

Tonje Lindås

Eksplisitt grammatikkundervising i skulen

Erfaringar frå eit undervisingsopplegg

Mai 2022

Eksplisitt grammatikkundervising i skulen

Erfaringar frå eit undervisingsopplegg

Tonje Lindås

Nordisk språkvitskap

Innlevert: Mai 2022

Hovedveileder: Kristin Melum Eide

Medveileder: -

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for språk og litteratur

Samandrag

Tema for denne oppgåva er didaktisering av avansert grammatikk tilpassa elevar i vidaregåande skule. Frå fleire hald vert det hevda at både lærarar, elevar og lærarstudentar har for dårlege grammatikkunnskapar, noko som gjev dårlege føresetnadar for å gjennomføre meiningsfull og god grammatikkundervising i skulen. På grunn av dette krevst det eit system eller ein måte å undervise på som gjer at lærarar ikkje vegrar seg for å bruke tid på grammatikken, og som gjer at elevane får utbytte av innsatsen som vert lagt inn på området. Denne oppgåva er ein freistnad på å byrje på utviklinga av eit slikt system, der vi her fokuserer på den syntaktiske kategorien forfeltet. Oppgåva ber også preg av paradigmat aksjonsforskning, som inneber ei systematisk undersøking av eigen praksis for å skape positiv endring.

Prosjektet er ein intervensjonsstudie gjennomført i samarbeid med to tredjeklassar på vidaregåande skule. Metoden for datainnsamling består av ein pre- og ein post-test som vert gjennomført før og etter intervensjonen. På desse testane vert elevane presentert for eit utval setningar som til saman utgjør ein samanhengande tekst. Der vert dei bedne om å gje setningane ein struktur som skapar ein naturleg flyt i teksten. I etterkant vert testsvara frå intervensjons- og kontrollgruppa samanlikna med kvarandre, og med ei ekspertgruppe, for å sjå korleis elevane bruker forfeltet. Desse dataa vert supplert med eigne observasjonar frå gjennomføringa av undervisingsopplegget som utgjør intervensjonen, der det er naturleg. Oppgåva undersøker for det første forfeltsbruk hjå elevane samanlikna med skriveekspertar, for det andre om undervising av forfeltsbruk kan føre til endring i åtferd i tekstproduksjon og for det tredje om bruken av grammatikkdinosauren frå *Språket som superkraft* (Eide, 2022) kan vere eit godt grep når ein skal undervise om norsk setningsstruktur.

I korte drag finn vi i undersøkinga at elevane i utgangspunktet bruker forfeltet ganske aktivt, og at dei flyttar fram setningsledd hyppig. Etter å ha deltatt på undervising om forfeltsbruk, leverer elevane testsva som er meir like ekspertgruppa. Dette indikerer at undervising om forfeltsbruk kan gjere elevane til betre skrivarar, og at grammatikkdinosauren viste seg å vere eit godt grep for å arbeide med avanserte grammatiske konstruksjonar på ein lettfatteleg måte. Eg kunne også observere åtferdsendringar i elevanes tekstproduksjon, både på individ- og gruppenivå. Dette tydar på at det er mogleg å utvikle undervisingsopplegg som tek sikte på å lære elevane avansert grammatikk, og at dette har eit potensial til å gje innsikter og fordelar også i skrivearbeidet.

Abstract

Thematics for this thesis are didactics of advanced grammar adjusted for high school students. From several observations, both teachers and students have poor grammar knowledge; this resolves poor preconditions for conducting meaningful and good grammar teaching in school. Due to this, a system for a way of teaching is required so that both teachers do not refuse to spend time on grammar and students benefit from learning this knowledge properly. This thesis attempts to develop a system where the focus is on the prefield. The thesis also includes the action research paradigm, which involves a systematic examination of one's practice as a teacher to create a positive change.

The project is an intervention study conducted in collaboration with two third-year high school students. The method for collection of data has been a pre-test and a post-test. In the test, the students were given a selection of sentences forming a coherent text. The students were asked to give the sentences a structure that creates a natural flow in the text. Afterward, the test results were compared with the control- and expert group to see how the students used the prefield. The results were supplied with own observations from the intervention. The thesis examines, firstly, the prefield use among the students compared with writing experts, and secondly, whether teaching prefield use can lead to a change in behavior in writing a text. Furthermore, thirdly, whether the use of the grammar dinosaur from *Språket som superkraft* (Eide, 2022) is useful when teaching Norwegian sentence structure and grammar.

In short, we find in the study that the pupils initially use the prefield quite actively and move sentence clauses quite frequently. After attending the lecture about the prefield, the pupils submit tests that are more similar to the expert groups test answers. These results show us that the lectures on prefield use can teach pupils how to become better writers, and that the grammatical dinosaur proved to be a good tool for working with advanced grammatical constructions in an easy-to-understand way. Observations also showed behavioral changes in students' text production, both individually and on a group level. These results show that it is possible to develop a teaching program that aims to teach students advanced grammar and that this has the potential to provide insight and benefits in writing text.

Føreord

Dette masterprosjektet hadde ikkje vore mogleg utan all den gode hjelpa og støtta eg har fått frå dei rundt meg. Dette er eg utruleg takksam for, og ønsker dermed å trekkje fram nokre av bidragsytarane som har vore særleg viktig.

Først vil eg løfte fram dei flotte elevane som stilte opp som informantar og lærarane deira som let meg få sleppe til og få nokre timar saman med dei to klassene. Utan dokker hadde ikkje prosjektet vore mogleg å gjennomføre, og eg er veldig takksam for at dokker deltok med engasjement og iver. Vidare vil eg også takke deltakarane i ekspertgruppa som tok seg tid i ein travel kvardag til å gjennomføre testane og slik var med på å skape ein sentral målestokk for oppgåva.

Eg må også takke den dyktige rettleiaren min, Kristin Melum Eide, som har vore både ein trygg støttespelar og ein dyktig fagperson heile vegen. Takk for hyppige og grundige rettleiingar og tilbakemeldingar, tips om litteratur og tryggande samtalar undervegs. Aldri var eg så motivert for skrivearbeidet som dei dagane eg gjekk ut av kontoret ditt.

Til sist vil eg takke familie, vener og kjærasten min, Atle, for at de har hatt forståing for at eg har prioritert litt annleis det siste halvåret, og for at de heile vegen har hatt trua på at eg skulle få det til.

Trondheim, mai 2022

Tonje Lindås

Innholdsliste

SAMANDRAG	1
ABSTRACT	2
FØREORD	3
1.0 INNLEIING	7
1.1 BAKGRUNN	7
1.2 FØREMÅL	8
1.3 AVGRENSING OG PROBLEMSTILLING	9
2.0 TEORI	11
2.1 AKSJONSFORSKING	11
2.1.1 <i>Moglegheiter og utfordringar i aksjonsforskninga</i>	12
2.2 GRAMMATIKK: SYSTEM OG FUNKSJON.....	12
2.2.1 <i>Fagfornynging: Språket som system og moglegheit</i>	13
2.2.2 <i>Språket som superkraft</i>	14
2.3 DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONA.....	15
2.4 TIDLEGARE FORSKING.....	15
2.4.1 <i>Forfeltet, tematisering og tekstbinding</i>	15
2.4.2 <i>Rethinking Grammar</i>	17
3.0 METODE	18
3.1 PROSJEKTDESIGN.....	18
3.2 UNDERVISINGSOPPLEGG	18
3.2.1 <i>Ein intervensjonsstudie</i>	21
3.2.2 <i>Dino som pedagogisk grep</i>	22
3.3 TESTUTVIKLING	23
3.3.1 <i>Pilottesting</i>	23
3.3.2 <i>Format på test</i>	23
3.3.3 <i>Tekstane stimulerer til tematisering</i>	24
3.3.4 <i>Innhenting av «nullversjonar»</i>	25
3.4 INFORMANTAR OG FORSKINGSETIKK.....	25
3.4.1 <i>Informantutval og representativitet</i>	25
3.4.2 <i>Informert samtykke og anonymitet</i>	26
4.0 RESULTAT OG ANALYSE	27
4.1 FORFELTSBRUK: PRE-TEST	27
4.1.1 <i>Pre-test: Tilfelle der elevane var særleg samstemte</i>	28
4.2 INTERVENSJONEN.....	29
4.3 FORFELTSBRUK: POST-TEST.....	30
4.4 FORFELTSBRUK HJÅ ELEVANE SAMANLIKNA MED EKSPERTGRUPPA	31
4.4.1 <i>Resultata frå ekspertgruppa</i>	31
4.4.2 <i>Likskapar mellom elevresultat og ekspertgruppa</i>	31
4.4.3 <i>Del 1 og del 2 kvar for seg</i>	34
4.5 ENKELTUTVAL.....	36
4.5.1 <i>Hypertematisering</i>	36
4.5.2 <i>Informantane som gjer flest endringar</i>	37
5.0 DISKUSJON	38
5.1 INTERVENSJONEN FØRER ELEVANE NÆRMARE EKSPERTANE	38
5.1.1 <i>Intergruppeskilnad og intragrupperlikskap</i>	39
5.1.2 <i>Ekspertgruppas gyldigheit som målestokk</i>	40
5.1.3 <i>Forskingsspørsmål 1</i>	41

5.2	ÅTFERDSENDRING I TEKSTPRODUKSJON.....	42
5.2.1	Åtferdsendring på individnivå.....	42
5.2.2	Åtferdsendring på setningsnivå.....	42
5.2.3	Forskingsspørsmål 2.....	44
5.3	GRAMMATIKKUNDERVISING FOR Å LÆRE NOKO OM SPRÅKET I SEG SJØLV	45
5.3.1	Dino som studieførebuande figur.....	45
5.3.2	Dino: Demonstrasjon av setningsstruktur og skaping av metaspråk.....	46
5.3.3	Forskingsspørsmål 3.....	46
5.4	UTBYTTE AV UNDERVISINGA FOR ELEVANE	47
5.5	AKSJONSFORSKING OG UTVIKLING AV EIGEN PRAKSIS	49
5.6	VIDARE FORSKING	50
6.0	SAMANFATNING.....	51
7.0	LITTERATURLISTE.....	54

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Grammatikkundervising har tradisjonelt vore ein viktig del av norsk som morsmålsfag. Sidan 1980-talet derimot, har grammatikken fått langt mindre fokus og plass i undervisinga, mykje på grunn av ei oppfatning om at det var dårleg utnytta tid. Brøseth & Nygård (2019:343) forklarar denne fortrenginga som ein konsekvens av internasjonale strøimmingar. Fleire engelske effektstudiar konkluderte med at grammatikkundervising ikkje bidrog til å gjere elevane til betre skribarar (t.d. Fogel & Ehri, 2000 & Wyse, 2001). Dette har lenge fungert som eit solid argument for å nedprioritere grammatikken også i norskfaget. Mange meiner likevel at betre språk- og skriveferdigheiter ikkje er det einaste haldbare argumentet for å drive med grammatikkundervising. Brøseth & Nygård (2019:341) held fram at det går eit skilje mellom det ein kallar eit instrumentalistisk syn på grammatikk, og eit meir dannelsbasert syn. Det instrumentalistiske synet ser på grammatikken som ein reiskap for å oppnå noko anna, som til dømes å skrive rett eller å få enklare tilgang til grammatisk system i andre språk. Med eit dannelsbasert syn derimot, har grammatikken ein eigenverdi og er eit mål i seg sjølv. Dei understreker at desse syna ikkje naudsynt utelukkar kvarandre (ibid).

Hertzberg (1995) løftar mellom anna fram tverrspråklegheitsargumentet, metaspråksargumentet og allmenndanningsargumentet som har prega debatten knytt til grammatikkens plass i norskfaget. Ifølgje Brøseth & Nygård (2019:345) vektlegg tverrspråklegheitsargumentet, der grammatikken vert eit felles referansesystem som kan vere gunstig å bruke både i morsmåls- og framandspråksundervising. Ved bruk av metaspråksargumentet hevdar ein at grammatikkundervisinga kan gje elevar og lærarar eit felles metaspråk for å kunne snakke om tekst. Desse to kan ein kategorisere som instrumentalistiske argument. Ved bruk av allmenndanningsargumentet derimot, ser ein ikkje først og fremst på grammatikken som eit verktøy for å oppnå andre ting, men at han har ein eigenverdi som kunnskapsemne (Brøseth & Nygård, 2019:346).

Manglande fokus på grammatikk i norskfaget kan ha vore med på å gje elevane som har gått grunnskule og vidaregåande skule dei siste 30-40 åra dårlegare føresetnadar for å tileigne seg gode grammatikkunnskapar sidan. No kan det imidlertid sjå ut til at utviklinga er i ferd med å ta ei litt anna retning, og at grammatikken igjen skal få meir merksemd i norsk som morsmålsfag. I samband med Fagfornyninga, som vart det gjeldande læreplanverket for norsk skule for 2020, har ein utvikla kjerneelement for kvart enkelt fag. I offentleg samanheng omsett ein gjerne omgrepet *kjerneelement* til «det viktigaste» (Igland, 2019:97). Bakgrunnen for utviklinga av desse kjerneelementa skal ha vore mellom anna eit ønske om ei tydelegare prioritering i faga (Hagelia, 2021). I norskfaget vart eit av kjerneelementa kalla *språket som system og moglegheit*. Her står det mellom

anna at elevane skal utvikle kunnskapar om og eit omgrepsapparat for å kunne beskrive både grammatiske og estetiske sider ved språket (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å hjelpe elevane til å utvikle desse kunnskapane, ser det no ut til at vi igjen bør leggje inn ein innsats i grammatikkundervisinga i skulen.

For å kunne drive god grammatikkundervising, krevst det ifølgje Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) at læraren har inngåande kompetanse på feltet. Dei gjennomførte ein studie der dei ønskte å finne ut om kontekstualisert grammatikkundervising i samband med skriveopplæring ville gje elevane betre skriveferdigheiter og metaspråkleg forståing. I prosjektet fann dei mellom anna at klassar med lærarar som hadde gode fagkunnskapar, hadde vesentleg mykje betre utbytte av undervisinga enn klassar med lærarar som ikkje var like stødige på feltet. Det er med andre ord problematisk dersom lærarane ikkje har gode nok grammatikkunnskapar, ettersom det ser ut til å kunne føre til at elevane får dårlegare utbytte av undervisinga. Ein måte å bote på desse problema er å freiste å gjere overgangen frå vidaregåande til lærarutdanning «mjukare», slik at studentane greier å nytte seg av input dei får på universiteta, og at nyutdanna lærarar på sikt dermed kan vere betr rusta til å undervise om grammatikk på eit føremålstenleg vis.

1.2 Føremål

Frå ulike hald vert det hevda at korkje elevar eller lærarar i norsk skule i dag har særleg gode grammatikkunnskapar (t.d. Oksfjellelv, 2011). Holmen (2014:90) gjennomførte ei kartlegging av ferske lærarstudentar sine grammatikkunnskapar, og fann at mange av studentane ikkje hadde det som var å rekne som allmenn fagkunnskap i grammatikk. Det vil seie manglande kunnskap knytt til mellom anna ordklassar, setningsledd og leddsetningar. Holmen (2014:96) held fram at dette ser ut til å gjere det vanskeleg å tileigne seg fagstoffet på lærarutdanninga. Lærarstudentane veit stort sett kva som er rett og gale, men er ikkje i stand til å forklare fenomen av di dei manglar eit metaspråk. Ein del av forklaringa på desse problema kan vere eit manglande fokus på eksplisitt grammatikkundervising i skulen sidan 1980-talet (Brøseth & Nygård, 2019:342). Direktøren i Språkrådet, Åse Wetås, omtalar det heile som ein vond sirkel, der lærarstudentar kjem på universiteta med for dårlege grammatikkunnskapar, og at det sidan vert vanskeleg å ta att det tapte gjennom utdanningsløpet (Språkrådet, 2018). Mykje tydar på at det er eit for stort gap i nivå mellom vidaregåande skule og lærarutdanning i språk på universiteta. Det krevst eit nivå på universiteta som vidaregåande skule ikkje ser ut til å førebu elevane på i dag. Ein del av desse elvane vil vere neste års lærarstudentar, og dersom ein ikkje får bota på dette problemet, er det truleg at ein framleis vil sitje att med nyutdanna lærarar med for dårlege grammatikkunnskapar. Dette gjev i utgangspunktet ikkje særleg gode føresetnadar for å tilby god grammatikkundervising til framtidige elevar.

For at lærarstaben skal vere i stand til å ivareta kjerneelementet *språket som system og moglegheit* på ein god måte, så krevst det ei endring. Det finst eit behov for eit system og ein måte å undervise på som gjer jobben litt enklare, slik at lærarar ikkje vegrar seg for å bruke tid på grammatikken, og ikkje minst at elevane får eit godt utbytte av tida og innsatsen som vert lagt inn på området. Eit overordna føremål med denne masteroppgåva er derfor å bidra til ein liten del av didaktiseringa av eit slikt avansert grammatikk-metaspråk. Det er eit stort område ein skal dekke, og dette prosjektet må dermed verte sett på som ein liten del av eit større heile, der det trengs vidare utvikling og utprøving av ulike undervisningsmetodar som kan fungere.

Vidare er også denne oppgåva ein freistnad på å utforske og utvikle undervisningsmetodar og smarte, pedagogiske grep som kan gjere meg som kommande lærar betre rusta til å bidra til god grammatikkkompetanse hjå mine framtidige elevar. Det å byrje å reflektere over eigen praksis tidleg og å stille spørsmål ved sin eigen måte å vere lærar på, er eg overtydd om at vil skape nyttige erfaringar som ein kan ta med seg inn i yrkeslivet. Eit slikt prosjekt med ein intensjon om å skape positive endringar i eigen praksis ved hjelp av utprøving og refleksjon, kan ein plassere inn i eit aksjonsforskningsperspektiv.

1.3 Avgrensing og problemstilling

Innanfor paradigmet generativ grammatikk bur ikkje grammatikken i bøkene, men i hjernen. Eide (2019:17) illustrerer dette ved å bruke subjektet som døme. Sjølv om ein ikkje på ståande fot er i stand til å forklare kva eit subjekt er, har ein som norsk språkbrukar likevel mykje kunnskap om kva reglane for subjektet er. Både kva som kjenneteiknar det, kva for ordklasse det må ha og korleis ein kan plassere det i ei setning. Dette beskriv Eide (2019:18) som ein umedviten, internalisert grammatikk der ein kan reglane, men ikkje er i stand til å beskrive eller forklare dei for andre. Det vil seie at ein manglar eit grammatisk *metaspråk*. Med termen metaspråk vert det i denne oppgåve meint eit språk for å snakke om språk. Det vil seie eit omgrepsapparat ein kan ta i bruk for å beskrive og snakke om språklege fenomen. Eit slikt metaspråk kan ifølgje Brøseth, Busterud & Nygård (2020:189) bestå av både kvardagslege omgrep og av faglege termar, men det vil i mange tilfelle vere fordelaktig, med omsyn til at det bør vere presist, å bruke fagtermar.

Det å undervise om og lære om grammatikk kan ein sjå på som å skape ei bru mellom den implisitte kunnskapen ein har i ljos av det å kunne morsmålet sitt, og eit omgrepsapparat som sett denne kunnskapen i system og gjer han meir eksplisitt, slik at vi vert i stand til å snakke om han (Brøseth & Nygård, 2019:341). Grammatikken er eit breitt felt som inneheld fleire teoretiske perspektiv og fokusområde. I denne oppgåva vert det fokusert på den avgrensa kategorien *forfeltet*, som er eit trekk ved norsk syntaks. Forfeltet refererer til den første posisjonen i norske hovudsetningar på normalstruktur, og

i denne posisjonen kan alle ledd stå (Iversen & Otnes, 2016:196). Dersom eit ledd ikkje står i forfeltet, så har det sin «faste» plass lenger ut i setninga. Det er med andre ord mange moglegheiter for språkleg variasjon og utforsking knytt til denne posisjonen. Ifølgje Iversen & Otnes (2013:283-289) er samanheng på alle tekstnivå eit viktig kjenneteikn på ein god tekst, og forfeltet har eit potensial til å bidra til nettopp dette ved å framheve, skape syntaktisk variasjon og kohesjon. Dei hevdar vidare at ei bevisstgjerjing på bruk av forfeltet vil kunne utruste elevane til å beherske god, variert syntaks og tekstorganisering (Iversen & Otnes, 2013:296). Også Skrivesenteret ser ut til å vektleggje variert bruk av forfeltet som ein sentral skriveferdigheit. I samband med skriveprøva i 2017 som skulle skaffe informasjon om skrivekompetanse hjå elevane, vart det utvikla ei vurderingshandbok. Der vart følgjande nemnd som eit av kjenneteikna på det høgste nivået: «Setningene har variasjon i forfeltet. Teksten har kompleks og variert setningsstruktur» (Skrivesenteret, 2017).

