

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Beate Berntsen

Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Anne Charlotte Torvatn

Trondheim, mai 2017

Beate Berntsen

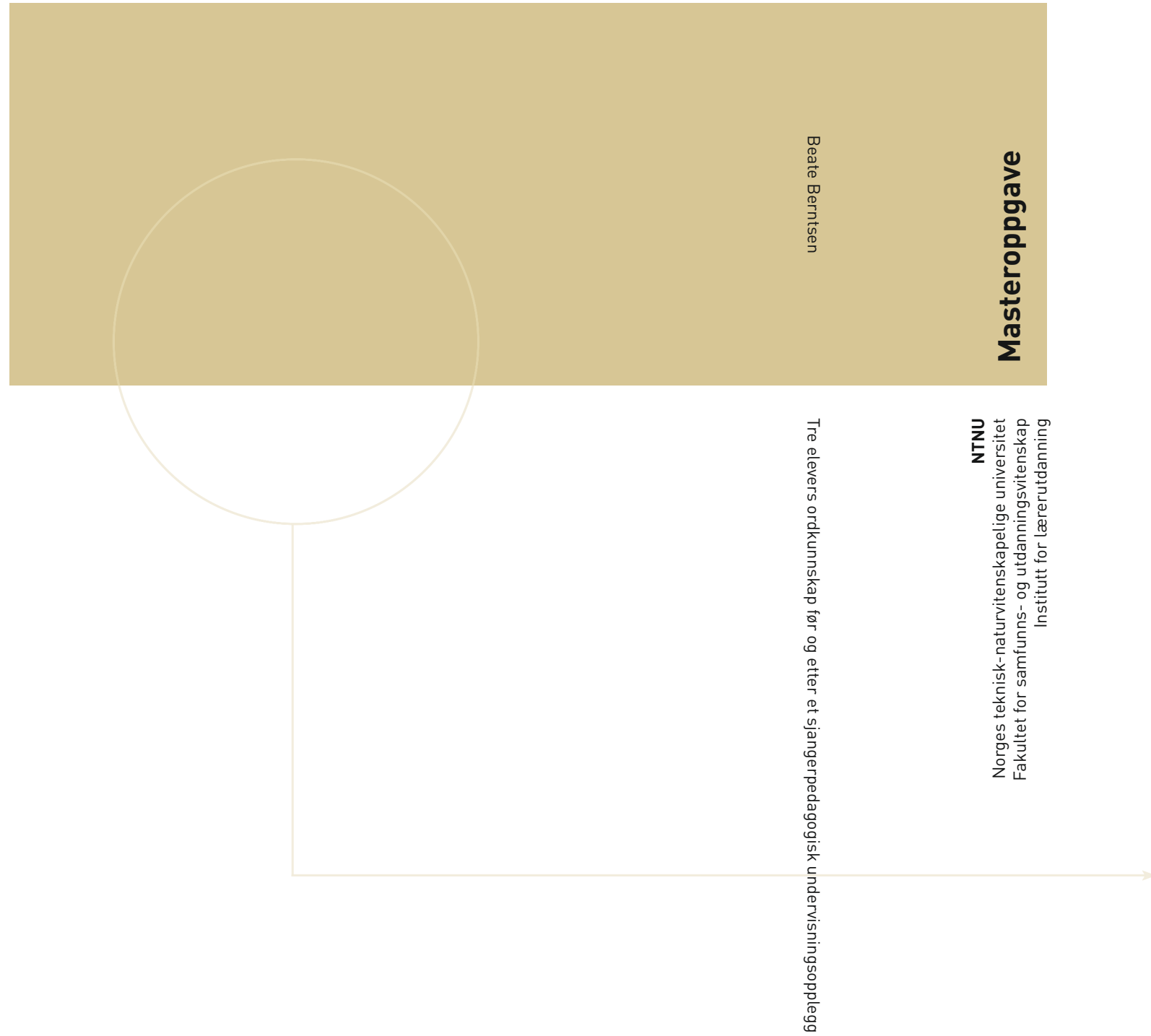
Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Anne Charlotte Torvatn
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Norwegian University of
Science and Technology



Beate Berntsen

Masteroppgave

Beate Berntsen

Tre elevens ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Anne Charlotte Torvatn
Trondheim, mai 2017

Beate Berntsen

Tre elevers ordkunnskap før og etter et sjangerpedagogisk undervisningsopplegg

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Anne Charlotte Torvatn
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

FORORD

Etter 20 år som lærer i barneskolen føler jeg meg heldig som har fått muligheten til å ta en master i norskdidaktikk. Jeg har fått mange nye perspektiver på egen praksis, som jeg tar med meg videre.

Det å skrive en masteroppgave har vært en krevende, men samtidig en svært lærerik prosess. Jeg vil takke min veileder Anne Charlotte Torvatn som har hjulpet meg med å beholde troen på prosjektet mitt, og vist vei når jeg selv har tvilt på retningen.

Takk til min gode venn, kollega og medstudent Ann-Merete. Det er fint å være to.

Til slutt en stor takk til min nærmeste som har fungert som en særdeles støttende og tålmodig heiagjeng, og hjelpemannskap i en travel hverdag. Jeg er heldig.

Beate Berntsen

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA	1
1.2 OVERORDNEDE VALG	3
1.2.1 OPPBYGGING AV OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING	3
2. TEORI	4
2.1 SKOLESPRÅKET	4
2.1.2 SAMMENHENG MELLOM SPRÅKLIG BAKGRUNN OG FORUTSETNINGEN FOR OG LYKKES I SKOLEN	5
2.2 SJANGERPEDAGOGIKK	6
2.2.1 SYDNEY-SKOLEN, BAKGRUNNEN FOR SJANGERPEDAGOGIKK.....	6
2.2.2 UTVALG AV ELEMENTER FRA SJANGERPEDAGOGIKKEN.....	7
2.3. SJANGERPEDAGOGIKKENS TRE KOMPONENTER	8
2.3.1 SJANGERPEDAGOGIKKENS LÆRINGSSYN	8
2.3.2 NOEN SENTRALE BEGREP I HALLIDAY SIN TEORI.....	8
2.3.2 SPRÅK I ET SOSIALSEMIOTISK PERSPEKTIV	9
2.3.3 KONTEKST.....	9
2.4 SJANGER OG SKOLESJANGRENE	10
2.4.1. METASPRÅK I SJANGERPEDAGOGIKKEN	11
2.5. SIRKELMODELLEN	12
2.5.1 GJENNOMGÅENDE FOKUS I ALLE SIRKELMODELLEN FASER	12
2.5.2 FASE 1, BYGGE OPP KUNNSKAP OG PEDAGOGISK ENGASJEMENT OM EMNET	13
2.5.3 FASE 2, DEKONSTRUKSJON AV TEKST.....	13
2.5.4 FASE 3, FELLES TEKSTKONSTRUKSJON	14
2.5.5 FASE 4 SELVSTENDIG TEKSTKONSTRUKSJON.....	14
2.6. ORDKUNNSKAP	15
2.6.1 ORD OG BEGREP	15
2.6.2 HVA VIL DET SI HA ORDKUNNSKAP?	16
2.6.3 FORMELL KUNNSKAP OM ORD	17
2.6.4 SYNTAKTISK KUNNSKAP OM ORD	17
2.6.5 SEMANTISK KUNNSKAP OM ORD	18
2.6.6 PRAGMATISK KUNNSKAP OM ORD	19
2.6.7 MER OM ORDKUNNSKAP	19
3. METODE	20
3.1 PRESENTASJON AV SKOLE OG INFORMANTER	20
3.2 INTERVJU SOM METODE, RELIABILITET OG VALIDITET.....	21
3.4 GJENNOMFØRING OG TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE	22
3.5 FORSKNINGSMETODER	23
3.6 REFLEKSJONER RUNDT FORSKERROLLEN	24
3.7 UNDERVISNINGSSOPPLEGGET INFORMANTENE MINE VAR MED PÅ	25
FASE 1 BYGGE OPP KUNNSKAP OG ENGASJEMENT	26
FASE 2 DEKONSTRUKSJON AV MODELLTEKST.....	27

FASE 3 SKRIVE AV FELLES TEKST	28
FASE 4 SKRIVE INDIVIDUELL TEKST	29
4. ANALYSE. HVILKEN TYPE ORDKUNNSKAP VISER ELEVENE?.....	29
4.1 OPPBYGGINGEN AV ANALYSEN AV ELEVENES ORDKUNNSKAP	29
4.1.2 BEGRUNNELSE FOR HVERT SPØRSMÅL OG REFLEKSJONER RUNDT VALG AV SPØRSMÅL.....	30
4.2. ELEVENES ORDKUNNSKAP	33
4.2.1 ELEVENES FORMELLE ORDKUNNSKAP	33
4.2.1.1 HVORDAN SKREV ELEVENE ORDET FØR OG ETTER UNDERVISNING?	33
4.2.1.2 ELEVENES MORFOLOGISKE KUNNSKAP	34
4.2.1.3 MORFOLOGISK KUNNSKAP OM ORDET VAKSINASJON	34
4.2.1.4 MORFOLOGISK KUNNSKAP OM ORDET IMMUNFORSVAR	35
4.3. ELEVENES SYNTAKTISKE KUNNSKAP.....	36
4.4 ELEVENES SEMANTISKE ORDKUNNSKAP	37
4.4.1 SEMANTISK KUNNSKAP OM ORDET SYMPTOM	37
4.4.3 SEMANTISK KUNNSKAP OM ORDET BAKTERIE	39
4.5. ELEVENES PRAGMATISKE KUNNSKAP.....	40
4.6. NOEN GENERELLE TENDENSER I ELEVENES SVAR.....	42
4.6.1 HVILKE ORD KUNNE ELEVENE MINST OG MEST OM FØR UNDERVISNING?	42
4.6.2 HVILKE ORD VISTE ELEVENE BEST UTVIKLING I ORDKUNNSKAP PÅ?.....	43
4.6.3 FIKK ELEVENE BEDRE ORDKUNNSKAP OM ORDENE DE BRUKTE I EGNE TEKSTER?	43
4.7 OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	44
4.8 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER.....	46
LITTERATUR.....	48
VEDLEGG 1	53
VEDLEGG 2	55
VEDLEGG 3	57
VEDLEGG 4	58
VEDLEGG 5	59
VEDLEGG 7	65
VEDLEGG 8	67

“Jeg forstår hva de sier, men jeg forstår ikke hva de mener med det”

Eleni 10 år

1. INNLEDNING

Det å kunne lese, snakke og skrive på ulike fag sine premisser, er viktige redskaper for læring og senere deltakelse i samfunns- og yrkesliv. Derfor er det viktig å forstå hvordan språk brukes i de ulike fag, og hvordan man uttrykker seg gjennom ulike typer tekster og forstår ulike type tekster. For at vi lærere skal kunne omsette dette i undervisningen, må vi ha en forståelse for språk. Vi må ha forståelse for hvordan vi kan bruke språket for å skape mening i ulike sammenhenger. Det fordrer også at vi, og særlig vi norsklærere, må ha forståelse for språket som system. I Læreplanverket for kunnskapsløftet, står det at elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk, under språk, litteratur og kultur, som er et av hovedområdene i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017). I

I denne oppgaven prøver jeg å belyse noen dimensjoner på begge disse områdene. Jeg beskriver elementer fra sjangerpedagogikk som omhandler både språket i bruk og språket som system. I tillegg bruker jeg det samme utgangspunktet, språket i bruk og som system for å se på hvilken kunnskap elever har om ord.

1.1 Bakgrunn for tema

“Jeg skjønner hva de sier, men jeg forstår ikke hva de mener med det”. Det svarte 10 år gamle Eleni fra Hellas, da jeg spurte om hun forstod hva vi lærere sa. Det er lenge siden Eleni sa dette, men jeg har tatt med meg sitatet hennes, som et eksempel på hvor viktig det er at jeg sikrer meg at elevene forstår ordene jeg bruker. Gjennom 20 år i læreryrket har jeg møtt mange elever som Eleni, som strever med å tilegne seg fagstoff. Språkforståelsen er en barriere som hindrer læring og gjør at de ikke får brukt sitt fulle potensiale. Dette er ikke bare elever som har norsk som andrespråk, også norske elever kan ha med seg for lite språklige erfaringer og ordforråd hjemmefra. Jeg jobber på en skole som har begge disse elevgruppene. Det er en stor andel elever som har norsk som andrespråk. I tillegg ligger skolen i et område der det bor mange familier med store sosioøkonomiske utfordringer, deriblant er det også en god del etnisk norske familier. Det vil si at mange av disse elevene har hjemmeforhold og oppvekstvilkår som påvirker hvor godt de mestrer språket. Disse elevene møter ofte store utfordringer i undervisningen, hvis de ikke får god tilrettelegging. Mange av disse elevene har et godt hverdagspråk. I sosiale sammenhenger og samtaler rundt hverdagslige tema, klarer disse elevene seg godt. Ofte kan det virke som de fungerer så godt språklig, at det er overraskende at de fungerer så dårlig i undervisningssammenheng. I undervisningen brukes språket på en annen måte og det brukes ord som ikke hører til dagligtalen til elevene. Det handler derfor ikke bare om å forstå ordene, det å forstå hvordan de brukes i ulike faglige

sammenhenger er like viktig. Dette er bakgrunnen for min interesse for å lære om språket som blir brukt i skolen og hvordan vi på best mulig måte kan tilrettelegge for disse elevene.

I de siste årene har vi ved min skole hatt språk som fokusområde. Vi har vært på skolebesøk ved to svenske skoler som jobber med sjangerpedagogikk. Dette var skoler som hadde svært stor andel med elever som hadde svensk som andrespråk og mange kom fra hjem med store sosioøkonomiske utfordringer. Likevel lyktes disse skolene i å tilrettelegge så godt for disse elevene at de i stor grad lyktes i skolen. Skolene kunne vise til gode kartleggingsresultater for disse elevene og mente at bruken av sjangerpedagogikk var mye av årsaken til de gode resultatene. I Sverige har Knutbyskolan i Rinkeby i Stockholm vært en av de mest sentrale aktørene i å implementere sjangerbasert skriveundervisning. I Knutbyprosjektet har det blitt forsket på sjangerpedagogikk. Her fant de ut at flertallet av lærerne anså seg selv for å ha utviklet seg som lærere etter å drevet med sjangerpedagogikk, samt at de hadde så en forbedring av elevenes skriving. Elevene skrev lengre og bedre tekster, og tekstene hadde et klart innhold fordi elevene hadde lært seg å sortere informasjonen mer logisk. Elevene hadde også blitt mere bevisst eget språkbruk, samt at de hadde et formål med teksten (Kuyumcu, 2011 s. 155).

Erfaringene fra Sverige var starten på en toårig skolering i sjangerpedagogikk ved min skole. Sammen med to andre skoler, har vi fått opplæring i hvordan sjangerpedagogikk kan brukes. Jeg har prøvd ut en god del av sjangerpedagogikken i klasserommet, men har bare valgt ut elementer.

I tillegg til sjangerpedagogikk er jeg også opptatt av hvordan elever lærer ord og hva de forstår av ord. Gjennom spesialpedagogisk undervisning har jeg jobbet med ord i små grupper. Der jeg har brukt ”*Språkverkstedet*” som er utarbeidet av Bredtvet kompetansesenter (Sæverud, O., Forseth, B.U., Ottem, E, Platou,P, 2011). Med utgangspunkt i elevers forkunnskap har jeg hatt undervisning som vektlegger å ha fokus på ordets, form, innhold og bruk. Det vil si at fonologi, ortografi, morfologi, semantikk og pragmatikk har dannet en systematisk tilnærming for undervisningen om hva et enkelt ord betyr. Denne tilnærmingen som bygger på å bruke språket som system, sammen med språket i bruk, gir nyttige perspektiver på både undervisning og kunnskap om ord. Med utgangspunkt i mine erfaringer rundt denne måten å tenke rundt kunnskap om ord, vil jeg undersøke hvilke type ordkunnskap mine informanter viser etter å ha deltatt i et undervisningsopplegg.

1.2 Overordnede valg

I denne oppgaven ønsker jeg ikke å presentere sjangerpedagogikk som en løsning på hvordan vi kan få bedre undervisning, eller som noe som er bedre enn noe annet. Jeg vil bare beskrive noen elementer som jeg mener gir praktiske og teoretiske innfallsvinkler, som kan bidra til en større forståelse for hvordan vi kan bruke hjelpe elevene til å mestre språket i skolen igjennom å lære om språket, og der igjennom bidra til mer læring.

I tillegg til å beskrive teori bak sjangerpedagogikk, vil jeg se på teori som beskriver noen trekk ved språket i skolen, og teori som sier noe om sammenhengen mellom skoleprestasjoner, bakgrunn og hjemmeforhold. Dette gjør jeg for å beskrive behovet for undervisning som eksplisitt vektlegger språk i bruk og som system i ulike kontekster. Siden jeg er mest opptatt av elevenes forståelse av ord, har jeg valgt å bruke min undersøkelse til å se hvilken ordkunnskap tre 3.trinns elever har om seks fagspesifikke ord. Det finnes flere måter å se på ordkunnskap på, men i denne oppgaven har jeg valgt Anne Golden (2009) sin beskrivelse av hva som er optimal ordkunnskap, som analyseverktøy. Golden (2009) sin definisjon beskriver kunnskap om ord knyttet til språket som system og språket i bruk (Golden, 2009, s. 70-71). Dette er mye av det samme teoretiske synet på språk som vi finner i sjangerpedagogikken. Derfor mener jeg at dette kan være et analyseredskap som er relevant og interessant for å se om elevene viser noe kunnskap om språket i bruk og som system.

I denne oppgaven vil jeg altså se på tre elevers ordsforståelse før og etter et undervisningsopplegg i sjangerpedagogikk. Mine tre informanter Aida, Abbas og Jenny går på 3.trinn og er valgt ut fordi de er et representativt utvalg av elevene i klassen. Dette er en klasse med elever som kommer fra dårlige sosioøkonomiske kår. Både elever med norsk morsmål og norsk som andrespråk sliter med å tilegne seg skolens fagspråk. Oppgaven har derfor ikke et særlig andrespråksperspektiv, men jeg ser disse tre elevene som representanter for elever som sliter med stor avstand mellom hverdagsspråket og skolespråket.

1.2 Oppbygging av oppgaven og problemstilling

Jeg starter med å beskrive noe teori som belyser bakgrunnen for min hovedinteresse, altså sammenhengen mellom språkbakgrunn og mestringsmuligheter i skolen, og kjennetegn med språket som brukt i skolen, altså fagspråk. Deretter gir jeg en kort presentasjon hva ord og ordkunnskap er. Etterpå viser jeg et utvalg av ulike teori som jeg mener kan gi en utvidet forklaring på ordkunnskap. I metodekapittelet beskriver jeg hvordan jeg gjennom intervjuer, prøver å finne ut hvilken type ordkunnskap mine tre informanter, Abbas, Jenny og Aida viser.

