til slutt*. Videre i teksten byttet de ut *sa han*, med *kalte han meg*. Elevene begynte å diskutere om *sa han* og *kalte meg* betød det samme:

Elev 2: *Han dyttet meg, så kalte han meg.*

Elev 1: Nei, *så sa han*.

Elev 2: Nei, kalte er det samme. Det blir det samme.

Elevene snakker her egentlig om synonymer, uten at de bruker faguttrykk i samtalen. Likevel får de frem at ordene har samme betydning. De bruker et hverdagsspråk i sin samtale om at to ord har lik betydning, *det er det samme*.

Når det gjelder tegnsetting bruker de noen faguttrykk. De vet hva komma og punktum er og bruker det i samtalen for eksempel:

Elev 1: *Da sa jeg opphengt klesskap, så sa han.*

Elev 3: Bare skriv komma, du kan ta komma.

Elev 2: *Da sa jeg opphengt klesskap, han svarte med vrent høvelbenk.*

I dette utdraget kommer det opp forslag om å bytte ut *så svarte han* med *hans neste diss var*:

Elev 2: Hva med *da friminuttet starta gikk jeg til sklia så kom det en gutt bak meg?*

Elev 4: *Og dytta meg og sa.*

Elev 1: *Da jeg var ute i sklia i friminuttet.*

Elev 2: Eller, *da jeg var ute i friminuttet og skulle skli.*

Elev 3: Vi må jo ha med *sklia*.

Elev 4: Eller, hva har du skrevet hittil? For det er litt vanskelig å se.

Elev 2: *Da jeg var ute i friminuttet og skulle skli på sklia kom det en gutt*

Elev 4: Da er det ikke noe vits i å skrive; *på sklia*. Det er unødvendige ord.

Elev 2: Vent litt jeg henter viskelær (løper for å hente viskelær).

Dette viser at de bruker noen strategier fra undervisningen som å bytte ut og variere ordbruk, men det er ikke veldig mye snakk om det i samtalen.

Observasjon 2

Denne observasjonen ble gjort av to elever som skulle samarbeide om å forbedre en tekst de fikk utdelt. Teksten bestod av fem setninger og var en konstruert tekst hvor det var brukt mye gjentakelse. Elevenes oppgave var å forbedre teksten. De samarbeidet om å finne ut hva de skulle skrive ned. Eleven som ikke skrev, var mest aktiv med å komme med forslag til hva de

skulle skrive. Han tenkte høyt og kom med forslag som både han og medeleven vurderte kritisk før de skrev det ned. De omformulerte også ofte sine egne forslag:

Elev 2: Kanskje vi skulle tatt den første.

Elev 1: Det var en mann som het Leif. Ok vi stopper der. Vi tar den ok først.

Elev 2: Skal vi skrive det?

Elev 1: Eller, vi må prøve å finne ut den først ok? Akkurat den.

Elev 1: Fordi det blir kanskje...

Elev 2: Hva med, hva med: det var en mann som het, eller nei, Leif, Leif likte veldig godt å fiske og var en mann?

Elev 1: Ehh det var.. ok fordi...

Elev 2: Eller mannen Leif likte veldig godt å fiske.

Elev 1: Men...ja det. Da kutter vi ut det var en gang fordi hvis dette ikke er en historie, eller vi sier at dette ikke er en historie.

Elev 2: Ja, det er ikke eventyr.

Ut fra dette utdraget kan man observere at elevene prøver ut ulike setninger og reformulerer sine egne forslag. De forhandler om teksten (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 76). I tillegg forkorter elevene den opprinnelige setningen og fortetter informasjonen i setningen. Dette var noe som ble vektlagt i undervisningen og noe elevene kan ha blitt mer bevisst på gjennom øvelser i setningskopling.

Elev 1: Så han gikk på fisketur og bodde i et, vi tar ikke med han bodde i et rødt hus.

Elev 2: Vi trenger heller ikke....

Elev 1: Og han hadde sin egen hage.

Elev 2: Det er ikke så viktig, hehe.

Elev 1: Ok, han gikk på...

Elev2: Han skulle på fisketur.

Elev 1: Han skulle på fisketur, sa vi.

Elev 2: Eller han dro på fisketur kanskje?

Elev 2: Nei vent, siden her er det jo: en gang var han på fisketur, gikk på fisketur, det er den samme fakta liksom.

Elev 1: Jaja vi tar det, vi tar vekk den: han gikk på fisketur.

I utdraget over ser vi igjen at elevene tenker høyt og reviderer sine egne setninger underveis i skriveprosessen. Senere i samtalen foreslår en av elevene å bruke semikolon i teksten:

Elev 2: Eller vi kan bruke det tegnet som har en prikk oppe og komma nede? (Elevene er usikre og spør læreren).

Her kan man tydelig se hvordan eleven bruker et hverdagsspråk for å beskrive et tegn som eleven ikke har lært seg navnet på. Han er på det hverdagsspråklige nivået i metaspråket sitt (Fontich & Camps, 2014). Men han vet hvordan det ser ut og har en begynnende forståelse for hvordan det kan brukes, selv om dette er litt vanskelig enda.

Videre kan man ut fra neste utdrag observere at elevene vurderer om de kan bruke *så* en gang i teksten.

Elev 1: Blir det bra, vi skrev *så*, men?

Elev 2: Det går bra, en gang går bra.

Elev 1: Så ventet han og så kom det en stor bølge.

Nei eller...

Elev 2: Nei, etter en stund kom det en stor bølge

De konkluderer med at det er greit å bruke *så* en gang i en tekst. Utdraget viser også at de bruker alternative ord for *og* og *så* i teksten.

4.5.1 Oppsummering av data fra observasjonene

Fra utdragene jeg har tatt med fra observasjonene, finner jeg at elevene bruker tre nivåer av metalingvistisk aktivitet i samtalene sine (Fontich & Camps, 2014). Nivå 1 handler om bevisst metalingvistisk aktivitet, uten bruk av språk. I utdraget av samtalen mellom de to elevene som skriver en fortelling om Leif, kan man observere at en elev foreslår en setning og at den andre eleven er skeptisk, uten at han formulerer sin skepsis med ord:

Elev 2: Hva med, hva med: det var en mann som het, eller nei, Leif, Leif likte veldig godt å fiske og var en mann?

Elev 1: Ehh det var.. ok fordi...

Når elev 2 kommer med et bedre forslag er elev 1 raskt ute med å si ja:

Elev 2: Eller mannen Leif likte veldig godt å fiske.

Elev 1: Men...ja det. Da kutter vi ut det var en gang fordi hvis dette ikke er en historie, eller vi sier at dette ikke er en historie.

Nivå 2 handler om bevisst aktivitet med bruk av et hverdagslig metaspråk. Utdraget fra samtalen om semikolon er et godt eksempel på dette:

Elev 2: Eller vi kan bruke det tegnet som har en prikk oppe og komma nede?

Men også andre steder kan man observere at elevene bruker et hverdagsspråk til å samtale om teksten:

Elev 2: *Han dyttet meg, så kalte han meg.*

Elev 1: Nei, *så sa han.*

Elev 2: Nei, kalte er det samme. Det blir det samme.

Her snakker elevene om at noen ord betyr det samme, de snakker egentlig om synonymer uten at de bruker et spesifikt metaspråk for det. Nivå 3 av metaspråklig aktivitet handler om å ha en bevisst aktivitet som er systematisert og uttrykt i et spesifikt metaspråk. Når elevene samtaler om bruk av komma og punktum i teksten bruker de et spesifikt metaspråk. De

bruker fagterminologi og er bevisst på hva fagordene betyr. I tillegg til bruk av de ulike nivåene av metaspråklig aktivitet finner jeg at elevene er opptatt av å bytte ut og variere ordbruken i teksten. De er opptatt av å slette unødvendige ord og informasjon i den opprinnelige teksten. De bytter også ut bindeordene *og* og *så* enkelte steder i teksten med andre temporale forbindere som for eksempel: *til slutt*, *da* og *etter en stund*.