Til saman peikar dette i retning av at variert og medviten bruk av forfeltet er eit uttrykk for noko positivt og noko ein god skribar bør meistre. Dermed bør ein som lærar freiste å stimulere til bruk av forfeltet i elevtekstar, og undervise om bruk av forfeltet for å gjere elevane klare over dei moglegheitene som ligg der til å skape samanheng og variasjon i tekst. Då vil det for det første vere interessant å finne ut korleis elevane bruker forfeltet i utgangspunktet. For det andre ønsker eg å finne ut om våre metodar for å undervise om grammatikk ved hjelp av forenkla modellar som tek sikte på å gjere gapet mellom vidaregåande skule og høgare utdanning mindre, fungerer som eit pedagogisk grep. For det tredje er det eit sentralt spørsmål om det å undervise i bruken av forfeltet fører til ei positiv endring i elevane si åtferd i tekstproduksjonen deira. Desse tre poenga vert dermed formulert som tre forskingsspørsmål:

- 1. Korleis bruker elevane forfeltet samanlikna med eit utval skriveekspertar med utdanning i språkemne?*
- 2. Kva for endring i elevane si åtferd i tekstproduksjon kan det å undervise om forfeltsbruk føre til?*
- 3. Korleis fungerer Dino som eit pedagogisk grep for å framstille norsk setningsstruktur og for å skape eit metaspråk om setningsstruktur utan at ein må «vite alt»?*

Det er desse tre spørsmåla denne oppgåva undersøker og tek sikte på å svare på.

I det følgjande vil det kome ei utgreiing av det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for oppgåva. Deretter vert metodiske val og grunngjevingar gjennomgått. Til slutt følgjer ei analyse og ein diskusjon av resultata frå undersøkinga som er gjort i samarbeid med to klassar frå ein vidaregåande skule.

2.0 Teori

I teorikapittelet tek eg først for meg aksjonsforskning, ettersom systematisk refleksjon og forskning på eigen praksis står sentralt i oppgåva. I tillegg vert det gjennomgått kva grammatikk er og kan vere, og ikkje minst kva grammatikk ser ut til å vere i Fagfornyinga. Vidare tek eg også opp læringsteori knytt til den proksimale utviklingssona, før det til slutt vil kome ei utgreiing om tidlegare forskning knytt til liknande område. I denne delen vil det verte lagt fram teoretiske perspektiv på grammatikkundervising som kan framstå som motstridande, men som til saman utfyller kvarandre og kastar ljøs over viktige aspekt i undersøkinga.

2.1 Aksjonsforskning

I og med at denne oppgåva inneber eit element av forskning på eigen praksis i læreryrket, kan det vere føremålstenleg å sjå på prosjektet som ein del av paradigmet aksjonsforskning. Ulvik (2016:18) beskriv aksjonsforskning som ei systematisk undersøking av eigen praksis med intensjon om å informere og utfordre tidlegare praksisar innanfor lærarane sitt arbeidsmiljø. Dette vert utført med målsettingar om innsikt, utvikling og ein reflektert praksis. Ein ønsker å skape positive endringar i skulen og innanfor utdanning generelt, og forbetre elevane si læring (ibid). Aksjonsforskninga inneber ein stadig prosess av planlegging, handling og evaluering (Ulvik, 2016:18). Det gjer også læreryrket for øvrig, men dette tydar ikkje at alle lærarar driv med aksjonsforskning til ei kvar tid. For at ein skal kunne kategorisere noko som aksjonsforskning, må ifølgje Postholm & Smith (2018:77) spørsmålet eller problemstillinga ein undersøker ha rot i tidlegare forskning. I tillegg må datainnhentinga og analysen gå føre seg på ein systematisk måte, og funna må verte formidla vidare.

Aksjonsforskning inneber med andre ord ganske mykje ekstra jobb som kjem i tillegg til det daglege virket som lærar med planlegging, undervising, vurdering og evaluering. Dermed er tid ein sentral faktor for om aksjonsforskning vert gjennomført eller ikkje, men også for kor godt det let seg gjere å gjennomføre ho på ein grundig og systematisk måte. Når lærarar som er ute i jobb skal gjennomføre slike prosjekt, er det derfor viktig at dei greier å velje eit utviklingsområde som er såpass viktig for dei at det vert prioritert i ein travel arbeidskvardag (Ulvik, 2016:36). Problemet eller utfordringa som står i sentrum for aksjonsforskninga kan vere av ulik art, men det sentrale målet med slik type forskning er heile vegen å skape endring i praksis. I nokre tilfelle kan det ifølgje Ulvik (2016:26) vere at problemet ein prøver å løyse er eit strukturelt problem som stiller krav til ei løysing utanfor klasseromsnivået, og då vert det naudsynt å sjå på underliggjande faktorar også.

2.1.1 Moglegheiter og utfordringar i aksjonsforskinga

Ifølgje Ulvik, Hammer, Riese & Sandberg (2021) er aksjonsforsking eit verktøy der lærarane som praktikarar sjølv tek hand om si eiga utvikling. Dette i motsetnad til alle dei aktørane utanfor skulen som gjerne vil ha noko å seie om korleis lærarane skal undervise. Ulvik et al. (2021) hevdar vidare at aksjonsforsking er særleg passande når ein skal endre på noko. Aksjonsforsking kan med andre ord vere ei smart tilnærming når ein no er i full gang med å implementere Fagfornyninga i skulen. Når slike omfattande prosessar føregår, må også erfarne lærarar endre praksisen sin, slik at han vert i tråd med krava som vert stilt i dei nye læreplanane. Dette krev utprøving og refleksjon over eigen praksis, og då kan aksjonsforskinga vere ei ypparleg tilnærming.

Ein vanleg kritikk som vert retta mot aksjonsforskinga er at ho ikkje kan vere vitskapeleg, fordi ein gjer forandrande inngrep i det feltet ein studerer (Tiller, 2006:47). Dette inneber at forskaren sjølv vert ein del av det som vert forska på, og at eventuelle observasjonar dermed vert å rekne som deltakande. Då vert det særleg viktig å stille seg aktivt og reflekterande til korleis ein er med på å forme det ein observerer, og ikkje minst korleis eigne inngangar og oppfatningar sett preg på dei tolkingane ein gjer (Riese, 2016:39). Det kan vere utfordrande å vere både lærar og forskar på ein og same tid. Ein ønsker jo å gjere undervisinga best mogleg, og det er ikkje naudsynt enkelt om ein samstundes skal konsentere seg om datainnsamling. Metoden for datainnsamling bør derfor ikkje vere for krevjande (Ulvik, 2016:27).

2.2 Grammatikk: System og funksjon

Det har lenge vore vanleg med eit teoretisk skilje mellom språket som system og språket i bruk. Dette vert gjerne omtalt som systemgrammatikk og funksjonell grammatikk (Iversen, Otnes & Solem, 2011:11). Systemgrammatikk viser til reglar, mønster og strukturar i språket, medan den funksjonelle grammatikken fokuserer på kva for funksjonar dei grammatiske kategoriane kan ha, og ser på språk som ein del av ein tekstleg samanheng (ibid). Guldal & Otnes (2011) skriv at system og funksjon bør gå hand i hand, og at elevane bør lære om språkssystemet, gjerne forankra i eit funksjonelt språksyn, men at dei bør få lære om det i ein tekstleg, kommunikativ samanheng. Det er både enklare og meir motiverande å lære om systemkategoriar dersom ein får sjå korleis ein kan bruke dei, og dersom ein får erfare at dei er naudsynte for å uttrykke ulike språkfunksjonar (ibid).

Aa (2014) er langt på veg samd med Guldal & Otnes (2011) i at system og funksjon, eller formell og funksjonell grammatikk, bør gå hand i hand, og at grammatikkdidaktikken bør springe ut ifrå eit grunnsyn som femner både sider. Aa (2014:70) stiller i tillegg spørsmål ved kva det er som gjer språkleg performativitet til eit viktig argument for å lære om grammatikk. Han siterer Faarlund (1980:78): «Vi lærer ikkje korleis surstoff vert teki opp i blodet først og fremst for å bli gode langrennsloparar, men for å vite noko om oss

sjølve». Her vert det argumentert for at det å lære noko om språket i seg sjølv bør vere tilstrekkeleg argument for å drive med grammatikkundervising, og at manglande samband mellom god grammatikkundervising og forbetra skriveferdigheiter ikkje burde ha vore akseptert som eit argument for å tone ned grammatikkens posisjon i norskfaget. Aa (2014:74) understreker at ein ikkje treng noko anna legitimering for å lære om grammatikk enn at innsikta i eit forskings- og studiefag bør prege skulefaget, slik det gjer i realfaga. I realfaga vert det sjeldan stilt spørsmål ved abstrakte og avanserte emne, og det er heller ikkje gode grunnar til å stille seg meir kritisk til legitimeringa av språkfaga (ibid).

2.2.1 Fagfornyninga: Språket som system og moglegheit

Språket som system og moglegheit er det kjerneelementet i Fagfornyninga som, iallfall ved første augekast, gjev tydelegast signal om at ein bør drive med grammatikk på eit eller anna høve i norsk som morsmålsfag. For å få ei betre forståing av kva dette kjerneelementet inneber, kan det vere gunstig å bryte ned formuleringa til mindre einingar. *Språket som system* er ei formulering som er mykje brukt i faglitteraturen, og som dei fleste raskt vil setje i samband med den tradisjonelle systemgrammatikken. Denne formuleringa sender med andre ord signal om at vi framleis bør undervise om dei formelle sidene ved det norske språket. *Språket som moglegheit* derimot, er ikkje eit innarbeidd fagomgrep og det er ikkje eintydig kva som ligg i denne formuleringa. Bakken (2019:35) hevdar at denne delen av kjerneelementet inneber at elevane skal overskride normer og reglar og leike seg med språket. Dette sett han i samband med kompetansemål som inneber kreativ eksperimentering med sjangrar og bruk av ulike verkemiddel og uttrykksformer i eigen kreativ tekstskaping (ibid). For å kunne overskride reglar og normer i språk og grammatikk, så bør ein også vere klar over kva for reglar det er ein eigentleg bryt. Viss ikkje kan ein risikere at det heile vert ei uavgrensa eksperimentering utan medvit om kva det er dei eigentleg gjer. Igland (2019:102) stiller spørsmål ved kor formuleinga *språket som moglegheit* kjem ifrå. Ho meiner vidare at formuleringa er vag og at ho ikkje bidreg til å løfte grammatikken fram som eit viktig kunnskapsområde i Fagfornyngas norskfag.

I utdjupinga av dette kjerneelementet står det at elevane skal utvikle eit omgrepsapparat for å skildre grammatiske og estetiske sider ved språket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vangsnes (2018) hevda i eit høyringssvar at det å setje ein av dei få referansane til grammatikk som finst i kjerneelementa for norskfaget saman med ein referanse til estetikk, skapar eit bilete av at ein berre skal kunne noko om språkstruktur for å produsere tekst og språklege uttrykk estetisk. Det vil med andre ord seie at det instrumentalistiske synet på grammatikk står sentralt i dei nye læreplanane. Vangsnes (2018) meiner i likskap med Aa (2014) at grammatisk kunnskap og eit

metaspråk om språk og struktur er viktig i seg sjølv for å kunne gå i djupna på det språklege mangfaldet, og at grammatikken har eit større bruksområde enn berre estetikk i samband med tekst. Aa (2014:74) meiner at det er innljøsende at formell grammatikk like gjerne bør knytast opp til kjerneelementet «språkleg mangfald» og at ein kan og bør bruke grammatikken på ein deskriptiv måte for å undersøkje og beskrive mangfald på eit språkinternt nivå.

2.2.2 Språket som superkraft

I *Språket som superkraft* (Eide, 2022) vert systemsida av språket foreint med funksjonssida. Eide (2022:50) bruker mellom anna skodespel som utgangspunkt for å forklare setningsstruktur på ein lettforståeleg måte. I eit skodespel vert det fortald ei historie, og det er eigentleg det same som hender også i setningar. Der finst det også ei rolleliste. Det vil seie ein oversikt eller ei liste over «dei som er med». Ei slik liste kan ein også seie at finst i setningar. Der er det verbet som fungerer som regissør og tek kontroll over rollelista. Verbet deler ut 0-3 roller, alt etter kva for type deltakarar som passar. Dette gjeld høvesvis kategoriane subjekt, indirekte objekt og direkte objekt. Til slutt får vi gjerne greie på korleis, kor og når handlinga i skodespelet går føre seg. Slik informasjon legg vi også ofte til når vi lagar setningar, og denne typen informasjon vert gjerne kalla for *adverbial*. I Eides (2022) system vert rollene markert med blå boksar, ekstrainformasjonen eller adverbiala med oransje trekantar og verba med ein blå sirkel. Dette gjer at vi med det første berre har tre kategoriar å forhalde oss til, noko som kan vere ei føremålstenleg forenkling innleiingsvis når ein skal undervise om setningsstruktur, som ofte vert hevda å vere eit avansert og utfordrande område innanfor norskfaget (Aa, 2014:74).



Figur 1: Roller, verb og adverbial

Eide (2022) understreker også at ein person vil vere akkurat den same personen uansett kva for rolle han spelar i eit skodespel. Skodespelaren som har kapa rolla som Romeo kan spele ein anna karakter i eit anna stykke sidan, men personen bak vil framleis vere den same. Dette gjeld også for frasar i setningar. Dei har same form, og er dei same på innsida,

men dei kan ha ulik jobb eller funksjon i setninga (Eide, 2022:53). Her vert systemsida ved grammatikken, som ofte vert påstått for abstrakt og avansert, forenkla til færre kategoriar, slik at elevane kan verte kjend med kva for funksjonar dei ulike frasane kan fylle i ei setning. På denne måten foreinar ho systemsida av språket med funksjonssida, slik som både Guldal & Otnes (2011) & Aa (2014) held fram som eit ønskeleg ideal i grammatikkdidaktikken.

2.3 Den proksimale utviklingssona

Ein av dei fremste teoretikarane innanfor sosiokulturelle perspektiv på læring var Lev Vygotsky, og hans teoriar vert mykje brukt i pedagogisk samanheng. Eit viktig poeng for Vygotsky var at eit barn er i stand til å utføre ei handling i samspel med andre menneske før det er i stand til å utføre den same handlinga åleine (Imsen, 2017:192). Han skil dermed mellom to nivå: Det barnet er i stand til å gjere åleine, og det barnet er i stand til å gjere med hjelp og støtte frå andre. Skilnaden mellom desse nivåa vert kalla for den proksimale utviklingssona (ibid).

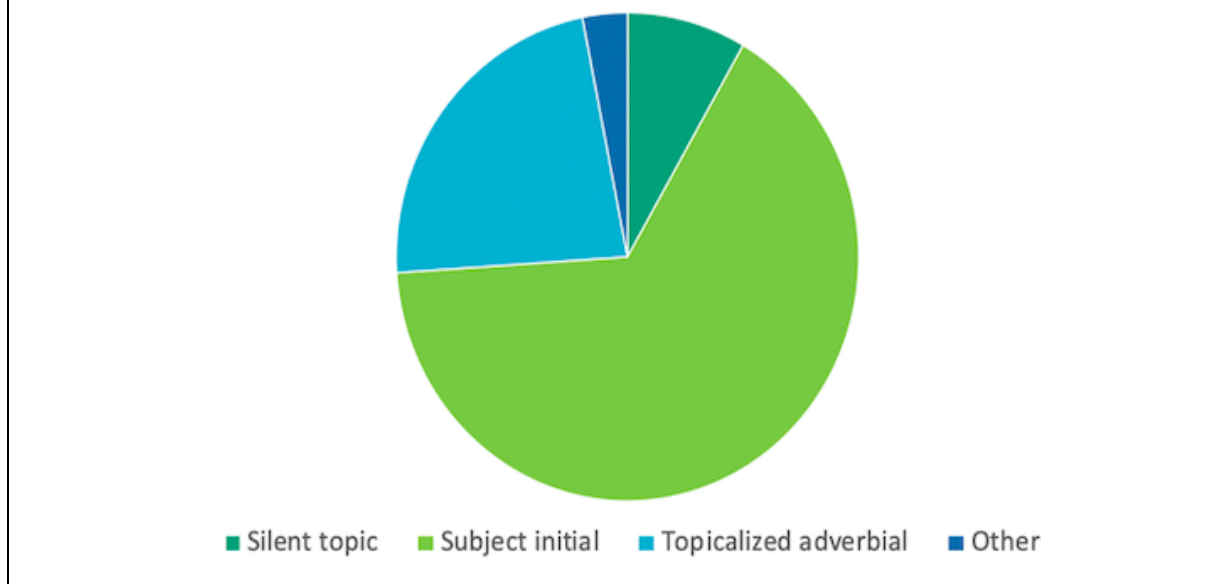
I teorien om den proksimale utviklingssona ligg det ei oppfatning om kva tilpassa opplæring bør vere. Undervising bør ikkje ligge på eit nivå som eleven allereie beherskar. Ein bør leggje nivået litt høgare, slik at eleven må strekke seg litt for å utvikle seg (Imsen, 2017:195). Ein bør imidlertid passe seg for å leggje nivået utanfor det som eleven har moglegheit til å beherske i samråd med andre. Eit sentralt problem her er at det ikkje let seg gjere å planleggje elevane si læring eller forståing på førehand. Derfor er det heilt essensielt at ein som lærar i alle fall gjev elevane det dei treng av «drahjelp» for å kunne ta i bruk det potensialet for læring som ligg i den proksimale utviklingssona (Imsen, 2017:196).

2.4 Tidlegare forskning

2.4.1 Forfeltet, tematisering og tekstbinding

Typisk for norske deklarativsetningar er at dei startar med subjektet i første posisjon og at verbet kjem på andreplass (Eide, 2011:180). I ei korpusundersøking beståande av materiale frå norske avisar, fann Sollid & Eide (2011) at om lag to tredjedelar av alle deklarativ hovudsetningar i materialet starta på denne måten.

Norwegian is a V2 language



Figur 2: Subjektinitiale setningar, Sollid & Eide (2011)

Ein betydeleg andel av setningane (om lag 20%) starta også med eit tematisert adverbial, der ein typisk har flytta fram eit adverbial som har posisjonen sin «lenger ned» i setninga. Ettersom materialet i undersøkinga var henta ifrå Dagblandet-intervju i Magasinet, der det gjerne jobbar journalistar, så er det rimeleg å gå ut ifrå at tekstprodusentane var erfarne skrivarar, og at eventuelle mønster som vert avdekt her dermed bør reknast som teikn på god skrivekompetanse.

Ein liknande distribusjon finn ein også i svensk, og delvis i tysk. Bohnacker & Rosén (2006) fann i ei liknande undersøking av avisartiklar at subjektinitiale setningar var vesentleg mykje meir frekvente i svensk (64%) enn i tysk (54%). Vidare fann dei at setningar som vert initierte med adverbial var nest mest vanleg i både språk. Kva for type adverbial som vart tematisert varierte, men det såg ut til at temporale adverbial var særleg frekvente. Minst vanleg i både språk var objektinitiale deklarativar, men det såg ut til at dette var enno mindre vanleg i svensk (2,3%) enn i tysk (6,6%). Når det gjeld distribusjonen av kategoriane subjekt, adverbial og objekt i forfeltet, ser dei to språka ut til å vere relativt like, sjølv om ein ser ein sterkare tendens til å initiere setningar med subjektet i svensk, og ein noko hyppigare bruk av objektet i forfeltet i tysk. Desse tala samsvarar godt med det Sollid & Eide (2011) fann i si korpusundersøking med eit liknande materiale.

Bohnacker & Rosén (2006) fann også at både svensk og tysk hadde ein tendens til å plassere gjeve informasjon foran ny informasjon innad i ei setning, men at svensk hadde ein sterkare tendens til å gjere nettopp dette enn tysk. På grunn av likskapen mellom

nabospråka norsk og svensk, og at distribusjonen av subjekt og adverbial i forfeltet ser ut til å vere relativt likt i dei to undersøkingane, er det rimeleg å rekne med at ein også i norsk har ein tendens til å plassere element med låg informasjonsverdi i forfeltet. Dette kan ein gjere ved å fylle forfeltet med *temaet*, det vil seie gjeve informasjon, eller med det formelle subjektet *det* (ibid).

2.4.2 Rethinking Grammar

Ifølgje Myhill (2009:412) bør skriveundervising som tek sikte på å utvikle elevane sitt språk ikkje bestå av forenkla tilnærmingar og retting av feil. Ho bør snarare fokusere på å utvikle elevane si forståing av valmoglegheiter, samt oppmuntre til diskusjon om samanhengen mellom språklege val, retorisk påverknad og formidling av meining. Myhill (2011:86) skriv vidare at grammatikken har eit potensial til å opne for moglegheiter til å synleggjere mønster og måtar å skape meining på. Det er ikkje berre eit sett med reglar og forskrifter for å «rette» på skrivinga til born og unge. Grammatikken kan fungere som eit verktøy for å vise korleis språklege val er med på å skape meining i tekst.

Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) gjennomførte studien *Rethinking Grammar*, der dei ønskte å finne ut om kontekstualisert grammatikkundervising i samband med skriveopplæring ville gje elevar mellom 11 og 18 år betre skriveferdigheiter og metaspråkleg forståing. Studien besto av ei intervensjonsgruppe og ei kontrollgruppe, der både grupper hadde same læringsfokus. Skilnaden var at intervensjonsgruppa lærte om grammatiske konstruksjonar og termar der det var relevant for skrivearbeidet. Påverknaden av undervisinga på elevane si skriving vart påvist gjennom ein pre- og ein post-test som viste at intervensjonsgruppa forbeta seg vesentleg mykje meir enn kontrollgruppa. Desse dataa vert supplert med kvalitative data i form av klasseromsobservasjonar, oppfølgingsintervju med lærar, skrivesamtalar med ein fokuselev frå kvar klasse og skriveprodukta frå kvar sjangeroppgåve. Her kom det også fram at intervensjonen hadde hatt positiv innverknad på utviklinga av metaspråkleg forståing for elevane.