Elevene har vært med på et tverrfaglig og temabasert undervisningsopplegg i sjangerpedagogikk. Dette opplegget har jeg planlagt sammen med Anna, som er elevenes kontaktlærer. Jeg intervjuer elevene før og etter undervisningsopplegget. I analysedelen av oppgaven prøver jeg å bruke teorien og se denne i lys av noen av svarene til elevene.

Her tar jeg utgangspunkt i min problemstilling som er :

Hvilken type ordkunnskap, kan man se i tre elevers forklaringer av fagspesifikke ord før og etter et undervisningsopplegg i sjangerpedagogikk?

2. TEORI

2.1 SKOLESPRÅKET

Språket elevene møter i skolen skiller seg i stor grad fra det språket de bruker i hverdagslige sammenhenger. Innenfor sjangerpedagogikken bruker de begrepene skolespråk og hverdagspråk. Det er stor forskjell på disse språkene, eller rettere sagt måten å bruke språk på i disse kontekstene. Hverdagspråk er ofte uformelt, mens språket som blir brukt i undervisningen er mer formelt. Det brukes ulike ord og begrep, og det omhandler ofte ulike tema. Pauline Gibbons (2012) bruker beskriver en av hovedforskjellene på språket som blir brukt i skolen og det som brukes i hverdagslige sammenhenger, på hvor "nære" konteksten er knyttet til ytringen. Gibbons (2012) henviser til Cummins (1996, 2000) som bruker begrepene kontekstbundet og kontekstredusert. Hverdagspråket er kontekstbundet, det vil si at når språket brukes, er det nært knyttet til konteksten det snakkes eller skrives om. Det er preget av at det er situasjonsbundet og ofte knyttes til "her og nå" situasjoner. Skolespråket derimot er mer abstrakt og er mindre situasjonsbundet (Gibbons, 2012. s. 31-32). Språket elevene møter i skolen utvikler seg fra å være enkelt og mer kontekstbundet, til mer avansert og kontekstredusert opp i gjennom utdanningsløpet. Etter hvert blir språket mer og mer likt det fagspråket som utøves innenfor det gitte fagfeltet. For hvert fagfelt har sitt eget fagspråk, sin egen måte å skrive, kommunisere og utvikle tanker og ideer på. Slik sett er begrepet skolespråk etter min oppfatning, et overordnet begrep som favner om de ulike fagfelt sine fagspråk. Fagspråk består terminologier som er presiserende og nyanserende (Maagerø, 2010, s. 185-187). Det er også tettpakket med informasjon, og inneholder ofte nominaliseringer. Det vil si substantiv som dannes av verb eller adjektiv. Dette er ord som ender på for eksempel suffiksene *sjon-ing-else*. Suffikser er morfemer på slutten av et ord. Eksempler på dette er ord som *klassifisering* og *begrunnelse*. Hensikten med nominaliseringer er å bruke språket presist,

effektiv og nyansert. Innenfor fagspråk finner vi også spesifikke fagord. Noen ord er spesifikt for et fagfelt, som for eksempel medisin eller sosiologi, mens andre er brukt på tvers av fagfelt. Ord som klassifisere, relatere og gruppere brukes på tvers av fagområder. Dette er ord som brukes oftere i faglige enn hverdagslige sammenhenger (Maagerø, 2010, s. 192). I denne oppgaven bruker jeg begrepet fagspesifikke ord om slike ord.

2.1.2 Sammenheng mellom språklig bakgrunn og forutsetningen for og lykkes i skolen

Av ulike grunner er det stor forskjell på hvor mange ord elevene kan når de starter på skolen. Ordforråd er ofte målt etter antall røtter av et ord elevene kan, for eksempel bil er en rot, eller rotord. Hvis man teller antall ordrøtter, teller bilen som ordrot, og telles ikke som enda et ord. Solveig Lyster (2009) viser til forskning som viser at 25 % av engelske andreklassinger, som har minst utviklet ordforråd kan 4000 ordrøtter. Barn med gjennomsnittlig ordforråd kan 6000 ordrøtter, og de 25 % med best ordforråd kan 8000 ordrøtter. Dette er også representativt for forskjeller blant elever i startfasen av skoleløpet i Norge. Det er flere tusen ord i forskjell på hvor mange ord en elev lærer hvert per år (Lyster, 2009, s. 236). I tillegg til store forskjeller i ordforrådet hos barn, er det også store variasjoner i hvilke språklige erfaringer de har med seg inn i skolen. Den engelske sosiologen Basil Bernstein er en av mange som har forsket på denne tendensen. Bernstein (1964) mente at barn som kom fra den engelske arbeiderklassen, ofte hadde en avgrenset språkkode (restricted code). Barn fra den engelske middelklassen derimot hadde en utvidet språkkode. Han fant ut at det var ikke bare størrelsen på ordforrådet som skilte språkkodene fra hverandre, også hvordan de bygde opp setningene var også forskjellig. Den utvidede språkkoden var mer uavhengig av konteksten, enn hva den begrensede språkkoden var. Bernstein mente derfor at elever med utvidet språkkode fikk mange fordeler i det å tilegne seg kunnskap (Bernstein, 1964, s.57-60).

Lingvisten James Paul Gee (2012) er også opptatt av ulikheten i elevers språkbakgrunn. Gee (2012) bruker diskursbegrepet i denne sammenheng. I følge Gee (2012) er diskurs et begrep som handler om mye mer enn bare språk, det handler også om hvordan og hvilken kontekst språket brukes og skapes i. Gee (2012) bruker diskursbegrepet på ulike måter. Her vil jeg trekke fram et av begrepene, som han kaller Diskurs, med stor D. Diskurs med stor D er hvordan vi mennesker snakker, tenker, lytter, skriver og les. Det er også om måten vi er på, hvordan vi handler på, kler oss og hvordan vi bruker sosiale koder i ulike sosiale sammenhenger (Gee, 2012, s.152). Disse faktorene er med på forme språket vi bruker

og tilegner oss. På bakgrunn av dette ser vi at elevene kommer til skolen med ulike utgangspunkt og forutsetninger. Gee (2012), bruker begrepene primær-Diskurs og sekundær-Diskurs. Når vi vokser opp, tilegner vi oss primær-Diskursen. Det er blant annet språket, væremåten, holdninger vi får med oss hjemmefra som medlem av en familie, og det sosiokulturelle miljøet vi lever i. Sekundær-Diskursen er det vi blant annet møter i større institusjoner enn hjemmemiljøet. Eksempler på dette er offentlige institusjoner, som skole, yrkesliv og alt fra offentlige etater til fritidsaktiviteter (Gee, 2012, s.153-152). Når det man tilegner seg i primær-Diskursen, er kompatibelt med det man møter i sekundær-Diskursen, ligger forholdene godt til rette for læring. Ikke bare med tanke på at elevene behersker språket de møter i skolen, men også at de har erfaringer og kunnskaper som gjør læringsarbeidet enklere. De har flere erfaringer som gjør at bakgrunnskunnskap blir lettere aktivert og ny mening kan skapes. Elevene som ikke mestrer språket som brukes i skolen, og som har færre erfaringer og kunnskaper, vil derfor kunne møte større utfordringer i skolen. Læring blir vanskeligere for elever som har tilegnet seg en primær-Diskurs som ikke inneholder det skolen som sekundær-Diskurs bygger på.

I det foregående avsnitt belyste jeg noe av det Eva Maagerø (2010) har som kjennetegn på fagspråk. I tillegg har Eva Maagerø i likhet med Gee (2012) brukt diskursbegrepet når hun beskriver måten språk blir brukt på i skolen. Hun sier at elevene møter skolen ulike fagdiskurser i de ulike fagene. Språket blir brukt på ulike måter i ulike fag. I skolen blir elevene evaluerte etter hvor dyktige de er til å bruke og lære gjennom å bruke faglige ord og begrep. En årsak til at elever ikke evner å ta til seg læring i et fag, kan være at eleven ikke trykk på språket i faget. Fagdiskursene må læres. Språket i faget og hvordan det skal brukes, må en lære eksplisitt gjennom undervisning som vektlegger nettopp dette (Maagerø, 2005, s. 36). En slik eksplisitt undervisning beskrives i sjangerpedagogikken.

2.2 SJANGERPEDAGOGIKK

2.2.1 Sydney-skolen, bakgrunnen for sjangerpedagogikk

På starten av 1980-tallet startet flere forskere i Sydney i Australia, det som senere ble omtalt som Sydney-skolen. Sydney-skolen hadde et ambisiøst formål, de ønsket å demokratisere den australske skolen, ved å skape mer like muligheter for at alle skal kunne lykkes i skolen.

Bakgrunnen for dette var det faktum at mange elever i Australia presterte for dårlig på skolen. Særlig barn av aboriginere, immigranter og barn fra arbeiderfamilier var overrepresentert i den gruppen. Skrivning var en av de ferdighetene som elevene mestret dårligst. Forskerne ville

derfor utvikle en skrivepedagogikk som skulle hjelpe disse elevene til å prestere bedre på skolen (Rose & Martin, 2012, s. 1- 2). I Australia så de at det var en klar tendens blant elevene som kom til kort i skolen, de behersket ikke å skrive i alle skolens sjangre. Det var stort sett bare den fortellende sjangeren de fleste elevene behersket. I skriveopplæringen var det også mest fokus på å skrive fortellende tekster (Torvatn, 2014, s. 167). I Norge har vi sett mye av det samme. Det norske KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) undersøkte hvilke tekster fra avgangseksamen til 10.trinns elever valgte å besvare. Bare 10-15 % av elevene valgte oppgaver innenfor sakprosasjangere, og de fleste valgte fortellende sjanger (Evensen, 2003, s.12). I Australia mente de at årsaken var at elevene hadde for lite kunnskap om andre sjangre enn fortellingssjangeren. Elevene visste ikke hvordan slike tekster skulle bygges opp, og hvordan de skulle anvende et kunnskapsrelatert språk når de skrev. De elevene som derimot mestret å skrive slike tekster, hadde som regel det til felles at de kom fra hjem der de ble lest for, og der de brukte et språk som var likt det de møtte i skolen. De hadde også kunnskap om hvordan tekster var bygd opp. De elevene som hadde dårlige skriveferdigheter, kom fra hjem der de ikke fikk samme språklige stimuleringen. Skriveundervisningen i australsk skole manglet den eksplisitt skriveundervisning rundt ulike tekster, som disse elevene hadde behov for (Torvatn, 2014, s.167). Dette var utgangspunktet for det som i dag er kjent som sjangerpedagogikk.

2.2.2 Utvalg av elementer fra sjangerpedagogikken

Før jeg skal presentere deler av sjangerpedagogikken, vil jeg presisere at den ikke en bestemt måte eller ett sett strategier for undervisning (Martin & Rose, 2014, s. 4). Anne Charlotte Torvatn (2014) beskriver det som et sett med synspunkt på skriveundervisning som forskerne i Sydney-skolen utviklet (Torvatn, 2014, s.167). Noe av det mest sentrale i synspunktet til Sydney-skolen er at det å forstå og beherske skolens sjangre krever eksplisitt undervisning (Gibbons, 2009, s.161). For å kunne beherske skolens sjangre må elevene få lære hvordan språk skapes, brukes og endres i ulike sammenhenger. Slik kan elevene lære å forstå hvordan språket anvendes, og er hvordan strukturert de ulike i sjangrene, når de leser, snakker og skriver. Når elevene skal skrive eller lese en rapport i naturfag, må de forstå at brukes språket på en annen måte enn i en fortelling eller i en instruksjon.

Videre vil jeg beskrive et utvalg av språksynet sjangerpedagogikken bygger på, litt om læringssynet og mer utfyllende om sirkelmodellen. Jeg har valgt ut det som er mest relevant i

forhold til kunnskap om ord, der både språket som system og språket i bruk vektlegges som sentrale elementer.

2.3. Sjangerpedagogikkens tre komponenter

Det finnes flere framstillinger av hva sjangerpedagogikk er. Her tar jeg utgangspunkt i Johansson & Ring (2012) som beskriver sjangerpedagogikken sett som en helhet som består av tre komponenter (Johansson & Ring, 2012, s.28). Den første komponenten er sosiokulturell læringsteori, med blant andre Lev Vygotsky sine teorier om læring. Den andre er et sosiokulturelt syn på språk som som blant annet lingvisten Michael Halliday står for. I tillegg er Halliday sin systemisk funksjonelle grammatikk en del av den andre komponenten. Den siste er Jane Rotherys og Jim Martins sine skolesjangerer, og deres sirkel for undervisning og læring, som jeg her kaller sirkelmodellen.

2.3.1 Sjangerpedagogikkens læringssyn

Sjangerpedagogikken støtter seg til sosiokulturell læringsteori, som bygger på troen om at miljøet vi vokser opp i og omgår oss med, påvirker vår læring og utvikling. Læring inngår altså i alle sosiale sammenhenger. Derfor er det viktig at elevene får være aktive sjangerpedagogikken. Samarbeid og dialog elevene i mellom, og en dialog mellom lærer og elever er viktige prinsipper i sjangerpedagogikken. Hvis elevene skal lære må de få delta muntlig, og snakke om det som de skal lære, det de leser og det de skal skrive om. For at læreren skal legge til rette for læring må de kjenne til hver enkelt elev sitt faglige og språklige ståsted. Sjangerpedagogikken bruker Lev Vygotsky sin nærmeste utviklingssone, som en rettesnor for hvordan dette skal gjøres. Den nærmeste utviklingssonen er sonen mellom det elevene kan i dag og det de kan klare med hjelp av en kyndig veileder. Det de klarer sammen med andre i denne sonen, er det de etter hvert skal klare på egen hånd. Læreren må vite hva som er den nærmeste utviklingssonen til eleven, slik at eleven får oppgaver som skaper utvikling. Altså de er ikke for vanskelige eller for lette. I tillegg er scaffolding et viktig begrep i sjangerpedagogikken. Scaffolding er støtte i form av at læreren bygger språklige og faglige stillaser rundt elevene (Johansson, 2009, s,43).

2.3.2 Noen sentrale begrep i Halliday sin teori

Den andre delen av sjangerpedagogikken består av blant annet Michael Halliday sin systemisk funksjonell grammatikk (SFL), som jeg ikke vil beskrive her, fordi det er mulig å bruke sjangerpedagogisk undervisning uten den (Johansson & Ring, 2012 s. 30).

Sjangerpedagogikken bygger som sagt et sosio-kulturelt syn på språk. Her vil jeg beskrive noen hovedtrekk fra Halliday sitt syn på språk. For å gjøre det velger jeg å beskrive jeg noen av hans begrep som viser hans hovedpoeng, som er at språk og det sosiale henger sammen. Jeg vil i korte trekk beskrive hva Halliday mener med at han ser språk i sosialsemiotisk perspektiv, og begrepene kontekst og sjanger.

2.3.2 Språk i et sosialsemiotisk perspektiv

Halliday (1985) sier at tradisjonelt sett er semiotikk brukt om studium av tegn, men han mener det er mer presist å se på semiotikken som studiet om mening. Språket er satt sammen av tegn, på samme måte som musikk, dans, maleri og andre former for kunst er ulike uttrykk som er sammensatt av ulike tegn. Dette er en sammensetning som alltid uttrykker en form for mening. Derfor mener Halliday (1985) at semiotikken er et studium av mening og at språket vårt da blir et studium av mening. Samtidig understreker Halliday (1985) at vi må tolke meningen språket vårt har, sammen de sosiale sammenhengene det brukes i. Det vil forenklet si at språket som mening i ulike sosiale sammenhenger danner et sosialsemiotisk perspektiv (Halliday, 1985, s.69).

2.3.3 Kontekst

I og med at språk er en meningsskapende ressurs som skapes i sosiale sammenhenger er kontekst et viktig begrep hos Halliday. Vi kan si at språk opptrer eller brukes i mange ulike kontekster, og at meningen endres ut i fra hvilken konteksten språket blir brukt i. Halliday har to typer begrep for å beskrive kontekst, kultur og situasjonskonteksten. Kulturkonteksten er den kulturelle sammenhengen vi er i, i en gitt kultur. Her ligger det nedfelt mange uskrevne regler, forventninger eller konvensjoner, som er styrende for hvilke ulike språklige valg vi tar. Vi bruker språket helt ulikt når vi bestiller mat på en restaurant, enn når vi skriver et forretningsbrev eller jobber med skolearbeid (Gibbons, 2012, s. 28).

Den uskrevne kunnskapen som ligger i kulturkonteksten hjelper oss når vi skal ta språklige valg som passer til situasjonen. I hver situasjon vi bruker språket, omgir vi oss også av det Halliday kaller situasjonskonteksten. Halliday presiserer at situasjonskonteksten er den viktigste konteksten, for den beskriver den aktuelle situasjonen språket blir brukt i. I situasjonskonteksten finner vi tre variabler som styrer de språklige valgene tas. Disse valgene er styres mer eller mindre ubevisst av de forventningene vi tror ligger i kulturkonteksten. Den første er feltet, som refererer til hva som foregår av språklig aktivitet, *altså selve situasjonen*. Derfor blir hvor språket brukes viktig i den første variabelen i Halliday situasjonskontekst.

Relasjonen er den andre variabelen, er *hvem* vi snakker/skriver til. Den siste faktoren er *hvordan* vi velger å kommunisere, om velger å skrive eller snakke, dette kalles mediering eller kommunikasjonsmåte (Gibbons, 2012, s.29) og (Maagerø, 1998, s.37). For å eksemplifisere dette kan vi si at når du skriver en jobbsøknad, er det feltet det at du skriver søknaden. Relasjonen er at du skriver til de som søker etter en ansatt. Medieringen er at du velger å skrive. Dermed blir det naturlig å velge et formelt og upersonlig språk, samt bruke en bestemt tekststruktur.

2.4 Sjanger og skolesjangrene

For å bruke jobbsøknaden som eksempel, er de vi tar språklige valgene vi tar når vi skriver den hvor god kjennskap vi har til de hva som forventes av en jobbsøknad. Det ligger altså visse forventninger, konvensjoner og språklige mønstre i vår kultur, om hvordan skal språket brukes og hvordan søknadens skal være oppbygd. Dette styres altså av variablene i situasjonskonteksten. Forventningene, konvensjonene og språklige mønstre, som styrer våre språkvalg finner vi altså i kulturkonteksten. Disse språklige mønstrene som bestemmer hvordan kommunikasjon skal foregå, defineres som sjanger (Maagerø, 2005, s.64). Disse sjangrene har spesifikke formål, en overgripende struktur, spesifikke språklige drag og deles av dem som inngår i den samme kulturen.

Med denne forståelsen av sjanger utviklet forskerne bak sjangerpedagogikken, et sett med ulike skolesjangre som er ulike typer tekster som elevene møter i skolen i dag. Jeg går ikke inn i dybden skolesjangrene. Kort fortalt er de delt inn tre hoveddeler, forteller, fakta og fortellerfamilien, som igjen inneholder flere ulike skolesjangrer (Rose & Martin, 2012, s.128). Den bruker en del andre begrep enn det som er konvensjonalisert her i Norge, for eksempel beskrivende rapport brukes på det vi kjenner som faktatekst.