4.6 Intervjuene

De fire elevene jeg intervjuet svarte relativt likt på spørsmålene. Jeg vil derfor presentere hovedresultatene. Alle elevene sa at de likte undervisningsopplegget og at de hadde blitt mer motivert til å skrive tekster. Elevene blir spurt om hva de selv synes de har lært av å ha denne undervisningen. De svarer at de har lært å:

- binde sammen setninger
- bruke bindeord
- skrive lengre setninger
- skrive setninger som gir mer informasjon
- bruke punktum mer
- bli bedre på å skrive
- hva som er gode setninger

En elev svarer at hun ikke visste hvordan man bandt sammen setninger før, og at hun nå vet dette:

Intervjuer: Hva synes du at du har lært av denne undervisningen?

Elev: Å binde sammen setninger, jeg visste ikke hvordan man bindet sammen ordentlig så det var bedre.

Intervjuer: Hvordan tenker du at du binder sammen setninger nå?

Elev: Hvis jeg tar og, for eksempel, mellom to setninger så er det å binde sammen setninger.

En annen elev fokuserer på ordbruk:

Intervjuer: Hva synes du at du har lært av å ha denne undervisningen?

Elev: Jeg føler at jeg har blitt mye bedre på å skrive. Skrive setninger bedre, også fordi før følte jeg at jeg var litt mer sånn at jeg ikke klarte å bruke de ordene jeg ville få frem i en setning, men så klarte jeg det nå da, eller så har jeg begynt å bli bedre på det nå.

Den samme eleven sier at hun tenker mer på at andre skal lese det hun skriver nå:

Intervjuer: Hva tenker du på nå når du skriver setninger?

Elev: Ja, jeg tenker at de skal gi mening og uansett hvilken setning det er, hvis jeg skal lese det høyt for klassen eller noe, så tenker jeg at hvis det hadde vært noen som hadde lest dette, ville de forstått det da.

Intervjuer: For å skrive gode setninger hva er det som er lurt å tenke på?

Elev: Prøve å binde de sammen og prøve å på en måte å fortelle det jeg vil si uten at det blir veldig sånn rart, sånn på en måte sånn at bare jeg forstår det. Fordi for eksempel så ber jeg en annen elev om å lese det og hun: hæ hva står det her?

Det at eleven tenker på mottakeren av teksten og inntar et leserperspektiv viser at eleven kan ”tre ut av skriverollen og gå inn i rollen som leser av teksten” sier Kringstad og Kvithyld

(2013, s. 77). Dette er en forutsetning for å kunne revidere teksten sin og kan føre til revideringer underveis eller etter, som en av elevene sier, at en annen elev har lest teksten uten å forstå.

En av elevene som ble intervjuet fremhevet at han hadde blitt bedre på å bruke punktum. Å bruke punktum og stor bokstav ble ikke vektlagt i undervisningen, men en av fokuselevne viste likevel tydelig forbedring på dette. Eleven som ble intervjuet viser derfor at han hadde en selvinnsett i hva han hadde lært, og metoden er kanskje et godt utgangspunkt for elever når det gjelder å utvikle en mer bevisst forståelse rundt bruk av punktum.

Intervjuer: Hva synes du at du har lært av å ha denne undervisningen?

Elev: Bruke bindeord bedre og å bruke punktum bedre.

Elevenes svar kan karakteriseres som om at de er på vei mot en større grammatisk metalingvistisk forståelse av hvordan setninger kan bindes sammen på ulike måter. De kan identifisere bindeord i en tekst og kan forklare med hverdagsspråk hvilken grammatisk betydning ordet har i setningen. De har en begynnende bruk av fagterminologi når det gjelder bindeord og setningskopling.

For å vurdere om undervisningen la til rette for å utvikle elevenes metalingvistiske kunnskap, har jeg vurdert elevenes svar fra intervjuene i forhold til Myhills fire kategorier over metalingvistisk kunnskap. Kategoriene er i utgangspunktet laget for å analysere elevers metaspråk i tilknytning til forståelse av grammatiske konsept. Men kategoriene kan også være nyttige for å analysere elevers metaspråk knyttet til tekst generelt. Her har jeg oversatt de ulike kategoriene til norsk for å kunne bruke de i analysene. I del 2 siterer jeg de på engelsk.

Identifikasjon: Identifisere og navngi et konsept.

Utdyping: Forklare, utdype og gi eksempler.

Forbinde: Forståelse av hvordan konseptet er forbundet med skriving.

Applikasjon: Kunne artikulere hvordan konseptet skaper mening i skriftlig tekst (Min oversettelse av Myhill et al. 2018).

Under intervjuet fikk elevene utdelt en tekst de skulle lese. De skulle deretter beskrive og forklare hvordan de ville forbedret setningene i teksten. Svarene har jeg analysert ut fra de

ovennevnte fire kategoriene over metalingvistisk kunnskap. I tillegg har jeg sett på om de bruker et hverdagsspråk når de snakker om teksten, eller om de bruker et mer presist fagterminologisk metaspråk (Fontich & Camps, 2014).

Elevene beskrev teksten de fikk utdelt som kjedelig å lese, mye bruk av *og* og korte setninger. At elevene beskriver teksten som kjedelig å lese og forklarer at det er fordi det er mye bruk av *og*, gjentakelse og korte setninger, viser at de kan identifisere og forklare grammatisk hvorfor teksten er kjedelig, (nivå 1 og 2). Men ingen av elevene bruker fagterminologi når de beskriver teksten. De blir deretter spurt om hva de synes eleven burde endre på i teksten. Her svarer elevene at de ville variere ordene mer, forandre *og* til for eksempel *da*. Endre bindeord i teksten og bytte ut *og* med andre ord. Her ser vi at elevene bruker både fagspråk og hverdagsspråk når de snakker om bindeord. *Å endre bindeord* er en mer fagterminologisk tilnærming til hvordan man gi råd til eleven, mens: *å bytte ut med andre ord* er en litt mer upresis og hverdagsspråklig måte å forklare det samme på. Elevene viser til konkrete steder i teksten de ville byttet ut ord. De kommer også med eksempler på alternative ord eleven kan bruke. Elevene kommer med flere alternative temporale forbindere eleven kunne brukt som: *da, der, derfor, samtidig, deretter og senere*. Dette viser at de har utviklet en forståelse av hva temporale setningsforbindere gjør grammatisk i en tekst og hvordan de kan brukes, (nivå 3). Konseptet i denne sammenhengen er setningsforbindere og setningskopling. Elevene er nok ikke helt trygge på fagterminologien enda, og bruker derfor ofte et hverdagsspråk når de snakker om setningsforbindere i tekst. Men elevene som ble intervjuet kan likevel sies å være på vei mot en kunnskap der de kan artikulere, ved hjelp av metaspråket, hvordan konseptet skaper mening i tekst, og også delvis kunne bruke det i egen skriving, (nivå 4).

4.6.1 Oppsummering av data fra intervju

Oppsummert viser elevenes bruk av metaspråk i intervjuet at de har utviklet en grunnleggende forståelse av hva setningsforbindere er, og at de delvis kan identifisere setningsforbindere i tekst. Elevene som ble intervjuet kan gi eksempler på setningsforbindere, og de kan i tillegg delvis forstå og forklare hvordan setningsforbindere skaper mening i tekst. Jeg finner derfor at elevene er på nivå tre i metalingvistisk kunnskap når det gjelder tema setningskopling og bruk av setningsforbindere i tekst. De er delvis på vei mot nivå fire fordi de kan bruke kunnskapen sin i egen tekst, men de er ikke utlært innenfor temaet og trenger

videre trening og øvelse i å bruke en variert setningskopling i sine egne tekster. I tillegg svarer en elev at hun er blitt mer bevisst på mottakerperspektivet når hun skriver tekster, og en annen elev svarer at han er blitt bedre på å bruke punktum. Dette er ikke områder som har blitt vektlagt i undervisningen, men som er interessant med tanke på muligheter for læring av øvelser i ”sentence combining”.