Innleiingsvis såg vi også at Myhill et al. (2012) fann at klassar med lærarar som hadde gode fagkunnskapar og lengre fartstid innanfor læraryrket responderte vesentleg mykje betre på undervisinga enn klassar med lærarar som ikkje var like stødige på feltet. Resultata signaliserer for det første eit potensial for ein pedagogikk for skriving som inkluderer ein teoretisert rolle for grammatikk, og for det andre at eksplisitteit og merksemd på språktrekk i undervisningsmaterialet kombinert med lærarar med gode fagkunnskapar bidrar positivt for metaspråkleg forståing.

3.0 Metode

3.1 Prosjektdesign

Innleiingsvis var dette prosjektet tenkt som eit primært kvantitativt prosjekt. Ettersom ein aktiv og variert bruk av forfeltet av fleire vert rekna som eit kjenneteikn på ein moden og dyktig skivar (Iversen & Otnes, 2013 & Skrivesenteret, 2017), var det ei naturleg utgangshypotese at ein viktig del av prosjektet ville vere å stimulere elevane til meir tematisering. Vi ønskte derfor å utvikle eit undervisningsopplegg som var designa på ein måte som tok sikte på å lære elevane meir om moglegheitene som finst i forfeltet, og som samstundes stimulerte til meir tematisering. Dette kunne vi måle reint kvantitativt ved å rekne talet på tematiseringar på ein pre- og ein post-test, og deretter samanlikne resultata frå kontrollgruppa og intervensjonsgruppa. Etter å ha gjennomført pre-testen, oppdaga vi imidlertid at elevane allereie brukte forfeltet ganske aktivt. Det var ikkje eit mål for oss at elevane skulle tematisere i alle setningar, og når elevane allereie tematiserte i såpass mange av setningane, var det lite føremålstenleg å utvikle eit opplegg som skulle få elevane til å tematisere *enno meir*.

Dette førte til at prosjektet undervegs fekk ei meir kvalitativ retning, og at undervisningsopplegget vart justert frå å ta sikte på å auke antal tematiseringar, til å gjere elevane meir medvitne på *korleis* dei bruker forfeltet. Samstundes benytta eg meg av metodetriangulering, der eg har tatt i bruk ein kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærmingar til datamaterialet. Det å ta i bruk ein kombinasjon av ulike metodar kan skape ei meir nyansert og heilskapleg forståing av studieobjekta ved at ein får undersøkt fenomenane frå ulike synsvinklar (Holme & Solvang, 1996:81).

I tillegg til kvantifisering over antal tematiseringar og endringar hjå elevane frå pre-til post-test, inneber prosjektet også ei meir kvalitativ tilnærming i form av ei nærmare analyse av *kva* for endringar elevane har gjort, og ei samanlikning av desse opp imot ei ekspertgruppe. Dette vert i tillegg supplert av eigne observasjonar og refleksjonar frå gjennomføringa av intervensjonen. Som forskar og deltakande observatør i eige prosjekt, kan sjølv sagt desse tolkingane aldri verte heilt verdinøytrale. Eg har likevel valt å inkludere desse observasjonane og mine tolkingar av dei som ein viktig del av diskusjonen, med støtte i vitskapssynet som ligg til grunn for feltet aksjonsforskning, introdusert ovanfor. I aksjonsforskning er det ein naturleg og ikkje minst viktig del av forskinga å utvikle og reflektere over eigen praksis.

3.2 Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i modellar frå *Språket som superkraft* (Eide, 2022) og varte i om lag 90 minutt. Vi byrja med å verte kjend med setningar som skodespel, og korleis vi forenkla dei ulike kategoriane til boksar, sirkelar og trekantar. Dette

greet har potensiale til å byggje bru over nivåkløfta mellom vidaregåande opplæring og universitetsstudium i lærarutdanning i språk. Her lærar elevane om avanserte syntaktiske reglar og funksjonar, utan å måtte ta stilling til for mange kategoriar av gongen. Elevane har produsert norske setningar i mange år, og har slik sett det Eide (2019:18) beskriv som ein umedviten, internalisert grammatikk med god kjennskap til reglar utan å vere i stand til å forklare dei for andre. Når vi no skal freiste å gjere denne kunnskapen eksplisitt og skape eit metaspråk for å kunne snakke om desse reglane, så er det viktig at vi legg oss på eit nivå som er innanfor det som Vygotsky omtalar som den proksimale utviklingssona (Imsen, 2017:195). Sidan det vert hevda frå ulike hald (Holmen, 2014 og Språkrådet, 2018) at ferske lærarstudentar i språk manglar kunnskap om grammatikk, så er det rimeleg å anta at informantane våre på VG3 der vi truleg finn nokre av neste års lærarstudentar, også vil oppleve at dette er eit utfordrande lærestoff. Derfor gjer vi forenklingar når det gjeld kor mange kategoriar vi introduserer, slik at vi aukar sjansen for at elevane vert utfordra på rett nivå, og ikkje på eit nivå som ligg utanfor deira proksimale utviklingssona. Før vi gjekk inn i prosjektet hadde eg allereie litt innsikt i kva elevane i internvensjonsgruppa hadde lært om grammatikk frå før. Eg har tidlegare gått igjennom enkel funksjonsanalyse i lag med desse elevane i ein praksisperiode, og visste dermed at dei iallfall hadde høyrte om kategoriar som subjekt, direkte objekt og liknande. Dette auka sannsynet for at eg skulle greie å utvikle eit opplegg som var på rett nivå for denne elevgruppa.

Elevane skulle så gjennomføre ein læringsaktivitet i par, der dei fekk utdelt blå og oransje post-it-lappar for å utforme sine eigne setningar. Denne gongen skulle dei følgje ei oppskrift, slik at dei måtte vere medvitne om kva for jobb dei ulike elementa dei la til i setninga gjorde. Dei fekk beskjed om å bruke same fargekoding som Eide (2022), med blå lappar for roller og verb, og oransje for adverbial. Oppskrifta såg slik ut:

1. Velg et verb
2. Fyll verbets roller
3. Legg til ekstrainformasjon

Nokre av setningane vart plukka ut og skrive opp på tavla med same fargekoding. Her brukte vi elevane sine setningar som utgangspunkt for å sjå kva for moglegheiter vi hadde for flytting ved hjelp av ein lineær funksjonsanalyse. Kva kan ein flytte fram til forfeltet utan at setninga endrar meiningsinnhald, og kva skjer då med verbet? Vidare skulle elevane verte kjend med Dino – grammatikkdinosauren (sjå figur 4 i kap 3.2.2) som kan vere eigna til å illustrere setningsstrukturen til alle språk. Kvant læringspar fekk utlevert

kvar sin Dino, og brukte dei same setningane som dei lagde tidlegare. Der skulle dei prøve å plassere dei ulike setningsledda på post-it-lappane på riktig stad på kroppen til Dino. Elevane prøvde så å flytte dei ulike ledda opp til forfeltet som var representert som ei tankeboble, for å sjå kva som skjedde med strukturen då.

Fram til no har elevane vorte kjend med eit system som i tillegg til å demonstrere moglegheitene som ligg i forfeltet, også har eit potensial til vidare bruk i arbeidet med grammatikk i både norsk og andre språkfag som engelsk og framandspråk. Vi snevra deretter inn og såg på kva for konsekvensar det kan ha å ikkje vite korleis ein skal bruke forfeltet for å skape betre tekstar. Elevane las ein versjon av teksten «To gamle karer». Den eine halvdel av teksten manipulerte vi slik at alle setningane starta med subjektet, medan vi i den andre halvdel konsekvent hadde flytt fram noko anna til forfeltet. Elevane gav døme på stader i teksten der dei meinte setningane var litt rare, og identifiserte deretter kva det eventuelt var som var rart i ein klasseromsdiskusjon. Her såg vi at det i dei fleste tilfella er heilt naturleg å starte setningane med subjektet. I nokre tilfelle er det likevel gode grunnar til å flytte noko anna fram, og dette gjer vi (litt forenkla), på grunn av tekstbinding, skaping av kontrast eller byting av tema (Speyer, 2008:267). Til slutt såg vi på eit løysingsforslag på teksten, det vil seie teksten som han var opprinnelig før vi manipulerte han. Der var alle tematiseringar markert i gult, slik at vi saman kunne undersøkje og diskutere kvifor tematiseringa var gjort i kvart tilfelle, om det var for å skape avstand eller nærleik til det som var skrive tidlegare, eller for å skape tekstuell samanheng.

TO GAMLE KARER: LØSNINGSFORSLAG

Subjekt først = blå

Adverbial først: gul

De to gamle karene, Jakob og Ingvald, likte godt å sitte på sin favorittbenk utenfor butikken. Hver formiddag satt de der i flere timer. Da pratet de om alt som hadde skjedd siden dagen før. Også minnene fra barndom og ungdom var gjerne tema for samtalen. De snakket også ofte om alle forandringene som hadde skjedd i den lille byen deres, der de begge alltid hadde bodd. En vakker soldag i mai satt de der som vanlig da det plutselig stoppet en bil på plassen foran dem. Jakob merket seg skiltene på bilen, som hadde europeiske kjennetegn. Etter en liten stund åpnet bildøra seg på passasjersiden, og det kom en mann ut av bilen. Et stort, utbrettet kart var lett synlig i mannens hånd. Mannen, som åpenbart var turist, så seg fortvilet omkring. Blikket hans landet på de to karene som satt på benken. Til karenes store forskrekkelse satte han kursen rett mot dem.

Etter noen sekunder stod han like foran dem og sa noe på et fremmed språk. "Do you speak English?", sa han med et spørrende tonefall. Jakob og Ingvald så på hverandre, og så kikket de opp på mannen. Begge to ristet langsomt på hodet. Nå prøvde turisten et annet språk: "Sprechen Sie Deutsch?", spurte han. Igjen ristet de to karene på hodet. Turisten ga ikke opp: "?Hablan español, señores?". Svaret fra Ingvald var en ny hoderisting, og Jakob trakk på skuldrene. "Parlez-vous francais, messieurs?", prøvde turisten igjen. Fra de to karene kom den samme reaksjonen som før. De tre mennene stirret på hverandre. Turisten sa noe til takk. Deretter klatret han inn i bilen til sitt reisefølge. På benken satt Jakob og Ingvald helt stille en lang stund. Til slutt sa Ingvald: "Nei, hva sier du Jakob, kanskje burde vi også lære oss et fremmed språk?". "Nei, hvorfor skulle vi det?", svarte Jakob. "Du så vel han turisten der? Han kunne jo fire stykker han". "Men det hjalp ikke han stort".

Figur 3: To gamle karer. Så i tredje setning i andre avsnitt er feilmarkert som subjekt. Dette vart ikkje oppdaga før i ettertid, og ein må dermed rekne dette som ei feilkjelde i prosjektet.

Læringsmålet for undervisingsøkta var dermed å gjere elevane medvitne om korleis vi som tekstprodusentar bruker eller kan bruke tematisering til forfeltet for å skape betre samanheng og flyt i tekst, slik som Iversen & Otnes (2013:283-289) diskuterer. Ved å ha kunnskap om desse moglegheitene, kan elevane sjølv bruke forfeltet på ein meir aktiv og sjølvstendig måte. Opplegget for undervisninga kan slik gjere elevane til betre skrivarar og det kan samstundes vere med på å skape eit felles språk til å snakke om det potensialet som ligg i ein slik aktiv forfeltsbruk i setningane.

3.2.1 Ein intervensjonsstudie

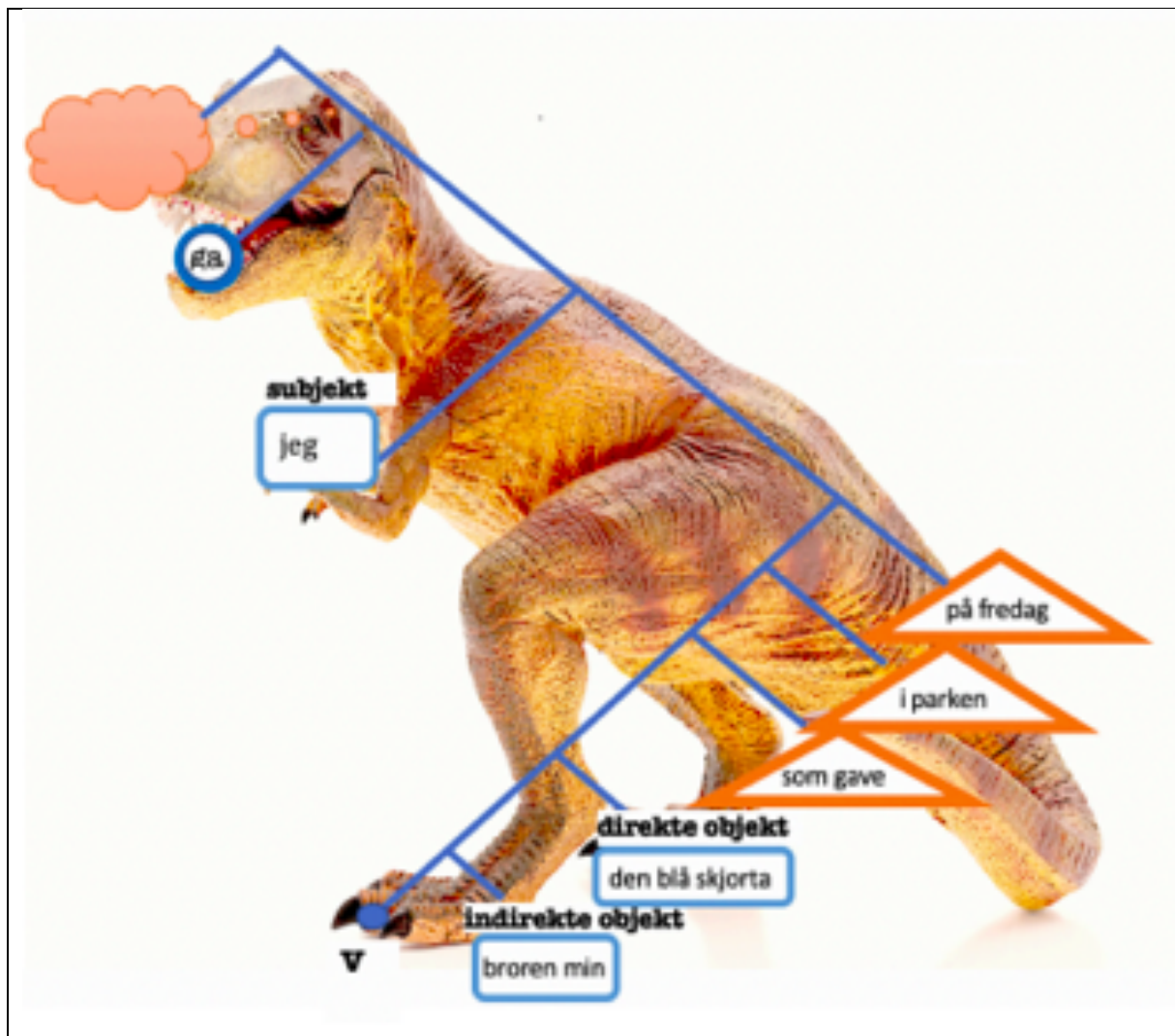
Grammatikkundervisning i samband med skriveopplæring vert av mange heldt fram som eit tema som har skapt heftig ideologisk debatt. Mellom anna av Wyse & Torgerson (2017:1021). Det har også vore gjort ei rekke eksperimentelle undersøkingar på området som tek sikte på å evaluere effekten ulike intervensjonar har hatt for å forbetre elevane si skriving.

Undersøkinga i dette prosjektet har også eit eksperimentelt design. Dette inneber ifølgje Kleven & Hjordemaal (2018:126) at det skjer ei randomisering. I studiar knytt til pedagogikk og utdanning vil dette som regel tyde at undersøkinga omfattar to eller fleire grupper med forsøkspersonar, der forsøkspersonane er tilfeldig fordelt på grupper. Ei av desse gruppene vert utsett for ein eksperimentell påverknad eller ein intervensjon (ibid). I denne studien har vi to grupper med forsøkspersonar. Dess gruppene utgjør to ulike klassar på same skule. Dei er ikkje delt inn etter nivå eller andre føresetnadar, og det er dermed grunn til å tru at desse gruppene er samanliknbare. I den eine gruppa gjennomfører vi eit undervisingsopplegg som tek sikte på å gjere elevane meir medvitne om moglegheitene som ligg i forfeltet, og det er dette som utgjør vår intervensjon. Det er nettopp dette vi «testar ut» og ønsker å sjå eventuelle effektar av.

Kleven & Hjordemaal (2018:126) held vidare fram at det i slike studiar er vanleg å gjennomføre ein post-test etter påverknadsperioden, der elevane vert målt på den avhengige variabelen. I nokre tilfelle vert det også gjennomført ein pre-test, noko som vil seie ein form for måling før intervensjonen vert iverksett (ibid). I denne undersøkinga har vi gjort både delar. Vi gjennomførte først ein pre-test for å kartleggje i kor stor grad elevane i både grupper brukte forfeltet i tekstsaking i utgangspunktet. Ut ifrå denne testen kunne vi lese av i kor mange tilfelle elevane i kvar av gruppene brukte forfeltet, og på kva vis, noko som ville gjere det mogleg for oss å samanlikne utviklinga etter intervensjonen. Det gjer at vi kan få greie på om intervensjonen eller undervisingsopplegget har hatt ein effekt eller ikkje.

3.2.2 Dino som pedagogisk grep

Den grunnleggjande eller umarkerte leddstillinga til ei setning er når subjektet kjem først, deretter verbal og resten av predikatet (Åfarli, 2019:205). Dette vert kalla for normalstruktur. Det tydar ikkje naudsynt at denne typen setningsstruktur er meir normal enn andre setningar, men at vi statistisk sett byggjer opp mange av setningane våre på denne måten (Brøseth, 2019:107). Normalstrukturen utgjer eit viktig utgangspunkt for Eides (2022) bruk av dinosaurar for å demonstrere setningsstrukturen i norsk. På Dinos kropp har alle dei ulike setningsledda sine egne faste plassar (Eide, 2022:67-70).



Figur 4: Dino – grammatikkdinosauren

Dino har verbet nede ved foten sin og subjektet i handa si. Ingenting anna har lov til å stå der. I munnen til Dino kan ein plassere subjunksjonar eller verb. Desse vert markert med rundingar, og dermed kan ingen trekantar eller firkantar stå der. Vidare har Dino også ei tankeboble på hovudet, og det er denne som representerer den syntaktiske posisjonen forfeltet. Her kan ein plassere nesten alle setningsledd, og ein kan flytte både

oransje trekantar og blå firkantar av ulike slag opp dit. Sidan norsk er eit V2-språk der verbet alltid skal vere ledd nummer to, må vi sørge for at verbet flyttar opp i Dinos munn før vi kan plassere noko anna opp i tankebobla. Alle desse reglane for syntaktisk plassering er krevjande å halde styr på, og ved å byrje allereie på vidaregåande med forenkla modellar som dette, kan det gjere overgangen til vidare språkstudiar mjukare. I dette prosjektet har vi forenkla ved å ta vekk posisjonane for setningsadverbial og hjelpeverb. Dette er også eit grep som vart gjort for å freiste å treffe betre på eit nivå som ligg innanfor den proksimale utviklingssona hjå elevane.

3.3 Testutvikling

3.3.1 Pilottesting

I arbeidet med utviklinga av pre- og post-test vart det gjennomført pilottesting i to omgangar for å sikre 1) at testane testa det dei skulle; 2) at det ikkje tok for lang tid; og 3) å avdekke eventuelle feil og manglar. Kriteriet for utveljing av pilottestarar var at dei skulle ha generell studiekompetanse, slik at dei skulle ha omtrent dei same føresetnadene for å løyse testane som informantane på VG3. Etter første omgang fekk vi tilbakemeldingar frå testpersonane om at testen tok lenger tid enn forventa, og at del 2 var ganske utfordrande. På bakgrunn av desse tilbakemeldingane gjorde vi nokre endringar med omsyn til tidsbruk og vanskegrad. Resultatet vart at del 2 (ordsalaten) vart korta ned frå 16 til 5 setningar. Etter den andre runden med pilottesting rapporterte ikkje testpersonane om nokre problem med korkje oppgåvene eller tidsramma for testen.

3.3.2 Format på test

Pre- og post-test er identiske, og dei består båe av to delar. Del 1 er ein samanhengande tekst om ungdom og sosiale mediar bestående av 15 subjektinitiale heilsetningar. Forfeltet er altså konsekvent fylt av subjektet i alle setningane. Her får elevane i oppgåve å gjere endringar på ordstillinga dersom dei synest det passar. Dei kan ikkje ta vekk, leggje til eller bytte ut ord. I del 2 vert elevane presentert for ein ordsalat. Også dette er ein samanhengande tekst med same tematikk. Denne består rett nok berre av fem setningar (omfanget på ordsalaten vart kraftig redusert på grunn av tilbakemeldingar frå pilottestarar, sjå kap 3.3.1). Til tross for indikasjonar om at ordsalaten var utfordrande å løyse, så ønskte vi likevel å ha han med. Dette var primært på grunn av at del 1 kunne tenkjast å leggje føringar for elevane sine svar, ettersom han kunne gje hint om at elevane *burde* ønske å endre på noko. I del 2 vert fokuset annleis, ettersom elevane først må få setningane til å gje meining, og det er dei sjølve som bestemmer ordstillinga frå først av.