I Skrivehjulet som er utviklet i Normprosjektet finner vi også igjen det sosialsemiotiske tilnærmingen av språk som sjangerpedagogikken bygger på, da spesifikt i forhold til skriving. Der brukes ulike skrivehandlinger, som utgangspunkt for hva man vil oppnå gjennom skriving. Skrivehjulet omgis også med Hallidays kultur og situasjonskontekst, som er styrende for valg av skrivehandling (Matre & Solheim, 2014 s.78) Jeg vil ikke gå noe nærmere inn på Skrivehjulet i denne oppgaven, men jeg vil bare nevne dette for å vise at det har mange likhetstrekk med sjangerpedagogikkens funksjonelle syn på språk, og hvordan dette kan brukes i klasserommet.

2.4.1. Metaspråk i sjangerpedagogikken

Et metaspråk, er et språk om språket. Metaspråk er en sentral del av sjangerpedagogikken. Lærere og elever bruker et felles metaspråk for å snakke om språk. Her er det fokuset på språkets struktur, og hvilke språklige valg som er naturlig å ta i ulike sammenhenger (Martin & Rose, 2014, s.18). Derfor må læreren hele tiden bruke grammatisk terminologi som metaspråk. Metaspråket er kjernen i kommunikasjonen mellom lærer og elev og det bygges opp stegvis fra helheten ned i språket som er konteksten, til de minste delene i språket. I sjangerpedagogikken starter samtalene om språk i Halliday sin kultur og situasjonskontekst, og videre ned i språkets lag, helt ned til ordnivå.

Teaching language explicitly means bringing unconscious knowledge about language to consciousness. To do this, teachers and students need to be able to name what they are talking about, and this involves a systematic understanding of how language works.

(Rose & Martin, 2012, s. 236).

Her påpeker Rose & Martin (2012) presist at metaspråk handler om å navngi språkssystemet og hvordan funksjon språket har. De sier videre at det krever en systematisk forståelse av hvordan språket fungerer. Innenfor sjangerpedagogikken brukes ofte Halliday sin systemisk funksjonelle grammatikk (SFL) som utgangspunkt for metaspråk. Det går som sagt an å utelate SFL i bruk av sjangerpedagogikk, og bare fokusere på hovedlinjer i Halliday sin sosialsemiotiske teori. Da blir det naturlig å bruke tradisjonell grammatikk sin som utgangspunkt for metaspråket. Dette krever god kunnskap om grammatikk og dens funksjon. I boken ”*Grammatikken i bruk*” av Harald Morten Iversen, Hildegunn Otnes & Marit Skarbø Solem (2011), viser forfatterne gjennom hele boken eksempler på hvordan vi kan bruke grammatikk på en funksjonell måte i undervisningen. Boken gir oss ikke en systematisk måte å bruke et metaspråk på, men gir oss kunnskap om hvordan bruke grammatikken funksjonelt i klasserommet. En slik tilnærming på grammatikk kan være utgangspunkt for å utvikle et metaspråk.

En av fordelene ved å bruke et metaspråk er at det kan utvikle elevenes metaspråklige bevissthet. Det vil si at de blir bevisst på de ulike sidene i språket og dermed bli i bedre stand til å lære i gjennom språket, til å tenke og produsere tekster, både muntlig og skriftlig. Frøydís Hertzberg (2008) sidestiller begrepet metaspråklig bevissthet med språkbevissthet. Hun beskriver språklig bevissthet som evnen til å fokus på språket som medium. Noe som

innebærer å kunne forstå at ting kan uttrykkes på flere måter, og samtidig kunne vurdere og forstå språkvalg i ulike situasjoner (Hertzberg, 2008, s. 21).

2.5. Sirkelmodellen

Sammen med skolesjangrene utgjør sirkelmodellen den siste komponenten i sjangerpedagogikken. Sirkelmodellen er en lærings sirkel som viser hvilke didaktiske grep som kan brukes når en skal bruke det sjangerpedagogiske språk- og læringssynet i praksis. Sirkelmodellen eller The Teaching Learning Cycle, som den opprinnelig heter, blir omtalt som sirkelen for undervisning og læring av Skrivesenteret (2015) (Skrivesenteret, 2015) og av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2017) bruker begrepet sirkelmodellen på sine nettsider (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2017). Jeg velger å bruke begrepet sirkelmodellen fordi det er det begrepet jeg bruker i min praksis som lærer. Før jeg går inn på de ulike fasene i sirkelmodellen, vil jeg nevne at den finnes i flere ulike utgaver. En av de første utgavene av lærings sirkler som ble tatt i bruk i den australske sjangerskolen presenteres i boken ”*The Powers of Literacy: A genre Approach to Teaching Writing*” presenteres The Curriculum Circle . Den kalles the Wheel som skal vise hvordan du kan jobbe sjangerpedagogisk i klasserommet. (Cope & Kalantzis, 2012, s. 11) og (Callaghan, Knapp & Noble, 2012 s. 180-181). I boken ”*Learning to Write, reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*” presenteres utgaver av The Teaching learning Cycle, som alle er utgaver av lærings sirkler som brukes innenfor sjangerpedagogikken (Rose & Martin, 2012, s.66 & 68). Når jeg nå gir en kort presentasjon av sirkelmodellen, henter jeg teori fra ulike forfattere som presenterer innhold i de ulike fasene.

2.5.1 Gjennomgående fokus i alle sirkelmodellen faser

Gjennom alle sirkelmodellens fire faser, er det fokus på eksplisitt undervisning som bygger på hvordan språket blir brukt i ulike skolesjangrene. Det er vanlig å legge vekt på tverrfaglig undervisning som er temabasert. På denne måten får elevene erfaringer med fagstoffet i ulike kontekster. Gjennom eksplisitt fokus på hvilken jobb språket gjør i en gitt sjanger, i lys av kunnskapen om kultur og situasjonskonteksten, skal elevene selv lære hvordan de selv kan bruke språket i en gitt sjanger, slik at de blir i stand til å lage egne tekster. For å få til dette, er det hele tiden viktig å vektlegge utvikling og bruk av metaspråk. Sjangerpedagogikk er mest kjent som eksplisitt skriveopplæring, men i tillegg vektlegges i stor grad muntlige aktiviteter, lesing og andre ulike læringsaktiviteter som passer inn i det valgte emnet (Johansson & Ring,

2012, s. 31- 37). Sjangerpedagogisk litteratur inneholder som regel mange eksempler på ulike læringsaktiviteter tar utgangspunkt i det sjangerpedagogiske språk- og læringssynet. ”*Stärk språket, stärk lärande. Språk- och kunnskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkeselever i klasserommet*” av Pauline Gibbons (2012) og ”*Learning to Write, Reading to Learn. Genre, knowledge and Pedagogy in the Sydney School*” av David Rose og Jim R. Martin (2012) er bare noen eksempler.

2.5.2 Fase 1, bygge opp kunnskap og pedagogisk engasjement om emnet

I den første fasen skal elevene bygge opp kunnskap som hører til emnet, og da hører kartlegging og aktivisering av førkunnskap med (Rose & Martin, 2012, s.63). I denne fasen er det naturlig å benytte vanlige undervisningsformer, i tillegg til det som er spesifikt sjangerpedagogisk (Gibbons, s. 105-108). Dette kan være alt fra å bruke oppgaver i læreboka til å vise film eller gjøre noe praktisk, eller dra på en utflukt (Fyrø, 2009, s. 63). Det kan være hensiktsmessig å starte med hensikten eller formålet med en sjanger, sett i sammenheng med den sosiale konteksten rundt sjangeren. I en tidligere utgave av sirkelmodellen bruker Jane Rotary begrepet ”*setting context*” i egen ramme som omgir hele sirkelen, altså alle fasene (Rose & Martin, 2012, s. 67). Det vil si at læreren hele tiden må bruke sin teoretiske forståelse av blant annet Halliday sine teorier om språk, gjennom hele undervisningsforløpet. Da blir det naturlig å snakke om hvor for eksempel instruksjoner blir brukt, hvilke typer instruksjoner finnes, hva er formålet med dem, og hvem lager den type instruksjoner. Hvorfor ser de slik ut og hvor i samfunnet finner vi den gitte typen instruksjoner. Dette er altså samtaler der man tar tak i vanlige kjennetegn ved de aktuelle tekstene som er i fokus, sett i lys av konteksten (Callagan, Knapp & Noble, 2012, s. 181). Når feltet skal bygges må elevene få mange og varierte muligheter for elevene å snakke sammen, lese, lytte og utvikle ulike strategier for å jobbe seg i den type tekst det skal jobbes med. Her brukes en rekke språk- og læringsfremmende aktiviteter som blant annet beskrives sjangerpedagogisk litteratur. Gjennom hele den første fasen arbeides det kontinuerlig med å utvikle en felles ordbank med fagspesifikke ord, eller som her kalt ekspertord (Johansson & Ring, s. 32). Det er også fokus på ekspertordene i de tre andre fasene, men da er det mer fokus på hvordan ordene brukes.

2.5.3 Fase 2, dekonstruksjon av tekst

Dekonstruksjon av en tekst, går ut på at læreren bruker en eller flere modelltekster, for å se på tekstens lagvise språklige oppbygging. Slik jeg forstår det, er dekonstruksjon det samme som

å dissekere en tekst, ved å se på ulik språklig oppbygging og sammensetning i teksten. Man bruker en modelltekst som er i samme sjanger som det elevene skal skrive selv i den siste fasen. Her vektlegges tekstens oppbygging og her kommer det funksjonelle synet på grammatikk tydeligst fram. Gjennom bruk av metaspråk ser man på alle lag i teksten som er relevant for den gitte sjangeren (Rose & Martin, 2012, s. 65). Hvis man dekonstruerer en instruerende tekst, kan det være fokus på at man bruker verb imperativ og prøve å forklare hvorfor det er slik. Et annet eksempel er å se på hvorfor det brukes preteritum i en gjenfortellende tekst og presens i en beskrivende tekst. Dette viser hvordan vi kan benytte grammatikken funksjonelt, her kommer det tydelig fram hvilken jobb språket gjør i teksten. På denne måten kan elevene lære om grammatikk i en kontekst der grammatikken brukes (Gibbons, 2012, s. 108) og (Martin & Rothery, 2012, s. 137). I tillegg er det naturlig å se på hvordan språket brukes, om det for eksempel er formelt, uformelt, personlig eller upersonlig.

2.5.4 Fase 3, felles tekstkonstruksjon

Når elevene skal lage en felles tekst, gjøres dette med utgangspunkt i det som er vektlagt dekonstruksjonen i fase 2. Dette gjøres i hel klasse eller i gruppe, der læreren stiller spørsmål til elevene og styrer skriveingen for eksempel på Smartboarden. Det er ikke alltid nødvendig å skrive hele teksten, innledning eller deler av teksten, kan noen ganger være tilstrekkelig. Læreren skal være guiden som gjennom å tenke høyt, veileder elevene hvordan man bygger opp og bruker språket i den type sjanger (Johansson & Ring, 2015, s. 34-35). Det er viktig poeng at læreren ikke styrer denne prosessen men leder den, slik at det i stor grad er elevenes ideer og språklige innspill som kommer med i teksten. Dette er viktig for å skape engasjement og forståelse. På måten leder læreren elevene til å skape en felles tekst som kan fungere som en modell for den teksten elevene snart skal skrive selv. Gjennom hele tekstkonstruksjonen bruker elever og lærer det samme metaspråket om tekstens struktur, grammatikk og valg av ord, som er beskrevet i fase 2. Her ser vi igjen et eksempel på eksplisitt vektlegging av grammatikk i den sammenhengen det brukes (Gibbons, 2012, s.110-111).

2.5.5 Fase 4 selvstendig tekstkonstruksjon

I den siste fasen skal elevene skrive egne tekster på egen hånd. Her støtter læreren elevene ved å bruke metaspråket som de har utviklet. Elevene skal nå kunne bruke den kunnskapen de har fått om selve sjangeren og emnet de skriver om. De skal bruke ekspertordene, tekststrukturen og de språklige dragene til å skrive en individuell tekst. Læreren er igjennom

hele denne fasen et støttende stilas, ved å respons på teksten, samt underveisvurderinger og fremovermeldinger (Johansson & Ring, 2015, s. 36). På bakgrunn av tilbakemeldinger fra læreren, skal teksten revideres. I hele denne fasen kan også samarbeid elever i mellom brukes som arbeidsmåte. På denne måten får de enda flere innfallsvinkler til skrivingen, ved at de konfererer med hverandre gjennom hele prosessen (Kope & Kalantzis, 2012, s. 11).

2.6. ORDKUNNSKAP

2.6.1 Ord og begrep

Alle har en klar formening av hva et ord er, men hvis vi ber noen forklare hva et ord er, er det ikke alltid like enkelt å gi en enkel forklaring. Språket vårt er bygd opp av ord. Ord er meningsskapende byggeklosser som vi bruker til å kommuniserer med hverandre. Basert på ulike definisjoner, vil jeg definere et ord som en adskilt enkeltstående meningsbærende enhet, som er konvensjonalisert som ord i et språksamfunn. Det vil si at det er ord som språkbrukerne anerkjenner som et ord. Et ord kan også defineres som et språklig uttrykk, som består av en kombinasjon av lyder eller bokstaver, som er knyttet til et innhold. Ordets innhold er som regel er som regel knyttet til en forestilling eller et begrep (Kulbrandstad, 2005, s. 11). Alle ord har en formside, det vil si at det kan skrives og uttales på en bestemt måte. Et ord har også en innholdsside (Golden, 2009, s. 15-17). Innholdssiden viser til at ord betyr noe. Ord kan ha en betydning eller de kan ha flere ulike betydninger. Ofte må vi kunne lese og forstå konteksten ordet opptrer i. Ordet *tre* kan være et *tre* ute i naturen, men det kan også være et verb, som i å *tre* i tråden, eller tallet *tre*. Hva et ord betyr kan altså endres, ut fra hvor og hvordan det brukes i en setning. Ord kan også brukes som en metafor, og ord kan opptre som kjente uttrykk, noe som gjør at de får en helt annen mening enn de gjør om de står alene. Det vil si at ord brukes til å uttrykke noe i ulike sammenhenger. Vi kan derfor si at et ord også har en bruksside. I denne definisjonen av ord, kan vi trekke parallell til definisjonen av språk i vid forstand, fordi ord er en viktig byggekloss i vårt språk. Denne definisjonen går i korthet ut på at språket vårt består også av en formside og innholdsside, bruksside (Matre, 2009, s. 48).

Ord og begrep brukes ofte som synonyme ord, som om betydningen er helt lik, noe de i midlertidig ikke er. Begrep er de mentale bildene vi har av meningsinnholdet til et ord. Mens ord hører med til språket vårt, er begreper knyttet til tankene våre. Ordet begrep kommer av verbet å gripe, det handler altså om å forstå eller ha en anelse av noe (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011, s.6-7). Samtidig kan man ha begreper, altså mentale forestillinger om

noe, uten at man har et ord å sette på begrepet. Slik sett skiller begrep seg klart fra innholdssiden i et ord. Men som regel har vi ord å sette på begrepet, da blir ord merkelapper på begrepet (Nagy & Stahl 2005, s. 77). Da kan man si at begrep er det samme som betydningen til et ord. Men hvis ordet har helt ulike betydninger i ulike sammenhenger, er ikke ordets betydning er det samme som begrepet (Golden, 2009, s. 15-17).

2.6.2 Hva vil det si ha ordkunnskap?

Min definisjon om hva et ord er, danner som sagt rammen for min undersøkelse om hvordan de tre elevene på 3.trinn forklarer ord. Med andre ord prøver jeg å få vite mer om deres kunnskap om ord. Nagy & Scott (2000) sier at det å ha ordkunnskap er å kunne gjenkjenne ordet i tale og tekst, uttale det, forstå det og bruke de. De sammenligner ordkunnskap med det å ha et verktøy som du vet når og hvordan du skal bruke (Nagy & Scott, 2000, s. 273). Anne Golden (2009) sin definisjon har samme utgangspunkt og det er hennes definisjon jeg bruker som utgangspunkt for mitt analyseverktøy denne oppgaven. Hun beskriver hva som er optimal kunnskap ord hos en voksen språkbruker som er innfødte der morsmålet brukes, og derfor har alle forutsetninger for å utviklet optimal ordkunnskap. Golden (2009) deler optimal ordkunnskap i *formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap*. Den formelle kunnskapen om et ord hører med til formsiden av språket. Syntaktisk og semantisk kunnskap hører inn under innholdssiden i språket og pragmatikken viser til brukssiden (Golden, 2009, s. 70-71). Alle disse kategoriene, unntatt pragmatikken, tilhører grammatikken som er studien av språket som system. Fonologi, ortografi, morfologi som er en del den formelle ordkunnskapen er underkategorier i grammatikken. Det samme er syntaks og semantikk (Kulbrandstad, 2005, s.2). Pragmatikken handler mer konkret om språket i bruk, og hvordan konteksten påvirker de språklige valgene vi tar (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 14). Før jeg utdyper mer om hver enkelt kategori vil jeg understreke at Golden (2009) poengterer at disse kategoriene glir litt over i hverandre, samtidig som de er sammenvevd med hverandre. Det kan være vanskelig for en språkbruker å forklare hva temperatur er, ut i fra å bare beskrive sin kunnskap i en kategori. Dette vil jeg eksemplifisere i min analyse av elevenes forklaringer.

Før jeg beskriver kategoriene vil jeg poengtere at jeg presenterer et utvalg av teori som jeg mener passer inn i hver enkelt kategori. Det vil si at min presentasjon består av et utvalg jeg har gjort, og som ikke Anne Golden (2009) bruker. Her bruker jeg et lite utvalg av teori, som kort beskriver noe av innholdet i de fire kategoriene.