4.7 Revisjon av egen tekst

Som en del av undervisningsopplegget fikk elevene utdelt en maskinskrevet kopi av sin egen pretest, tekst 1: Fisketuren. Elevene fikk i oppgave å skrive teksten på nytt. Sammen med teksten sin fikk elevene utdelt et ark med tips til hvordan man kan variere setninger. Jeg har sett nærmere på to av fokuselevenenes revideringer for å se på hvordan de redigerte sin egen tekst, og om de brukte noen av tipsene fra undervisningen når de reviderte. Jeg har sett nærmere på revideringene til elev 2 og 14. Først gjengir jeg den originale teksten til elev 2:

Fisketuren elev 2, pretest, tekst 1

Det var en gang en gammel mann som ikke hadde hus ikke mat en dag fant en snill mann kjørte forbi og so den gamle mannen og ga han ham 5 kr men det var ikke nok også so han mannen gi en mann 1000 kr og han ble jammen sint også gikk han så langt han kunne vekk også tok han en flaske å knuste den på bakken og da skjedde det underlig det kom ut en ånd også sa han du får ett ønsket fordi du befridde meg Jeg ønsker meg emm stammet han Også han jeg vil ha fiske utstyr og en båt og sa han og klappet og da var han ute i havet og han fanget fisk og det var mange fisk som han ikke viste noen navn på og da fikk han en fisk men det var en stor og da trodde han hadde slått verdensrekord og da so han en hai Haien svømte raskt og da tok haien fram hodet det var bare broren hans men da begynte vann å komme inni båten og båten sank og han drukna R.I.P gamle mann 1960-2016

Her er teksten slik eleven redigerte den:

Egenrevidering av tekst 1 Fisketuren elev 2

Det var en gang en mann som verken hadde hus eller mat. En dag så en snill mann han. Den snille mannen ga han en 5 kroning men det var ikke nok men plutselig så han mannen gi en annen mann 1000 kr. Mannen ble Jammen sint. Mannen løp alt han kunne vekk fra menneskene, han var så sinna at han tok en flaske å knuste den. men da skjedde det noe underlig, det var en ånd han sa at mannen får et ønske. mannen sa jeg ønsker meg en båt og fiskeutstyr. Ånden klappet og da var han ute i havet og fanget fisk. Og det var mange fisker der som han ikke viste navn på. Men plutselig skjedde det noe mannen så en haifinne. Haien svømte raskt men da tok haien opp hodet. men det var bare broren. Plutselig begynte det å komme vann inni båten men båten sank R.I.P mann 1990-2017.

Elevenes pretest er en fortelling uten punktum eller stor bokstav. Begge elevene har få skrivefeil i tekstene sine. De få skrivefeilene de har i den originale teksten er for det meste rettet opp i andre utkast. For eksempel er so rettet til så (elev 2) og ståppet er rettet til stoppet (elev 14). Elev 2 har i den originale teksten ingen punktum eller store bokstav, bortsett fra i den første setningen. I revideringen har eleven rettet opp i dette. Eleven har stort sett riktig bruk av punktum og stor bokstav i revideringsutkastet. Dette kan sies å være revideringer

som er gjort på overflatenivå. Chanquoy (2001) definerer revideringer som går på skrivefeil, bøyningsfeil og tegnsettingsfeil som revideringer på overflate nivå. Elev 2 har satt inn 15 punktum og 9 store bokstaver i revideringen sin. I tillegg til at han har rettet opp 8 skrivefeil. Chanquoy regner ut revideringen i prosent ved å ta antall revisjoner delt på antall ord x 100. Elev 2 har da 20.64 % revideringer på overflatenivå. Av revisjoner på et dypere nivå, som Chanquoy (2001) beskriver som det å endre ord, tilføye ord, slette ord eller endre setninger/setningsfragmenter, slette setninger/setningsfragmenter og tilføye setninger/setningsfragmenter, har elev 2 gjort til sammen 38 endringer som gir en prosent på 24,5 % revideringer på et dypere nivå.

Dette har eleven redigert i sin revidering av egen tekst. I den nye teksten har han skrevet stor bokstav i starten av de fleste setningene og punktum på slutten av setningene. På pretesten brukte eleven ordet *og* 21 ganger, hvis man også regner med der han skriver *også* i et ord, (noe som antakelig betyr *og så* sett ut fra konteksten det står i). I den reviderte utgaven av teksten har bruken av *og* sunket til 5 tilfeller. Et sted har eleven byttet ut *og så* til *men plutselig*, og et annet sted har eleven byttet ut *men da* med *plutselig*. To steder har eleven byttet ut *og da* til *men da*, og noen steder har eleven kuttet ut *og så*. For eksempel er *det var en ånd også sa han...* byttet til *det var en ånd han sa.....*. Slutten på fortellingen har eleven endret fra *men da begynte vann å komme inni båten og båten sank og han drukna R.I.P gamle mann 1960-2016* til *plutselig begynte det å komme vann inni båten men båten sank R.I.P mann 1960-2016*. Her har eleven forkortet slutten fra 19 til 15 ord. Han har tatt bort *og han drukna* og *gamle*. Han endret starten på setningen fra *men da* til *plutselig* og han endret *og båten sank* til *men båten sank*. *Plutselig begynte det å komme vann inni båten **men** båten sank*. Mellom disse setningene er det en kausal kopling markert eksplisitt med den adversative forbinderen *men*. Her kan ikke revideringen sies å være en forbedring av teksten, da det ikke er helt korrekt å bruke forbinderen *men* i en kausal relasjon.

Jeg har også sett på revideringen som elev 14 gjorde av sin tekst. Jeg gjengir først den originale teksten:

Fisketuren, tekst 1, elev 14

Det var en gang en gammel mann som ikke hadde katt. Det var en kjedelig lørdag og mannen kjedet seg fryktelig mye. Han bare satt i sofaen og så på tv. Han gikk ut i hagen og det var kjempe fint vær! Sky fri himmel og masse sol, det var 20 grader. Så mannen tenkte han kunne finne på noe ute. Han dro i garagen og henta frem fiske utstyret. Og løfta båten opp på tilhengeren og hekta den på bilen. Han kjørte til havnen og la fra kaia. Da han hadde rodd et lite stykke (for det var en ro-båt) ståppet han og slengte ut snøret og la seg til å slappe av litt. Etter tolv min fikk han napp, han dro opp og opp spratt en Torsk han tok frem kniven og avlivet den. Når han var ferdig med det slengte han ut snøret igjen. Etter tolv min nappet det og han dro opp snøre og der var det jammen

meg en Torsk til. Han syntes det var nok og rodde inn til kaia igjen og kjørte hjem igjen og lagde seg middag og det skal jeg si smakte godt!

Her er teksten slik eleven redigerte den:

Egenrevidering av tekst 1, Fisketuren, elev 14

Det var en gang en gammel mann som satt og så på tv, (han kjedet seg veldig). Så han gikk ut i hagen for å finne på noe. Da han kom ut var det kjempefint vær! Ikke en sky på himmelen, mannen dro bort til garagen og henta frem fiskeutstyret og båten løfta han oppå tilhengeren. Han kjørte i full fart (fordi han gledet seg sånn) ned til kaia og la i fra. Da han hadde rodd et lite stykke (for det var en ro båt) stoppet han og slengte ut snøre og la seg til å slappe av litt. Etter en stund fikk han plutselig napp han dro opp snøret og opp av vannet spratt det en torsk. Han fikk den av kroken og avlivet den med kniven han hadde med, (det ble litt mye blo). Han slengte ut snøret igjen. Det tok ikke lange tiden før det nappet igjen. Han dro opp snøret og det var en torsk til, mannen tenkte for seg selv: her var det mye torsk. Han syntes det var nok og dro hjem. Det ble torsk til middag i dag, og etter det tok mannen en god middagslur.