I arbeidet med å lage setningar til testen var det heilt essensielt at setningane utgjorde ein samanhengande tekst. Utan samanheng vert det vanskeleg for elevane å bruke det dei kan og eventuelt har lært om tekstbinding for å avgjere kva for setningsledd

som bør stå først i setningane. Det intervensjonen tek sikte på å gjere, er å auke elevane sitt medvit om moglegheitene som ligg i forfeltet, slik at dei kan bruke denne kunnskapen til å skape betre samanheng i tekst. Lausrivne setningar ville ikkje bidra med noko i vårt tilfelle, ettersom samanheng er ein vesentleg del av prosjektet. Dette vart forsøkt understreka i oppgåveteksten ved at vi brukte formuleringar som «Gi dem en ordstilling som gjør at du synes du får en naturlig flyt i teksten» og «du skal ikke endre rekkefølge på setningene».

3.3.3 Tekstane stimulerer til tematisering

I utforminga av tekstane til pre- og post-test forsøkte vi å lage setningar som inviterte eller stimulerte til tematisering. Det vil seie at dei innehaldt eit eller fleire ledd som var mogleg å flytte fram til forfeltet. Setningane vart laga litt «baktunge» ved at predikata vart utbroderte med adverbial. Fleire av desse hadde potensiale til å skape ein betre flyt i teksten dersom dei vart flytta fram. Vi ønskte at elevane skulle kjenne at setningane var litt rare, og at dei skulle trene på å løyse dette ved å flytte fram eit anna element frå predikatet. Dette grepet gjorde vi på bakgrunn av tala frå Sollid & Eide (2011) si korpusundersøking, der dei fann at om lag 2/3 av setningane i datamaterialet vart innleia med subjektet først. Det vil seie at dersom vi hadde gjeve elevane ein vanleg, vilkårleg utplukka tekst, så ville det vere rimeleg å forvente at om lag 2/3 av setningane i teksten skulle vere subjektinitiale. Subjektinitiale setningar er ikkje særleg eigna til å bruke som treningsarena for oppøving av forfeltsbruk. Derfor auka vi talet på potensielle treningssetningar, ved å utforme dei på ein måte som inviterer til flytting. Dermed ville andelen tematiseringar i teksten verte høgare enn dei vanlege 30-40 prosentane. Målet var jo at elevane skulle få øvd seg på å skape betre samanheng i tekst, og då trengte vi flest mogleg treningssetningar; det vil seie setningar der tematisering av ulike setningsledd ville vere naturleg.

Etter pre-testen viste det seg at elevane «beit på» invitasjonen som låg i dei baktunge setningane, og dei tematiserte langt meir enn det ein kunne forvente i ein vanleg tekst. Gruppene tematiserte i om lag (respektive) 57% og 50% av setningane før intervensjonen fann stad, der intervensjonsgruppa var den som tematiserte i størst grad. Desse resultatane gjorde at vi valde å justere undervisingsopplegget frå å stimulere elevane til å tematisere meir, til å få elevane til å verte meir medvitne på kvifor dei tematiserer. Ettersom dyktige skrivarar ser ut til å starte heile 2/3 av setningane i ein vanleg tekst med subjektet, så er det ikkje eit mål for oss å få elevar som allereie bruker forfeltet aktivt til å bruke det heile tida.

3.3.4 Innhenting av «nullversjonar»

Sidan setningane i testane er utvikla på ein måte som er meint å stimulere til tematisering, er ikkje resultatane direkte samanliknbare med talet på tematiseringar i ein vanleg, tilfeldig tekst. Det er rimeleg å forvente at våre informantar tematiserer langt mindre i arbeid med ein autentisk tekst enn det dei gjer her, nettopp fordi predikata er såpass utbroderte og baktunge. For å skape eit godt samanlikningsgrunnlag for testane våre, har vi sett ned ei ekspertgruppe bestående av fire tekstprodusentar som ein kan rekne for å vere både lingvistisk opplyste og erfarne skribentar, som også har gjennomført testane. I utgangspunktet besto denne gruppa av meg og min rettleiar. Etersom både er sterkt involverte i prosjektet, var det ein risiko for at dette kunne påverke kva for ledd vi valde å plassere fremst i testsetningane. Dette løyste vi ved å hente inn to ekspertar til, ein professor og ein førsteamanuensis i nordisk språkvitenskap ved NTNU, som ikkje hadde kjennskap til prosjektet. Saman utgjer desse fire tekstforslaga ein målestokk til å samanlikne elevane sine testsvaer med.

3.4 Informantar og forskningsetikk

3.4.1 Informantutval og representativitet

I forskingsarbeid trekker ein ofte konklusjonar om ei større gruppe enn dei som har vore faktiske deltakarar i undersøkinga (Kleven & Hjordemaal, 2018:135). Derfor er det viktig at det utvalet av informantar ein har er representativt for den gruppa med menneske ein ønsker å seie noko om. I dette tilfellet ønsker vi først og fremst å seie noko om elevar i vidaregåande skule i Noreg.

Utvalet av informantar er i denne undersøkinga eit føremålsutval. Det vil seie at det er eit ikkje-tilfeldig utval og at det dermed ikkje utan vidare kan gjerast statistiske generaliseringar basert på utvalet. Ein kan kategorisere utvalet som ikkje-tilfeldig, ettersom eg kontakta ein av praksisrettleiarane eg har hatt gjennom utdanningsløpet og sende ein førespurnad om to samanliknbare elevgrupper med omsyn til klassesetning og studieprogram. Eg fekk då positiv respons, og ho stilte to parallellklassar på tredje trinn på denne vidaregåande skulen til min disposisjon. Til tross for dette, kan ein likevel gjere ei skjønsmessig vurdering av kor overførbare resultatane er (Kleven & Hjordemaal, 2018:141).

Ideelt sett skulle ein ha gjennomført testing og intervensjon i klassar frå fleire skular, frå fleire ulike område i landet, og gjerne over lengre tid. Dette hadde auka overførbareheita til resultatane våre ytterlegare, men på grunn av rammer og oppgåva sitt omfang, får dette vere noko som står att for eventuell vidare forskning. Likevel er det ikkje umiddelbart noko spesielt som gjer at desse to klassane skal skilje seg nemneverdig frå andre klassar på andre skular når det gjeld føresetnader for undersøkinga. Elevane på

skulen er ikkje nivådelt på noko vis. På grunn av desse faktorane er det rimeleg å anta for det første at både kontrollgruppa og intervensjonsgruppa er samanliknbare med kvarandre, og for det andre at resultatane frå undersøkinga til tross for eit lite utval, kan seie noko om mønster i skriveåttferda hjå norske elevar i vidaregåande skule generelt.

Til slutt bør ein også nemne at eg hadde ein relasjon til klassa som hadde rollen som intervensjonsgruppe frå før, ettersom eg har hatt norsktimar med dei i ein praksisperiode tidlegare i utdanningsløpet. Dette vurderte vi som udelte positivt, trass i potensielle fallgruver med omsyn til objektivitet. I ein normal undervisningssetting har også elevane som regel ein relasjon til læraren som underviser i klasserommet. Det at dei kjende meg litt frå før kan slik sett ha vore positivt for intervensjonen, ettersom det gjer at situasjonen liknar meir på ein vanleg time med deira vante lærar.

3.4.2 Informert samtykke og anonymitet

I forskning er det viktig å følge etiske retningslinjer for at intervensjonar og resultat vert utført og framstilt på ein korrekt og etisk måte, særleg når ein bruker informantar for å skaffe data. Informert samtykke er eit grunnleggjande forskingsetisk krav. Samtykke basert på for lite gjevne informasjon kan føre til at informantar deltek i aksjonar eller gjev frå seg informasjon til eit forskingsområde som dei kanskje eigentleg ikkje ønsker å vere ein del av (Kleven & Hjordemaal, 2018:29). Her er det fleire omsyn å ta. Både informantane sin alder og kor mykje informasjon dei kan få om måla med undersøkinga, utan at det påverkar truverda til resultatane er sentrale problemstillingar ein bør tenkje over.

I denne undersøkinga er alle informantane over 15 år, og det var derfor ikkje naudsynt med samtykke frå foreldra (Kleven & Hjordemaal, 2018:29). Dei er rett nok relativt unge, ettersom dei framleis går på vidaregåande, og ein bør derfor vere forsiktig med måten ein går fram på ved bruk av informert, frivillig samtykke. Eg forsøkte å gje elevane ein diskret måte å takke nei til å delta i prosjektet på som ikkje ville vekke oppsikt i klasserommet. På framsida av testen sto det at elevane kunne velje å ikkje levere inn testen dersom dei ikkje ønskte å delta i prosjektet. På den måten slapp dei å konfrontere meg direkte med at dei ikkje ville delta, samstundes som dei ikkje vakte oppsikt overfor dei andre klassekameratane. Dette vart også kommunisert munnleg når eg var inne i kvar enkelt klasse for å dele ut og gjennomføre testane.

Informasjon om prosjektet vart også gjevne på framsida av testen (sjå vedlegg 2). Der vart det informert om at dette var ei undersøking i samband med masteroppgåva mi som handlar om effektiv skriveopplæring med særleg fokus på tekstbinding. Også denne informasjonen vart gjevne munnleg. Det eg valde å ekskludere av informasjon, var det spesifikke fokuset på forfeltet. Denne informasjonen ville potensielt kunne påverke elevane sitt fokus i oppgåveløysinga vesentleg, og den vart derfor ekskludert.

Alle forskingsprosjekt som inneber behandling av opplysningar som ein direkte eller indirekte kan kople tilbake til enkeltpersonar, skal ein melde inn til NSD. For å sjå eventuell framgang eller skilnad hjå elevane i prosjektet, var vi avhengige av å vite kva for pre-testar som høyrde saman med sin respektive post-test. Vi trong ikkje namn og identifikasjon av elevane, men det var behov for eit system som gjorde det mogleg for oss å pare opp pre-test og post-test for kvar enkelt elev. Det utgjorde ein sentral del av samanlikningsgrunnlaget vårt, og var essensielt for å kunne seie noko om effekten av intervensjonen. Derfor fekk elevane eit nummer kvar som gjorde dette mogleg, men som likevel hindra at resultatet kunne verte spora tilbake til enkelteleven. Nummeret fekk dei utdelt samstundes som dei tok pre-testen. Testen vart merkt med dette nummeret, og elevane vart bedd om å hugse på nummeret til neste gong ved å skrive det ned eller ta bilete av det for seg sjølv. Det vart med andre ord ikkje behandla opplysningar som ein kunne ha kopla tilbake til enkeltelevane. Eg konfererte likevel med NSD på førehand for å vere heilt sikker på at dette var ein godkjend framgangsmåte som tilfredsstilte deira forskningsetiske krav (sjå vedlegg 3).

4.0 Resultat og analyse

Eg har samanfatta resultata og utført ei systematisk analyse av datamaterialet frå testane med utgangspunkt i forskingsspørsmåla eg hadde sett opp for undersøkinga. I dette kapitlet vert for det første resultata presentert og beskrive gjennom tekst og tabellar. Vidare følgjer ei analyse av desse resultata. Dette inneber mellom anna ei samanlikning av elevresultata frå pre- til post-test, samanlikning av elevresultat opp imot «ekspertversjonane» og eit nærmare blikk på nokre særleg interessante enkelttestar.

4.1 Forfeltsbruk: Pre-test

Etter gjennomføringa av pre-testen viste det seg at elevane i båe grupper allereie brukte forfeltet ganske aktivt. Dette utgjorde bakgrunnen for den meir kvalitative justeringa prosjektet undergjeikk undervegs. Fokuset i undervisingsopplegget vart flytta frå å skulle få elevane til å tematisere meir, til å gjere elevane meir medvitne på når og kvifor dei flyttar noko fram til forfeltet. Når elevane no demonstrerte at dei allereie tematiserte ein god del på pre-testen, var det lite føremålstenleg for oss å freiste å få dei til å tematisere ytterlegare. Det er ikkje normalen og heller ikkje eit ideal at alle setningar skal starte med eit tematisert ledd, og derfor var det heller ikkje eit mål for oss at elevane skulle tematisere i *alle* tilfelle.

I tabellen under ser vi at elevane i intervensjonsgruppa starta like under 43% av setningane med subjektet, og at elevane i kontrollgruppa gjorde det same i like under 50% av setningane.

	Intervensjonsgruppe		Kontrollgruppe	
Subjektinitiale setningar	162 av 380	42,63%	171 av 340	50,29%

Tabell 1: Pre-test

Desse tala fortel oss at elevane i intervensjonsgruppa totalt sett starta godt over halvparten av setningane med eit tematisert ledd frå lenger ned i den hierarkiske strukturen, og at rett under halvparten av elevane i kontrollgruppa gjer det same. I intervensjonsgruppa tematiserer elevane i 57,37% av setningane totalt sett, medan kontrollgruppa tematiserer i 49,71% av setningane. Dette utgjer ein skilnad på 7,66 prosentpoeng mellom dei to gruppene, og inneber at elevane i intervensjonsgruppa i utgangspunktet plasserer noko anna enn subjektet i forfeltet i noko fleire tilfelle enn det kontrollgruppa gjer på pre-testen.

Til tross for denne skilnaden, ser vi samla sett at b e grupper tematiserer langt meir på pre-testen enn det journalistane i korpusunders kinga til Eide & Sollid (2011) gjorde. Dette må ein sj  i samband med måten testane vart utvikla på, og at desse resultata dermed indikerer at dei baktunge predikata som vart brukt i testane faktisk fungerte og stimulerte til tematisering (sj  kap 3.3.3 og kap 5.1).

4.1.1 Pre-test: Tilfelle der elevane var særleg samstemte

I nokre av setningane fr  datamaterialet v rt ser vi at elevane er særleg samde om kva for setningsledd ein bør plassere i forfeltet. Dette gjeld for det første i S8 «Mennesker fra hele verden kan i noen tilfeller se disse videoene på YouTube eller TikTok», der 68,42% av elevane i intervensjonsgruppa plasserer adverbialet *i noen tilfeller* på temaplassen. Også i kontrollgruppa meiner eit klårt fleirtal at dette setningsleddet passar best i front, og 64,71% av elevane der plasserer same ledd fremst. B e grupper er med andre ord ganske samde om at det er dette leddet som passar best til å innleie setninga. Ei mogleg forklaring på dette kan vere den nære samanhengen det skapar til setninga føre. Det kan også vere at *i noen tilfeller* er forholdsvis langt til å vere setningsadverbial og til å stå i den posisjonen det gjorde i originalsetninga, noko som kan trigge flytting.

De mest interessante filmene kan ofte gå viralt. I noen tilfeller kan mennesker fra hele verden se disse videoene på YouTube eller TikTok.

S7, setninga føre, handlar om at særleg interessante filmar ofte kan gå viralt. Adverbialet *ofte* seier noko om i kor stor grad desse filmene går viralt. Når elevane no plasserer

adverbialet *i noen tilfeller* fremst i neste setning, kan ein også sjå det i samband med at dette leddet modifierer S7 og snevrar inn betydinga til *ofte*, og på denne måten markerer nærleik og samanheng.

I S19, som er ein del av testens ordsalat, ser elevane ut til å vere svært samde om at det er *på denne måten* som høyrer heime i forfeltet. I Intervensjonsgruppa plasserer 84,21% av elevane dette setningsleddet fremst, medan 88,24% av elevane i kontrollgruppa gjer det same. Forklaringa på dette kan ein også argumentere for at finst i setninga føre.

Ungdoms ukritiske scrolling på Instagram kan i noen tilfeller medføre unødvendige impuls kjøp av slike produkter. På denne måten kan annonsene på SoMe skape økonomiske problemer for ungdom og unge voksne.

På denne måten refererer til det som vert fortald i førige setning, nettopp at ukritisk scrolling på Instagram kan føre til impuls kjøp på nett. Også her ser vi at det å plassere *på denne måten* i forfeltet skapar ein nær relasjon til S18, som er setninga føre.

4.2 Intervensjonen

Intervensjonen som tok sikte på å skape meir medvit rundt forfeltet vart gjennomført fire dagar etter pre-testen i intervensjonsgruppa. Her hadde eg rolla både som lærar og som observatør i eige prosjekt, noko som vert halde fram som ein av dei problematiske sidene ved aksjonsforskinga (Tiller, 2006:47). Eg var medviten om at mine observasjonar var å rekne som deltakande, og forsøkte å reflektere, både undervegs og etter, over korleis eg sjølv var med på å forme det som føregjekk i klasserommet, og ikkje minst korleis mine perspektiv kunne påverke tolkingane mine. Med atterhald om at det ikkje let seg gjere å eliminere alle slike faktorar når ein forskar på eigen praksis, så har eg heile vegen forhalde meg reflekterande og medviten om kva for påverknad dette kan ha hatt på mine observasjonar, og vel derfor å inkludere dei i oppgåva.

Under gjennomføringa av intervensjonen opplevde eg at det var eit godt engasjement hjå elevane. Dette grunngjev eg for det første med måten dei jobba på under læringsaktivitetane som vart presentert for dei i undervisingsøkta. Dei jobba i læringspar heile vegen, og eg observerte gode, faglege diskusjonar og lite utanomfagleg prat og aktivitet. I og med at temaet for undervisingsøkta var noko som ofte vert hevda å vere avansert og vanskeleg (Aa, 2014:74), kan det ha vore eit fornuftig grep at elevane fekk jobbe i lag i par. Sjølv om nivået på det som vart undervist om var avansert, så kan det ifølgje Vygotskys teori vere slik at det vart enklare å løyse oppgåver og utføre

læringsaktivitetar når dei kunne få hjelp og støtte seg på klassekameratane, og eventuelt meg som lærar ved behov (Imsen, 2017:192).

I tillegg møtte eg lite motstand når eg freista å dra i gang klasseromsdiskusjonar om dei ulike temaa undervegs. Det var heile vegen fleire hender i vêret når eg stilte spørsmål, og desse tilhørde i tillegg ulike elevar gjennom heile undervisingsøkta. Dette tolkar eg som at mange av elevane «var med», og at nivået på undervisinga verka å vere godt tilpassa elevgruppa som heilskap. Elevane stilte også spørsmål på eige initiativ undervegs. Eg fekk mellom anna spørsmål knytt til korleis ein skulle bruke Dino på konstruksjonar som innebar relativsetningar og tvitydige setningar.

4.3 Forfeltsbruk: Post-test

Post-testen som vart gjennomført i både informantgrupper i etterkant av intervensjonen var identisk med pre-testen. Denne viste at intervensjonsgruppa i snitt tematiserte 0,42 gonger meir enn det dei gjorde på pre-testen. I kontrollgruppa var det ein noko mindre skilnad, då elevane tematiserte 0,29 gonger meir i snitt. Dette viser at det reint kvantitativt sett er ganske liten skilnad frå pre- til post-test i både grupper. Det ser også ut til å vere liten skilnad mellom dei to gruppene når det gjeld aukning i antal tematiseringar frå pre- til post-test. Dette kan ein tolke som at intervensjonen ikkje verkar å ha hatt veldig stor effekt på talet på tematiseringar i dei to gruppene.

Subjektinitiale setningar	Intervensjonsgruppe	Kontrollgruppe
Pre-test	42,63%	49,71%
Post-test	40,26%	48,82%
Differanse	2,37%	0,89%

Tabell 2: Differanse mellom pre- og post-test

Differansen mellom pre- og post-test er noko større hjå intervensjonsgruppa enn han er i kontrollgruppa, men totalt sett tematiserer ingen av gruppene vesentleg mykje meir etter intervensjonen. Etersom elevane tematiserte såpass mykje allereie på pre-testen, var det heller ikkje eit mål for oss at elevane skulle tematisere mykje meir i etterkant av intervensjonen. Det at antal tematiseringar ikkje aukar i større grad, seier dermed ikkje noko om kor vidt intervensjonen var vellukka eller ikkje.

Meir interessant kan det vere å kvantifisere over kor mange endringar elevane har gjort frå pre- til post-test. Det at elevane gjer endringar kan ein tolke som at dei har tenkt annleis enn før, og dersom det er slik at vi finn større endringar frå pre- til post-test i intervensjonsgruppa enn i kontrollgruppa, kan ein argumentere for at dette kan vere eit teikn på at intervensjonen har hatt ein effekt, og at elevane har vorte meir medvitne om når det passar og ikkje, og at dei på bakgrunn av dette har gjort endringar.

Intervensjonsgruppa gjer i snitt 7,21 endringar per informant frå pre- til post-test, medan kontrollgruppa i snitt gjer 6,35 endringar. Her ser vi at det er ein litt større skilnad mellom dei to gruppene enn om vi berre reknar antal tematiseringar, men det er framleis ikkje veldig store utslag. Ein bør rett nok nemne at det er store individuelle skilnader mellom informantane i kvar gruppe når det gjeld dette. Testperson 16 i intervensjonsgruppa gjer heile 12 endringar, medan testperson 28 berre gjer tre endringar. Vi finn liknande tal i kontrollgruppa, der testperson 58 gjer heile ti endringar, medan testperson 60 berre gjer to.