2.6.3 Formell kunnskap om ord

Den første kategorien Golden (2009) bruker er formell kunnskap om ord. Det betyr å ha kjennskap til ordets form, hvordan det uttales og hvordan det skrives. Hvordan ord uttales hører under fonologien, mens hvordan ord skrives hører til under ortografien. Har du optimal formell kunnskap om et ord, kan du enkelt uten anstrengelse, både skrive, lese, uttale ordet. Du kan også gjenkjenne ordet når du hører det. I tillegg er det å ha formell kunnskap om ord, det å ha morfologisk kunnskap om ordet. Jeg skriver her mer utdypende om morfologi enn fonologi og ortografi, fordi jeg synes morfologisk kunnskap er viktig i forhold til å forstå hva ord betyr. Dette er særlig med tanke på fagspesifikke ord, som ofte er lange ord og dermed inneholder de mange morfemer (Nagy & Townsend, 2012, s.93). Det og bevisst kunne bruke morfemene til å tolke meningen ord, kan ha stor verdi. Morfologi kan oversettes til formlære, rettere sagt læren om ordformer. Hvert ord består av morfemer. Morfemer er de minste betydningsdelene i et ord (Kulbrandstad, s. 2006, s. 4). Har du morfologisk kunnskap kan du forstå hva de ulike delene, morfemene i et ord betyr. Ordformene i det norske språket består blant annet morfemer som er grammatiske. Vi har bøyingsmorfemer og avledningsmorfemer. Bøyingsmorfemer brukes til å lage nye former av et ord, mens avledningsmorfemene brukes som et tilskudd som danner et nytt ord. Når disse grammatiske morfemene står foran hoveddelen i et ord kalles de prefikser, står de etter hoveddelen i et ord kalles de suffikser. En felles betegnelse for morfemene prefikser og suffikser er affikser. Et eksempel på et *bøyingsmorfem* er at i ordet *bilene*, er *ene* et suffiks som betyr bestemt form flertall. Et eksempel på *avledningsmorfem* kan være i ordet *uansvarlig*, der *u* et prefiks og *lig* et suffiks, disse affiksene danner tilsammen et nytt ord av hoveddelen *ansvar*. Fagspesifikke ord inneholder ofte avledningsmorfemer. For eksempel danner suffiksene *-sjon*, *-nere*, *-ing* nye ord av rota *vaksinere*. Da får vi ordene *vaksinasjon*, *vaksinering*, og *vaksinere*, som vi kan si er avledet fra ordet *vaksinere*. Et sammensatt ord som *biltur*, består av rota *bil* og rota *tur*, det vil si at både *bil* og *tur* er morfem. Skriver vi *bilturen*, bruker vi også suffikset *en*, som vi vet betyr bestemt form entall, vi sikter til en bestemt bil (Kulbrandstad, 2006 s. 82-85).

2.6.4 Syntaktisk kunnskap om ord

Neste kategori Golden (2009) bruker er den syntaktiske kunnskapen. Det vil si å kunne vite hvordan setninger skal bygges opp. Syntaktisk kunnskap er å vite hvordan ord plasseres og brukes i en setning, og hvordan dette påvirker innholdet. Det å ha syntaktisk kunnskap innebærer blant annet, å ha implisitt kunnskap om at norsk er et SVO-språk. Eller hvis du har metaspråklig kompetanse, har du selvsagt eksplisitt kunnskap om dette. Det gjelder for øvrig

alle kategoriene av ord kunnskap. Det at norsk er et SVO-språk betyr at setningsstrukturene bygges som regel opp av subjektet først, deretter verbalet og til slutt objektet (*Karin spiser en bolle*). Syntaktisk kunnskap er også å beherske V2-regelen, som er at verbet står på andre plass i en hovedsetning (*bjørnen sover*). Unntaket her er når et annet ledd enn subjektet kommer først, flyttes subjektet etter verbet (*i går var jeg i byen*). Dette er bare noen eksempler på syntaktiske regler, det finnes mange flere. Poenget er at syntaktisk kunnskap er å kunne forstå hva ord betyr ut fra hvordan de brukes i en setning, og at det er å kunne bruke ord på en grammatisk riktig måte i det språket skriver eller leser (Thorvaldsen, 2015, s. 160).

2.6.5 Semantisk kunnskap om ord

Det å ha semantisk kunnskap om ord, handler om å vite hva ord betyr. Semantikk er studiet av innholdssiden i språket. I noen sammenhenger brukes også betydningslære som en forklaring på hva semantikk er. Semantikk handler altså om betydningen av ulike språklige uttrykk, som for eksempel et ord (Kulbrandstad, 2005, s.3). Semantikken definerer et ord som en enhet bestående av et uttrykk og en betydning. Uttrykket er hvordan ordet skrives eller uttales. Ordet banan har en måte å skrives og uttales på, og hvis man vet hva en banan er, vet man også hva som ligger i betydningen av ordet banan. Andre ord har ikke like enkle betydninger, der må vi ha hjelp av sammenhengen ordet opptrer i, for å forstå hva det betyr. Ordet bank, kan bety en finansinstitusjon og det kan være et synonym til ordet juling. I tillegg til at ord har et uttrykk og en betydning, har også ord en referanse (Sveen, 2005, s.66). Det betyr det vi henviser til når vi bruker ordet. Altså hva i omverdenen referer vi til når vi bruker ordet. Ord kan også referere til noe abstrakt, som tanker og følelser (Bjerkan, 2013, s. 25).

Ordbetydninger handler om de mentale forestillingene vi har om et ord. Alle ulike forestillinger vi har av ords betydninger henger sammen på ulike måter. Blant annet med ulike betydningsrelasjoner som er organisert i overordnede og underordnede begrep. Sykdom kan være et overordnet begrep, mens virussykdommer og bakteriesykdommer kan være underordnede begrep. Det er vanlig å fremstille hele denne samlingen mennesker har av forestillinger av ord, som et mentalt leksikon eller oppslagsverk. Dette oppslagsverket endres i takt med språklige erfaringer og læring. Betydningene vi legger i ord utvikles og endres i takt med erfaringer vi gjør oss. Et bilde på denne utviklingen er at det dannes et nettverk av betydninger, som vi stadig utvikler ettersom vi får mer kunnskap og erfaringer. Vi kan si at mennesket har et dynamisk og komplekst mentalt oppslagsverk (Sveen, 2005, s. 66-67). Dette oppslagsverket bruker vi når vi tolker hva et ord betyr. Når vi tolker ord, tolker vi som regel

ord i sammenheng med andre ord, for eksempel i setningen ordet blir brukt. Det er viktig for et ord sin betydning kan endres helt ut i fra hvordan ordene blir brukt i en setning, og hvilken sammenheng det brukes i.

2.6.6 Pragmatisk kunnskap om ord

Den siste kategorien ordkunnskap er pragmatisk kunnskap. Mens de andre tre kategoriene hører inn under grammatikken, som beskriver språket som system, er pragmatikken en del av språkvitenskapen, som beskriver språket i bruk. Pragmatikken som fagdisiplin tar for seg hvordan kommunikasjonssituasjoner påvirker bruken og tolkningen av språklige ytringer. For eksempel hvordan ord blir brukt i ulike sosiale og formelle sammenhenger, og hvordan sammenhengene på ulike nivå påvirker meningen ordene får (Sveen, 2005, s. 95-96).

Her blir det naturlig å trekke linjer til Halliday sin språketeori, der vi finner konteksten som en overbyggende dimensjon som styrer alle språkvalg vi tar og dermed påvirker meningen i våre språklige ytringer. Pragmatikken legger i likhet med Halliday også stor vekt på situasjonskonteksten. Hvilken situasjon språket blir brukt i styrer i stor grad språkvalgene våre (Iversen, Otnes & Solem, 2011). Hvis du har pragmatisk kunnskap om et ord, vet du hvilke sammenhenger ordet brukes i, og hvordan ordet brukes. Det vil si at du vet hvilke ord det er naturlig å bruke ut i fra hvor du er hvem du er sammen med, hva du gjør og de forventningene som ligger til måten å kommunisere i den konteksten. Alt dette påvirker hvilke ord vi til en hver tid velger å bruke. Hvis du er i en rettsal, tar du for eksempel helt andre språklige valg enn om du er i sosialt lag med nære venner.

2.6.7 Mer om ordkunnskap

Før jeg går inn på hvordan jeg ønsker å vise hvilken ordkunnskap elevene viser i intervjuene, vil jeg trekke fram noen flere perspektiver på ordkunnskap. Nagy og Scott (2000) skriver i artikkelen ”*Vocabulary Processes*”, om fem dimensjoner som det er viktig å vektlegge når vi beskriver ordkunnskap. Her presenterer jeg i korte trekk hovedinnholdet i hver enkelt av dimensjonene fordi det er nyttig i forhold til hva ordkunnskap er. Den første dimensjonen er at ordkunnskap utvikles trinnvis. Forståelsen utvikles kontinuerlig, og den blir utvidet i takt med de erfaringer vi gjør rundt ordet. Det vil si at det mentale oppslagsverket med de semantiske betydningsrelasjonene stadig utvikles i takt med erfaringene våre med ordet. Dette er en dimensjon å ha med seg når jeg skal se på mine informanter sin ordkunnskap. De er bare i startfasen i utviklingen av sin ordkunnskap. Deres kunnskap om de utvalgte ordene, vil øke i takt med de ulike erfaringene de vil møte etter hvert. Den andre dimensjonen viser til ord

med flere betydninger, der vi er avhengig av konteksten for å forstå ordets betydning. Eksempler på dette er polyseme ord som har flere betydninger, som for eksempel stjerne kan bety et himmellegeme eller en kjent popartist (Henriksen, 2017). I tillegg har vi homonymer, som er ord som er like i form, men har helt ulik betydning. Et kart kan være en umoden frukt eller et geografisk kart (Henriksen, 2017).

Den tredje handler om at et ord kan ha mange dimensjoner. Det vil si at et en har kunnskap om ordets morfologiske struktur, jamfør det jeg skriver om i forhold til morfologisk ordkunnskap. Det er også viktig å forstå ord sine semantiske relasjoner, det vil for eksempel si antonymer og synonymer. Den fjerde dimensjonen Nagy & Scott (2000) viser til at ord henger sammen ved at de er relatert til hverandre. Det vil si at det å ha kunnskap om et ord, avhenger ofte at du har kunnskap om det annet ord. Slik at du vet hvilket ord som er riktig å bruke ut i fra. For å forstå hva ordet lunken er, må du også vite hva varm og kald betyr. Den siste dimensjonen er heterogenitet, det understreker kompleksiteten i ordkunnskap, på grunn av at ord er så forskjellige i forhold til dybden i betydning. Et funksjonsord som for eksempel preposisjoner, er ord som opptrer sammen andre ord. Et fagspesifikt ord som ”immunforsvar” har en kompleks betydning og brukes som regel i en gitt kontekst (Nagy & Scott, s. 270-273).

I denne oppgaven vil jeg bruke mitt teoretiske bakteppe til å se hvordan Jenny, Aida og Abbas forklarer seks fagspesifikke ord og hvilken type ordkunnskap de viser. Eller vel og merke, hvilke type ordkunnskap viser de til meg. I og med at de kun svarer på mine spørsmål, kan ha mye mer ordkunnskap enn det de viser til meg i sine svar. Uansett, i analysekapittelet vil jeg ut i fra de svarene elevene har gitt, prøve å finne ut hvilken type ordkunnskap de har. Jeg prøver å plassere kunnskapen de viser inn i de fire kategoriene formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk ordkunnskap. På denne måten vil jeg prøve å kartlegge og få vite hvor mye de kan om de ulike ordene. I tillegg bruker jeg Nagy & Scott sin første dimensjon, om at ordkunnskap utvikles trinnvis som en faktor når jeg ser hvilken type kunnskap som svarene deres viser.

3. METODE

3.1 Presentasjon av skole og informanter

Jeg har gjort min undersøkelse på Vik skole, hvor jeg selv jobber som lærer. Vik er en liten skole med 150 elever. Den ligger midt i en av Norges største byer og kan sies å være en typisk østkantskole. Derfor kommer mange av skolens elever fra hjem med ulike sosioøkonomiske

og sosiokulturelle utfordringer. Det ligger mange kommunale boliger i nærområdet. Kommunen leier ut disse boligene til mennesker med lav inntekt. Det er en stor andel med enslige forsørgere med lav inntekt i området, samt mange familier som har norsk som andrespråk. På Vik skole har over en tredel av elevene norsk som andrespråk. Disse elevene kommer fra hele verden, og snakker 20 ulike språk. En god del av elevene som går på Vik skole har foreldre som har et lavt utdanningsnivå. Derfor har vi mange elever som språklige utfordringer på grunn av hjemmeforholdene. Det vil si at flere av våre elever kommer fra hjem der det brukes begrensede språkkoder, og det er også et språk mellom språket i primær-Diskursen til elevene og det språket som blir brukt i skolen, som er en sekundær-Diskurs. Dette er faktorer som også påvirker elevene med norsk som andrespråk. I tillegg spiller blant annet botid i Norge og fungering på eget morsmål, inn på deres norskspråklige fungering.

Mine tre informanter går på 3.trinn på Vik skole. 3.trinn består av en gruppe med 20 elever. Dette er en vanlig klasse på Vik skole, for her har en tredel av elevene norsk som andrespråk. Jenny, Aida og Abbas er en av disse. Jenny kommer fra Burundi, og hennes foreldre hadde bodd i Norge i et år da Jenny ble født. Abbas kommer også fra Somalia, han var tre år da familien kom hit til Norge. Aida var to år da hun kom til Norge, hun kommer fra et Nepal. Alle tre elevene kommer fra familier som har flyktningstatus. På tross av at alle tre har norsk som andrespråk, er dette som sagt ikke fokus i oppgaven min på noen måte. Jeg har valgt ut disse tre elevene fordi har en bakgrunn og et utgangspunkt som er representativt for mange elevene fra skolen. Det er elevenes kontaktlærer Anna som har gjennomført undervisningen elevene har vært med på. Anna har jobbet som lærer i ti år og hun er en av dem som har prøvd ut en god del fra sjangerpedagogikk i sin undervisning. I planleggingsfasen har jeg samarbeidet tett med Anna. I tillegg har vi hatt tett dialog underveis i hele utføringen av opplegget. Hele undervisningsopplegget bygger på det jeg selv har prøvd ut i eget klasserom, samme skoleår, med elever fra 4.trinn.

3.2 Intervju som metode, reliabilitet og validitet

Jeg har valgt å bruke intervju som metode for å samle inn datamateriale. Å bruke intervjuer er kvalitativ metode. Kvalitativ forskning er å utforske menneskelige prosesser i virkelige situasjoner, der forskeren går i dybden på et bestemt avgrenset felt. Kvalitativ forskning handler om å forstå og beskrive verden, og noen ganger forklare ulike sosiale fenomener (Nilssen, 2012, s. 13). I kvalitativ forskning kan det være vanskeligere å si noe om reliabilitet

og validitet, enn i kvantitativ forskning. Reliabiliteten viser til påliteligheten i en forskningsundersøkelse, om vi kan stole på undersøkelsen og om det ikke er gjort feil underveis. Hvis forskeren gjør ulike feilbehandlinger av datamaterialet, påvirker dette reliabiliteten til en undersøkelse. Validitet handler om gyldighet. Det vil si om spørsmålene i et intervju er gyldige indikatorer for det en ønsker å prøve og måle (Danielsen, 2013, s. 147). I forhold til reliabiliteten og validiteten i et intervju er det viktig å påpeke at et intervjuer gjøres som regel av et lite antall av personer, som er i visse sosiale kontekster. Hensikten med intervjuene er blant annet at de skal undersøke hvilke erfaringer, synspunkter og meninger disse personene har. Derfor kan det som er interessant og gyldig i en sammenheng, ikke være det i en annen sammenheng. Dette gjør det enda viktigere for den som bruker intervju som metode å sikre intervjumaterialets underveis og til slutt vurdere materialets pålitelighet underveis (Solid, 2013). For meg blir det derfor viktig å begrunne mine valg av spørsmål. Dette gjør jeg innledningsvis i analysekapittelet, samtidig som jeg reflekterer rundt disse valgene. Det er en del spørsmål som jeg med fordel kunne formulert på andre måter. I tillegg ser jeg at jeg også kunne valgt helt andre spørsmål. På denne måten prøver jeg å belyse faktorer som påvirker validiteten i min undersøkelse. Etterpå bruker jeg et utvalg av svarene som belyser ulike min problemstilling. En annen viktig faktor som påvirker både reliabiliteten og validiteten er at jeg gjorde en del feil underveis når jeg intervjuet elevene. Jeg glemte i noen tilfeller å stille elevene spørsmål. Det vil si at jeg rett og slett hoppet over dem. Også mangel på oppfølgingsspørsmål, til noen av elevene spiller negativt inn. Det vil si at informantene ikke har fått like muligheter til å vise sin kunnskap.

3.4 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Gjennom intervjuer har jeg prøvd å finne ut hvilken type ordkunnskap Abbas, Jenny og Aida har om seks såkalte ekspertord, som er brukt i undervisningen. Jeg intervjuer elevene før og etter undervisningsopplegget. Jeg har brukt et halvstrukturert intervju, både før og etter undervisningen. Et halvstrukturert intervju er et intervju der du har laget spørsmålene på forhånd, men ønsker å ha mulighet til å spørre mer utdypende ut i fra svaret du får (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 74-75). Jeg laget to nesten helt like intervjuguider, en til før undervisning og en til etter undervisning. Intervjuguidene består av spørsmål som skulle si noe om elevenes formelle, syntaktiske, semantiske og pragmatiske ordkunnskap. Jeg brukte de samme spørsmålene både før og etter undervisning. Et unntak var oppfølgingsspørsmålene, disse spørsmålene stilte jeg når jeg ikke forstod hva elevene mente, eller når jeg ønsket å finne ut mer inngående om hvert enkelt svar de ga. Disse spørsmålene hadde jeg kun halvveis

planlagt på forhånd. Jeg hadde tenkt ut noen oppfølgingsspørsmål på forhånd, mens andre laget jeg under intervjuet.

Til å ta opp intervjuet brukte jeg taleopptaksprogram på mobiltelefon. I etterkant transkriberte jeg svarene ved at jeg skrev ned det elevene sa på bokmål. Det er ikke uproblematisk å velge og transkribere på bokmål. Hilde Solid (2013) sier transkribering på bokmål kan føre til at meningsbærende informasjon kan gå tapt. Solid (2013) sier også at transkribering talemålet også gir rom for tolkinger som kan berøre meningen i det som er blitt sagt (Solid, 2013, s. 133). I denne oppgaven har jeg fokus på elvenes innholdsforståelse, ikke detaljer i deres uttale. Jeg har derfor valgt å transkribere på bokmål. Små pauser i elevenes tale vises med komma og litt lengre pauser med punktum. Samtidig tar jeg forbehold om at nyanser av mening kanskje har kunnet blitt noe mindre synlig med transkribering på bokmål, enn om den hadde blitt transkribert på dialekt.

3.5 Forskningsmetoder

Her vil jeg beskrive kort om noen forskningsmetoder prosjektet mitt har noen likhetstrekk med. I og med at jeg som forsker har vært med på å planlegge undervisningen, har min studie noen likhetstrekk med det som kalles formative designstudier. Slike studier tar sikte på å undersøke hvordan en gitt undervisningsmetode virker i forhold til ulike pedagogiske mål i en bestemt undervisningssammenheng (Reinkin & Watkins, 1996, s. 1). I tillegg kan jeg på sett og vis plassere meg innenfor aksjonsforskningsfeltet. Aksjonsforskning er et begrep som rommer mye. Det beskrives som en ”forskningsfamilie” som har mange fellestrekk, samtidig som det finnes mange variasjoner og ulikheter. Aksjonsforskning er forskning som utføres i samarbeid med aktører i et praksisfelt. Hensikten kan være å undersøke ulike fenomen, samtidig som det utføres en intervensjon i form av utprøving av for eksempel undervisningsmetoder, hvis det er skolen det forskes i. Hensikten med slik forskning er å forsøke å forbedre praksis, med utgangspunkt i opplevd utfordring. Det er også vanlig med tett samarbeid mellom forsker og praksisaktører, både før, underveis og etter en utprøving, der refleksjon rundt prosessen er i fokus. Derfor er det vanlig å ha en såkalt syklisk prosess. Det vil si at i etterkant gjøres et forsøk på å implementere noe av resultatet av forskningsprosessen (Furu, 2013, s. 48 og 49).