Elev 14 har færre formelle overflatefeil enn elev 2. Derfor er tallene for revideringene litt annerledes. Elev 14 har brukt punktum og stor bokstav relativt korrekt i begge tekstene. I den originale teksten skriver eleven torsk med stor t, noe som er rettet opp i revideringen. I tillegg skriver eleven ståppet, noe som også er rettet opp i revideringen. Elev 14 har derfor kun 2 overflatefeil å rette opp i. Revideringen av overflatefeil i prosent blir derfor kun 1 %. Siden eleven har veldig få overflatefeil er det kanskje lettere å konsentrere seg om å endre teksten på et dypere nivå. På dypere nivå har eleven gjort 17 % revideringer. Selv om elev 2 har gjort flere revideringer målt i antall revideringer, har elev 14 gjort flere revideringer på setningsnivå enn elev 2. Elev 14 har lagt til 4 helt nye setninger i andreutkastet sitt. For eksempel: *Han kjørte til havnen og la fra kaia* er endret til: *Han kjørte i full fart (fordi han gledet seg sånn) ned til kaia og la i fra*. Her har eleven satt inn setningen fordi han gledet seg sånn. Setningen står i en kausal relasjon til *han kjørte i full fart* og fordi er brukt som setningsforbinder. Det er et eksempel på hvordan eleven har bygd ut og revidert fortellingen sin ved å utdype handlingen. I tillegg har eleven endret mange av setningene sine. Spesielt på slutten av fortellingen har eleven endret mye. I den originale teksten er det en veldig lang sekvens på slutten som egentlig består av flere setningsfragmenter: *Han syntes det var nok og rodde inn til kaia igjen og kjørte hjem igjen og lagde seg middag og det skal jeg si smakte godt!* I andreutkastet har eleven endret slutten til: *Han syntes det var nok og rodde hjem. Det ble torsk til middag i dag, og etter det tok mannen en god middagslur*. Den originale sekvensen inneholder egentlig fem setningsfragmenter: *Han syntes det var nok. Han rodde inn til kaia. Han kjørte hjem. Han lagde middag. Det smakte godt*. I revideringen har eleven endret dette til fire fragmenter. I tillegg sletter eleven en del ord som fikk den originale teksten til å lyde gjentakende: *kaia igjen, hjem igjen*.

Hva elevene synes om å revidere tekster

Under intervjuet ble elevene spurt om hva de synes om å revidere egne tekster. Elevene svarte:

- Det går for så vidt an
- Det er av og til litt vanskelig fordi man må viske ganske mye, og jeg er ikke så god på å viske, og så må man skrive oppå og det ser litt rart ut
- Det går greit, men jeg pleier egentlig aldri å gjøre det
- Jeg liker det for da forbedrer du bare teksten din og det er kjekt. Da får du se hva slags tabber du gjør og forbedre dem til neste gang

Elevenes svar viser at det kan være et stort læringspotensialet i å la elevene revidere sine egne tekster. Det at elevene fikk utdelt teksten sin i papirformat, skrevet på pc kan ha medvirket til at elevene fikk en større distanse til sin egen tekst. De ble i større grad lesere av teksten. Undersøkelser har vist at skrivere reviderer mer hvis det er et opphold mellom selve skrivingen og revideringen (Chanquoy, 2001). I tillegg til at det skjer mer revidering om teksten blir lest maskinskrivet på papir enn på pc (Hoel, 2007). Det at teksten er maskinskrivet gjør også at elever får et mindre eierforhold til teksten sin enn om de leser det de selv har skrevet for hånd. Dette kan gi dem et mer kritisk leserblikk på sin egen tekst. Og tvinge dem til å lese det de faktisk har skrevet. Som den ene eleven sier, det er kjekt å revidere egne tekster fordi du får se hva slags tabber du gjør og elevene lærer sannsynligvis mye av å se hvilke tabber de gjør, slik at neste gang de skriver en tekst gjør de noen færre tabber.

5 Diskusjon

5.1 Hovedfunn

Når det gjelder endring i elevenes tekster fra pretekst til posttekst, på gruppenivå, er hovedfunnet at elevene i eksperimentgruppen har en større nedgang i bruk av setningsforbindere enn kontrollgruppen. Spesielt har elever som i preteksten hadde et særlig høyt forbruk av *og* og *så*, hatt en stor nedgang i bruk av disse. Dette kan tyde på at undervisningen har bidratt til at elevene har blitt mer bevisst på bruken av *og* og *så* i egne tekster. De har beveget seg mer mot en skriftlig stil ved at tekstene er mindre preget av *og-så*-fortelling (Iversen et. al, 2007).

På individnivå fant jeg at fokuselevenene endret mye på tekstene sine fra tekst 1 til tekst 2. I fokuselevenes tekster fant jeg at en av elevene hadde en betydelig endring i bruk av punktum og stor bokstav. En annen elev hadde en stor økning i bruk av komplekse setninger. Mens en tredje elev gikk bort fra å bruke hovedsakelig *og* som setningsforbinder til å bruke andre måter å binde sammen setningene sine. Jeg fant ikke tilsvarende endringer hos fokuselevenene fra kontrollgruppen. Likevel fant jeg at en elev fra kontrollgruppen økte bruken av *men* betydelig fra tekst 1 til tekst 2, noe som viser at resultatene på individnivå kan være påvirket av andre forhold enn undervisningen.

For å måle elevenes metalingvistiske kompetanse, innenfor temaet setningskopling og setningsforbindere, brukte jeg elevenes metaspråk som en indikator på metalingvistisk kompetanse. Jeg fant at elevene brukte tre nivåer av metaspråklig aktivitet i sine samtaler fra observasjonene og intervjuene. Nivå 1, bevisst metalingvistisk aktivitet uten bruk av språk, nivå 2, bruk av hverdagsspråk og nivå 3, bruk av fagterminologi (Fontich & Camps, 2014). Under observasjonene fant jeg eksempler på at elevene vurderte hverandres forslag til setninger uten bruk av språk. De nølte ofte og reformulerte hverandres forslag. De forhandlet om teksten (Kringstad & Kvithyld, 2013). Elevene brukte også en del hverdagsspråk i sine samtaler om teksten. Når det gjelder nivå 3, bruk av fagterminologi og fagspråk under samtaler, fant jeg noe bruk av dette. Det gikk hovedsakelig ut på samtale om bruk av tegnsetting. Elevene brukte ikke fagspråk fra undervisningen under observasjonene, men under intervjuet brukte elevene fagord som *bindeord* og *setningskopling* i samtale med meg som intervjuer, i tillegg til at de delvis forklarte ordenes betydning og kunne finne og gi

eksempler på bindeord. Dette mener jeg viser at elevene hadde utviklet en bevissthet omkring temaet setningskopling, noe som igjen kan bidra til økte ferdigheter når det gjelder kohesjon i egen skriftproduksjon.

Om øvelser i ”sentence combining” kan gi elevene økt revisjonskompetanse, er noe jeg vil drøfte nærmere i neste kapittel, men ut fra de to revideringene jeg analyserte, viser analysene at elevene reviderte mye når det gjaldt tegnsetting (elev 2) og setningsnivå (begge). Elev 14 endret mange av setningene sine, spesielt på området setningskopling, og la til flere utdypende setninger i teksten. ”Sentence combining”- øvelser kan muligens derfor være en nyttig metode for å utvikle elevenes revisjonskompetanse, spesielt med tanke på variasjon i setningsstruktur og kohesjon.

5.2 Drøfting

Her vil jeg drøfte problemstillingen: Kan ”sentence combining” - inspirert undervisning bidra til utvikling av skrivekompetanse hos elever på 5. trinn?, ut fra teori fra teoridelen. Jeg tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis og drøfter resultatene i forhold til disse spørsmålene:

1. Vil undervisningen bidra til å endre noe i elevenes skriftlige produkter?
2. Kan undervisningen bidra til utvikling av metalingvistisk kompetanse?
3. Kan undervisningen bidra til at elevene utvikler revisjonskompetanse?