4.4 Forfeltsbruk hjå elevane samanlikna med ekspertgruppa

4.4.1 Resultata frå ekspertgruppa

Då vi fekk inn testresultata frå ekspertgruppa, oppdaga vi at alle fire hadde svart påfallande likt på testane. Dei to prosjekteksterne ekspertane viste seg å være svært samde med oss som hadde vore med på å utvikle prosjektet, og det såg dermed ikkje ut til at kjennskapen til prosjektet hadde påverka korkje meg eller min rettleiar i særleg stor grad når det gjeld spesifikk bruk av forfeltet. Dette er dermed med på å legitimere vår deltaking i ekspertgruppa.

Testsvara frå dei fire ekspertane vart slått saman til ein heilskapleg nullversjon. I 17 av 20 setningar plasserte eit fleirtal det same setningsleddet i forfeltet, noko som viser kor like dei fire testvara faktisk var. I 14 av setningane plasserte 3 av 4 ekspertar det same setningsleddet i front. I to av setningane plasserte alle fire det same leddet i forfeltet, og i ein av dei plasserte to av fire ekspertar det same leddet fremst. Dette indikerer at dyktige, erfarne skrivarar gjer ganske like val i ein slik test, og med bakgrunn i dette vert likskap med nullversjonen i det følgjande sett på som eit uttrykk for noko positivt når det gjeld elevane si skriveåtfærd. Med atterhald om at ein ikkje kan utforme ein fasit på korleis ein skal strukturere setningane i ein slik tekst, vert det her tatt utgangspunkt i at likskap med denne nullversjonen er eit uttrykk for utvikling i ei positiv retning, ettersom ekspertgruppa er såpass samde og har den språkbakgrunnen dei har.

I tre av setningane var gruppa splitta mellom to alternativ, og då var det med andre ord ikkje gode grunnar for å velje det eine alternativet framfor det andre som utgangspunkt for nullversjonen. Derfor er desse tre setningane plukka ut og plassert i ein eigen tabell, slik at dette ikkje påverkar den totale prosentvise endringa i retning av nullversjonen.

4.4.2 Likskapar mellom elevresultat og ekspertgruppa

Elevane i både grupper leverer testsva som overlappar med nullversjonen med over 40%, både på pre-test og post-test. I tabellen under ser ein kor stor prosentandel av informantane i kvar gruppe som har plassert det same setningsleddet som ekspertgruppa

i forfettet. Her ser vi også skilnaden mellom pre- og post-test på gruppenivå, både for kvar enkelt setning og totalt sett.

		Intervensjon	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Kontroll	Kontroll
S	Null	PRE	POST	DIFF	PRE	POST	DIFF
1	Sosiale medier	26,31%	31,57%	5,26%	64,70%	47,05%	-17,65%
2	På disse plattformene	68,42%	78,94%	10,52%	47,05%	64,70%	17,65%
3	Her	68,42%	57,89%	-10,53%	58,82%	52,94%	-5,88%
4	Kanskje	47,36%	31,57%	-15,79%	35,29%	23,52%	-11,77%
5	På slike sosiale medier	26,31%	31,57%	5,26%	58,82%	41,17%	-17,65%
6	For mange	52,63%	63,15%	10,52%	41,17%	41,17%	0,00%
7	Ofte	31,57%	42,10%	10,53%	11,76%	5,88%	-5,88%
8	Mennesker fra hele verden	26,31%	31,57%	5,26%	35,29%	29,41%	-5,88%
9	Denne typen videoer	10,52%	15,78%	5,26%	11,76%	17,64%	5,88%
10	Som aktive YouTubere	42,10%	47,36%	5,26%	41,17%	41,17%	0,00%
12	I verste fall	31,57%	42,10%	10,53%	17,64%	23,52%	5,88%
13	Unge	73,68%	57,89%	-15,79%	76,47%	64,70%	-11,77%
15	Ifølge flere studier	52,63%	63,15%	10,52%	47,05%	52,94%	5,89%
16	Influensere	31,57%	31,57%	0,00%	47,05%	41,17%	-5,88%
17	Gjennom redigerte bilder	57,89%	73,68%	15,79%	52,94%	64,70%	11,76%
18	I noen tilfeller	52,63%	57,89%	5,26%	70,58%	58,82%	-11,76%
20	I virkeligheten	42,10%	57,89%	15,79%	58,82%	58,82%	0,00%
	Snitt	43,65%	47,98%	4,33%	45,67%	42,90%	-2,77%

Tabell 3: Oversikt over prosentvise endringar

Pre-testane til intervensjonsgruppa overlappar i snitt 43,65% med nullversjonen. I kontrollgruppa overlappar pre-testen noko meir med 45,67%. Det vil seie at kontrollgruppa i utgangspunktet svarar meir likt det dei skrivekunnige informantane våre har gjort enn det intervensjonsgruppa gjer.

Etter intervensjonen er gjennomført, ser ein derimot at intervensjonsgruppa aukar prosentandelen som overlappar med nullversjonen, og at det motsette hender i kontrollgruppa. Her kan ein argumentere for at intervensjonen ser ut til å ha hatt ein viss effekt på gruppenivå, og at intervensjonen har brakt intervensjonsgruppa nærmare det vi har lagt til grunn som «ideal» i denne undersøkinga. I tillegg ser vi at kontrollgruppa faktisk har rørt seg lenger vekk ifrå nullversjonen til ekspertgruppa totalt sett. På post-testen overlappar intervensjonsgruppa 47,98% i snitt, og vert 4,33 prosentpoeng meir lik ekspertgruppa sine svar. Kontrollgruppa overlappar 42,90% i snitt, og vert 2,77 prosentpoeng mindre lik ekspertgruppa. Totalt skil det altså 5,08 prosentpoeng mellom dei to gruppene på post-testen.

I kontrollgruppa kan vi også spore ein negativ tendens på enkeltsetningsnivå samanlikna med nullversjonen. Det vil seie at elevane i denne gruppa beveger seg vekk frå ekspertgruppa i ein stor andel av enkeltsetningane, og vert mindre lik det vi har lagt til grunn som målestokk i undersøkinga.

Pluss		Minus		Null	
Intervensjon	Kontroll	Intervensjon	Kontroll	Intervensjon	Kontroll
13	5	3	9	1	3

Tabell 4: Endring på setningsnivå

Intervensjonsgruppa har ei positiv utvikling i heile 13 av 17 tilfelle. Det vil seie at dei beveger seg nærmare ekspertane i 13 av setningane. Kontrollgruppa gjer det same i berre 5 tilfelle, og har heile 9 setningar der totalen peikar i motsett retning, og at dei har bevega seg lenger unna ekspertgruppa enn det dei var på pre-testen. Det er med andre ord ikkje berre totalen som peikar i ein langt meir positiv retning i intervensjonsgruppa. Her ser vi at dei same tendensane gjeld også på enkeltsetningsnivå.

I tre av setningane var ekspertgruppa splitta mellom to alternativ. Under ser vi ein oversikt over korleis elevane har løyst dei same setningane. Desse tala har eg valt å ta ut ifrå den totale samanlikninga opp imot nullversjonane, ettersom dataa frå ekspertane ikkje viser fram eit alternativ som betre enn dei andre.

	Splitta ekspertgruppe	Intervensjon	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Kontroll	Kontroll
	Null	PRE	POST	DIFF	PRE	POST	DIFF

S11 a	For noen ungdommer	68,42%	63,15%	-5,27%	52,94%	52,94%	0,00%
S11 b	Sosiale medier	31,57%	36,84%	-5,27%	47,05%	47,05%	0,00%
S14 a	Et annet mulig resultat	63,15%	63,15%	0,00%	70,59%	82,35%	11,76%
S14 b	Et utstrakt kjøpepress	31,57%	36,84%	5,27%	29,41%	11,76%	-17,65%
S19 a	Annonse på SoMe	15,78%	26,31%	10,53%	5,88%	11,76%	5,88%
S19 b	På denne måten	84,21%	73,68%	-10,53%	88,24%	88,24%	0,00%

Tabell 5: Oversikt – splitta ekspertgruppe

Det kan likevel vere interessant å sjå på nokre av vala elevane har gjort også her. I S14 til dømes, er det ikkje så rart om ekspertgruppa var splitta. Denne setninga er nemleg tvitydig, fordi både *et annet mulig resultat* og *et utstrakt kjøpepress* kan verte analysert som subjektet i setninga. Dette er ei feilkjelde vi ikkje oppdaga før testane vart gjennomført. Vi kan rett nok ikkje vite om elevane har «tenkt» at dei har plassert subjektet først, eller om dei har plassert subjektspredikativet først. Eit fleirtal av elevane, både i intervensjons- og kontrollgruppa, synes å meine at *et annet mulig resultat* passar best i forfeltet i S14. Dette gjeld både på pre- og på post-test. Dette kan ein tolke som eit uttrykk for eit ønske om å vise samanheng til førre setning. «Unge kan føle seg mislykket sammenlignet med retusjerte bilder i sosiale medier. Et annet mulig resultat av slik sammenlikning kan være et utstrakt kjøpepress». Det å føle seg mislukka er eit resultat av samanlikning, og eit anna resultat er eit utstrakt kjøpepress. Dette kan ein sjå i samband med Bohnacker & Rosén (2006) som hevdar at vi har ein tendens til å plassere element med låg informasjonsverdi fremst. *Et utstrakt kjøpepress* er ny informasjon, og då kan det følgjeleg verke logisk å plassere dette leddet lengst bak.

4.4.3 Del 1 og del 2 kvar for seg

Til tross for at pilottestarane våre rapporterte om at del 2 av testen var utfordrande å løyse, så ønskte vi likevel å ha han med. Løysinga var å gjere denne delen i eit litt mindre omfang, slik at testen totalt sett ikkje vart for tidkrevjande og vanskeleg. Del 2 av testen gjekk dermed frå å bestå av 16 setningar, til å bestå av 5. Det var viktig for oss å ha han med, i tilfelle oppgåveteksten i del 1 skulle gje inntrykk av at elevane *skulle* ha lyst til å endre på noko, sjølv om dei intuitivt kanskje ikkje hadde det. Med dette meiner eg at det i oppgåveteksten vert opplyst om at setningane er grammatikalske, men at elevane likevel skal gje dei ei ordstilling som gjev ein naturleg flyt i teksten. Ei slik formulering kan gje

elevane ei kjensle av at dei *burde* ha lyst til å endre på noko, sjølv om dei synest teksten flyt fint som han er. I del 2 – Ordsalat kan oppgåveløysinga tenkjast å gå meir intuitivt føre seg, ettersom elevane primært må få setningane til å gje mening.

DEL 1		Intervensjon	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Kontroll	Kontroll
S	Null	PRE	POST	DIFF	PRE	POST	DIFF
1	Sosiale medier	26,31%	31,57%	5,26%	64,70%	47,05%	-17,65%
2	På disse plattformene	68,42%	78,94%	10,52%	47,05%	64,70%	17,65%
3	Her	68,42%	57,89%	-10,53%	58,82%	52,94%	-5,88%
4	Kanskje	47,36%	31,57%	-15,79%	35,29%	23,52%	-11,77%
5	På slike sosiale medier	26,31%	31,57%	5,26%	58,82%	41,17%	-17,65%
6	For mange	52,63%	63,15%	10,52%	41,17%	41,17%	0,00%
7	Ofte	31,57%	42,10%	10,53%	11,76%	5,88%	-5,88%
8	Mennesker fra hele verden	26,31%	31,57%	5,26%	35,29%	29,41%	-5,88%
9	Denne typen videoer	10,52%	15,78%	5,26%	11,76%	17,64%	5,88%
10	Som aktive YouTubere	42,10%	47,36%	5,26%	41,17%	41,17%	0,00%
12	I verste fall	31,57%	42,10%	10,53%	17,64%	23,52%	5,88%
13	Unge	73,68%	57,89%	-15,79%	76,47%	64,70%	-11,77%
15	Ifølge flere studier	52,63%	63,15%	10,52%	47,05%	52,94%	5,89%
	Snitt	42,91%	45,74%	2,83%	42,08%	38,91%	-3,17%

Tabell 6: Del 1 åleine

Tek vi for oss del 1 av testen åleine, ser vi at b e grupper overlappar litt mindre med nullversjonen enn på pre-testen, enn det dei gjer på heile testen samla sett. B e grupper har også mindre «framgang» fr  pre- til post-test målt opp imot nullversjonen. Intervensjonsgruppa aukar likskapen med ekspertgruppa fr  pre- til post-test med 2,83% når vi ser på del 1 åleine. Ser ein på heile testen samla sett, aukar dei med 1,5 prosentpoeng meir. Same tendens finn vi også i kontrollgruppa. Dei overlappar mindre med nullversjonen på post-test enn dei gjer på pre-test når vi ser på heile testen under eitt, og den same tendensen ser vi når vi ser på del 1 åleine, berre i enno større grad.

På del 2 åleine ser vi vesentleg større utslag i intervensjonsgruppa. Når det gjeld ordsalaten, ser vi at elevane i denne gruppa leverer testar som er i snitt 9,21% meir lik

nullversjonen på post-testen. Dette kan ein tolke som eit tydeleg teikn på at intervensjonen har gjort elevane meir medvitne på eigen forfeltsbruk, og at det var riktig avgjerd å ha ordsalaten med i testane.

Del 2		Intervensjon	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Kontroll	Kontroll
S	Null	PRE	POST	DIFF	PRE	POST	DIFF
16	Influenserne	31,57%	31,57%	0,00%	47,05%	41,17%	-5,88%
17	Gjennom redigerte bilder	57,89%	73,68%	15,79%	52,94%	64,70%	11,76%
18	I noen tilfeller	52,63%	57,89%	5,26%	70,58%	58,82%	-11,76%
20	I virkeligheten	42,10%	57,89%	15,79%	58,82%	58,82%	0,00%
	Snitt	46,05%	55,26%	9,21%	57,35%	55,88%	-1,47%

Tabell 7: Del 2 åleine

Det er nærliggjande å tru at elevane på pre-testen var mest opptekne av å pusle saman dei ulike setningsledda på eit vis som ville skape ei meningsgjevande setning. På post-testen derimot, har intervensjonsgruppa vore igjennom eit undervisningsopplegg som freista å gjere dei meir medvitne om kva dei plasserer i forfeltet, og kva for effekt det kan ha. Når vi no får eit såpass stort utslag på del 2 av testen åleine, så kan det tyde på at elevane har vorte nettopp meir medvitne, og at dei i tillegg til å pusle saman setningsledda, også har tatt stilling til kva for ledd som er mest føremålstenleg å plassere fremst. Her er det heller ingen negative utslag på setningsnivå i intervensjonsgruppa. Dette i motsetnad til kontrollgruppa, der pila peikar nedover i to av fire setningar (50%).

4.5 Enkeltutval

4.5.1 Hypertematisering

Dersom vi tek utgangspunkt i tala frå Sollid & Eide (2011), kan vi anta at rutinerte skrivarar flyttar noko anna enn subjektet fram i om lag ein tredjedel av alle deklaratve hovudsetningar. Bohnacker & Rosén (2006) finn ein liknande distribusjon i svensk. Det vil seie at ein i dei aller fleste setningar både kan og bør plassere subjektet fremst. Når vi no har utvikla testar som legg opp til hyppigare tematisering i dette prosjektet, så vert følgjeleg også distribusjonen annleis. Alle setningane i testane er meint for å «friste» eller

stimulere til å plassere noko anna enn subjektet i forfeltet. For ekspertane våre ser det likevel ut til at det finst eit metningspunkt for kor mykje tematisering dei vil benytte seg av i ein og same tekst. I fire av dei 20 setningane plasserer ekspertgruppa subjektet i første posisjon. I tillegg kjem setningane der ekspertgruppa var splitta. I alle tre av desse tilfella sto det mellom subjektet og eit anna ledd frå lenger bak i strukturen. Det sto med andre ord ikkje mellom til dømes to adverbial i nokre av desse tilfella. Det vil seie at ekspertane vil plassere subjektet fremst i mellom 4 til 7 av 20 setningar i denne testen. Til tross for at alle setningane legg opp til tematisering, så vel altså ekspertane å plassere subjektet først i nokre av setningane.

Dei fleste av elevane vekslar også mellom å plassere subjektet fremst og det å flytte fram eit anna ledd. Det er likevel ein av informantane som skil seg litt ut på dette området. Testperson 28 i intervensjonsgruppa tematiserer i 18 av 20 setningar på pre-test, og i 20 av 20 setningar på post-test. Igjen, må vi ta omsyn til S14 som er tvitydig, men ettersom vi plasserte *et annet mulig resultat* fremst som om det var einaste moglege subjekt, har eg valt å tolke *et utstrakt kjøpepress* som eit tematisert ledd her. Her har altså intervensjonen gjort at ein som allereie tematiserer i overkant mykje, tematiserer i 100% av tilfella. Dette er ikkje noko vi ønsker i utgangspunktet, ettersom tekstar med hypertematisering også gjerne vert oppfatta som tungvinte å lese. Dette fenomenet vart også demonstrert i undervisingsøkta gjennom teksten «To gamle karer», der vi tok halvparten av teksten og flytta fram noko anna enn subjektet i alle setningane. Reaksjonen frå elevane var at denne delen av teksten var «rarare» enn den første delen, der alle setningane konsekvent starta med subjektet.

4.5.2 Informantane som gjer flest endringar

For å måle endringar i åtferd under skrivearbeidet hjå elevane, vil det vere fornuftig å sjå på kor mange og kva for endringar elevane gjer frå pre-test til post-test. Ved å samanlikne dei to som gjer flest endringar i kontroll- og intervensjonsgruppa, kan vi få eit betre inntrykk av om endringane er tilfeldige eller om dei kjem som ein følgje av intervensjonen. I intervensjonsgruppa er det testperson nummer 16 som gjer flest endringar; heile 12. Fire av desse endringane vert gjort i del 2 med ordsalatformatet. Eleven endrar altså 80% av heile del 2. Desse endringane fører i tillegg eleven nærmare nullversjonen, og resultatet er at denne eleven leverer ein del 2 på post-testen som er identisk med ekspertgruppas forslag. Bakgrunnen for å ha med ordsalaten i testen i utgangspunktet, var at elevane ville vere så opptekne av å pusle saman setningane til meningsgjevande einingar, at dei utelukkande brukte intuisjon på pre-testen. Etter intervensjonen er det nærliggjande å tru at eleven her i tillegg har tenkt på kva for ledd som bør verte plassert i front for å skape best mogleg samanheng i teksten som heilskap. Dette kan ein tolke som tydelege teikn på auka medvit hjå eleven. Samanliknar vi med kontrollgruppa, ser vi at informant nummer

58 som er den eleven som gjer flest endringar frå pre- til post-test i kontrollgruppa, berre gjer ei endring i ordsaltdelen av testen, og at størst skilnad førekjem i del 1.

5.0 Diskusjon

5.1 Intervensjonen fører elevane nærmare ekspertane

Når vi heldt testsvara frå elevane opp imot nullversjonen frå ekspertgruppa i 4.4 såg vi for det første at både elevgrupper overlappa med denne med over 40% på både pre- og post-test. Dette viser at elevane i ein betydeleg grad er samde med ekspertgruppa, og at dei har gode intuisjonar kva gjeld plassering av setningsledd i forfeltet i utgangspunktet. Etter gjennomføringa av intervensjonen ser vi at intervensjonsgruppa beveger seg 4,33 prosentpoeng nærmare ekspertgruppa, medan motsett utvikling skjer i kontrollgruppa. Totalt sett er det 5,08 prosentpoeng som skil dei to gruppene etter post-testen.

Når ein skal avgjere om ein skilnad førekjem på grunn av påverknaden ein har gjort, eller om skilnaden kan ha oppstått som ein følgje av tilfeldigheter, er det vanleg å nytte signifikansomgrepet. Når eit resultat er statistisk signifikant, tydar det at det er lite truleg at det er eit utslag av tilfeldigheter (SSB, u.å). Ein opererer ofte med eit signifikansnivå på 5%, noko som tydar at det er mindre enn 5% sjanse for at resultatata kan skuldast tilfeldigheter (ibid). På bakgrunn av dette vil eg vidare rekne alle skilnader i resultat som er 5% eller meir som statistisk signifikante. Det vil seie at eg ser det som usannsynleg at desse resultatata kjem fram av tilfeldige årsakar. Når skilnaden mellom kontroll- og intervensjonsgruppa etter gjennomføringa av intervensjonen er på 5,08 prosentpoeng, antar eg dermed at denne skilnaden er signifikant, og at det er sannsynleg at ein bør sjå denne som ein konsekvens av intervensjonen. Då ser det ut til at intervensjonen har bidrege til å bringe elevane nærmare idealet vi har lagt til grunn i denne undersøkinga.

Dersom vi berre ser på del 2 av testen åleine, finn vi at intervensjonsgruppa nærmar seg ekspertgruppa med 9,21%. Også dette er eit resultat ein kan kategorisere som signifikant, ettersom det er over 5%. I kontrollgruppa ser vi motsett tendens, der elevane på del 2 leverer testsvar som skil seg noko meir frå ekspertgruppa enn dei gjorde på pre-test. Her bør ein likevel understreke at kontrollgruppa totalt sett er meir lik ekspertgruppas nullversjon enn dei innsamla testsvara frå intervensjonsgruppa, både på pre-test og post-test. Ettersom det som er av interesse for oss er om og kva for effektar intervensjonen kan ha hatt, så er den prosentvise endringa vi får stadfesta meir relevant. Og då ser vi at intervensjonsgruppa har ei svært positiv utvikling, og at ein ikkje finn den same utviklinga i kontrollgruppa. Alt dette til saman kan ein argumentere for at seier noko om at elevane faktisk har vorte meir medvitne om korleis dei kan bruke forfeltet som følgje av intervensjonen, og at hovudintensjonen med undervisingsopplegget som vart utvikla slik sett er oppnådd.