Under mitt prosjekt har jeg hatt tett samarbeid med Anna i forberedelsesfasen. Vi har planlagt sammen, ut i fra et formål. Formålet er å gi elevene bedre naturfaglige kunnskaper og lære de å skrive innenfor den beskrivende sjangeren. Gjennom dette ønsker vi at de skal lære om hvordan språket brukes. I tillegg til at de skal lære språk, deriblant fagspesifikke ord. For å få

til dette brukes elementer fra sjangerpedagogisk undervisning. Dette er min form for intervensjon av praksis. Jeg hadde under hele prosjektet kontakt med Anna i form av dialog om opplegget, der vi diskuterte små endringer. I og med at jeg og Anna underviser på en forholdsvis liten skole, var det lett å snakke ofte rundt undervisningsopplegget. Dette var bare sporadiske samtaler som ikke ble loggført og brukt som materiale. I aksjonsforskning kan ofte forskeren være tilstede i klasserommet, men det var ikke jeg. Etter undervisningsoppleggets slutt hadde jeg heller ikke noen oppsummerende refleksjon, for å komme med eventuelle endringer av praksis. I tillegg til å være en forsker som bidro til å komme med endringer av praksis, for å nå et bestemt formål, har jeg kun forsket på elevenes ordkunnskap før og etter undervisningen. Denne forskingen hadde som formål å undersøke elementer av hovedutfordringen blant flere elever på 3.trinn, nemlig at de har dårlig ord og begrepsforståelse.

3.6 Refleksjoner rundt forskerrollen

Siden jeg har vært med på å utforme undervisningen, har jeg også vært med på å utforme datamaterialet jeg skal forske på. Dette må tas med som en viktig faktor i graden av gyldighet i min studie. Jon Smidt (2001) tar utgangspunkt i begrepene dialog, rolle og posisjonering i sin artikkel "*Forskersubjekt, lærersubjekt og elevsubjekt*". Disse begrepene er blant annet hentet fra språkforskeren Mikhail Bakhtin. Smidt (2001) mener at vi må huske at forskning skjer i en bevegelig verden, der alt og alle påvirker hverandre konstant. Dette påvirker i stor grad forskeren selv og det forskeren ser. Smidt (2001) sier at vi alle konstant går inn og ut av roller, som er det samme som sosiale og kulturelle handlingsmønstre. I hver rolle posisjoneres vi oss til omverdenen og forhold til hverandre. I tillegg inngår vi i flerfoldige dialoger, der vi posisjoneres oss (Smidt, 2001, s.65-67). Her har jeg gått inn i en forskerrolle, samtidig som jeg er med på å påvirke det jeg skal undersøke. Når jeg som forsker velger teori om ordkunnskap skjer en posisjonering, i form av at jeg velger nettopp denne teorien. Det å velge nettopp denne teorien er en ytring i dialogen jeg er med på ved å skrive denne masteroppgaven. Ved å være med å planlegge hele undervisningen som ligger til grunn for min studie, er også en posisjonering som i stor grad påvirker det jeg ser. En annen forsker som ikke har vært med på å utvikle undervisningsopplegget, har kanskje sett elevenes ordkunnskap på en annen måte enn det jeg har gjort. Derfor er det grunn til å stille en kritisk innvending mot validiteten mot min studie. Det at jeg har vært med på å planlegge undervisningen, kan gjøre at mine funn ikke er objektive nok. Likevel kan studier som prøver å undersøke ulike praksis, være nyttige i den grad at det har relevans for praksis. Bjørndal (2013) sier at relevans

er viktig og det bør være et like styrende kriterium for valg av forskningsmetode som graden av validiteten i metoden (Bjørndal, 2013, s. 254). Min studie har relevans for praksis. Særlig med tanke på min skole som har sjangerpedagogikk og språkutvikling som satsingsområder. I tillegg kan den også relevans for andre som har fokus på undervisning som eksplisitt vektlegger språket som system og språket i bruk.

Før jeg ser på selve undervisningsopplegget vil jeg igjen trekke fram Smidt (2001). Han understreker at det å forske i en bevegelig verden, der en selv er med som aktør er en utfordring. Det å forske er en ytring som gjør at vi inntar posisjoner. Som forsker har du dermed ansvar overfor dem du skriver om, til materialet ditt, til teorien du bruker og til de du skriver til (Smidt, 2001, s.73). Dette er prinsipper som jeg har prøvd å vært tro til gjennom hele min studie, i den grad det er mulig.

Min studie er meldt til Personvern- ombudet for forskning – NSD, som også har godkjent samtykkeskjemaet som ble sendt til samtlige elever like etter jul det året studien ble gjennomført. Anna orienterte i tillegg om studien på et foreldremøte. Anna sendte ut samtykkeskjema til alle elevene og mottok svarslipper fra 12 av foreldrene. Av disse samtykket alle, unntatt en forelder.

3.7 Undervisningsopplegget informantene mine var med på

Gjennom intervjuene med mine informanter har jeg tatt utgangspunkt i seks av ekspertordene som er brukt i dette undervisningsopplegget. Ordene som blir brukt som ekspertord i denne oppgaven er vaksinasjon, symptom, smitte, virus, immunforsvar og bakterie. Symptom, virus og smitte brukte elevene da de laget egne tekster. Ordene immunforsvar, vaksinasjon og bakterie ble brukt i undervisningen på andre måter.

Her vil jeg forklare innholdet undervisningsopplegget. Vi har designet et tverrfaglig og temabasert undervisningsopplegg, som har gått over tre uker. Vi tok utgangspunkt i norsk og naturfag, og brukte alle undervisningstimene som var til rådighet i disse to fagene i tre uker. Undervisningen er laget med bakgrunn i de fire fasene i sirkelmodellen. Jeg beskriver kun i korte trekk hva som er gjort i hver enkelt fase. Alle fasene er laget med bakgrunn i det jeg har beskrevet av teori om sjangerpedagogikk i denne oppgaven. På tross av at jeg og hadde Anna planlagt disse timene sammen, gikk ikke alt helt etter planen. Noen ganger var det hensiktsmessig å gjøre justeringer i forhold til det planlagte innholdet i timene. Dette beskrives ikke her, siden dette kun gir en grov skisse av hva som foregikk i timene. Underveis ble det også gjort mange tilpasninger i forhold til mengde og innhold for å tilpasse i forhold

elevenes ulike behov. Dette nevnes ikke, da dette er en naturlig del av det læreren alltid prøver å gi tilpasset undervisning, så langt det lar seg gjøre. Det samme gjelder vurderingsarbeidet, måten underveisvurderinger og ble gitt i form av fremovermeldinger og hvordan vi ga sluttvurdering, beskrives heller ikke her.

Jeg starter med å liste opp hvilke kompetansemål vi tok utgangspunkt i. Kompetansemålene vi hadde mest fokus på er i kursiv.

Kompetansemål i norsk

- *bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om egne erfaringer og uttrykke egne meninger*
- *bruke ulike typer notater og eksempeltekster som grunnlag for egen skriving*
- *skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster*
- *søke etter informasjon, skape, lagre og gjenfinne tekster ved hjelp av digitale verktøy*
- *beskrive ordklasser og deres funksjon*
- *samtale om innhold og form i sammensatte tekster*

Kompetansemål i naturfag

- *forklare hvorfor vi vaksinerer mot noen sykdommer, og bruke informasjon fra brosjyrer og digitale tekster til å beskrive en vanlig sykdom og hvordan de kan forebygges*
- *skrive rapporter og beskrivelser, revidere innhold etter tilbakemelding, vurdere innholdet i andres tekster og lage enkle digitale sammensatte tekster*

(Utdanningsdirektoratet, 2017).

Fase 1 Bygge opp kunnskap og engasjement

Her startet klassen med å aktivere førforståelse. I og med at sykdom og vaksinasjon var temaet var det naturlig å starte med samtaler rundt elevenes egne erfaringer. I forkant av timen hadde elevene i lekse å spørre foreldrene om hvilke sykdommer de selv hadde hatt. Ekspertordene symptom, behandling, smitte ble introdusert samtidig som elevene fortalte om sine sykdommer felles i klassen. Anna delte inn tavla i tre kolonner og svarene til elevene ble skrevet inn der de hører hjemme. For eksempel feber på symptom og så videre. De andre ekspertordene som er vaksinasjon, smitte, bakterie, virus og immunforsvar ble jobbet med underveis på ulike måter. Noen ble skrevet ned i ordbok på skolen eller hjemme. Felles for

arbeidet med alle ordene var at Anna tok utgangspunkt i elevenes forkunnskap. Det var samtaler rundt ordene, både to og to elever sammen og felles i klassen. Anna tok hele tiden utgangspunkt i ordenes innhold, form og bruk. Alle ekspertordene ble også hengt opp på veggen i klasserommet, med forklaringer og illustrasjoner. Klassen brukte også en lek med ordkort. Der en trakk et kort med ekspertordet og skulle forklare ordet til de andre uten å bruke ordet. Underveis ble det også jobbet flere ord enn det jeg trekker fram her. I klassen til Jenny, Aida og Abbas er det en naturlig del av all undervisning at man har fokus på hva ord betyr og de har mange ulike måter å jobbe med ord på. I tillegg jobbet de med ulike tekster rundt temaet, noen var hentet fra klassens fagbok i naturfag. En av tekstene de jobbet en god del med var en brosjyre de hadde fått av helsesøster. Dette var en informasjonsbrosjyre de hadde fått av helsesøster på skolen. Brosjyren handlet om ulike barnesykdommer og om vaksinasjon. Anna hadde fokus på hva som var formålet med brosjyren, hvem som var mottakeren og hvordan den var bygd opp. Hun hadde også fokus på at denne type tekst hører til beskrivende sjanger, det vil si når vi for eksempel skal klassifisere eller beskrive et fenomen (Johannson & Ring, 2012, s. 164). Denne og andre lignende brosjyrer ble brukt som et eksempel på beskrivende sjanger gjennom alle sirkelmodellenes fire faser.

Fase 2 Dekonstruksjon av modelltekst

Dekonstruksjon av tekst er som tidligere nevnt å se på hvordan en tekst er bygd opp på ulike plan. Teksten som 3.trinn brukte som modelltekst var en brosjyre jeg hadde laget om forkjølelse. Den var satt sammen av fem avsnitt, om utbredelse og årsak, smitte og symptomer, behandling og forebygging, se vedlegg 5. Anna startet med å fokusere hvem som skriver slike tekster og hva som er formålet slike tekster. I modellteksten ble det sett på hva et avsnitt var og at overskrift og tekst måtte passe sammen. Siden dette er sammensatt tekst, snakket de også om at bildene måtte passe til teksten. Alle avsnittene startet med temasetninger, det vil si at de omhandler temaet i overskriftene. Hun fikk også elevene til å se på at setningene starter noe ulikt, for å få språklig variasjon. I tillegg hadde de samtaler om verbene og hvilken tempus de var i. Til slutt snakket om at språket her ble brukt på en annen måte enn når elevene snakket med hverandre om hverdagslige ting. Anna prøvde å forklare at språket var brukt på en upersonlig, konkret og beskrivende måte.

Elevene fikk hver sin brosjyre som de kunne merke av det de snakket sammen. De snakket også om hvordan ekspertordene var brukt i denne teksten. Under hele dette arbeidet vektla

Anna at elevene skulle være aktive muntlige. Samtaler elevene i mellom og felles samtaler med hele klassen, ble brukt kontinuerlige også i denne fasen.

Da de var ferdige med felles dekonstruksjon gikk elevene i gang med å jobbe mer med tekster rundt temaet sykdom. Da ble elevene delt inn i grupper på tre og tre elever, der de brukte metoden “ekspert-hjem gruppe”. Dette er en av flere språkutviklende og læringsfremmede aktiviteter som er hentet fra boka ”*Stråk språket stärk lärandet. Språk- och kunnskapsutveclande arbetssätt för och med andrespråkselever i klassrummet*” av Pauline Gibbons (2012). Det går ut på at alle på “hjemgruppen” setter seg inn i hvert sitt tema, og blir “ekspert”. Det vil si at ”ekspertene” samler seg i en gruppe, og lærer om samme tema. I dette tilfelle brukte elevene enkle brosjyrer om influensa, vannkopper, halsbetennelse og kusma, som utgangspunkt for arbeidet med “ekspert-hjemgruppe”. Som støtte fikk de et skjema med fem kolonner, som hadde nesten like overskrifter som modellteksten. Anna kalte denne for en femfelter, se vedlegg 6. Denne femfelteren skulle fungere som en slags skriveramme for elevene. Den bestod av fem kolonner, med utbredelse og årsak, smitte og symptomer, behandling, komplikasjoner og til slutt forebygging. Denne ble også brukt som en skriveramme som utgangspunkt for teksten som de skrev i fellesskap i fase 3 og i fase 4 til å skrive individuell tekst. Etter at “ekspertene” hadde fylt ut femfelteren, gikk de tilbake til “hjemgruppen” sin og formidlet det de hadde lært til de andre.

Fase 3 Skrive av felles tekst

Da Anna og elevene skulle skape en felles tekst om vannkopper, brukte hun Smartboard til å notere ned hva de kom fram til i fellesskap. Før de startet med å skrive felles tekst, brukte de litt tid til å bygge opp kunnskap om vannkopper. Denne kunnskapen brukte de til å fylle ut en femfelter, som var lik den de brukte i fase 2. Hver av de fem kolonnene skulle representere de fem avsnittene brosjyren skulle inneholde. De brukte stikkord til å fylle ut skriverammen. Da skriverammen var utfylt tok de utgangspunkt i den og gikk i gang med felles tekstkonstruksjon. De i brukte korte trekk alle de språklige trekkene og tekststrukturene som de så på da de dekonstruerte i fase 2, til å skrive en felles tekst. På denne måten fikk de være aktivt med i modelleringen av fellesteksten. I og med at elevene hadde vært med på dekonstruksjon av en identisk type tekst, hadde de elevene felles erfaringer å bidra med.

Fase 4 Skrive individuell tekst

Her skulle elevene lage en egen brosjyre om noroviruset som også er kjent som omgangssyke. Før de begynte å skrive, hadde de en god del undervisning om hva noroviruset er. De så blant annet film og snakket om egne erfaringer. Deretter fylte de ut samme skriveramme som i fase 2 og 3, altså femfelteren. Da skriverammen var utfylt, begynte de å skrive egen tekst. Elevene skulle lage egne brosjyrer ved hjelp av appen ”BookCreator” på Ipaden, slik som de hadde fått modellert og vært med på gjennom skrivingen av felles tekst. Alle skulle skrive om omgangssyken. Anna hadde laget en plakat som inneholdt de viktigste språklige trekkene og den språklige oppbyggingen som er beskrevet i fase 2 og fase 3. De språklige trekkene og språklige oppbyggingen ble også presentert som støtte til elevene i form av en slags huskeliste, som elevene kunne støtte seg til. I tillegg fikk elevene anledning til å se på modelltekstene ved behov.

4. ANALYSE. HVILKEN TYPE ORDKUNNSKAP VISER ELEVENE?

4.1 Oppbyggingen av analysen av elevenes ordkunnskap

Som beskrevet i metodekapittelet har jeg intervjuet Abbas, Jenny og Aida for å få vite mer om hvilken ordkunnskap som ligger i deres forklaringer av seks fagspesifikke ord, eller ekspertord, som de ville ha kalt det. Her bruker jeg noen av svarene fra intervjuene for å beskrive hvilke typer ordkunnskap de viser. I analysen bruker jeg utvalg av svarene til alle elevene samlet. Det vil si at jeg velger å se på materialet mitt som en helhet, der jeg bruker et utvalg av ordene og et utvalg av svarene for å vise ulike typer ordkunnskap. For å vise hvilken type ordkunnskap som kan ligge i elevenes svar, bruker jeg eksempler fra intervjuene som er gjennomført før og etter undervisningen. Underveis vil jeg reflektere rundt utviklingen elevene viser av de ulike kategoriene av ordkunnskap.

Jeg vil dele inn analysen i de ulike kategoriene av ordkunnskap, det vil si formell, syntaktisk og semantisk, og beskrive utviklingen av ordkunnskap i noen av ordene. Før analysen viser jeg hvilke spørsmål jeg har valgt å bruke i intervjuguidene mine, og forklare hvilken type ordkunnskap jeg har prøvd å se etter i hvert spørsmål. Deretter vil jeg reflektere rundt noen av valgene jeg har tatt i denne undersøkelsen, og hvordan det kunne ha påvirket mine funn.

Før jeg oppsummert svarer på problemstillingen min, viser jeg noen generelle funn i analysen av intervjuene med elevene. Her ser jeg på hvilke ord elevene kunne best og hvilke ord som var mest ukjent for elevene. I tillegg vil jeg også beskrive om det er noe forskjell på

ordkunnskapen på de ordene de brukte da de skrev egne tekster. Til slutt kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner i form av et eget kapittel, der jeg tar for meg noen pedagogiske implikasjoner rundt min studie. Jeg vil gjennom hele analysen fortløpende kommentere, forklare og drøfte mine funn i lys av teorien jeg bruker.

4.1.2 Begrunnelse for hvert spørsmål og refleksjoner rundt valg av spørsmål

Her vil forklare hvordan jeg har forankret teorien i spørsmålene som jeg brukte da jeg laget intervjuguidene, det vil si hva jeg planla å spørre elevene om. I tillegg vil jeg i analysen reflektere rundt mine valg av spørsmål, som kunne fått fram mer av elevenes kunnskap. Det samme ser jeg i forhold til utvalg av ekspertord, dette vil kommentere helt kort til slutt. Jeg har valgt å bruke de samme spørsmålene til alle ordene, med unntak av ordene vaksinasjon og immunforsvar, der jeg brukte jeg tilleggsspørsmål. Som jeg nevnte i metodekapittelet har jeg tillegg stilt en del spontane oppfølgingsspørsmål. Disse har jeg stilt når jeg ønsket at elevene skulle utdype svarene, eller når noe var uklart. Oppfølgingsspørsmålene beskrives ikke her, men noen av disse spørsmålene er med i analysen.

Spørsmålene før og etter undervisning

a) Før jeg stilte elevene spørsmål, ba jeg elevene skrive ordene. De skrev ordene for hånd i min skrivebok. Dette skulle vise noe av elevenes formelle ordkunnskap, i form av at de vet hvordan ordet skrives og da kjenner til ordets ortografiske skrivemåte.

b) Hva tror du ordet...betyr?

Etter undervisning stilte jeg det samme spørsmålet, men på en litt annen måte. Da tok jeg det for gitt at de kunne noe om ordet, derfor spurte jeg om spørsmålet slik:

c) Hva betyr ordet ...betyr?