5.2.1 Skrivekompetanse

Ved å ta utgangspunkt i elevenes tekster har jeg forsøkt å finne ut om undervisningen kunne bidra til å øke elevenes operative og prosedurale skrivekompetanse (Iversen & Otnes, 2016). Ifølge Blooms (1956) taksonomi hører det å kunne skape tekst innunder det øverste mestringsnivået. Kan elevene bruke det de har lært for å skrive egne tekster? Hvis vi går tilbake til Hillocks (1984) og hans eksempel på datteren sin som ikke kunne skrive et limerick, men kunne finne og beskrive et limerick, og ser dette i sammenheng med utviklingen i elevtekstene, kan vi si at elevene gjennom endring i tekstene fra tekst 1 til tekst 2 har gått fra påstandskunnskap til ferdighetskunnskap (Hertzberg, 1995). Elevenes utvikling er en prosess og elevene er ikke ferdig utlært. Men innenfor setningskopling og bruk av bindeord kan man se at elevene har gått fra å skrive såkalte *og-så*- fortellinger med et veldig

muntlig preg (Iversen et al., 2007), til å skrive tekster som har et mer skriftlig preg. Elevene har blitt mer bevisst bruken av *og* og *så* i egne tekster. Noe av årsaken til dette kan være at de har blitt mer bevisst på å lese sin egen tekst med mottakerbevissthet (Beal, 1996, ref. i Chanquoy, 2001) og å vurdere setningene sine ved indre revisjon før de skriver dem ned (Murray, 1978, ref. i Hoel, 2007). Flere av elevene i eksperimentgruppen skrev kortere tekster på pretesten enn på posttesten, noe som ikke er så rart sett i lys av ”sentence combining”- metodens fokus på å fortette mening og skrive lengre komplekse setninger (Saddler, 2012). Men noe av årsaken kan også være at elevene reviderte tekstene sine mer ved indre revisjon i posttesten enn i pretesten. Læreren, som hadde elevene i timen hvor de skrev tekstene, rapporterte at elevene jobbet veldig konsentrert, og at mange brukte hele timen de hadde til rådighet når de skrev tekstene sine. Som vist hos en av fokuselevenene, er posttesten nærmest en innledning til en fortelling, dette kan tyde på at eleven brukte lang tid på teksten og ikke fikk tid til å skrive den ferdig.

På gruppenivå var den største endringen at elevene brukte færre bindeord i tekstene sine. Nedgangen var størst hos de elevene som brukte mye *og* og *så* i preteksten. Dette var nok et resultat av at tekster, autentiske og delvis autentiske, med mye bruk av *og* og *så* ble brukt i undervisningen som et utgangspunkt for diskusjon og samtale om god setningsbinding. Undervisningen ga ingen direkte veiledning fra lærer i hvordan man kan bytte ut *og* i tekster med andre ord som har samme funksjon, som Iversen og Otnes fremhever i tilfeller hvor elever hovedsakelig bruker *og* som temporal forbinder (Iversen & Otnes, 2013). Men gjennom en tekstnær og analytisk metode som ”sentence combining” kan sies å være, ved bruk av eksempler og øvelse i å endre på setninger, kan elevene ha fått mulighet til å utvikle et analytisk verktøy de kan bruke på egen tekst.

Mehlum (2004) sier at å jobbe med setningskopling kan bidra til at elevene varierer språket mer. ”Sentence combining”- øvelser kan sies å være en metode for å jobbe med setningskopling. Har elevene variert språket mer? I en viss grad kan man si at elevene har variert språket mer. Tidsmarkøren *så*, sier Mehlum, kan dominere helt i handlingsframdrivende setninger i elevtekster og dette var tilfellet i en del av elevenes pretekster. Bruken av ordet *så* sank mye i postteksten hos eksperimentgruppen og også bruken av *og* gikk samlet sett noe ned. Å øve på å bruke ulike setningsforbindere i sammenheng med ”sentence combining”- øvelser kan være et eksempel på det Mehlum kaller å fokusere på avløsere. For elever som har et høyt forbruk av *og* og *så* i tekstene sine, spesielt

etter hvert når de kommer opp på et høyere alderstrinn, kan det være nyttig å øve å kombinere setninger på ulike måter. Det kan også være nyttig å delta i en tekstnær og eksplisitt undervisning hvor det å lese tekst og vurdere tekst er i fokus. Kompetansemål fra LK06 mål om å variere ordvalg og setningsbygning i egen skriving går direkte på dette (Udir2013).

Hertzberg (2008) sier om ”sentence combining” at det i norsk sammenheng ses på som en isolert ferdighetstrening hvor målet er at elevene skal bruke komplisert syntaks (Hertzberg, 2008). Dette er jeg uenig i, da undervisningen viser at tekstene til elevene er endret på områder som også har med bruk av tegnsetting og variasjon av setningsforbindere å gjøre. Man kan si at arbeid med ”sentence combining” kan legge til rette for at elever skal utvikle en forståelse for viktigheten av god kohesjon, variasjon i setningsstruktur og setningslengde i tekster. Det er interessant at en av fokuselevne fra eksperimentgruppen (elev 10) gikk fra å skrive en tekst preget av enkle setninger til en tekst hovedsakelig bygget opp av komplekse setninger. Det kan tyde på at eleven har fått inntrykk av at komplekse setninger er kvalitativt bedre enn å bruke enkle setninger. En annen årsak kan være at eleven opplevde posttesten som en test på om han hadde lært å kople sammen setninger. Uansett viser dette viktigheten av å vise elevene at både enkle og komplekse setninger kan være gode setninger. Det avgjørende er å bruke enkle setninger i tilfeller der det bidrar til tekstens mening, og å skrive lengre, komplekse setninger når det er nyttig, ut fra meningsinnholdet i teksten. I undervisningen ble det lagt vekt på viktigheten av å variere ord og setninger i tekster, men dette er nok noe som kunne blitt vektlagt mer. I undervisningen kunne det også med fordel vært fokusert mer på at enkle, korte setninger også kan være kvalitativt gode setninger.

5.2.2 Metalingvistisk kompetanse

Kan undervisningen bidra til utvikling av metalingvistisk kompetanse? For å vurdere om undervisningen kunne bidra til å utvikle elevenes metalingvistiske kompetanse observerte jeg noen av elevene i aktivitet i timene. I tillegg intervjuet jeg fire av elevene.

Under intervjuet sier en av elevene at hun tenker mer over setningene hun skriver nå, enn før intervensjonen. Økt bevissthet rundt setningen som enhet og bevissthet om kohesjon i tekst, i tillegg til bevissthet rundt ordvariasjon, er kanskje det viktigste elevene sitter igjen med. Kunnskap som kanskje har vært implisitt har blitt mer eksplisitt, ved at elevene har fått

øvelse i å snakke om setninger og diskutere setninger i tekst med bruk av metaspråk. Når det gjelder utvikling av metaspråklige ferdigheter, kan det sies at elevene har fått en begynnende forståelse for noen av fagbegrepene som har blitt brukt i undervisningen, som bindeord og setningskopling, selv om bruk av fagbegrep ikke var i fokus i undervisningen. Større nytte har nok elevene hatt av at undervisningen la til rette for samtale og diskusjon omkring tekst. Som jeg viser i utdrag fra observasjonen bruker elevene stort sett et hverdagsspråklig nivå av metaspråket (Fontich & Camps, 2014) når de samtaler om tekst.

Myhill et al. (2012) kaller dette området innenfor metalingvistisk aktivitet for setningsnivået. På dette nivået handler det om elevene har utviklet en bevisst kontroll over de syntaktiske og grammatiske valg de foretar seg, og om de har en bevissthet omkring variasjon av setningslengde, setningsoppbygging og variasjon i hvordan setninger starter.