Dette resultatet bidrar slik sett med belegg for språkferdigheitsargumentet, som seier at ein bør drive med grammatikkundervising for å gjere elevane til betre skrivarar. Undervisingsopplegget vårt bringer intervensjonsgruppa nærmare ekspertgruppa, og ein må dermed kunne seie at vår måte å undervise om grammatikk på har eit potensial til å utvikle elevane sine skriveferdigheiter i ein positiv retning. Myhill et al. (2009:412) held fram at skriveundervising bør fokusere på utvikling og forståing av valmoglegheiter og meiningsformidling, og vårt opplegg gjer nettopp dette. Vi legg ikkje fram ein fasit for korleis elevane *bør* bruke forfeltet når dei skriv, men vi freistar å gjere dei medvitne om at det ligg eit potensial i denne posisjonen til å skape betre flyt og samanheng, og at ein kan bruke forfeltet aktivt for å framheve enkelte delar av ei setning. Gjennom arbeidet med testen «To gamle karer» kan også elevane verte meir medvitne om konsekvensane av å ikkje bruke forfeltet aktivt. Slik bidreg ikkje berre undervising om forfeltsbruk til betre grammatikkunnskap hjå elevane, men ein kan også kategorisere det som skriveundervising som gjer elevane rusta til å skape betre samanheng i tekst.

Til tross for at denne undersøkinga ikkje på langt nær er like omfattande som *Rethinking grammar*-studien, så kan ein seie at også desse resultata peikar i retning av at grammatikkundervising kan ha ein positiv effekt for skriveugleik hjå elevane. Vi underviser eksplisitt om grammatiske konstruksjonar, og viar merksemd til eit konkret språktrekk i samband med tekstsaping, og det ser ut til å ha hatt *signifikante* effektar i form av ei positiv utvikling på testane hjå intervensjonsgruppa i forhold til ekspertgruppa.

5.1.1 Intergruppeskilnad og intragrupperlikskap

Jarvis introduserer omgrepa intragruppe-homogenitet og intergruppe-heterogenitet for å beskrive typar evidens ein bør ha for å kunne påvise tverrspråkleg påverknad (Jarvis & Pavlenko, 2010:35). Det er ikkje tverrspråkleg påverknad som står i sentrum for det vi gjer i dette prosjektet, men omgrepa er likevel nyttige for å kunne seie noko om likskap og skilnader mellom dei to gruppene vi har med å gjere. Dei beskriv intragruppe-homogenitet som prov på at gjeldande åtferd ikkje er eit isolert tilfelle, men ein vanleg tendens ein ser hjå fleire individ i gruppa. Dette inneber at vi ser etter likskapar innad i gruppene. Intergruppe-heterogenitet vert forklart som prov på at gjeldande åtferd ikkje er noko som alle språkbrukarar gjer, uavhengig av kombinasjonane av L1 og L2 som dei kan (Jarvis & Pavlenko, 2010:35). Omsett til vårt tilfelle, kan dette seiast å vere skilnader mellom gruppene. Dersom det ikkje er skilnad, og at både grupper tematiserer like mykje og i dei same setningane, så kan vi ikkje kople åtferda dei viser på testane til intervensjonen. Dersom det er skilnad derimot, ein sjå dette som prov på at intervensjonen har hatt ein effekt på elevane si åtferd i skrivearbeidet.

I kapittel 5.1 såg vi at det var 5,08 prosentpoeng mellom dei to gruppene etter intervensjonen. Dette rekna vi som ein *signifikant* skilnad, ettersom han var over 5%.

Dette viser at det finst ein viss intergruppeskilnad, eller heterogenitet. Det vil seie at gruppene ikkje er heilt like, og at intervensjonen vår har vore med på å auke skilnaden mellom kontroll- og intervensjonsgruppe. Dette er altså positive indikasjonar for at undervisinga vår har påverka elevane våre i riktig retning. Intragruppe-homogenitet, altså likskapar innad i gruppene, er ikke naudsynt like enkelt å få auge på, men i tabell 4 (sjå kapittel 4.4.2) ser vi at vi kan spore ein negativ tendens i kontrollgruppa, og ein positiv tendens i intervensjonsgruppa når vi samanliknar dei med nullversjonen. Intervensjonsgruppa beveger seg nærmare ekspertgruppa i i heile 13 av 17 tilfelle. Det seier noko om at det er eit stort fleirtal av elevane i denne gruppa som tenkjer *meir* likt ekspertane etter intervensjonen enn det dei gjorde før. I kontrollgruppa derimot, ser vi ein positiv tendens i berre 5 av setningane, og ein negativ tendens i 9 setningar. Med negativ tendens vert det her meint at dei ser ut til å tenkje mindre likt ekspertgruppa. Dette kan ein sjå på som intragruppe-homogenitet, ettersom ein ser at det ikkje er berre enkeltelevar og enkeltsetningar som fjernar seg ifrå nullversjonen, men at det snarare er ein trend at fleire beveger seg i same retning.

Med atterhald om at desse omgrepa er henta ifrå eit rammeverk med fokus på tverrspråkleg påverknad, så kan ein argumentere for at det at vi kan påvise intergruppe-heterogenitet og intragruppe-homogenitet, kan sjåast på som belegg for at intervensjonen vår har hatt ein viss innverknad på elevgruppa, og at dette ikkje berre gjeld enkelte elevar i enkelte setningar, men at det er ein positiv tendens på gruppenivå.

5.1.2 Ekspertgruppas gyldigheit som målestokk

Som vi såg i 3.3.4, valde eg å innhente fire testsvar utført av tekstprodusentar som ein kan kategorisere som ekspertar med lang erfaring med både skriving og grammatikk for å ha eit samanlikningsgrunnlag. Ettersom testane var utforma på eit vis som la opp til mykje tematisering hjå elevane, så ville det ikkje vere føremålstenleg å samanlikne informantane sine testsvar med ein vanleg tekst. Våre informantar ville då ha flytta fram andre setningsledd enn subjektet langt oftare enn det er rimeleg å forvente at andre skrivarar gjer i ein vanleg tekst. Testsvara er med andre ord ikkje samanliknbare med vanlege skrivne tekstar, og vi var avhengige av å framskaffe ein anna målestokk som kunne gje oss eit meir realistisk bilete av korleis elevane faktisk bruker forfettet samanlikna med andre dyktige skrivarar.

Denne målestokken vart ein nullversjon som vart utforma på bakgrunn av testsvar frå fire erfarne skrivarar. To av deltakarane her har nær kjennskap til prosjektet. Dette kan ein lett tenkje seg at kan påverke korleis desse to har valt å svare på testane. Dei andre to deltakarane i ekspertgruppa hadde derimot ingen kjennskap til prosjektet, og var heilt eksterne bidragsytarar. Etter å ha fått inn alle fire testsvara, såg vi at dei eksterne ekspertane hadde svart påfallande likt dei interne. Denne likskapen kan ein argumentere

for at fungerer som belegg for at dei interne ekspertane *ikkje* verka å vere særleg påverka av sin kjennskap til prosjektet. Dersom det hadde vore stor skilnad i testsvara frå dei eksterne og dei interne deltakarane i ekspertgruppa, så hadde det vore større grunn til bekymring. Likskapen i dei fire testsvara viser også at erfarne skrivarar gjerne gjer ganske like val i ein slik test, og at dei som gruppe ser ut til å vere samde om kva for setningsledd som passar best i temaposisjonen i dei aller fleste av setningane. Dette er ein styrke ved innhentinga av testsvar frå ekspertgruppa, og det gjev oss ein grunn til å tru at elevar med kunnskap om korleis ein kan bruke forfeltet til å skape betre samanheng og flyt i tekst ved å markere nærleik og kontrast til det førige, også vil gjere liknande val når dei skal svare på ein slik test. Innhentinga av testsvar frå ekspertgruppa er ikkje meint som ein fasit på korleis ein *skal* eller *bør* strukturere setningar. Nullversjonen som vart utforma på bakgrunn av desse testsvara er snarare eit gjennomsnitt av korleis erfarne skrivarar ville ha plassert dei ulike setningsledda i testteksten. Ein kan dermed bruke denne nullversjonen for å samanlikne forfeltsbruk hjå elevane med forfeltsbruk hjå meir erfarne skrivarar.

Ekspertgruppa hadde hatt enno meir gyldigheit som målestokk for forfeltsbruk på testane dersom ho var større. Det vil seie dersom ho besto av fleire ekspertar enn dei fire vi greidde å framskaffe til denne undersøkinga. Dette kunne ein sjølv sagt ha gjort, men på grunn av rammefaktorar som tid og tilgjengelege kandidatar, vart ho i denne omgang bestående av fire individ.

5.1.3 Forskingsspørsmål 1

Det første forskingsspørsmålet som vart stilt for oppgåva var korleis elevane bruker forfeltet samanlikna med eit utval skriveekspertar med utdanning i språkemne. I dette kapitlet ser vi for det første at elevane allereie på pre-test gjer mange like val som det ekspertgruppa gjer kva gjeld forfeltsbruk. Dei plasserer same setningsledd i temaposisjonen i over 40% av dei aktuelle testsetningane som det vi kan lese ut ifrå nullversjonen frå ekspertgruppa. Dette viser at elevane er i stand til å bruke forfeltet ganske aktivt allereie før intervensjonen er gjennomført, og at det er påfallande likskapar mellom måten dei har valt å bruke forfeltet på, og måten ekspertane våre bruker denne posisjonen på. For det andre ser vi at intervensjonen ser ut til å føre elevane nærmare nullversjonen enn det dei var før. Intervensjonsgruppa går frå 43,65% overlapp på pre-test, til 47,98% overlapp på post-test, medan kontrollgruppa går frå 45,67% overlapp til 42,90%. Vi finn med andre ord motsett tendens i dei to gruppene. Dette gjeld også på setningsnivå, der vi ser at kontrollgruppa vert mindre lik nullversjonen i 9 av setningane, medan intervensjonsgruppa nærmar seg ekspertsvara i 13 av testsetningane. Dette indikerer at vår metode for å undervise om forfeltsbruk faktisk gjer elevane meir samde med velutdanna skriveekspertar når det gjeld kva for setningsledd det er mest

føremålstenleg å plassere fremst i dei ulike setningane for å skape best mogleg flyt og samanheng.

5.2 Åtferdsending i tekstproduksjon

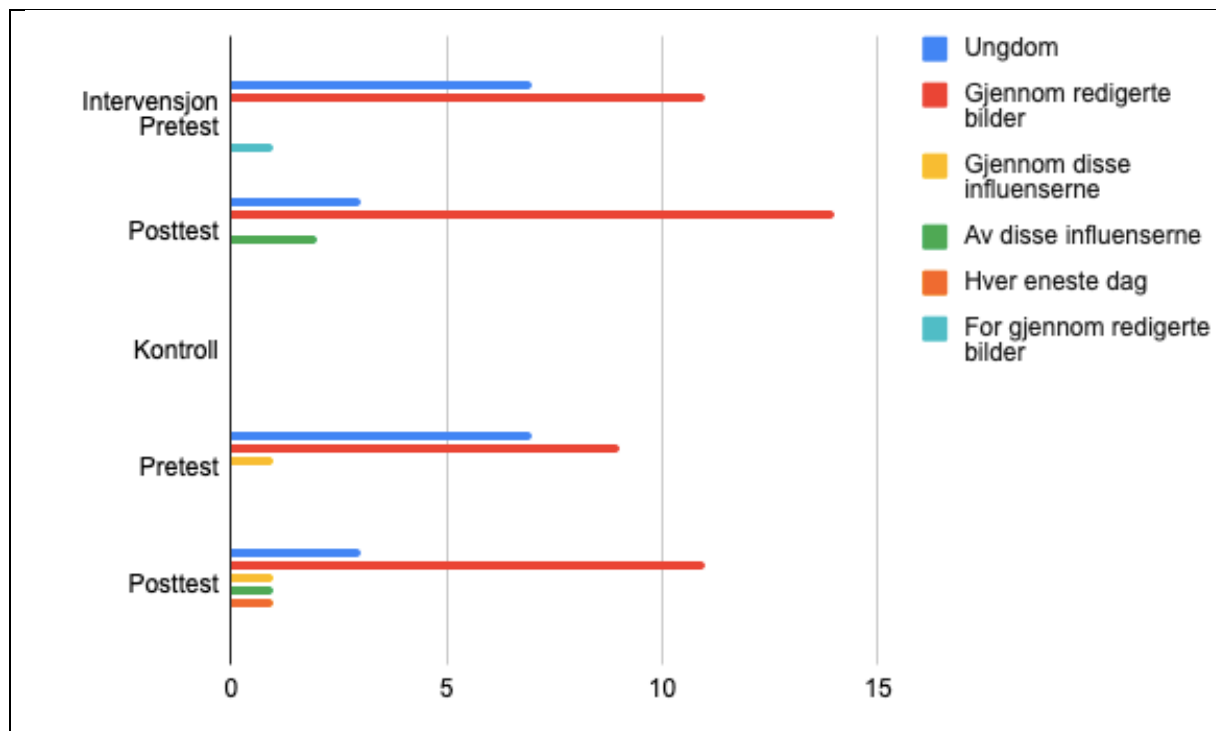
5.2.1 Åtferdsending på individnivå

I kapittel 4.5.2 såg vi at det finst relativt store endringar kva gjeld åtferd i tekstproduksjon hjå elevane på individnivå. Aller tydelegast ser vi ei åtferdsending hjå informant nummer 16 i intervensjonsgruppa. Denne eleven endrar 80% av heile del 2 etter gjennomføringa av intervensjonen. Dette kan ein tolke som tydelege signal om at undervisingsopplegget om forfeltsbruk for det første har bidratt til endring. I tillegg ser vi at eleven har løyst del 2 på post-test på ein måte som er identisk med nullversjonen. Dette kan ein tolke som at intervensjonen ikkje berre har vore med på å skape endring i skriveåtferda hjå eleven, men at han også har vore med på å skape eit auka medvit hjå eleven i ei positiv retning.

Særleg interessant er det at vi finn denne utviklinga på del 2 av testen som besto av ein ordsalat som det er rimeleg å anta at kamouflerte intensjonen med testen på ein betre måte. Dette er fordi fokuset her først og fremst vart retta mot det å finne fram til ein setningsstruktur som gjev meining, og at det å skape ein setningsstruktur som gjev god flyt i teksten dermed kjem i bakgrunnen som noko sekundært. Dette ser eg på som ein styrke ved testen, ettersom auka medvit hjå elevane kjem tydeleg fram, fordi intuisjon snarare enn medvitne val truleg har prega pre-testane. På den andre sida skulle ikkje testen primært undersøkje kor gode elevane var til å stokke om setningsledd til meiningsfulle einingar. Ettersom pilottestarane rapporterte om at dette var krevjande oppgåveløysing, ønskte vi ikkje å basere heile datagrunnlaget på dette formatet. Dette kunne ha ført til at vi gjekk flipp av interessante data på grunn av utfordringar med å få til oppgåvene. Implementeringa av både del 1 – omskriving og del 2 – ordsalat, bidrar til å styrke testens validitet. Det vil seie at testen i større grad måler det han er tenkt å måle, og at dataa vi får ut av han er relevante for det vi ønsker å undersøkje (Akselberg & Mæhlum, 2008:75).

5.2.2 Åtferdsending på setningsnivå

På setningsnivå ser vi særleg positive utslag hjå elevane i intervensjonsgruppa i setningane S17 og S20. Med positivt vert det her sikta til rørsle i retning av likskap med nullversjonen. I S17 ser vi at talet på elevar som plasserer same setningsledd som ekspertgruppa fremst aukar med 15,79% frå pre-test til post-test. Det vil seie at dei vel å strukturere setninga slik: «Gjennom redigerte bilder av disse influenserne blir ungdom eksponert for reklame for både tannbleking og selvbruning».

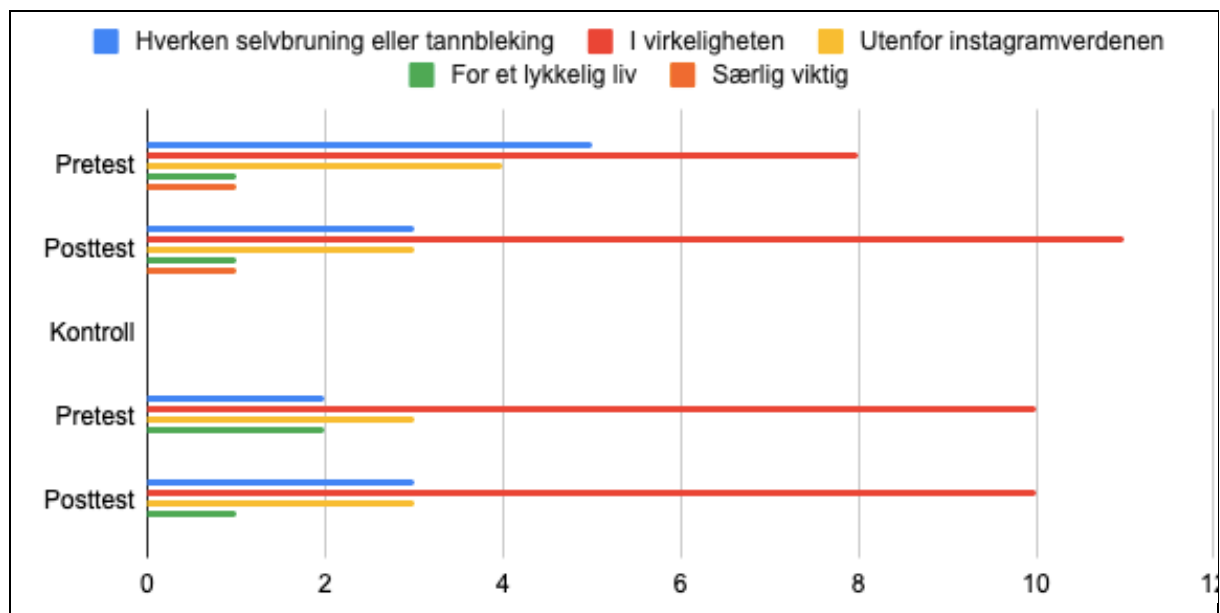


Figur 5: Diagram S17

Denne åtferdsendringa kan vi kople opp imot funna frå Bohnacker & Rosén (2006). Dei fann i si korpusundersøking at ein i svensk har ein tendens til å plassere element med låg informasjonsverdi fremst i setninga. Det er rimeleg å gå ut ifrå at det fungerer på eit liknande vis også i norsk, ettersom dette er nabo språket som både er gjensidig forståeleg og har sentrale likskapstrekk. I S17 ser vi at 14 av 19 elevar i intervensjonsgruppa plasserer *Gjennom redigerte bilder av disse influenserne* i forfeltet, og dette setningsleddet er ein direkte referanse tilbake til setninga føre. Det vil seie S16, som ein kan strukturere slik: «Influenserne deler reklameinnlegg for eksklusive produkter hver eneste dag på ulike plattformer». Her finn vi i forfeltsposisjonen i S17 for det første at det vert peika tilbake til *influenserne* i S16, og at det for det andre vert utdjupa korleis reklameinnlegga kan bestå av redigerte bilete. Her ser vi eit døme på at elevane vel å plassere temaet fremst, noko som fleirtalet i ekspertgruppa også gjer. Denne åtferdsendringa er med andre ord ikkje berre i tråd med det ekspertgruppa gjer, men også i tråd med den skriveåtferda ein kan forvente å finne hjå erfarne skrivarar, dersom ein tar utgangspunkt i funna frå Bohnacker & Rosén (2006).

I S20 ser vi same tendens, og at andelen elevar som plasserer same setningsledd som ekspertgruppa fremst også her aukar med 15,79% etter intervensjonen. Her strukturere dei setninga slik: «I virkeligheten er hverken selvbruning eller tannbleking særlig viktig for et lykkelig liv utenfor instagramverdenen». Her sett *i virkeligheten* ei scene

for resten av setninga. Det vil seie eit område, ei tid eller ein stad, for kor informasjonen i resten av setninga er gjeldande.



Figur 6: Diagram S20

Dette verkar elevane og ekspertane også å verte meir samde om etter gjennomføringa av intervensjonen, noko ein må kunne kategorisere som ei åtferdsending på setningsnivå.

5.2.3 Forskingsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet som vart stilt for oppgåva omhandla kva for endringar i elevane si åtferd i tekstproduksjon det å undervise om forfeltsbruk kunne føre til. I 5.2.1 ser vi for det første at undervising om forfeltsbruk kan føre til åtferdsending på individnivå. Informant nummer 16 i intervensjonsgruppa nærmar seg nullversjonen betydeleg i etterkant av intervensjonen, og dette vert særleg synleg i testens del 2 – ordsalat. Eleven gjer endringar i 4 av 5 setningar, noko som fører til at testsvaret hans på denne delen vert identisk med nullversjonen. Dette indikerer at undervising om forfeltsbruk for det første skapar endring i åtferd ved tekstproduksjon, og for det andre at det kan bidra til eit auka medvit om korleis ein kan utnytte denne temaposisjonen. Vidare ser vi også ei åtferdsending på gruppenivå, der elevane i intervensjonsgruppa i eit fleirtal av setningane produserer test svar som har fleire likskapar med nullversjonen enn på pre-testen, som døma frå S17 og S20 viser. For ordens skuld vil eg her understreke at elevane ikkje på noko tidspunkt har sett nullversjonen, og at ein dermed kan sjå auka likskap med denne som ein sannsynleg konsekvens av intervensjonen.