Dette spørsmålet skulle vise hva elevene forstod av ordets betydning, det vil si deres semantiske ordkunnskap. På ordet vaksinasjon stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Siden jeg antok at dette kunne være et ukjent ord for elevene. Derfor hadde laget tilleggsspørsmål, om de visste om orde som lignet på vaksinasjon. Da jeg spurte om ordet vaksinasjon, stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om de visste om noen ord som ligner. Dette gjorde jeg for å se om aktiverte betydningslekskaper til ordet vaksinere eller vaksine. På denne måten kunne jeg også se om elevene hadde morfologisk kunnskap om ordet, det vil si at de forstod deler av ordet.

d) Hva handler ordet om, er det penger, vennskap, natur eller lignende?

Også her skulle se om de hadde semantisk ordkunnskap. Dette spørsmålet skulle vise om hadde kunnskap om ordets betydningsrelasjoner i form av at de kunne fortelle hvilket overordnet begrep som tilhører ordet. Det at jeg la til penger, vennskap, natur eller lignende skulle lede inn på hvilket overordnet begrep som tilhørte ordet. Dette tror jeg virket forvirrende for elevene, jeg tror ikke dette hjalp elevene.

Etter undervisning stilte jeg spørsmålet slik:

e) Hva handler ordet om?

f) Hvem tror du bruker dette ordet?

g) Når tror du ordet de bruker ordet?

Spørsmål f og g handler om pragmatisk forståelse, altså brukssiden av ordene. Gjennom disse spørsmålene ønsket jeg også å vite noe om deres kjennskap til kultur og situasjonskonteksten rundt ordet. Altså deres kunnskap til sammenhengene ordene blir brukt, og når og hvordan de brukes. Så er det som Anne Golden (2009) sier disse kategoriene går over i hverandre, hvis elevene kan si noe om hvor og hvordan ordene brukes, viser de også semantisk forståelse av ordene. De fleste elevene svarte ikke at de selv brukte noen av disse ordene, derfor laget jeg oppfølgingsspørsmålene:

h) Bruker du eller noen andre dette ordet?

i) Når gjør du/de det?

På denne måten kunne jeg se om de hadde en enda større forståelse for konteksten til ordet i bruk. Når de bruker ordet handler om feltet til Hallidays situasjonskontekst. Hvis jeg i tillegg hadde spurt hvordan de bruker ordet, ville jeg fått vite mer om hvordan ordet brukes, noe som er likeså viktig.

j) Prøv å lage en setning med ordet.

Dette var det eneste spørsmålet, eller rettere sagt oppgaven, jeg laget med tanke på å finne ut om elevene hadde syntaktisk kunnskap.

k) Er det noe mer du tenker rundt det ordet?

Dette skulle elevene mulighet til å vise om de hadde annen kunnskap enn det mine spørsmål viste. Dette spørsmålet var det imidlertid ingen av elevene som valgte å svare på, på noen av ordene.

Til ordet vaksinasjon stilte jeg i tillegg følgende spørsmål:

l) Vet om ord som ligner på vaksinasjon?

m) Hva tror du det betyr?

På denne måten kunne jeg få vite mer om deres formelle ordkunnskap, i form av forståelse av ordets morfologiske struktur. Det vil si at de forstår at vaksinasjon er en avledning av ordet vaksine. Hvis elevene ser denne sammenhengen, vil jeg også kunne si at de har semantisk kunnskap om ordet, fordi det handler også om betydningen er beslektet, når de ser at ordene er beslektet i form.

Til ordet immunforsvar stilte jeg i tillegg følgende spørsmål:

n) Består ordet immunforsvar av flere ord?

o) Hva betyr det ordet/ordene?

På denne måten kunne jeg vite mer om elevenes formelle ordkunnskap, her i form av kunnskap om at immunforsvar er sammensatt av to ord, som er morfemer. Det gir også en pekepinn på at hvis de vet hva forsvar er, kan de også gjøre noen refleksjoner rundt ordets betydning, altså en del semantisk kunnskap.

De siste oppfølgingsspørsmålene l), m) n) og o), gikk altså på morfologisk innhold i ordene vaksinasjon og immunforsvar. Avslutningsvis vil jeg understreke at jeg med fordel burde hatt flere ord som kunne vist elevenes morfologiske kunnskap. Jeg kunne valgt flere sammensatte ord, og ord med flere ulike typer morfemer. Som nevnt i teorikapittelet mener jeg morfologisk kunnskap er viktig. Det hadde vært interessant og fått vite enda mer om hvordan og i hvilken grad, de vektlegger morfemenes betydning når de tolker ords betydning.

4.2. ELEVENES ORDKUNNSKAP

For å gå mer spesifikt til verks, vil jeg her se på hvilken ordkunnskap elevene har ved å bruke teorien jeg har brukt for å beskrive kategoriene til Anne Golden (2009) mer inngående.

4.2.1 Elevenes formelle ordkunnskap

Den første kategorien, formell kunnskap består av det å kunne lese, uttale, skrive og forstå hva ulike deler av ordet betyr, altså hva ordets morfemer gir av betydning. Derfor deler jeg formell ordkunnskap i et avsnitt der jeg ser på hvordan elevene skrev ordet. Siden jeg ikke hadde laget hverken spørsmål eller oppgaver i forhold til om de kunne lese ordet, er all informasjon om deres fonologiske og ortografiske ordkunnskap, hentet fra hvordan de skrev ordet. Elevenes morfologiske ordkunnskap analyseres som egen del. Derfor deler jeg her den formelle ordkunnskapen i to.

4.2.1.1 Hvordan skrev elevene ordet før og etter undervisning?

Alle elevene skrev alle ordene både før og etter undervisning. Jeg tar et utvalg av noen av ordene, og starter med de ordene de skrev riktig og så ordene som de skrev feil. Til slutt prøver jeg å se hvordan de skrev ordene, i lys av noe av den andre kunnskapen de hadde om ordene.

Det eneste ordet alle skrev riktig både før og etter, var virus. Det er ikke uventet, i og med at dette er et enkelt lydrett ord. Ordet bakterie er også lydrett, men konsonantforbindelsen ”kt” kan være vanskelig å høre. Abbas var den eneste som skrev det feil, han skrev ”baktrie”, før undervisning, men i etterkant skrev han det rett. Han var den av elevene som brukte minst tid på skrivingen, kanskje var det grunnen til at det ble feil. I følge Anna strever Abbas noe med rettskriving. Da de skrev smitte, skrev Aida og Jenny det riktig, Abbas skrev ”smite”. Det ordet alle elevene skrev feil i forkant av undervisningen var vaksinasjon. I tillegg skrev alle elevene ordet likt, der de utelot bokstaven ”j” og skrev ”vaksinajon”. ”Sj” kan være en konsonantforbindelse, så det er en lett forståelig utelatelse for 3.trinnselever. I etterkant skrev Jenny og Aida ordet riktig, mens Abbas skrev ”vaksniasjon” denne gangen hadde med bokstaven ”j”, men han hadde glemt en ”i”. Også ordet immunforsvar var helt ukjent for elevene, og alle skrev ordet feil. Der skrev også samme feil, de skrev ”imunforsvar”. I etterkant skrev alle ordet riktig, unntatt Abbas som fremdeles skrev ”imunforsvar”. Ordet symptom var det av ordet ingen av elevene ikke kunne noe om, og det var også et ord to av elevene skrev feil. Begge utelot ”p”. Dette er en forholdsvis stum konsonant, så det er en

forståelig utelatelse, særlig med tanke på at ordet også var ukjent. Her så jeg det samme hos alle tre elevene, både før og etter. I forkant av undervisning skrev alle tre “*symtom*” noe som er forståelig, i og med at “*p*” er en stum konsonant i ordet. Etter undervisning skrev alle “*symptom*”, utenom Abbas som skrev “*symtom*”.

Ut i fra dette kan det se ut som at elevene hadde større vanskeligheter med å skrive de ordene de ikke kunne innholdsmessig. Etter undervisning viste alle elevene framgang i det å skrive ordene riktig. Jenny og Aida skrev alle ordene riktig i etterkant. Abbas viste også framgang, han skrev tre av ordene riktig. Dette er kanskje ikke så oppsiktsvekkende. Det er naturlig at 3.trinns elever ikke klarer å skrive ukjente ikke lydrette ord. I løpet av undervisningen hadde de ikke bare lært hva ordene betydde, de lærte også i stor grad ortografisk skrivemåte.

4.2.1.2 Elevenes morfologiske kunnskap

Videre vil jeg presentere et ord om gangen. Jeg bruker ordene vaksinasjon og immunforsvar, fordi det er de ordene jeg mener viser kunnskapen som er mest relevant i forhold til morfologisk kunnskap. Her har jeg valgt ordene vaksinasjon og immunforsvar. Jeg deler inn denne delen av analysen i to, en til hvert av disse ordene.

4.2.1.3 Morfologisk kunnskap om ordet vaksinasjon

Som tidligere nevnt er vaksinasjon en nominalisering. Vaksinasjon er et substantiv som er avledet av verbet å vaksinere. “*Sjon*” er et suffiks i form av et avledningsmorfem. Før undervisning var det ingen av elevene som visste hva ordet vaksinasjon betydde, før de fikk spørsmålet om de visste om ordet som lignet. På dette oppfølgingsspørsmålet svarte Jenny: ”*Eh, ja det ligner på vaksine*” og videre kunne hun utdype at vaksine: ”*er sånn du tar for og ikke bli syk*”. Aida svarte: ”*Vaksine kanskje*”. På oppfølgingsspørsmålet svarte hun: ”*Det er at man tar sprøyte for og ikke bli syk*”. Abbas sa at han ikke visste hvilke ord som lignet. Det at Jenny og Aida svarer vaksine og samtidig kan gi en forklaring hva det er, viser at de har kunnskap om ordets morfologiske opprinnelse. På tross av at de ikke kunne forklare hva ordet betydde i første omgang, visste de likevel kunnskap om ordet når de ble veiledet til å tenke på ordets form. Dette viser at de aktiverer kunnskap som ligger i den morfologiske strukturen til ordet, selv om det er et annet ord. Svarene elevene gir etter undervisning, gir ikke noe mer utfyllende informasjon om deres morfologiske kunnskap.

4.2.1.4 Morfologisk kunnskap om ordet immunforsvar

Immunforsvar, som består av to røtter som også er morfemer, immun og forsvar. Forsvar kan deles ytterligere opp, men det er ikke relevant i denne sammenhengen. Ordet immunforsvar var helt ukjent for elevene. Den eneste som prøvde seg på en forklaring var Abbas. Deler av denne forklaringen vil jeg også bruke for å belyse hans semantiske kunnskap. Abbas sa: *”Det har jeg aldri hørt før, men hvis jeg skal gjette så tror jeg det har noe med munnen kanskje. For eksempel de som ikke kan spise gris, og så spiser de, da må de på en måte passe på det da”*. Først tenkte jeg at her viser han ikke noe morfologisk kunnskap. I forhold til ordet immunforsvar, gjør han kanskje ikke det, men i og med at han sier munnen, så viser han i alle fall at han har morfologisk bevissthet. Abbas viser at han hører munn i ordet immunforsvar og tolker betydningen deretter. Det kan også tenke seg at han hørte at jeg sa *”munn”* i stedet for *”immun”*. Da jeg spurte om han hørte flere ord i ordet, svarte Abbas: *”Munn og forsvar kanskje”*. Her kan det kanskje virke som at han bare oppfatter munn og ikke immun. I og med at Abbas hører ordet forsvar, viser han noe morfologisk kunnskap om ordet. Det samme gjelder Aida og Jenny, de hadde også delvis morfologisk kunnskap. Ingen av dem hadde en forklaring på ordet, men de hørte begge at ordet forsvar var en del av ordet. I etterkant var jeg spent på om de kunne si noe om hva immun betydde, i tillegg til forsvar. Det var det ingen av elevene som kunne. Ordet immunforsvar hadde vært eksplisitt forklart som ekspertord og i følge Anna, hadde ordet blitt brukt i sammenheng med vaksinasjon og barnesykdommer som man blir immune mot. Likevel var det ingen som kunne forklare hva immun betydde. Forklaringen på dette kan være at ordet immun er et veldig abstrakt ord. Det kan også være at de jobbet for lite med å forklare helt konkret betydningen av immunitet mot sykdommer, og sammenhengen mellom immunitet og vaksinasjon.

Svarene elevene ga rundt begge disse ordene sin morfologiske struktur, viser at det å ha morfologisk bevissthet kan bidra til en forståelse av ukjente ord. Det å forstå deler av ordet eller ord som er beslektet i form, er av stor hjelp i tolkningsarbeidet elevene gjør når de møter ukjente ord. På tross av at de ikke hadde full forståelse for ordet, kan den morfologiske strukturen gi gode ledetråder om ordets innhold. For eksempel det å forstå ordet forsvar, Oppsummert vil jeg si at ved å lede elevene inn på å reflektere over på ordets oppbygging, altså ord som ligner, aktiverte jeg både bevissthet rundt ordets morfologiske struktur og dermed også ordets semantiske innhold. Dette svaret er et av flere eksempel på at de ulike kategoriene av ordkunnskap går over i hverandre. Morfologisk kunnskap bidrar til forståelse av et ord, i og med at et morfem, er den minste betydningsbærende enheten i et ord.

På tross av at jeg stilte få spørsmål som gikk på ordenes morfologiske struktur, synes jeg likevel at de viser en god del morfologisk kunnskap om begge disse ordene.

Her vil jeg også legge til at det er vanskelig å se elevenes morfologiske kunnskap direkte i sammenheng med undervisningen elevene har vært med på. Det er heller ikke hovedfokus i denne oppgaven. Likevel vet jeg at elevene har fått ordene eksplisitt forklart, gjennom fokus på innhold, form og bruk av ordet. I tillegg har det vært fokus på bruk av ordene i kontekst gjennom hele sirkelmodellen. Anna har altså brukt metaspråk helt fra ordnivå til språket i bruk. Om dette er årsaken til at de viser morfologisk kunnskap, kan jeg ikke konkludere med, men det er en medvirkende faktor at elevene har fått undervisning der språket som system vektlegges sammen med språket i bruk. Det samme gjelder forøvrig de andre typene ordkunnskap som jeg undersøker.

4.3. Elevenes syntaktiske kunnskap

Når det gjelder elevenes syntaktiske kunnskap om ordene har jeg ikke valgt å bruke svarene deres for å gjennomføre setningsanalyser i tradisjonell forstand, på alle eksemplene mine. Her mener jeg at det er mer relevant å se på et utvalg av svarene deres, å se om de plasserer ekspertordene syntaktisk riktig. På denne måten viser elevene om deres syntaktiske kunnskap om ordet. Her bruker jeg et utvalg av svarene i etterkant av undervisningen. Jeg tar bare utgangspunkt i svarene elevene kom med da de skulle lage en setning der de bruker ekspertordet. Her velger jeg svarene fra ordene symptom, virus og bakterie. Abbas brukte følgende setning: *"Symptom er bevis på sykdom. For eksempel har du vannkopper får du prikker i huden"*. Aida sa: *"Symptom er tegn på sykdom"*. Hvis vi tar den første setningen i svaret til Abbas og hele svaret til Aida, ser vi at dette er setninger som viser den typiske norske SVO-oppbyggingen. Der symptom er subjektet og er verbalet. *"Tegn på sykdom"* og *"bevis på sykdom"* er predikativ, og følger også SVO-oppbyggingen. Jenny svarte på en annen måte, men bruker likevel ordet riktig syntaktisk: *"Hvis du er syk med omgangssyken, så får du symptom som gjør at du kaster opp og får diare og sånn"*. Da elevene skulle formulere en setning til ordet virus svarte Jenny: *"Nei, jeg tror ikke det"*. Jeg tror at dette ikke er representativt for å si noe om hennes syntaktiske kunnskap om ordet virus. Hun svarte så presist og forståelig på de andre spørsmålene. Kanskje hun var lei, fordi det gikk mot slutten av intervjuet? Abbas sa: *"Virus er sånne små som kommer inn i kroppen og får oss til å bli syke"*. Aida kunne fortelle at: *"Virus er en bakterie, og når du får sår slipper den bare inn over hele kroppen og du blir syk"*. Her bruker de også SVO-oppbyggingen og de bruker ordet

riktig i setningen. På det siste ordet, bakterie, svarer Jenny: *"Du blir syk av bakterier"*. Aida sier: *"Bakterier er farlige virus for kroppen. Man kan ikke alltid bli syk da, for noen er bra for kroppen"*. Abbas sa at: *"Bakterier kan noen ganger være snill og noen ganger slem"*. Disse svarene viser også at de bruker ordene syntaktisk riktig, på tross av at "snill" og "slem" er brukt feil. Dette var bare et utvalg, men dette er representativt for hele intervjuet. Når elevene kan ordets betydning, klarer de fint å bruke ordet riktig i en setning.

4.4 Elevenes semantiske ordkunnskap

I og med at semantikk handler om ordets betydning, så er det mange av spørsmålene mine som handler om nettopp hva ordet betyr. Grunnen til dette er at det er vanskelig å snakke om et ord, uten at du berører betydningen i en eller annen form. Spørsmålene om ordets morfologiske struktur, handler om hva delene av ordet betyr. Også når de laget setninger for å vise at de kunne bruke ordet, viste de kunnskap om ordets betydning. Nok et eksempel på at kategoriene av ordkunnskap henger sammen. Likevel er flere av spørsmålene mine som går spesifikt på den semantiske ordkunnskapen og som kan vise mer inngående om akkurat denne. Jeg spurte følgende spørsmål: *"Hva tror du ordet...betyr?"*. Etter undervisning spurte jeg spurte jeg: *"Hva betyr ordet...?"*. *"Hva handler ordet..... om, er det om natur, vennskap eller penger?"*. Etter undervisning forkortet jeg foregående spørsmål til: *"Hva handler ordet om"*. I tillegg spurte jeg: *"Hvem tror du bruker dette ordet?"*. *"Når bruker de ordet?"*.

Videre vil jeg dele opp denne analysen ved at jeg ser på et utvalg av elevenes svar på ordene symptom bakterie. Jeg har valgt symptom fordi det er det ordet alle elevene hadde størst utvikling på. I og med at jeg også har brukt det ordet for å vise den syntaktiske kunnskapen, får jeg også vise hvordan kategoriene henger sammen. Det viser at hvert enkelt svar fra elevene viser flere ulike dimensjoner av grammatikkens kategorier. Dette mener jeg i seg selv er i seg selv er interessant. Det andre ordet jeg har valgt er bakterie, fordi det har en mer kompleks betydning enn symptom.

4.4.1 Semantisk kunnskap om ordet symptom

Ingen av elevene kunne forklare ordet i forkant av undervisningen. Ingen dvelte ved ordet og ingen kom med forslag på hva ordet betydde. I etterkant kunne elevene gi gode forklaringer med flere eksempler. På spørsmålet om hva symptom er undervisning svarte Abbas: *"Det er tegn på sykdom det. For eksempel har du vannkopper får du prikker i huden"*. Aida svarte: *"Symptom er tegn på syk"*. På oppfølgingsspørsmål om hva det kunne være svarte hun: *"Det*

kan være røde prikker det". Jeg spurte om det kunne være enda flere ting, da sa hun: *"Ja, at du nyser, eller snørr og du kan ha vondt i ørene. Feber og, kan det også være"*.