Også Saddler (2012) fremhever viktigheten av kontroll over syntaks og hevder at elever kan få en større kontroll over syntaks i sin skriveproduksjon gjennom øvelser i "sentence combining". Hertzberg (1995) sier at fremskyndet syntaktisk modenhet er et mål med "sentence combining"-øvelser. I elevtekstene jeg analyserte så jeg ikke spesielt etter syntaktisk modenhet, men jeg fant noen tegn på endring i syntaks hos fokuselevene fra eksperimentgruppen ved at de hadde noe bedre kohesjon i tekst 2 enn i tekst 1. Elev 10 gikk også fra å bruke mange enkle setninger i tekst 1 til å bruke hovedsakelig komplekse setninger i tekst 2, noe som kan tyde på at han ble mer bevisst på syntaktiske valg. Intervensjonen gikk over kort tid, 1 time i uken, og var av såpass kort varighet at elevene kanskje ikke rakk å utvikle dette nok. Men det er mulig at arbeid med denne type øvelser over lengre tid, kan fremskyndet syntaktisk modenhet ved at elevene får en mer eksplisitt bevisst kunnskap om valgmulighetene som ligger i språket.

Hvorvidt elevene har klart å gå fra påstandskunnskap til ferdighetskunnskap (Hertzberg 1995) er uvisst, men noen elever har nok enda ikke klart å bruke det de har lært i egen skriftproduksjon. De har kanskje likevel utviklet en større bevissthet rundt temaet som kan gi resultater i skriftproduksjonen på et senere tidspunkt. Eller det kan være et bidrag til å forstå mer om bindeord og setningskopling når de møter temaet senere i skolegangen. Dette er et tema som har mye fokus på ungdomsskolen, men som kanskje ikke blir vektlagt så mye på barnetrinnet. Generelt, mener jeg, blir elevenes språkbruk vektlagt mindre på barnetrinnet enn på ungdomsskolen. På barnetrinnet er det mest fokus på rettskriving og tegnsetting.

Likevel bør det kanskje fokuseres mer på god språkbruk allerede på barnetrinnet. Noen elever trenger å få en eksplisitt undervisning i språk for å kunne utvikle større bevissthet rundt bruk av språk i egne tekster. Hvis kunnskapen kun er implisitt vil de som strever aldri kunne forstå hvorfor de strever og hva de må rette opp i for å forbedre tekstene sine. Den analytiske kompetansen henger sammen med den metalingvistiske kunnskapen som er språkliggjort. Selv om elevene kan oppfatte at noe er bedre enn noe annet, er det essensielt å verbalisere hva det er som gjør at noe er bedre enn noe annet. Kelloggs (2006) påstand om at grammatisk metalingvistisk kunnskap hjelper elever å få en bedre kontroll over språket kan stemme overens med funn fra elevtekstene som viser at elevene brukte mindre *og* og *så* i postteksten. Å gjøre kunnskap om språk eksplisitt for elevene, er å bygge en bro fra påstandskunnskap til ferdighetskunnskap slik at de kan nyttiggjøre seg av kunnskapen i egen tekstproduksjon.

5.2.3 Revisjonskompetanse

”Sentence combining”- øvelser kan ses på som en form for revideringsøvelser, ved at de handler om å forbedre setninger i tekst (Saddler, 2012). Gjennom undervisningen jobbet elevene mye med å endre og variere setninger. De fikk mange tips til hvordan de praktisk kunne gjøre det og dermed muligheter for å utvikle strategier for revidering (Aasen & Kvithyld, 2012). Jeg tok utgangspunkt i to tekster av fokuselevne og så på hva de hadde revidert. Jeg fant at de hadde revidert mye på setningsnivå og mye på det som kan kalles meningsnivå i teksten. En del revidering gikk på overflatenivå, spesielt hos den ene av fokuselevne. Denne eleven hadde i den opprinnelige teksten mange overflatefeil som gikk på manglende tegnsetting og stor bokstav. Men begge elevene, både eleven som hadde feil på overflatenivå og eleven som hadde lite feil på overflatenivå, reviderte mye av tekstene sine på et dypere nivå. Dette er et nivå som går på meningsinnhold og hvordan setninger er koplet sammen (Chanquoy, 2001). Man kan derfor anta at intervensjonen la godt til rette for at elevene kunne øke sin revideringskompetanse på setningsnivå.

Elevenes revisjonskompetanse er nært knyttet til den metalingvistiske kompetansen de har. For å kunne revidere tekster må elevene vite hva og hvordan de skal revidere tekster (Kringstad & Kvithyld, 2013). For å vurdere om undervisningen kunne bidra til at elevene utviklet revisjonskompetanse så jeg på en oppgave elevene gjennomførte som en del av undervisningsopplegget. Jeg så på to utvalgte tekster hvor elevene hadde revidert sin egen tekst. Elevene mestret å gjøre tekstene noe bedre, men kanskje ikke like mye som jeg hadde

forventet ut fra det de hadde gjennomgått i undervisningen. Det kan være at elevene i teorien visste hva de skulle gjøre, men at de enda ikke hadde utviklet kompetanse i å gjøre det i praksis. De hadde derfor, som Hillocks (1984) uttrykte det, utviklet påstandskunnskap, men ikke ferdighetskunnskap enda (Hillocks, 1984, ref. i Hertzberg 2001). Eller de hadde, som Iversen og Otnes (2016) sier, utviklet figurativ/deklarativ kunnskap, men ikke operativ/prosedural kunnskap.

En av fokuselevne (elev 2) hadde i utgangspunktet en tekst (tekst 1) uten bruk av punktum og stor bokstav. Dette reviderte han grundig i sin egen revidering av teksten. I tillegg var punktum og stor bokstav veldig forbedret fra pre til postteksten hos den samme eleven. Bruk av tegnsetting og stor bokstav ble ikke vektlagt i undervisningen. At noen av elevene likevel ble mer bevisst på dette, kan ha vært en bi - effekt av at setningen som enhet ble vektlagt i undervisningen. Elevene ble av den grunn kanskje mer bevisst på og fikk en større forståelse av hva en setning er. Noen elever, spesielt de som bruker lite punktum og stor bokstav, kan muligens være litt usikre på hva en setning er. De kan da trenge, ifølge Kress (1994), en klargjøring av setningens enhet og betydning i skriftlig tekst (Kress, 1994, ref. i Iversen & Otnes, 2016).

Hertzberg (1995) fremhever tekstlingvistikk i analyse av elevtekster. Læreren skal gi tilbakemeldinger til elevene om hva de bør forbedre i tekstene sine. Men hvis vi gir elevene verktøy og strategier for selv å kunne lese og vurdere tekstene sine vil de også kunne forbedre sin egen språkproduksjon. At lærere gir elevene tid til og tydelige forventninger om at tekstene de skriver bør revideres og forbedres, er avgjørende for at elevene kan utvikle revideringskompetanse (Aasen & Kvithyld, 2012). Men også øvelse i å lese, analysere og endre på tekst vil gi elevene strategier for å kunne forbedre egne tekster. ”Sentence combining” kan ses på som øvelser i å endre på tekst, man endrer på reelle eller fiktive tekster. Ved å ta utgangspunkt i hvordan hovedvekten av elevene i den enkelte klasse skriver, kan man gjøre øvelsene relevante for elevenes egen skriftproduksjon. I den forbindelse vil jeg trekke inn Ahlstrøms (1972) tanker om at man bør finne frem til grammatikkøvelser som ligner mest mulig på de problemene elevene støter på (Ahlstrøm, 1972 ref. i Hertzberg, 1995). Her vil det selvfølgelig være individuelle forskjeller, men gjennom å øve opp evnen til å endre på andres tekster, øver man nok også opp evnen til å endre på sine egne tekster.

5.3 Konklusjon

Bidro undervisningen til å endre noe i elevenes skriftlige produkter?