5.3 Grammatikkundervising for å lære noko om språket i seg sjølv

Aa (2014:74) meiner at eventuell påverknad frå grammatikkundervising på elevane sitt skrivearbeid aldri burde ha vore akseptert som argument for eller mot grammatikkundervising. Han held fram at grammatikkundervising ikkje treng noko anna legitimering enn at innsikta i eit forskings- og studiefag også bør prege skulefaget. Ser ein dette i samband med Holmen (2014) si undersøking som viser at ferske lærarstudentar ikkje verkar å vere studieførebuende kva gjeld grunnleggjande kunnskap om grammatikk, så indikerer dette at vi i grunnskule og vidaregåande opplæring ikkje arbeider med grammatikk på ein måte i dag som gjer elevane godt rusta til å tileigne seg meir avansert kunnskap om same tema når dei byrjar på universiteta. Dette kan ein tolke som at det er eit for stort gap i nivå frå vidaregåande skule til språk- og lærarstudiar på universiteta. Dermed er det også interessant å stille seg spørsmålet om tilnærminga til grammatikkundervising, som dette prosjektet er eit døme på, kan ha eit potensiale til å gjere elevar meir studieførebuende enn det dei verkar å vere i dag.

5.3.1 Dino som studieførebuende figur

Bruken av Dino i grammatikkundervisinga vil kunne ha eit potensial til å implementere ein hierarkisk analysemodell for setningsstruktur allereie i vidaregåande opplæring. Dette er noko studentane raskt vil møte på som lektorstudentar i norsk. Tar vi utgangspunkt i Vygotsky og den proksimale utviklingssona, bør ein gje elevane utfordringar som gjer at dei må strekke seg litt, men som samstundes er innanfor det dei vil vere i stand til å meistre med hjelp og støtte frå lærar eller medelevar. Ved å implementere litt forenkla modellar som liknar på det dei vil møte på sidan og som kan verke førebuende for vidare studiar, kan vi sørge for at utfordringane elevane vil møte på som studentar er på eit nivå som dei har føresetnadar for å meistre. Heller enn å hevde at grammatikksida ved språkstudiar er for avansert eller abstrakt, bør ein freiste å førebu elevane på ein betre måte enn det vi får til i dag, slik at elevane gjennom skule- og studieløp får ein naturleg progresjon.

Dino inviterer til arbeid med setningsstruktur og syntaks på ein leiken og utforskande måte. Ved å plassere setningsledda på flyttbare post-it-lappar, kan elevane sjølv prøve å flytte ulike ledd i ulike posisjonar, og sjå kva for konsekvensar det får. Dei aller fleste vil i ljøs av det å vere norsk morsmålsbrukar kunne sjå når flyttingar dei gjer ikkje fungerer, og dei vil også vere i stand til å pusle setninga saman igjen slik at ho gjev mening. Dette kan ha eit potensial til å gje meistringskjensle også, fordi elevane på denne måten får sjå at dei har mykje verdifull, implisitt kunnskap om grammatikk. Det dei manglar er snarare verktøya som krevst for å kommunisere denne kunnskapen gjennom

metaspråket som ein i fellesskap prøver å utvikle i arbeidet med grammatikken i klasserommet.

5.3.2 Dino: Demonstrasjon av setningsstruktur og skaping av metaspråk

Eit overordna mål med denne oppgåva var å bidra til ein liten del av utviklinga av eit system som skulle gjere jobben med å undervise om grammatikk litt enklare for lærarane. Eg opplevde som lærar både Dino og skodespelarforenklingane frå *Språket som superkraft* (Eide, 2022) som oversiktlege og spennande å jobbe med. Det å kunne, iallfall innleiingsvis, berre snakke om tre kategoriar gjorde det enklare å snakke om kva for funksjon eller jobb dei ulike setningsledda hadde. Sjølv om elevane i intervensjonsgruppa verka å ha noko innsikt i dei ulike systemkategoriane frå før, framsto det for meg som om det også for dei var nytt å fokusere på setningsledda sine arbeidsoppgåver, og at dette gjorde det enklare å forstå kva for ledd ein kunne flytte til dei ulike posisjonane på grammatikkdinosauren. Dette verkar for meg å vere ein føremålstenleg måte å forene språket som system og funksjon i undervisinga, noko som både Guldal & Otnes (2011) og Aa (2014) held fram som viktig i grammatikkdidaktikken. Ei slik tilnærming gjer at ein på sikt har ulike boksar å plassere meir presise beskrivingar av setningsledda inn i. Til dømes kan det vere oppklarande at både subjekt, indirekte objekt og direkte objekt er setningsledd ein automatisk kan plassere inn i kategorien *roller*. Dette seier noko om at dei tre typene setningsledd har noko til felles. Medvit om at desse rollene er heilt avhengig av verbet i setninga for å vere med, kan vere med på å skape ei grunnleggjande forståing for korleis vi går fram når vi strukturerer setningar. Det er rimeleg å rekne med at dette er nyttige innsikter å ha med seg når lærarar arbeider saman med elevane over tid for å skape eit meir presist, felles metaspråk.

5.3.3 Forskingsspørsmål 3

Det tredje og siste forskningsspørsmålet som vart formulert innleiingsvis handlar om korleis Dino fungerer som eit pedagogisk grep for å framstille norsk setningsstruktur og for å skape eit metaspråk om setningsstruktur utan at ein må «vite alt». Dino verkar for det første å vere ein eigna figur for å framstille norsk setningsstruktur. I vårt klasserom skapte han engasjement i form av at elevane var nyfikne på kva i all verda ein dinosaur hadde med grammatikk å gjere. Vi såg også at han eigna seg godt til å svare på spørsmål knytt til ulike setningstypar. Når elevane kjem med døme på setningar og lurar på korleis dei ulike konstruksjonane fungerer, er det både trygt og oversiktleg at ein kan plassere alle desse på ein og same figur. Aa (2014:74) hevdar at ein bør bruke grammatikken på ein deskriptiv måte for å undersøkje og beskrive mangfald i språket, og Dino tillét oss å gjere

nettopp dette ved at han ikkje legg normative føringar for korleis ei setning skal sjå ut, men snarare framstår som eit verktøy vi kan bruke for å beskrive og analysere dei strukturane og setningstypane vi synest er interessante å sjå på.

Når det gjeld Dino sitt potensial til å skape eit metaspråk om setningsstruktur, så er det vanskeleg å måle om elevane har tileigna seg og tatt eigarskap til eit metaspråk etter berre ei undervisingsøkt. Ved bruk av Dino over eit lenger tidsperspektiv, og gjennom intervju og samtale med elevane kunne vi fått betre innsikt i kva for omgrepsapparat dei satt att med etterpå. Det våre data kan seie noko om derimot, er om det metaspråket vi freista å bruke i klasserommet den dagen bidro til at elevane fekk ei auka forståing for korleis dei kunne flytte setningsledd frå lenger ned på kroppen til Dino opp til forfeltet for å skape betre samanheng i skrivearbeida sine. Elevane i intervensjonsgruppa har ei positiv utvikling i forhold til ekspertgruppa, og dei gjer endringar som bringer dei nærmare nullversjonen som vi har lagt til grunn som målestokk i denne undersøkinga. Dette indikerer at dei har forstått innhaldet i undervisninga, og følgjeleg også at omgrepa vi har brukt gjev mening for elevane. Det krevst meir arbeid over tid for å kunne seie noko om at elevane har tatt eigarskap til desse omgrepa og om dei kan bruke dei som sine egne, og dette må vere eit element som står att for vidare undersøking sidan.

I første omgang har vi fått ein peikepinn på at Dino kan vere eit nyttig pedagogisk verktøy for å demonstrere og utforske norsk setningsstruktur saman med elevane, og at han kan ha eit potensial til å utvikle eit felles metaspråk mellom lærar og elevar som kan vere nyttig i samtale og kommunikasjon om munnleg og skriftleg språk.

5.4 Utbytte av undervisninga for elevane

For å kunne seie noko om kor vellukka ein intervensjon i form av eit undervisningsopplegg er, bør først og fremst elevane sitt utbytte av tida og innsatsen som vert lagt ned vere i fokus. Kva for utbytte vi kan rekne med at dei har hatt, må vi basere på data i form av testsvar og observasjonsdata frå klasserommet. Læring let seg ikkje enkelt observere, og observasjonar i ein slik samanheng vil alltid innebere eit element av subjektiv tolking. Med atterhald om dette, så har eg freista å vere så medviten om dette som mogleg og reflektert nøye over eventuelle bias eg måtte ha med meg inn i rolla som både lærar og observatør.

I 1.1 såg vi at det er vanleg å skilje mellom eit instrumentalistisk- og eit dannelsingsbasert syn på grammatikk. Førstnemnde inneber at ein ser på grammatikken som ein reiskap for å oppnå noko anna, som til dømes betre skriveferdigheiter. I denne undersøkinga har vi undervist om grammatikk i ein tekstleg samanheng. Elevane vart introdusert for grammatikkdinosauren for å få ei grunnleggjande forståing for korleis det er mogleg å flytte ulike setningsledd opp til forfeltet og kvifor ein bør gjere nettopp dette i enkelte tilfelle. Ved å aktivt ta stilling til kva som passar best når dei skal innleie ei ny

setning, kan elevane potensielt betre eigne skriveferdigheiter ved at dei skapar tekst som har betre samanheng og flyt enn om dei ikkje gjer det.

I vårt prosjekt skapte vi ein link frå Dino og tankebobla på hovudet, til korleis ein kunne ha nytte av denne kunnskapen i tekstproduksjon gjennom dømeteksten «To gamle karer». Her vart det demonstrert at det vert rart å ikkje forhalde seg til kva for ledd ein plasserer i forfeltet, ettersom ein tekst der alle setningar startar med subjektet først vert opplevd som tunge og monotone å lese, og tekstar med setningar som konsekvent startar med eit tematisert ledd også framstår som rare. Dette til tross for at setningane heile vegen er grammatikalske. Denne kunnskapen kan ha potensiale til å gjere elevane til betre skrivarar, ettersom det frå fleire hald vert hevda at variert og medviten forfeltsbruk er kjenneteikn på ein god tekst (Skrivesenteret, 2017 & Iversen & Otnes, 2013:296). Dette er eit utbytte ein må kategorisere som instrumentalistisk. Vi har påvist at elevane gjer endringar i etterkant av intervusjonen, noko som tydar på at dei har hatt eit utbytte og vorte meir medvitne om effektane ein aktiv forfeltsbruk kan føre med seg. Vidare har vi sett at dei gjer større og annleis endringar enn det kontrollgruppa gjer, noko som peikar i retning av at desse endringane ikkje er tilfeldige, men at dei kjem som ein følgje av undervisinga om same tema. Til sist ser vi at desse endringane gjer at elevtekstane får fleire likskapstrekk med ekspertgruppa nullversjon, noko som indikerer at dei nærmar seg nivået ein erfaren og utdanna skivar innehar.

I eit dannelsbasert perspektiv, der ein lærer om grammatikk fordi det har ein eigenverdi og er eit mål i seg sjølv, er det ikkje like enkelt å måle eit eventuelt utbytte. Slike kunnskapar let seg ikkje naudsynt omsetje til performative øvingar. Dei let seg lettare avdekke gjennom samtale, utforsking og engasjement over tid. I undervisingsøkta viste elevane godt engasjement ved å diskutere faglege problemstillingar med klassekameratane, og ved å engasjere seg munnleg i klasseromsdiskusjonar som omhandla grammatiske fenomen. Dette kan ein tolke som ein peikepinn på at elevane var interesserte og ville lære om grammatikk og kva som rører seg innanfor eit slikt felt. Dette er rett nok ikkje anna enn ein peikepinn, ettersom læring ikkje alltid let seg observere på ein direkte måte.

Sist, men ikkje minst, er det rimeleg å forvente at ei tilnærming som vi har hatt i denne undersøkinga kan ha eit potensial til å førebu elevane for vidare språkstudiar i framtida. Til tross for omfanget på arbeidet ikkje er stort nok til å kunne påvise ein slik effekt i denne omgang, kan ein forvente at ei tilnærming til setningsstruktur som liknar meir på det elevane kan kome til å møte sidan vil vere fordelaktig. Dette kan ha eit potensial til å tette nivågapet som er ut til å finnast mellom vgs og vidare utdanningsløp (sjå kap 1.2).

5.5 Aksjonsforskning og utvikling av eigen praksis

I arbeidet med å utforme prosjektdesignet var det for det første viktig for oss å finne ein måte å samle inn data på som var både systematisk og oversiktleg, men som heller ikkje var for tidkrevjande eller tungvint. Ulvik (2016:27) held fram at datainnsamlinga ikkje bør vere for krevjande, fordi det kan gå utover kor godt ein greier å ivareta rolla som lærar på ein og same tid. Vi utforma eit design der det som skulle utgjere hovudsaka av dataa våre vart samla inn før og etter sjølve intervensjonen, slik at eg slapp å gjere både undervising og datainnsamling på ein og same tid. Dette var eit godt grep for å kunne ha fullt fokus på ein ting av gongen, noko som kan vere verdifullt dei første gongene ein gjennomfører forskning på eigen praksis. I tillegg er mitt første ordentlege møte med aksjonsforskninga i ein situasjon der eg er student og har langt meir rom til å utvikle, gjennomføre og arbeide med forskninga som vert gjort på eigen praksis enn det ein har når ein er i full jobb som lærar. Eg er mindre avhengig av planlagt møteverksemd med kollegaar, støtte frå leiarane på skulen og har betre kapasitet til å gjennomarbeide både på førehand og i ettertid utan at det går ut over andre aspekt ved lærarjobben.

Eit sentralt poeng når ein skal gjennomføre aksjonsforskning, er at utviklingsområdet ein vel er viktig for ein (Postholm & Smith, 2018:77). Eg har tidlegare fått lov å prøve meg på undervising i grammatikkemne både i vidaregåande og ungdomsskule gjennom tidlegare praksisperiodar, og til tross for at det er dei lingvistiske emna eg både har likt best og har meistra best på universitetet, så har eg opplevd det som utfordrande å drive grammatikkundervising i klasserommet. Grammatikk er eit veldig konkret tema med klåre reglar og system, men det handlar også om komplekse språkkonstruksjonar som gjer oss i stand til å uttrykke alt ein kan tenkje seg. Det vil seie at det er sannsynleg at det både kan og vil kome spørsmål frå elevar knytt til ytringar eller setningar ein aldri har tatt stilling til strukturen på, som stiller krav om klåre og tydelege svar. Desse svara er det ikkje alltid like lett å ta på sparket, og ein kan som lærar raskt få kjensla av å verte "sett fast" i slike situasjonar. Med ein god kunnskapsbase i botnen, har eg stor tru på at utprøving og meir erfaring er vegen å gå for å verte komfortabel også i slike situasjonar, og dette er mykje av bakgrunnen til at eg gjekk inn i dette prosjektet i utgangspunktet. Det er med andre ord ingen tvil om at utviklingsområdet er og har vore *viktig* for meg.

I aksjonsforskninga har ein gjerne målsettingar om å skape positive endringar innanfor utdanning, slik at ein kan bidra til betre og meir læring hjå elevane (Ulvik, 2016:18). Gjennom å planlegge, utvikle, gjennomføre og ikkje minst bearbeide dette prosjektet har eg lært utruleg mykje. Dei endringane eg har ønskt å skape eller bidra til å skape gjennom dette prosjektet kan ein hevde at befinn seg på både eit strukturelt nivå og eit klasseromsnivå. Endringar i undervisningspraksis knytt til grammatikk kan ein på den eine sida kategorisere som strukturelle, fordi dei stiller krav om betre kompetanse og meir fokus på skulenivå, men også på eit nasjonalt nivå i arbeidet med utforming av læreplanar,

læreverk og liknande. Det at eg valde å utvikle eit undervisningsopplegg på eigen hand, og ikkje ta utgangspunkt i eit etablert læreverk eller liknande, er nettopp på grunn av slike strukturelle problem. Fleire undersøkingar viser at ein del av læreverka som vert brukt i skulen i dag i liten grad sett elevane i stand til å bruke grammatisk systemkunnskap i eit tekstperspektiv (Siljan, 2022 & Brøseth, Busterud & Nygård, 2020). Dette er strukturelle utfordringar, der løysinga finst utanfor klasserommet. Likevel må ein byrje utprøving i klasserommet på veg mot utviklinga av eit slikt system og ei løysing. På den andre sida, har den enkelte lærar moglegheit og autonomi til å skape positive endringar i eigen praksis ved å prøve ut nye metodar og tilnærmingar som har potensiale til å gjere grammatikkundervisinga meir overkommeleg og ved å utfordre seg sjølv på området slik at ein vert tryggare – i sine klasserom.

Gjennom dette prosjektet har eg først og fremst utfordra meg sjølv på å undervise om avanserte, grammatiske konstruksjonar i klasserommet ved hjelp av ein metode og eit system som ligg nærmare nivåa elevane kan møte på dersom dei byrjar på universitetet. Dette har bidrege til auka tryggleik for meg personleg på at det både går an og er mogleg å skape engasjement og eit positivt læringsmiljø også når ein underviser om grammatiske kategoriar. Dersom ein utvidar linsa litt, ser eg også eit verdifullt potensiale for at fleire lærarar kan gjere det same ved hjelp av Eides (2022) grammatikkdinosaur, og at ein dermed på sikt kan sjå for seg at lærarar og elevar i andre klasserom kan bruke Dino for å lære om ulike grammatiske konstruksjonar og for å skape eit felles metaspråk som kan vere nyttig på fleire område.

5.6 Vidare forskning

Sjølv om vi i denne omgang fokuserte på forfeltet eller tankebobla hjå Dino, så har grammatikkdinosauren eit langt større bruksområde enn det vi rakk å utnytte i dette prosjektet. Dino kan for det første fungere som ein oversiktleg figur som elevane vil kjenne att, og det at dei ulike setningsledda har faste plassar på ulike kroppsdelar skapar fleire assosiasjonar som har potensiale til å gjere det enklare å hugse og forstå systema. Slik kan det vere siktemålstenleg å bruke Dino ofte. Dette gjeld enten ein skal lære om forfeltsbruk, distribusjon av ulike adverbial eller bruk av ulike verbtypar. I Fagfornyninga står også tverrfaglegheit og betre samanheng mellom faga sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2017), og Dino kan ha eit potensiale til å verte eit viktig verktøy for språklærarar på tvers av faga. Dersom elevane møter på Dino både i norsk, engelsk og framanspråksundervising, kan det verte enklare for elevane å sjå likskapar og skilnader mellom dei ulike språka når det gjeld syntaktiske reglar og kategoriar, noko som kan vere med på å skape betre samanheng mellom faga i skulen. Dette hadde vore interessant å undersøkje til dømes i eit aksjonsforskningsprosjekt, der ein i fellesskap med kollegaar med kompetanse i andre språkemne kunne ha gjort eit utprøvningsprosjekt der ein hadde tatt i

bruk Dino i fleire språkfag, og sjå kva for effekt dette har for elevane si forståing av dei grammatiske sidene i språkfaga.

6.0 Samanfating

I denne intervensjonsstudien har eg gjennomført ein pre-test og ein post-test i to ulike skuleklassen. Den eine har fungert som kontrollgruppe, medan den andre har fungert som intervensjonsgruppe. Intervensjonen besto av eit undervisningsopplegg som tok sikte på å auke elevane sitt medvit knytt til forfeltbruk i tekstsaking. Forfeltet refererer til første posisjon i norske hovudsetningar, og her ligg det eit stort potensiale til å skape betre flyt og samanheng i eigen tekstproduksjon. Prosjektet hadde eit overordna føremål der eg ønskte å bidra til ein liten del av utviklinga av ei didaktisering av avansert grammatikk. I tillegg har aksjonsforskinga stått som eit viktig paradigme for oppgåva. Ein sentral del av prosjektet har vore å skape nyttige erfaringar som vil gjere meg betre rusta til å gjennomføre god og føremålstenleg grammatikkundervising når eg no er på veg inn i læraryrket. I dette arbeidet har eg freista å svare på desse tre forskingsspørsmåla:

- 1. Korleis bruker elevane forfeltet samanlikna med eit utval skriveekspertar med utdanning i språkemne?*
- 2. Korleis fungerer Dino som eit pedagogisk grep for å framstille norsk setningsstruktur og for å skape eit metaspråk om setningsstruktur utan at ein må «vite alt»?*
- 3. Kva for endring i elevane si åtferd i tekstproduksjon kan det å undervise i bruk av forfeltet føre til?*

Når vi held elevarbeida opp imot ekspertsvara, ser vi at elevane på pre-testen allereie er samde med ekspertane i struktureringa av mange av setningane på testen. Både grupper overlappar med over 40%. Etter intervensjonen gjennomførte vi post-testen, og då fann vi at elevane i intervensjonsgruppa beveger seg 4,33 prosentpoeng nærmare nullversjonen frå ekspertgruppa, medan elevane i kontrollgruppa vert 2,77 prosentpoeng mindre lik denne nullversjonen. Dette peikar imot at intervensjonen, undervisningsopplegget, fører elevane nærmare ekspertgruppa som ligg til grunn som ideal for denne undersøkinga. Elevane gjer i utgangspunktet mange av dei same vala som ekspertane i struktureringa av setningane, og intervensjonen bidrar til å auke denne likskapen i intervensjonsgruppa.