Da Abbas fikk spørsmålet hva betyr symptom, svarte han: *"Det er tegn på sykdom det, for eksempel har du vannkopper får du prikker eller blemmer i huden"*. Jenny svarte: *"Symptom er at du kaster opp og sånn"*. Da jeg spurte om hun visste om flere symptom, svarte hun: *"Diare og slapp"*.

Semantisk kunnskap handler blant annet om at du forstår uttrykket til et ord, altså hvordan du skriver det og hvordan det uttales. Hvis vi går tilbake til analysen av den formelle ordkunnskapen, Abbas feil både før og etter. Aida utelot "p" i forkant, men skrev ordet riktig i etterkant, mens Jenny skrev riktig begge gangene. På tross bedt de lese ordet, tror jeg at de klarer det. De bruker alle ordet riktig i intervjuene, noe som også viser kunnskap om uttrykket til ordet. Forklaringene til elevene der de sa *"symptom er tegn på sykdom"*, *"symptom er tegn på syk"* og at *"symptom er at du kaster opp og sånn"* viser at de kan betydningen på ordet. De har også kunnskap om referansen til ordet når de forklarer blemmer, prikker på huden, oppkast, snørr, vondt i ørene er symptomer. Det samme kan vi si om svaret til Aida, hun svarer: *"Symptom er tegn på syk, det kan være røde prikker"*. På oppfølgingsspørsmål om hun hadde flere eksempler, kom hun med følgende: *"At du nyser, eller snørr og du kan ha vondt i ørene. Feber og, kan det være"*. De samme svarene viser også at de alle har dannet flere betydningsrelasjoner i begrepsinnholdet rundt ordet symptom, i sitt mentale oppslagsverk. De vet hva ordet betyr og kommer med flere ulike eksempler på symptomer. Aida og Abbas visste også at symptom handlet om sykdom. Jenny sa at hun ikke visste hva det var. Det vil si at Abbas og Aida også kjenner til overordnede begrepet til ordet.

Det er interessant at de lærte betydningen et av ordene som var helt ukjent såpass godt. En av årsakene kan være at ordet i seg selv har en konkret og enkel forklaring, som elevene har personlige erfaringer med. Alle har vært syke og har ulike symptomer. En av årsakene kan også være at leksen de hadde som del av fase 1, der de skulle kartlegge egne sykdommer med symptomer. Her fikk de mange erfaringer med hva symptomer er. Elevene hadde også skrevet et helt avsnitt om symptomer i brosjyren de laget i skrivingen sin i fase 4. Jeg tror også at alle elevene visste en god del om begrepet symptom, før undervisningen men de visste ikke at ordet symptom var merkelappen, altså ordet som hørte til begrepet. De kunne begrepet og ikke ordet.

4.4.3 Semantisk kunnskap om ordet bakterie

Det andre ordet jeg skal se på er bakterie. Dette er ord som har en mer kompleks betydning enn ordet symptom. Bakterier kommer i utallige former og utgaver, og har like mange ulike funksjoner, som det finnes utgaver. I motsetning til ordet symptom har elevene brukt dette til skriving av egen i fase 4, og de har ikke hatt læringsaktiviteter som knytter ordet direkte til egne erfaringer slik de har gjorde med ordet symptom. Likevel er ordet brukt i alle de andre fasene i de andre læringsaktivitetene i sirkelmodellen. De har blant annet sett film, ulike lest tekster og de har brukt ordet i samtaler. Gjennom dette har de fått flere erfaringer med at bakterier kan være både sykdomsframkallende og helsefremmende. De har også fått vite at det er forskjell på virus og bakterier. Siden forklaringene til elevene var litt uklare, har jeg stilt flere ulike oppfølgingsspørsmål.

På spørsmålet om hva ordet bakterie betyr svarte Abbas: ” *De kan finnes på skitne greier og sånn. Sånn som, du vet når en bok er sykt gammel, og sånn møkk og grå ting og sånn, kan det vær bakterier på den*”. For å få vite mer spurte jeg han hva bakterier kan gjøre. Da svarte han: ” *Hvis vi spise noe gammelt, så har det gått fra en dato og så spiser vi det, da blir vi liksom, vi får litt vondt i magen og vi kan bli syk*”. Videre spurte jeg om vi blir syke av alle bakterier. Abbas svarte: ” *Ja, vi blir syk av bakterier*”. Siden han sa syk av bakterier, og ikke alle. Spurte jeg om han visste om fantes gode bakterier, da sa han: ” *Ja, Anna sa det, men jeg husker ikke*”. Aida svarte at: ” *Bakterie er litt sånn som gjør oss syk. Men det kan også være bra for oss*”. Aida var den eneste som ikke fikk oppfølgingsspørsmål. Jeg burde stilt spørsmål, der jeg kunne fått vite mer om hva hun tenkte rundt ordet. På spørsmålet om hva bakterie er svarte Jenny: ” *Det er noe du blir syk av*”. Jeg spurte henne spørsmålet om hvordan du blir syk av bakterier. I ettertid ser jeg at jeg burde ha spurt et mer åpnet spørsmål, som for eksempel kan du fortelle mer om hva bakterier er. Spørsmålet jeg stiller viser kanskje mer til hvordan bakterier smitter. Uansett så gir svaret til Jenny informasjon om hennes kunnskap om hva ordet betyr: ” *Jeg er ikke helt sikker, men kanskje av at noen hoster på deg så du får virus og bakterier på deg. Da kan du bli forkjølet*”. Her bruker hun både virus og bakterier i forklaringen sin, derfor spør jeg om virus og bakterier er det samme. Da svarer Jenny: ” *Ja, det tror jeg*”.

For å ta uttrykket først. Her vet jeg heller ikke her noe om de kan lese det, men gjennom intervjuene hørte jeg at de uttalte ordet riktig. Aida og Jenny skrev ordet riktig både før og etter undervisningen. Abbas utelot ”t” og skrev ”baktrie” før undervisningen, men skrev det riktig i etterkant. Når det gjelder betydningen viser elevene mindre kunnskap enn på

symptom. For å ta Abbas sine svar så sier han bakterier er på skitne gamle ting og i mat som har gått ut på dato, som kan gjøre oss syke. Det er i og for seg riktig, men en lite nyansert forklaring. Han vet i hvert fall at vi noen bakterier er sykdomsfremkallende. Han har også en viss anelse om at det finnes gode bakterier, fordi han husker Anna sa det. Jenny sin forklaring viser også en viss kunnskap om betydningen, når hun sier at det er noe vi blir syk av. Når hun sier at man kan bli forkjølet av det, viser det at hun ikke har lært at det er forkjølelse er en virussykdom. Jenny sier også at virus og bakterier det samme, og at vi blir syke av alle bakterier. Derfor viser Jenny mindre kunnskap om betydningen av ordet, enn for eksempel Aida. Aida viser at forstår at bakterier er noe som kan gjøre oss syke og at noen bakterier er bra for oss. Dette viser at hun kan en vet at bakteriene har ulike funksjoner. Kanskje hun visste mer, men det fikk hun ikke vist på grunn av manglende oppfølgingsspørsmål fra meg.

Når det gjelder referansen til ordet, kommer de ikke med direkte eksempler på ulike bakterier og hvordan de kan se ut. Likevel kan Abbas sin forklaring om at bakterier kan være på skitne ting og gammel mat, hentyde til referansen. Det samme kan Jenny sin forklaring, om at bakterier er noe som overføres som smitte i hoste. Alle tre elevene viste at bakterier handlet om sykdom, og det sier noe om at de kan et overordnet begrep om ordet. De samme svarene viser også at elevene har dannet en del betydningsrelasjoner i begrepsinnholdet rundt ordet bakterie, i sitt mentale oppslagsverk.

Samlet så viser svarene at de har en del semantisk kunnskap om ordet bakterie, men ikke så god kunnskap som om ordet symptom. Dette kan være at symptom har et mer konkret innhold som de kan relatere til egne erfaringer. Ordet var også noe mindre brukt i undervisningen. En av årsakene kan også at undervisningen kan ha vært uklar og kanskje de har vært uinteressert og uoppmerksom akkurat da. Jeg vil også legge til at jeg la merke til at de uttrykker seg her mindre presist. Abbas sin forklaring er et eksempel på dette. Det kan skyldes at de ikke forstår godt nok. En annen faktor som man ikke kan gi som en forklaring, er at alle tre elevene kommer fra hjem der primær Diskurs, der språkbruken er ulik det som brukes i sekundær Diskursen skole. Jeg vet at de har en mer begrenset språkkode hjemme enn på skolen. Kanskje det kommer fram da de snakker om et så abstrakt og komplekst ord som bakterie.

4.5. Elevenes pragmatiske kunnskap

Pragmatisk ordkunnskap handler om ordet i bruk i ulike kontekster. Flere av spørsmålene mine omhandler konteksten ordene blir brukt i. De tre første spørsmålene mine er handler om konteksten: ”Hvem bruker ordet...?”. ”Bruker du eller andre dette ordet?”. ”Når gjør du eller

de det?”. Det siste spørsmålet er: ”Lag en setning med ordet..?”. Her får elevene vise med et eksempel at selv kan bruke ordet. I denne delen tar jeg også utgangspunkt i intervjuene i etterkant av undervisningen.

Spørsmålene der jeg spurte hvem som bruker dette ordet og når gjør de eller du det, vil jeg se i lys av den første variabelen Halliday bruker i situasjonskonteksten, som er feltet.

Feltet er altså selve situasjonen der språket brukes. Samlet sett så handler alle ordene i denne oppgaven om sykdom på en eller annen måte. Derfor fikk jeg mange like svar på spørsmålet om hvem som bruker dette ordet. Gjennomgående svarte elevene nesten konsekvent at det var leger som brukte disse ordene. På spørsmålet om når, svarte de at ofte det var når de var sammen med pasientene sine. Eksempler på dette er når Abbas svarer på hvem som bruker ordet virus, svarer han: ”Noen ganger doktoren, legen tror jeg”. Jenny svarer: ”Leger og sykepleiere bruker det tror jeg”. Aida mente at det var lærerne som brukte det når de forteller at barn er syke. Kanskje hadde Anna nettopp fortalt at noen av elevene i klassen var borte på grunn av sykdom? Ellers svarte også Aidas stort sett at det leger som brukte disse ordene. Da jeg spurte om de selv brukte disse ordene, gikk de fleste svarene i retning av at de brukte ordene på skolen, når de gjorde oppgaver. Et unntak var Aida sitt svar på om når hun brukte ordet vaksinasjon: ”Når jeg noen ganger er syk og når lillebroren min er syk, og når mamma og pappa er syk.” Både Abbas og Aida presiserte at hun bare brukte ordet immunforsvar på skolen. Dette kan tolkes som at de eksplisitt forstår at dette er et fagspesifikt ord, som inngår i akademisk språk og i deres hverdagspråk. Elevene uttrykker med dette at er et ord som hører til feltet skole i vid forstand.

På det siste spørsmålet eller rettere sagt oppgaven, skulle elevene selv få vise at de kunne komme med eksempler der de brukte ordet, ved at de lagde setninger med ordet. Den samme oppgaven som brukte jeg som utgangspunkt for å vise elevenes syntaktiske kunnskap. Når elevene visste ordets betydning, klarte de alle sammen å lage setninger der de brukte ordene. Her er noen eksempler fra hver av elevene. Aida sa: ”Immunforsvar er det som forsvarer kroppen mot sykdommer”. Abbas sa: ”Smitte er for eksempel hvis du er syk, og du rører noe og jeg rører det, da har jeg kanskje blitt smittet”. Jenny sa at: ”Du blir syk av bakterier”. På denne måten ser vi også at svarene på spørsmålene som går på pragmatisk kunnskap sier like mye om semantisk kunnskap om ordet. For kunnskap om hvem som bruker ordet og når det brukes, representerer også en bit av betydningsrelasjonene som er i deres mentale oppslagsverk. Dette viser nok en gang at kategoriene henger tett sammen. I tillegg så jeg at

når elevene skulle bruke ordene i setninger, kom det noen ganger fram at kunnskapen spriket noe, i forhold til de andre svarene de ga. Eksempler på dette er da Aida svarte: ”*Virus er en bakterie, og når du får sår slipper den bare inn over hele kroppen og du blir syk*”. Ett annet eksempel er Abbas forklaring: ”*Virus er noe som er inne i kroppen og du blir syk av*”.

Til slutt i denne delen vil jeg også trekke inn at de alle brukt disse ordene gjennom hele sirkelmodellen. Noen av dem er brukt mer andre, tre av ordene ble brukt i den siste fasen der elevene skrev egne tekster. Dette ser jeg nærmere på i den siste delen av analysen som handler om generelle tendenser i elevenes svar.

4.6. Noen generelle tendenser i elevenes svar

Som en grovsortering delte jeg svarene til elevene i tre kategorier se vedlegg 1 og vedlegg 2. Kan ordet, kan ordet delvis og kan ikke ordet. Kan ordet betyr for meg i denne sammenhengen at eleven forklarer ordet på en måte som gjør at jeg tolker at dette er et ord som eleven forstår. Kan ordet delvis betyr at jeg tolker at det er deler av ordet eleven forstår. Kan ikke ordet betyr at ordet er ukjent eller at de forklarer ordet helt feil i forhold til hva ordet betyr. Jeg startet med denne grovsorteringen for å se om noen ord som utmerket seg på noen måter, og for å få oversikt over materialet. Jeg deler opp svarene i før og etter undervisning, når jeg skriver om generelle tendenser.

4.6.1 Hvilke ord kunne elevene minst og mest om før undervisning?

Før undervisning var det to ord elevene ikke kunne noe om. Det var ordene immunforsvar og symptom. Ingen av elevene hadde hørt noe om disse ordene. Ordet vaksinasjon var også ukjent for elevene, men her klarte to av elevene å resonnerer seg fram til at det hadde noe med vaksine å gjøre, da de fikk spørsmål om de visste om ord som lignet. Et annet ord som var ganske ukjent for elevene var virus. Det var bare en av elevene som kunne gi en delvis forklaring på hva det betydde.

Når det gjaldt ordene de kunne best, utmerket smitte seg. Det kunne alle tre gi en god forklaring på. Smitte er også kanskje det ordet som er mest vanlig i dagligtale av de ordene vi valgte ut. Ordet smitte har også en enkel og kjent forklaring, og kanskje er det et ord som er lett å forstå fordi alle har opplevd på kroppen hva smitte er. Bakterie er også et ganske hyppig brukt ord i dagligtale, det brukes ofte når det er snakk om sykdom. Likevel var det bare to av elevene som kunne delvis forklare. På tross av at bakterie er et hyppig brukt ord, har det en mer kompleks og abstrakt betydning enn ordet smitte, som er enklere og mer konkret.

4.6.2 Hvilke ord viste elevene best utvikling i ordkunnskap på?

Det er vanskelig å måle graden i utvikling av ordkunnskap i ordene til alle elevene og sammenligne denne utviklingen. Likevel kan jeg se noen overfladiske trekk ved graden av utvikling på ordene, som vist i tabellene i vedlegg 1 og vedlegg 2. Først vil jeg poengtere noe jeg ser på som en selvfølgelighet. Etter undervisning ga alle elevene bedre forklaringer på alle ordene og det er ikke uventet på noe måte. De har hatt undervisning der disse ordene har vært eksplisitt forklart, de har også blant annet brukt ordene i samtaler, de har lest tekst og skrevet tekst med ordene. Det ordet som utmerker seg i størst grad etter undervisningen, er symptom. Ingen kunne forklare ordet før undervisning, men etter undervisning kunne alle tre gi gode og presise forklaringer på hva symptom var. De kom også alle med mange eksempler på ulike symptom. Ordet immunforsvar var også ukjent for elevene før undervisning. Alle elevene kunne gi forklaringer på ordet etter undervisning, men de klarte ikke å forklare det så godt som symptom. Det er kanskje ikke så rart, da immunforsvar er et ord som har en kompleks og omfattende betydning. For å kunne forstå dette ordet må du vite en god del om kroppen og dens funksjon. Det samme kan vi si om ordet virus og bakterie. Dette er ord med komplekse betydninger. Virus var helt ukjent for to av elevene, mens en av elevene kunne gi en delvis forklaring på hva ordet betydde. Etter undervisning kunne alle elevene gi en delvis forklaring på hva ordet betydde, men ingen kunne gi en fullgod forklaring.

4.6.3 Fikk elevene bedre ordkunnskap om ordene de brukte i egne tekster?

Som sagt har jeg valgt å undersøke elevenes forklaringer av seks av ordene som ble fremstilt som ekspertord i undervisningen. Tre av ordene brukte de i den individuelle teksten de skrev, altså i fase 4 i sirkelmodellen. De tre andre ordene var ikke med i den individuelle skrivingen, de ble brukt i de andre tre fasene i sirkelmodellen. Ordene symptom, virus og smitte var altså med i teksten de skrev. I brosjyren de lagde om omgangssyken, skrev alle et lite avsnitt om symptomer på omgangssyken. Ordet virus var også brukt i brosjyren, under avsnittet om årsak og utbredelse. Der skrev de at omgangssyken skyldes noroviruset. De hadde også et avsnitt om smitte, der de skrev om overføring av noroviruset foregikk.

Ordene bakterie, vaksine og immunforsvar bare var brukt i som en del av de andre tre fasene i sirkelmodellen. På tross av at elevene ikke brukte disse ordene i egne tekster, har elevene som beskrevet i metodekapittelet brukt disse ordene i ulike sammenhenger og på flere ulike måter. Som beskrevet i forrige avsnitt var ordet symptom det ordet de viste størst utvikling på, deretter kom virus. Ordet smitte kunne alle elevene forklare en god del om i forkant av

undervisningen, men også her kunne de gi bedre forklaring i etterkant. Det vil si at elevene viste bedre utvikling i ordkunnskapen på de ordene som de brukte i den individuelle skrivingen, enn på de ordene som bare var brukt i de andre tre fasene. Dette kan være tilfeldig, men det kan også skyldes at de har fått flere typer erfaring med ordene, siden de har brukt ordene i egen skriving. Det ordet de hadde skrevet mest om i teksten var symptom, de hadde et eget avsnitt om symptomer på noroviruset. I tillegg kan det skyldes at når de først forstod ordet, klarte de å relatere det til egne erfaringer. Eller det kan skyldes at selve ordet symptom, er ikke så abstrakt når du får såpass konkrete eksempler på hva det er. Derfor er det vanskelig å vite om hvilke faktorer som er årsak til at de forklarer nettopp dette ordet best. Det samme gjelder de to andre ordene som de brukte i skrivingen, smitte og virus. Også her kan det være tilfeldig at de forklarer nettopp disse ordene bedre. Det er uansett interessant og verdt å merke seg at de har størst framgang i med de tre ordene som blir brukt i sjangerpedagogikkens fase 4, som er skriving av egen tekst. Gjennom skriving får de enda en erfaring med å bruke språket til å skape mening, jamfør Halliday sin sosialsemiotiske teori. Derfor kommer man ikke utenom å vektlegge skriving som en medvirkende årsak til utvikling i ordkunnskapen.