Elevenes skriftlige produkter endret seg noe, men endringen på gruppenivå var såpass liten at man ikke kan konkludere med at undervisningsopplegget bidro til endringen. I tillegg var utvalget svært lite, så en stor endring ville man uansett ikke kunne konkludere med at hadde sin årsak i et enkelt undervisningsopplegg. På individnivå kunne man se større endringer hos noen elever enn andre. Hos noen elever endret spesielt tegnsetting og bruk av stor bokstav seg, slik jeg har vist hos en av fokuselevne. Dette kan antas å være på grunn av undervisningen. Antakelig fikk eleven mer kunnskap om hva en setning er og klarte å bruke denne kunnskapen i egen skriftproduksjon. Andre områder som endret seg mye hos noen enkeltelever, var at antall bindeord gikk ned. Særlig bindeord som *og* og *så* gikk mye ned hos noen enkeltelever. Dette var spesielt hos elever som hadde et overforbruk av disse ordene på pretesten. Det kan derfor være at undervisningsopplegget bidro til at disse elevene gikk fra å bruke et muntligpreget språk i sin skriftproduksjon, til å bruke et mer skriftligpreget språk. Likevel er det vanskelig å konkludere med sikkerhet at det var undervisningsopplegget som bidro til endringen. Endringen kan også ha sin årsak i annen undervisning, hjelp de har fått hjemmefra, generell modning eller lignende. Man kan derfor konkludere med at undervisningen antakeligvis bidro til å endre noen enkeltelevers skriftlige produkter. De elevene som i pretesten hadde et svært muntligpreget språk i tekstene sine, fikk et noe mer skriftligpreget språk i posttesten.

Bidro undervisningen til utvikling av metalingvistisk kompetanse?

Under observasjonene og intervjuene i etterkant fant jeg at elevene brukte elementer fra undervisningen i sine samtaler. De brukte begreper fra undervisningen og var aktive i gruppearbeid hvor de måtte snakke sammen om tekster. Elevene hadde utviklet en metalingvistisk kompetanse som de kunne bruke for å samtale om tekst, endre og forbedre tekster de fikk utlevert. Under intervjuene sa elevene at de var blitt mer bevisst på at det fantes ulike bindeord og viktigheten av å variere ordene i setningene. Her er det også vanskelig å konkludere med at det var undervisningsopplegget som var årsaken. Men man kan konkludere med at denne type undervisning sannsynligvis gir gode muligheter for at elevene kan øke sin metalingvistiske kompetanse innenfor temaet: setninger og setningskopling. Et kritisk punkt i dette prosjektet var at elevene burde blitt observert i arbeid

med tekster før undervisningen startet, slik at den metalingvistiske kompetanse elevene hadde om temaet før intervensjonen startet ble kartlagt. Dette er en svakhet ved prosjektet.

Bidro undervisningen til økt revisjonskompetanse?

Analysen av de to revideringene som fokuselevne gjorde av sine egne tekster, viser at begge elevene reviderte mye på setningsnivå. Undervisningen kan derfor ha bidratt til økt revideringskompetanse på setningsnivå. Elevene kan ha økt sin kunnskap om hva og hvordan de kan revidere tekster, da spesielt innenfor området setningskopling og bindeord.

5.4 Didaktiske implikasjoner

Hva kan denne intervensjonen bety for pedagogisk praksis når det gjelder skriveopplæring? Min undersøkelse viser at det for enkelte elever kan være veldig nyttig med en tekstnær og eksplisitt språkundervisning. "Sentence combining" kan være en metode for å gjennomføre eksplisitt språkundervisning, men også andre undervisningsmetoder kan brukes for å gjøre språkundervisningen eksplisitt og tekstnær. Noe av det nyttigste jeg erfarte, som også Ahlstrøm (1972) påpeker, er at elevene lærer mye av en undervisning som tar utgangspunkt i de grammatiske utfordringene elevene støter på (Ahlstrøm, 1972, ref. i Hertzberg, 1995). For noen elever vil det å lese mye og opparbeide seg implisitt språkkunnskap være til god hjelp i skriveutviklingen. Mens andre elever vil være avhengige av en eksplisitt språkundervisning for å kunne få en god skriveutvikling. Min undersøkelse viser at det ligger et stort potensial i å gjøre elevene mer bevisst på sitt eget språk i tekster de skriver, og la elevene selv lese egne tekster med et kritisk blikk. Elevene er underveis i sin skriveutvikling og har allerede gode språkkunnskaper, men mange trenger å bli oppmerksomme på at skriveprosessen innebærer eksplisitte valg. "Sentence combining"-metoden kan være en nyttig metode, kanskje først og fremst for å vise elevene hvilke valgmuligheter de har når det gjelder syntaks. I kombinasjon med undervisning i setningsforbindere kan denne type øvelser også gjøre elevene mer bevisst på bruk av setningsforbindere og hvordan man skaper kohesjon. I tillegg gir metoden gode muligheter for å gjøre elevene mer bevisst på setningens enhet og med det øke sin forståelse for bruk av punktum og stor bokstav. Slik jeg ser det kan "sentence combining"-øvelser brukes på ulike trinn fordi øvelsene lett kan tilpasses ulike elevers utfordringer og nivåer. Jeg mener ikke at "sentence combining"-øvelser skal brukes som en isolert ferdighetsøvelse som Hertzberg (2008) nevner, men som en øvelse man kan bruke i kombinasjon med andre undervisningsmetoder. Min erfaring fra intervensjonen er at metoden er et veldig godt

utgangspunkt for samtale om mulighetene for variasjon som ligger i språket. Og at jeg i tillegg opplevde at elevene ble veldig motiverte og engasjerte av å jobbe med denne metoden, er et argument for å bruke metoden også i norske klasserom.

5.5 Avslutning

Med denne masteroppgaven ønsket jeg å prøve ut et undervisningsopplegg og se på mulighetene denne type undervisning kunne gi for utvikling av skrivekompetanse. Selv om det er vanskelig å generalisere ut i fra en så liten studie, kan resultatene gi et hint om muligheter som ligger i denne type undervisning. Noe av det aller viktigste for at elever skal utvikle sin skrivekompetanse, er deres evne til å vurdere og revidere tekst. Dette henger igjen nært sammen med deres metalingvistiske kompetanse. En funksjonell og eksplisitt grammatikkundervisning som gir elevene mulighet for å selv å skrive, diskutere, vurdere og revidere tekster, vil gi elevene muligheter for å utvikle sin metalingvistiske kompetanse. Som igjen vil være grunnlaget for å kunne skrive bedre tekster. Jeg håper at denne intervensjonsstudien kan gi andre inspirasjon til å prøve ut "sentence combining"- metoden i norske klasserom og at metoden ikke bare blir sett på som isolert ferdighetstrening. Når det gjelder videre forskning mener jeg det kan være nyttig å forske mer på metalingvistisk aktivitet i norske klasserom. Jeg tror at det er et stort potensial for å legge undervisningen mer til rette for at elevene skal øke sin metalingvistiske kunnskap for å bli bevisst på sin egen skriftproduksjon og forbedre den. Avgjørende for å øke elevenes metalingvistiske kompetanse er å skape et klasserom der samtale og diskusjon rundt tekst, er en sentral del av skriveopplæringen. "Sentence combining"- metoden er, ut ifra min erfaring med metoden, et godt utgangspunkt for det Hillocks (1986) sier om at "denne type øvelser tvinger elevene til å tenke gjennom ulike løsninger". Og med det kan de øke sin metalingvistiske kompetanse.

Litteraturliste

Aasen, A. J., & Kvithyld, T. (2012). Å skrive, det er å omskrive. *Bedre skole*, 1, 24-29.

Andrews, R., Torgerson, C., Bevertson, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.

Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41.

Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100-108.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Essex: Pearson

Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.

Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag

Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retorikkforskning*, 18, 92-105.

Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av spark og tekster i undervisningen* (s. 17-25). Oslo: Universitetsforlaget.

Hillocks (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133 – 170.