Grammatikkdinosauren som pedagogisk grep var for meg ein nyttig figur å bruke i undervisinga som vart gjennomført knytt til dette prosjektet. Dino skapte engasjement blant elevane, og han gjorde det enkelt å implementere ein hierarkisk struktur utan å skape forvirring. I klasserommet var det føremålstenleg å i første omgang fokusere på

funksjonane til dei ulike setningsledda, ettersom elevane med det første berre måtte fokusere på tre kategoriar, slik at ikkje alle fagomgrepa vart introdusert på ein og same tid. Elevane kom raskt på banen og stilte spørsmål om til dømes relativsetningar, noko som tydar på at dei var nyfrikne på korleis Dino ville handtere meir avanserte setningstypar. Kor vidt Dino bidrog til å skape eit metaspråk eller ikkje er vanskeleg å fange opp på dei testane vi har gjennomført. Informasjonen vi får om dette er først og fremst ved å sjå på korleis dynamikken i klasserommet fungerte. Som lærar hadde eg ei god kjensle når eg gjekk ut av klasserommet den dagen. Elevane hadde vist interesse og engasjement, dei løyste oppgåvene på tiltenkt måte og meistra læringsaktivitetane godt. Dette indikerer at elevane har forstått omgrepa og at dei byrja å ta i bruk desse i eget arbeid. I tillegg ser vi på testane at elevane har vorte meir *medvitne* på korleis dei kan bruke forfeltet på ein føremålstenleg måte, noko som truleg hadde vore vanskeleg å få til utan forståing for det metaspråket vi freista å ta i bruk under intervensjonen. Meir informasjon om utviklinga av elevane sitt metaspråk kunne vi sjølv sagt ha fått dersom vi gjennomførte elevintervju i etterkant. På grunn av rammefaktorar som tid og oppgåveomfang, vart ikkje dette gjennomført i denne omgang.

Til sist vart det innleiingsvis stilt spørsmål knytt til åtferdsending i elevane sin eigen tekstproduksjon. Her såg vi for det første at enkeltelevlar gjorde ein god del endringar frå pre-test til post-test, og at desse endringane i fleire tilfelle førte eleven nærmare nullversjonen. Dette indikerer at intervensjonen har skapt endring og auka medvit. For det andre såg vi også positive utslag på setningsnivå, der vi ser ein positiv trend i 13 av 17 setningar i intervensjonsgruppa. Det vil seie at elevgruppa leverer testsvar som er *meir* lik nullversjonen i ein stor andel av setningane. Til saman tydar dette på at intervensjonen skapar ei signifikant åtferdsending hjå elevane i intervensjonsgruppa, og at undervising i bruk av forfeltet ved hjelp av grammatikkdinosaurer og eksplisitte dømetekstar ser ut til å fungere.

Alt i alt peikar denne undersøkinga i retning av at det nyttar å undervise om grammatikk. Det er mogleg å undervise om avansert grammatikk også i vidaregåande skule, så lenge ein tilpassar og gjer føremålstenlege forenklingar som gjev elevane utfordringar på eit passande nivå. Dette er viktig for det første for å gje elevane moglegheit til å få innsikt i kva som pregar studiefaget norsk, og for det andre for å gjere elevane *meir* studieførebuende enn det dei er i dag. Vi ser også at det kan ha effekt på korleis elevane strukturerer tekst, og at det dermed også kan vere positivt for skriveferdigheitene deira.

For meg har det vore utruleg spennande å lærerikt å få arbeide med denne undersøkinga. Eg tar med meg mange nyttige erfaringar ut i arbeidslivet, og gleder meg til å fortsette å prøve ut liknande tilnærmingar i klasseromma framover. For meg personleg har det å kaste seg ut i eit slikt prosjekt gjort meg mykje tryggare på mi eiga rolle som undervisar i grammatiske emne. Eg er ikkje lenger så redd for å verte «sett fast», og eg

har eit langt meir utforskande perspektiv på det heile no enn eg hadde før. Eg ser fram imot å utforske det spennande fenomenet som språket vårt faktisk er i lag med mine framtidige elevar.

7.0 Litteraturliste

- Aa. L. I. (2014). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren*, 4-21. Henta ifrå:
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/61b8822334b1c26fcd4dc261/1639481929137/VA%234.2021.pdf>
- Akselberg, G. & Mæhlum, B. (2008). Sosiolingvistisk metode. I: B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (s. 73-87). Oslo: Cappelen.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1.utg., s. 27-46).
- Bohnacker, U. & Rosen, C. (2008). The clause-initial position in L2 German declaratives. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(04), s. 511-538.
<https://doi.org/10.1017/S0272263108080741>
- Brøseth, H. (2019). Syntaks: Funksjonsanalyse. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (1. utg., s. 103-143). Fagbokforlaget.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (1. utg., s. 337-366). Fagbokforlaget.
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 38, s. 187-225.
- Eide, K. M. (2011). Norwegian (non-V2) declaratives, resumptive elements, and the Wackernagel position. *Nordic Journal of Linguistics* 34(2), s. 179-213.
- Eide, K. M. (2019). Språket som et kognitivt, biologisk betinget fenomen. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (1. utg., s. 17-38). Fagbokforlaget.
- Eide, K. M. (2022). *Språket som superkraft*. Fagbokforlaget
- Fogel, H. & Ehri, L. C. (2000). Teaching elementary students who speak black English vernacular to write in standard English: effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 212-235.
- Faalund, J. T. (1980[1979]). Grammatikk i skolen? I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s.75-82). Oslo: Novus.
- Grov, A. M. (2018). *Språkundervisningen som forsvant?* Språkrådet. Henta ifrå:
<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22018/sprakundervisningen-som-forsvant/>
- Guldal, T. & Otnes, H. (2011). Grammatikkundervisning. I T. Guldal & H. Otnes (Red.), *Grammatikkundervisning*. Idéhefter for lærere, nr. 4. Trondheim: Tapir.

- Hagelia, M. (2021). *Kjerneelementene - det virkelig nye i fagfornyelsen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikk i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Tano.
- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K.W. Sæther (Red.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet: Fjordantologien 2013* (s. 83-100). Oslo: Forlag 1.
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iglund, M. A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 97-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2013). Kohesjon og forfelt - to aspekt i skriftlige elevtekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (1. utg., s. 281-297). Oslo: Cappelen.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk - i tekst og klasserom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London & New York: Routledge.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myhill, D. (2009). Becoming a designer: Trajectories of linguistic development. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 402-414). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Myhill, D. (2011). Grammar for designers: How grammar supports the developing of writing. I S. Ellis & E. McCartney (Red.), *Applied linguistics and Primary School Teaching* (s. 81-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). "Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and student's metalinguistic understanding". *Research Paper in Education*. 27(2), (s. 139-166). DOI: 10.1080/02671522.2011.637640.
- Oksfjellelv, B. (2011). Lærarstudentane kan for lite grammatikk. *Norsklæreren*, 3.
- Postholm, M. B. & Smith, D. I. (2018). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I M. B. Postholm & D. I. Jacobsen (Red.), *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen.

- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Siljan, H. H. (2022). Grammatikken som system og mulighet. Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*. 16(1).
- Skrivesenteret. (2017). Skriveprøven 2017 - Vurderingshåndbok. Henta ifrå: https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/04/vurderingshandbok_2017.pdf
- Sollid, H. & Eide, K. M. (2011). Norwegian main clause declaratives: variation within and across grammars. I P. Siemund (Red.), *Linguistic universals and language variation*. De Gruyter Mouton.
- Speyer, A. (2008). Ferman Vorfield-filling as constraint interaction. In A. Benz & P. Kühnlein (Red.), *Constraints in Discourse*, (s. 267-290). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.). Ordforklaring: Statistisk signifikans. Henta ifrå: <https://www.ssb.no/ajax/ordforklaring?key=448477&sprak=no>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Hammer, F., Hestad, I., Riese, H. & Sandberg, K. (2021). Aksjonsforskning som verktøy for lærere. Henta ifrå: <https://www.utdanningsnytt.no/aksjonsforskning-fagartikkel-pedagogikk/aksjonsforskning-som-verktoy-for-laerere/300502>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Hva er fagfornyelsen?. Henta ifrå: <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk. Henta ifrå: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf>
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Fornyning og språkstruktur i norskfaget [Blogginlegg]. Henta ifrå: <https://blogg.forskning.no/oystein-a-vangsnes-blogg/fagfornyning-og-sprakstruktur-i-norskfaget/1092062>
- Wyse, D. (2001). Grammar. For Writing?: A Critical Review of Empirical Evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49 (4), 411-427.
- Wyse, D. & Torgerson, C. (2017). Experimental trials and 'what works?' in education: The case of grammar for writing. *British Educational Research Journal*. Vol. 43(6), s.1019-1047. DOI: 10.1002/berj.3315.
- Åfarli, T. A. (2019). Syntaks: Overordna leddstillingsvariasjon. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (1. utg., s. 204-228). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Masterarbeidets relevans

I dette vedlegget vil eg gjere reie for relevansen dette masterarbeidet har for mitt virke som lektor. Eit overordna føremål med denne oppgåva var å bidra til ein liten del av utviklinga av ei didaktisering av avansert grammatikk som passar for vidaregåande skule. Dette inneber for det første at eg har vore nøydt til å gjere eit omsetjingsarbeid frå dei grammatiske emna eg har gjennomført på universitetet, til eit nivå som elevane har føresetnader for å forstå og meistre. Som norsklærer bør ein for å ivareta sentrale element i gjeldande læreplan undervise om grammatikk. Denne typen undervising har eit potensial til å skape verdifull innsikt i studiefaget norsk. I tillegg kan grammatikkundervisinga vere nyttig for å skape eit metaspråk som ein saman med elevane kan bruke for å snakke om språklege fenomen og mangfald, samt i rettleiing av skrivearbeid.

Aksjonsforskinga har også stått som eit sentralt paradigme for oppgåva, der eit viktig føremål har vore å skaffe nyttige erfaringar som på sikt vil gjere meg betre rusta til å gjennomføre god og føremålstenleg grammatikkundervising i mitt arbeide som lektor i skulen. Ved å planlegge og gjennomføre dette prosjektet har eg opparbeida meg kunnskapar om korleis ein kan undervise om grammatikk på ein måte som er overkommeleg for både lærarar og elevar, noko som vil vere nyttig å ha med seg inn i lektoryrket. Eg har også fått viktige innsikter kva gjeld korleis ein kan gå fram når ein freistar å endre sin eigen praksis som lærar, og eg tar med meg ei kjensle av at det ikkje er farleg å prøve ut noko nytt i klasserommet. Med intensjonar om å heile tida utvikle seg og aktivt gå inn for å finne framgangsmåtar som kan gje ein betre praksis, trur eg ein har kome langt på vegen om å verte ein dyktig lærar.

Vedlegg 2: Test, informasjonsskriv og samtykke

Informasjon om prosjektet

Kjære elev!

Jeg arbeider for tiden med masteroppgaven min i nordisk språk. Oppgaven er koblet opp mot det nye norskfaget i Fagfornyelsen, der skrijving er en ferdighet som står sentralt. Formålet med mitt prosjekt er å bidra til en bedre og mer effektiv skriveopplæring i videregående skole. I den forbindelse trenger jeg å studere elevarbeid med henblikk på tekstbinding innenfor bestemte rammer.

På grunn av dette blir dere nå bedt om å gjennomføre to tester. Testene gjennomføres anonymt, og kan ikke kobles tilbake til dere som enkeltelever i ettertid. Hver enkelt elev vil få et nummer før første test som dere merker prøven med. Dette nummeret må dere skrive ned, slik at dere husker det til vi skal gjennomføre test nummer to. På denne måten kan testene hver enkelt elev leverer inn sammenlignes uten at det går på bekostning av anonymiteten. Det vil ikke bli samlet inn noen personopplysninger utover dette. Ved å delta i dette prosjektet kan du bidra til forskning på skriveopplæring, noe som igjen vil kunne være med på å gi elever i videregående skole en bedre og mer målrettet skriveopplæring. Dette prosjektet er basert på nye teorier innenfor skrijving, og kan potensielt heve kompetansenivået for både lærere og elever i skriveopplæringa.

Samtykke til prosjektdeltakelse

Det er helt frivillig å delta. Ved å levere inn denne testen samtykker du til å delta i prosjektet, og til at arbeidet du leverer inn kan brukes i masteroppgaven min. Dersom du ikke ønsker å delta, så lar du vær å levere inn testen.

Treknummer

Skriv nummeret du fikk i denne ruta, og noter det i tillegg ned et sted for deg selv, slik at du finner det igjen til neste test. Det er veldig viktig at du merker begge testene med samme nummer!

DEL 1: Omskriving

Under finner du 15 setninger som alle er grammatikalske i norsk. Gi dem en ordstilling som gjør at du synes du får en naturlig flyt i teksten. Du skal ikke ta vekk, legge til eller bytte ut ord. Der ordstillinga allerede kjennes naturlig ut, så trenger du ikke å gjøre endringer. Du skal ikke endre rekkefølge på setningene. Skriv svaret ditt i tabellen under.

1. Sosiale medier er blitt en stor del av livet for de fleste ungdommer i nesten hele verden.
2. Ungdom kan hente mye inspirasjon fra andre på disse plattformene.
3. De kan også kommunisere med vennene sine her.
4. De kan kanskje lage sitt eget inspirerende innhold om mange spennende ting.
5. Unge kan uttrykke seg selv gjennom bilder og tekst på slike sosiale medier.
6. Videoer er også en populær uttrykksform for mange.
7. De mest interessante filmene kan ofte gå viralt.
8. Mennesker fra hele verden kan i noen tilfeller se disse videoene på YouTube eller TikTok.
9. De aller flinkeste kan faktisk tjene ganske mye penger på denne typen videoer.
10. Noen kan til og med tjene mer enn foreldrene sine som aktive YouTubere.
11. Sosiale medier skaper også en hel del plagsomt stress for noen ungdommer.
12. Ungdoms mentale helse kan i verste fall bli påvirket negativt av slikt slitsomt press.
13. Unge kan føle seg mislykket sammenlignet med retusjerte bilder i sosiale medier.
14. Et annet mulig resultat av slik sammenligning kan være et utstrakt kjøpepress.
15. Et klart ansvar for denne typen kjøpepress kan ifølge flere studier tillegges influensere med økonomiske interesser og annonseinntekter.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

DEL 2: Ordsalat

Under finner du 5 setninger der leddene er angitt i tilfeldig rekkefølge. Disse setningene utgjør til sammen en tekst med logisk sammenheng. Gi dem en ordstilling som gjør at de gir mening, og legg vekt på å få en naturlig flyt i teksten. Du skal ikke ta vekk eller legge til ord. Du skal kun stokke om innad i hver setning. Skriv svaret ditt i tabellen under.

1. deler reklameinnlegg for eksklusive produkter influenserne hver eneste dag på ulike plattformer.
2. for reklame for både tannbleking og selvbruning ungdom eksponert av disse influenserne gjennom redigerte bilder blir.
3. medføre i noen tilfeller ungdoms ukritiske scrolling på Instagram på nett av slike produkter unødvendige impuls kjøp kan.
4. økonomiske utfordringer på denne måten kan annonsene på SoMe for ungdom og unge voksne skape.
5. særlig viktig i virkeligheten for et lykkelig liv er hverken selvbruning eller tannbleking utenfor instagramverdenen.

1	
2	
3	
4	
5	

Vedlegg 3: Korrespondanse med NSD

Melding

10.12.2021 10:28

NSD har begynt på vurderingen av meldeskjemaet, og vi har noen kommentarer før vi kan ferdigstille den. Når du har oppdatert meldeskjemaet i tråd med kommentarene, trykk «bekreft innsending» på siden Send inn. Meldingsdialogen kan benyttes til eventuelle spørsmål, svar og avklaringer.

Hei Tonje,

Som du riktig skriver vil undersøkelsen din være fullstendig anonym. Siden du ikke behandler personopplysninger vil du få en såkalt anonym vurdering fra oss og NSD avslutter all videre oppfølging av prosjektet. Vennligst slett alle avkryssinger på siden "Personopplysninger" og send skjemaet inn på nytt. Jeg kan da sende deg den anonyme vurderingen.

Mvh,
Simon Gogl
Seniorrådgiver

Sendt til vurdering

09.12.2021 11:31

Melding

20.12.2021 08:34

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det fremgår av meldeskjema den 20.12.2021 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Lykke til med prosjektet!

Sendt til vurdering

15.12.2021 15:32

Vedlegg 4: To gamle karer

TO GAMLE KARER 1 - DEL 1

De to gamle karene, Jakob og Ingvald, likte godt å sitte på sin favorittbenk utenfor butikken. De satt der i flere timer hver formiddag. De pratet om alt som hadde skjedd siden dagen før da. Også minnene fra barndom og ungdom var gjerne tema for samtalen. De snakket også ofte om alle forandringene som hadde skjedd i den lille byen deres, der de begge alltid hadde bodd. De satt der som vanlig da det plutselig stoppet en bil på plassen foran dem en vakker soldag i mai. Jakob merket seg skiltene på bilen, som hadde europeiske kjennetegn. Bildøra åpnet seg på passasjersiden etter en liten stund, og det kom en mann ut av bilen. Et stort, utbrettet kart var lett synlig i mannens hånd. Mannen, som åpenbart var turist, så seg fortvilet omkring. Blikket hans landet på de to karene som satt på benken. Han satte kursen rett mot dem til karenes store forskrekkelse.

Oppgave

Les teksten. Er noen av setningene rare? Hvorfor, og hva ville dere ha endret på?

Alle setningene starter her med subjektet. Det er ganske naturlig i de fleste tilfeller, men ikke alltid.

TO GAMLE KARER - DEL 2

Etter noen sekunder stod han like foran dem og sa noe på et fremmed språk. Med et spørrende tonefall sa han "do you speak English?". Hverandre så Jakob og Ingvald på, også kikket de opp på mannen. På hodet ristet begge to langsomt. Et annet språk prøvde turisten nå: "Sprechen sie Deutsch?", spurte han. Ristet på hodet gjorde de to karene igjen. Ga opp gjorde turisten ikke. "¿Hablan español señores?". Fra Ingvald var en ny hoderisting svaret, og på skuldrene trakk Jakob. Igjen prøvde turisten: "Parlez-vous français, messieurs?". Fra de to karene kom den samme reaksjonen som før. På hverandre stirret de tre mennene. Noe til takk sa turisten. Inn i bilen til sitt reisefølge klatret han deretter. Helt stille satt Jakob og Ingvald på benken en lang stund. Til slutt sa Ingvald: "Nei, hva sier du Jakob, et fremmed språk burde kanskje vi også lære oss?". "Nei, hvorfor skulle vi det", svarte Jakob. "Han turisten der så du vel? Fire stykker kunne jo han". "Men stort hjalp det ikke han".

Oppgave

Les teksten. Er noen setninger rare her? Hva er problemet?

Her har jeg startet alle setninger med noe annet enn subjektet. Dette er også litt rart.

TO GAMLE KARENE: LØSNINGSFORSLAG

Subjekt først = blå

Adverbial først: gul

De to gamle karene, Jakob og Ingvald, likte godt å sitte på sin favorittbenk utenfor butikken. Hver formiddag satt de der i flere timer. Da pratet de om alt som hadde skjedd siden dagen før. Også minnene fra barndom og ungdom var gjerne tema for samtalen. De snakket også ofte om alle forandringene som hadde skjedd i den lille byen deres, der de begge alltid hadde bodd. En vakker soldag i mai satt de der som vanlig da det plutselig stoppet en bil på plassen foran dem. Jakob merket seg skiltene på bilen, som hadde europeiske kjennetegn. Etter en liten stund åpnet bildøra seg på passasjersiden, og det kom en mann ut av bilen. Et stort, utbrettet kart var lett synlig i mannens hånd. Mannen, som åpenbart var turist, så seg fortvilet omkring. Blikket hans landet på de to karene som satt på benken. Til karenes store forskrekkelse satte han kursen rett mot dem.

Etter noen sekunder stod han like foran dem og sa noe på et fremmed språk. "Do you speak English?", sa han med et spørrende tonefall. Jakob og Ingvald så på hverandre, og så kikket de opp på mannen. Begge to ristet langsomt på hodet. Nå prøvde turisten et annet språk: "Sprechen Sie Deutsch?", spurte han. Igjen ristet de to karene på hodet. Turisten ga ikke opp: "?Hablan español, señores?". Svaret fra Ingvald var en ny hoderisting, og Jakob trakk på skuldrene. "Parlez-vous francais, messieurs?", prøvde turisten igjen. Fra de to karene kom den samme reaksjonen som før. De tre mennene stirret på hverandre. Turisten sa noe til takk. Deretter klatret han inn i bilen til sitt reisefølge. På benken satt Jakob og Ingvald helt stille en lang stund. Til slutt sa Ingvald: "Nei, hva sier du Jakob, kanskje burde vi også lære oss et fremmed språk?". "Nei, hvorfor skulle vi det?", svarte Jakob. "Du så vel han turisten der? Han kunne jo fire stykker han". "Men det hjalp ikke han stort".