Hoel, Torlaug Løkensgard. (2007). Omskriving. Ein kritisk faktor i skriving og rettleiing? I S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 63-76). Oslo: Tapir Akademisk forlag.

Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Iversen, H. M., & Otnes, H. (2013). Kohesjon og forfelt - to aspekt i skriftlige elevtekster. I Skjelbred, D., & Veum, A. (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 281-298). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26.

Killagon, D., & Killagon, J. (2000). *Sentence composing for Elementary school*. Portsmouth: Heinemann.

Kleven, T. A., (Red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget

Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge

Kringstad, T & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2, 71-79.

Kulbrandstad, L.A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. *Læreplanen i norsk* (2013). (NOR1-05). Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Lind, M. (2005). Språk som handling og tekst. I A. Sveen (Red.), *Språk en grunnbok* (s. 39-58). Oslo: Universitetsforlaget.

Myhill, D.A., Jones, S.M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.

Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44.

Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*. Hentet, mars 2018 fra <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>

Mehlum, A. (2004). Ord- og setningsnivå. I I. Moslet, & P. H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk – tekstenær og elevnær undervisning* (s.333-338). Oslo: Universitetsforlaget

Palincsar, A.S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of ComprehensionFostering and ComprehensionMonitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.

Reutzel, R. (1986). The Reading Basal: A Sentence Combining Composing Book. *The Reading Teacher*, 40(2), 194-199.

Robinson, M. (2005). Metalanguage in L1 English-speaking 12-year-olds: Wich Aspects of Writing Do They Talk About?. *Language Awareness*, 14(1), 39-55.

Saddler, B. (2005). Sentence Combining: A Sentence-Level Writing Intervention. *Reading Teacher*, 58(5), 468-471.

Saddler, B., Behforooz, B., & Asaro, K. (2008). The Effects of Sentence-combining Instruction on the Writing of Fourth-Grade Students With Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.

Saddler, B., & Asaro-Saddler, K. (2010). Writing Better Sentences: Sentence-Combining Instruction in the Classroom. *Preventing School Failure*, 54(3), 159-163.

Saddler, B. (2012). *Teacher`s Guide to Effective Sentence Writing*. New York: The Guilford Press.

Senje, T., & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger. Analyse og vurdering*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Tonne, I., & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster: språklig oppmerksomhet i klasserommet. Hentet mars 2018 fra <http://hdl.handle.net/10642/1027>

Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Vellutino, F. R., & Schatschneider, C. (2011). Experimental and Quasi-Experimental Design. I N. K. Duke, & M. H. Mallette (Red.), *Literacy Research Methodologies*. New York: The Guilford Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD



Liv Heidi Mjelve
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51467 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51467	<i>Sentence combining-inspirert undervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Heidi Mjelve</i>
Student	<i>Mari Sundsbø</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.03.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Videre anbefaler vi at det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar, i og med at forskningen skal foregå i skoletiden.

Det oppgis at det i tillegg til innsamling av elevtekster vil bli gjort noen observasjoner og intervjuer, men at det ikke skal registreres navn eller andre personopplysninger ifm. denne delen av prosjektet. Observasjoner og intervjuer vil dermed falle utenfor personopplysningslovens virkeområde, men vi minner om at forskningsetiske retningslinjer fremdeles gjelder. Les mer her: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (se spesielt del B, pkt. 12)

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 22.03.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlende opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 2: Bilde og oppgavetekst på pretest



Skriv en tekst der du forteller en fortelling med utgangspunkt i bildet over. Tittelen er "Fisketuren"

Vedlegg 3: Bilde og oppgavetekst på posttest



Vedlegg 4: Tabell med tallmaterialet

Fisketuren eksperimentgruppe

Elev	1	2	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14
Antall ord	196	189	147	163	279	208	156	140	131	144	328	191
Antall setninger	19	13	16	15	26	31	16	17	10	15	25	15
Antall bindinger	21	25	6	16	15	11	15	9	12	17	31	24
Bindeord Totalt	23	35	6	18	16	13	18	10	13	19	34	24
Repertoar Av bindeord	7	5	5	9	8	5	4	6	6	7	6	6
Og	1	19	2	2	3	2	2	2	4	6	10	18
Men	4	2	1	4		3	8	3			10	
Så	9	5	1	2	2	3	6	1	2	5	6	1
når	1		1		1	4	1		1	1	1	1
For				3				1		1		1
Siden				1	1						4	
Fordi	5	1	1			1			1	1		
da		7			2			2	3			1
Hvis										1		
Derfor												
Etter				1	2							
Etterpå					1							
Etterhvert					1			1				
Etter en liten stund												
Senere												
mens												
samtidig												
Først												
Til slutt				1								
også							1					
før	1			2						1		
der	1											
at				1					1		1	

Fjellturen eksperimentgruppe

Elev	1	2	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14
Antall ord	183	137	202	186	222	352	101	242	159	153	577	134
Antall setninger	18	10	17	14	21	24	13	18	17	21	59	11
Antall bindinger	15	11	14	14	13	27	6	18	13	7	44	14
Bindeord Totalt	15	15	15	15	14	27	7	19	13	7	46	15
Repertoar Av bindeord	6	6	6	5	7	6	6	8	6	4	11	8
Og	5	3	5	6	1	12	1	7	6	2	13	6
Men	5	5	4		4	6	2	5	1		4	
Så		1	1	5	4	3	1	2			10	3
når	1		1	1	1	4		1	1		4	
For	3				2	1		1	1		2	1
Siden								1			1	
Fordi	1	1	2				1	1			1	
da		4	1	2	1				3		7	
Hvis					1						3	
Derfor		1					1					1
Etter	1			1						2		1
Etterpå												
Etterhvert								1				
Etter en liten stund												
Senere			1			1						1
mens							1					
samtidig											1	
Først												
Til slutt												
Også												
før										1	1	
der										1		
at												
deretter												1
snart									(1)			
Neste dag												1

Fisketuren kontrollgruppe

Elev	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Antall ord	198	211	179	91	101	25	116	180	104	162	162	110	199
Antall setninger	14	19	15	12	14	1	10	22	12	14	14	12	25
Antall bindinger	25	21	16	6	16	0	14	13	13	16	14	12	19
Bindeord Totalt	32	23	16	8	16	0	15	13	19	17	18	16	20
Repertoar Av bindeord	4	4	6	3	3	0	3	3	3	5	6	6	7
Og	18	14	7	2	2		11	2	11	9	2	4	8
Men			1	3	3		1	2	1	3	4	1	6
Så	8	6	4		11		3	9	7	1	5	6	
Når	4	2	2								2		
For			1										
Siden										1			
Fordi	1	1											1
Da	1		1	3						2		1	2
Hvis													
Derfor													
Etter											2		1
Etterpå													1
Etterhvert											2		1
Senere													
Mens													
Samtidig													
Først											1	1	
Til slutt												2	

Fjellturen kontrollgruppe

Elev	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Antall ord	274	248	273	92	304	103	175	275	194	219	157	254	266
Antall setninger	15	18	23	11	35	6	17	30	24	22	18	28	30
Antall bindinger	33	24	21	6	50	7	18	32	17	18	8	22	13
Bindeord Totalt	43	30	24	6	50	7	21	33	18	19	8	23	14
Repertoar Av bindeord	7	6	7	3	5	2	4	9	6	8	4	5	5
Og	19	8	7	1	11	6	7	5	7	10	3	6	9
Men	4	7	3	4	2	1	5	3	1	1		9	
Så	9	10	6		30		8	19	7	1	2	6	2
Når	2	2			4			2			2		
Også		1											
For	1		2							1			
Siden								1					
Fordi	3		3				1	1				1	
Da	4	1	2		1			1	1	3			
Hvis								1		1	1		
Derfor										1			
Etter									1	1			1
Etterpå													
Etterhvert													
Etter en stund												1	
Senere				1					1				
Mens	1												
Samtidig													
Først													
Til slutt													
Før			1										
Med en gang								1					
Derimot													1
Eller													1