4.7 OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

Jeg har prøvd å se på hvilken type ordkunnskap som er i tre elevers forklaringer av fagspesifikke ord, før og etter et undervisningsopplegg i sjangerpedagogikk. I alle typer forskning og undersøkelser setter måten man ser på og hva man ser med, både muligheter og begrensinger på hva man ser. De valgene jeg har tatt underveis i dette prosjektet, har i stor grad innvirkning på mine funn. Hadde jeg valgt andre spørsmål hadde jeg kunne funnet mer om deres ordkunnskap. Jeg har også kunne bedt elevene lese ordene, og analysert måten de leste på, og dermed lært mer inngående om deres formelle ordkunnskap. Et bredere utvalg av de såkalte ekspertordene, ville kunne vist mer av bredden i kunnskapen til elevene. Flere ord med ulike former for høyfrekvente morfem, hadde jeg gitt vite mer informasjon om elevenes evne til å forstå ordenes morfologiske struktur. Det kunne også fått fram flere eksempler på om de klarte å trekke paralleller fra morfologisk kunnskap til semantisk kunnskap. I etterkant ser jeg også at jeg kanskje burde stilt en del andre spørsmål i forhold til elevenes kunnskap og tanker rundt kultur og situasjonskonteksten, til de ulike ordene. Slik kunne jeg fått sett deres ordkunnskaper mer i lys av den sjangerpedagogiske undervisningen de har vært med på.

Uavhengig av de valgene jeg har tatt underveis i mitt prosjekt, så mener jeg at alle tre elevene i ulik grad, viser formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk ordkunnskap på alle de utvalgte ordene. Jeg har undersøkt elevenes ordkunnskap før og etter undervisningsopplegget. Jeg ser jeg helt tydelig at de forklarer ordene bedre etter undervisning. Det viser også den enkle sammenligningen jeg gjorde av elevenes svar i for- og etterkant av undervisning. Det at elever får en bedre forståelse for ord etter å ha vært med på så omfattende undervisning er i og for seg helt forventet. Min undersøkelse viser derimot ulike dimensjoner av ordkunnskapen på et utvalg av ekspertordene. Den viser at de kan både å bruke ordene, de forstår en god del av hva ordene betyr, og de forstår en god del av ordenes formelle struktur og hva den betyr. Jeg har brukt en større andel av svarene fra intervjuene etter undervisning, enn svarene de ga i forkant av undervisning. En av årsakene til at jeg valgte flest svar fra intervjuene i etterkant, er at her viser de et større spekter av ordkunnskap, i og med at de har lært mye om ordene.

Selv om det er mest å si om elevenes forståelse etter undervisningsopplegget, vil jeg også kommentere deres førforståelse. Særlig er en del av svarene de ga før undervisning, på noen av de ukjente ordene også interessante. På ordene immunforsvar og vaksinasjon viste de evne til å reflektere seg fram til deler av ordenes betydning ved å hjelp av de ukjente ordenes morfologiske struktur. På denne måten viste de også evne til aktivere delvis semantisk kunnskap om ordet. I andre ord som for eksempel symptom viste de etter undervisning stor ordkunnskap i alle kategorier. Dette var et ord de hadde jobbet med på mange måter, samtidig som de hadde egne erfaringer med ordet. Andre ord som hadde et mer komplekst og abstrakt innhold, viste de mindre grad av kunnskap om.

Oppsummert ser også at jeg at alle elevene skrev ordene stort sett riktig etter undervisning. De fleste som skrev feil gjorde det da ordene var ukjente. Når de fikk bedre forståelse for ordene, klarte de stort sett å skrive ordene riktig. Alle viste gjennom intervjuene at de hadde pragmatisk og syntaktisk kunnskap om ordene. De har også brukt tre av ordene i egne tekster. Jeg har ikke analysert disse tekstene. Hvis jeg hadde hatt disse tekstene som en del av analysen, kunne jeg sett om de hadde brukt de språklige trekkene som hører til brosjyre og sjangeren beskrivende tekst. Brosjyrene kunne også vist mer spesifikt om hvordan de brukte de fagspesifikke ordene i egen skriving.

Mine tre informanter Abbas, Aida og Jenny beskrives som sagt som elever som kommer fra hjem med der vi antar at de bruker en begrenset språkkode, i tillegg til at de har norsk som andrespråk. Vi tror derfor det er store forskjeller i deres primær-Diskursen de lever i og

kommer fra, og til skolen som sekundær-Diskurs. Det vil si at de ikke har like gode forutsetninger for å lære om språk og gjennom språk, som elever med flere språklige erfaringer og større ordforråd. Likevel viste Aida, Jenny og Abbas som sagt en god del kunnskap før undervisning, også om ordene som var ukjente. I tillegg har de ervervet seg en god del ny ordkunnskap om disse seks fagspesifikke ordene. Denne ordkunnskapen vil etter hvert utvides i takt med kommende erfaringer, som Nagy og Scott (2000) skriver, utvikles ordkunnskapen trinnvis.

Jeg mener at det er tydelig at elevene har utviklet ulike alle kategoriene av ordkunnskap som Anne Golden (2009) beskriver. Dette kan skyldes den sjangerpedagogiske undervisningen. De fagspesifikke ordene er brukt på ulike måter og elevene har fått mange erfaringer med å både skrive, lese og snakke om disse ordene. Hele arbeidet med sirkelmodellen er lagt opp etter kunnskap om den sjangeren beskrivende tekst og den samspill med kulturkonteksten, og situasjonskontekstens variabler. Jeg ser ikke spor etter alle disse faktorene, noe som delvis skyldes mine spørsmål. Likevel ser jeg at elevene vet en god del om hvilke situasjoner disse ordene blir brukt i og hvem som bruker de. Fordi om jeg ikke har sett på hvordan de mestret å bruke de språklige trekkene i den beskrivende sjangeren, som her er brosjyrene, vet jeg at alle tre elevene greide å lage egne brosjyrer.

Om resultatet av min undersøkelse hadde blitt annerledes hvis vi hadde hatt annen type undervisning, er selvsagt umulig å si noe om. Det kunne vært interessant og undersøkt i en annen sammenheng.

4.8 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

Jeg vil avslutte denne masteroppgaven med å belyse noen pedagogiske implikasjoner som jeg mener min undersøkelse kan ha. Kunnskap om ord kan beskrives gjennom grammatikken og pragmatikken, fordi ord er den del av språkssystemet vårt, som brukes i ulike sammenhenger.

Det at elevene her bruker benytter seg av ordenes morfologiske struktur når de prøver å forstå de ukjente ordene, viser at de er i stand til å bruke dette som en forståelsesstrategi som aktiverer kunnskap om ord. Her viser elevene språklig bevissthet, her i form av morfologisk bevissthet. De gjorde dette riktig nok med hjelp fra meg, ved at de jeg stilte de spørsmål. Likevel sier dette noe om at de er i stand til å utvikle dette til en bevisst strategi der de på egenhånd bruker ordets morfologiske struktur som en del av ordforståelsesprosessen. Jeg har ikke spurt elevene om de er eksplisitt bevisst på å bruke deler av ordene, når de prøver å forstå ukjente ord når de hører etter et ord eller når de leser et ord. Uansett om de gjør dette til en

viss grad, vil det være av stor verdi at de lærer seg hvordan de kan bruke kunnskap om ordenes morfologiske struktur i ordforståelsesprosessen. Dette avhenger av at de får undervisning som legger til rette for at elevene lærer slike strategier, av lærere som har dette som en naturlig og integrert del av undervisningen. For å få til dette må lærerne ha god kunnskap om språket som system, altså grammatikken og forstå nytteverdien av dette. Det vil si at de har kunnskap om språket i bruk. Da blir det naturlig å implementere dette gjennom å bruke metaspråk. På denne måten vil elevene kunne utvikle metaspråklig bevissthet og bli i enda bedre i stand til å lære gjennom språket.

Et av funnene mine som også kan tas med inn i klasserommet er i forhold til ordet symptom. Det at de utviklet så god forståelse for dette ordet, mener jeg kan ha sammenheng med at dette hadde begrepsinnholdet til dette ordet, men de hadde ikke noe ord for begrepet. Symptom er det ord de har personlige erfaringer om og derfor har de en god del av begrepsinnholdet, fordi ordet var ukjent for elevene. Dette er en påminnelse om at lærere alltid må ta utgangspunkt i elevers bakgrunnskunnskap i undervisningen. Lærere må alltid anta at elever alltid har mere språklige erfaringer og kunnskaper, enn det de viser. Derfor er dialogen med elevene viktig, når de lærer om og med språk. Her kan vi også bruke metaspråket som en brobygger mellom det elevene kan og det de skal lære seg. Noe som er spesielt viktig for elever med språklige utfordringer av ulike slag. For at dette skal være en nyttig dimensjon av undervisningen, må lærere ha kunnskap om språket som system, slik at vi vet hvordan og hvorfor vi skal gjøre dette. På samme måte som matematikklærerne har god kjennskap til tallsystemet må vi norsklærere ha god kjennskap til språksystemet vårt, grammatikken.

I tillegg må vi forstå hvordan vi skal bruke en forståelse av elevenes språklige forutsetninger, kombinert med forståelsen av språket som system og språket i bruk, til mer enn bare å lære elevene om ord. Det er i for seg helt meningsløst å bare kunne ord. For ordene skal brukes til noe, de skal som Halliday sier brukes til å skape mening med språket på ulike måter. Dette er noe som tilhører alle fag, og ikke bare er noe norsklæreren skal ta seg av. For som Gunther Kress (2012) skriver, så handler det om at i skolesammenheng må vi omsette forståelsen av hvordan jobb språket gjør for oss, og hvordan språket brukes i ulike situasjoner for å skape mening (Kress, 2012, s. 23). Dette må vi kunne omsette i praksis. Om man bruker sjangerpedagogikk eller ikke, er dette et viktig utgangspunkt for all undervisning. For å avslutte med Halliday sin tilnærming på språk, vi må ha med oss en sosiokulturell forståelse inn i klasserommet, som vektlegger samspillet mellom språk og ulike sosiale og kulturelle sammenhenger, hvordan disse faktorene gjensidig påvirker hverandre.

LITTERATUR

- Bernstein, B. (1964). *Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences*. *American Anthropologist* 66.6. del 2. (Side 55-69).
- Bjar, L. (2008). Å analysere elevtekster. Bjar, L. (red). *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 242-267). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Bjerkan, K. M. (2013). Sentrale lingvistiske begreper og tidlig språkutvikling. Bjerkan, K. M., Monsrud, M. & Thurmann-Moe, A. C. (red.). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 20-43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørndal, K.,E.,W (2013). Pedagogisk designforskning – en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-257). Oslo: Universitetsforlaget.
- Callagan, M., Knapp, P. & Noble, G. (2012). Genre in Practice. Cope, B. & Kalantzic, M. (red.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (s.179-203). Oxfordshire: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzic, M. (2012). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. Cope, B. & Kalantzic, M. (red.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 1-22). Oxfordshire: Routledge.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy- statistikk og spørreskjema. Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.138-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2003). *KAL-prosjektets sammendragsrapport*. Hentet 21.01.2017 fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. . Brekke, M. & Tiller, T. (red.). (s. 45-59). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Fyrø, G. (2009). Ett ämnesintegrerat arbete enligt cirkelmodellen. Monica Axelsson (red.). *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stöd & Stimulans. Nr 3.

Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Great Britain: Routledge Taylor & Francis Group.

Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet. Språk-och kunnskapsutvecklande arbetsätt för och med andrespråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Golden, A. (2009). *Ordförråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Halliday, M.A.K. (1985). Situasjonsteksten. Berge, K. L., Coppock & Maagerø, E. (red.). (1998). *Å skape mening med språk. En samling med artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s 67-76). Gjøvik: Landslaget for norskundervising (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.

Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontekst. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Henriksen, A. H. (2017). *Homonymi*. I det Store norske leksikon. Hentet 23.mai 2017 fra <https://snl.no/homonymi>

Henriksen, A. H. (2017). *Polysemi*. I det Store norske leksikon. Hentet 23.mai 2017 fra <https://snl.no/polysemi>

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

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

Johansson, B. & Ring, S. R. (2015). *Låt språket bära genrepdagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Johansson, B. (2009). Den australiska genrepdagogiken –en kort sammanfattning. Monica Axelsson (red.). *Många trådar in i ämnet – genrepdagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stöd & Stimulans. Nr 3.

Kress, G. (2012). Genre as Social Proses. Cope, B. & Kalantzic, M. (red.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (s.22-38). Oxfordshire: Routledge.

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

Kyumcu, E. (2011). *Utvardering av Knutbyprosjektet. Genrebaserad undervisning i en F - 6-skola*. Hentet 27. mai 2017 fra http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.91284.1339411683!/menu/standard/file/Utv%C3%A4rdering%20av%20Knutbyprojektet.pdf

Lyster, S. (2009). Ordforråd og leseutvikling. Frost, J. (red.). *Språk- og leseveiledning i teori og praksis* (231-253). Latvia: Cappelen Damm AS.

Martin, J. R. & Rothery, J (2012). Grammar: Making Meaning in Writing. Cope, B. & Kalantzic, M. (red.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (s.137-154). Oxfordshire: Routledge.

Matre, S. (2009). Om språk og språkutvikling. Smidt, J. (red.). *Norsk didaktikk* (s.46-78). Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S. & Solheim, R. (2014). *Forventinger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet"*. Viden om læsning: Marts 2014.

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Otta: Universitetsforlaget.

Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 185-201). Oslo: Novus forlag.

Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk- en presentasjon. Berge, K. L., Coppock & Maagerø, E. (red.). *Å skape mening med språk. En samling med artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s.33-63). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.

Nagy, W.& Scott, J. A. (2000) Vocabulary Processes. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Barr, R.(red.). *Handbook of Reading Research. Volume III*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nagy, W. & Townsend, D. (2012). *Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition*. Reading Research Quarterly Vol. 47. No 1. International Reading Association.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2017). Hentet 5.februar 2017 fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/undervisningsopplegg/meningsfylt-tekstarbeid/>

Nasjonalt senter for skriving (2015). Hentet 10.februar 2017 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget 2012.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2013). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Reinking, D. & Watkins, J. (1996). *A formative Experiment Investigating the Use of Multimedia Book Reviews to Increase Elementary Students's Independent Reading*. Reading Research Report No.55. Athen: National Reading Research Center.

Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write. Reading to Learn Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox Publishing Ltd.

Smidt, J. (2001). Forskersubjekt, lærersubjekt, elevsubjekt. Palmenfelt R. Marken (red.) *At forske i en bevegelig verden*. Tidsskrift for barne- og ungdomskultur nr. 43.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

Stahl, S. (2003) How Words Are Learned Incrementally Over multiple exposure. American educator: Spring 2003

Stahl, S. & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sveen, A. (2005). Pragmatikk. Kristoffersen, K. E., Simonsen, G. S., Sveen, A (red.). *Språk. En grunnbok* (s.95-118). Oslo: Universitetsforlaget.

Sveen, A. (2005).Semantikk. Kristoffersen, K. E., Simonsen, G. S., Sveen, A (red.) *Språk. En grunnbok*. (s.64-93). Oslo: Universitetsforlaget.

Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E, Platou, P. (2011). *En veileder om begrepslæring- en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.

Thorvaldsen, B., Ø. (2015). Syntaks. Budal, I. B. (red.). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s.159-193). Bergen: Fagbokforlaget Vigemot & Bjørke AS.

Torvatn, A. (2014). Den australske sjangerskolen i et skandinavisk perspektiv. Skaftun, A. (red.). *Skriv! Les! Artikler fra den ande nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s.165-181). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Læreplan i naturfag*. Hentet 10. mars 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Læreplan i norsk*. Hentet 10. mars 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Sirkelen for undervisning av undervisning og læring*. Hentet 7.mai 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-med-skriving/sirkelen-for-undervisning-og-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2017). Hovedområder i norskfaget. Hentet 7.mai 2017 <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>

Vedlegg 1

SORTERING AV ELEVENES SVAR FØR UNDERVISNING

Vaksinasjon

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
		Jenny
		Abbas
		Aida

Virus

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
		Jenny
		Abbas
	Aida	

Bakterie

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
	Jenny	
	Abbas	
		Aida

Symptom

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
		Jenny
		Abbas
		Aida

Immunforsvar

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
		Jenny
		Abbas
		Aida

Smitte

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
Jenny		
Abbas		
Aida		

Vedlegg 2

SORTERING AV ELEVENES SVAR ETTER UNDERVISNING

Vaksinasjon

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
Jenny		
Abbas		
Aida		

Virus

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
	Jenny	
	Abbas	
	Aida	

Bakterie

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
	Jenny	
	Abbas	
	Aida	

Symptom

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
	Jenny	
Abbas		
Aida		

Immunforsvar

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
	Jenny	
	Abbas	
	Aida	

Smitte

Forklarer ordet godt	Forklarer ordet delvis	Forklarer ikke ordet
Jenny		
Abbas		
Aida		

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE 1

FØR UNDERVISNING

- a) Skriv ordet.
- b) Hva tror du ordet...betyr?
- c) Hva handler ordet om, er det penger, natur eller vennskap?
- d) Hvem tror du bruker dette ordet?
- e) Når tror du de bruker ordet?
- f) Bruker du eller noen andre dette ordet?
- g) Når gjør du/de det?
- h) Prøv å lage en setning med ordet.
- i) Er det noe mer du tenker rundt det ordet?

Til ordet vaksinasjon stilte jeg i tillegg følgende spørsmål:

- j) Vet om ord som ligner på vaksinasjon, i så fall hvilke?
- k) Hva tror du det betyr?

Til ordet immunforsvar stilte jeg i tillegg følgende spørsmål:

- l) Består ordet immunforsvar av flere ord?
- m) Hva betyr det/de ordet/ordene?

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE 2

ETTER UNDERVISNING

- a) Skriv ordet....
- b) Hva betyr ordet.....?
- c) Hva handler ordet om?
- d) Hvem tror du bruker dette ordet?
- e) Når tror du ordet de bruker ordet?
- f) Bruker du eller noen andre dette ordet?
- g) Når gjør du/de det?
- h) Prøv å lage en setning med ordet.
- i) Er det noe mer du tenker rundt det ordet?

Til ordet vaksinasjon stilte jeg i tillegg følgende spørsmål:

- j) Vet om ord som ligner på vaksinasjon, i så fall hvilke?
- k) Hva betyr det ordet?

Til ordet immunforsvar stilte jeg i tillegg følgende spørsmål:

- l) Består ordet immunforsvar av flere ord?
- m) Hva betyr det/de ordet/ordene?

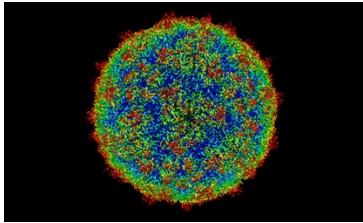
Vedlegg 5

MODELLTEKST. Denne teksten er fordelt på fire sider.

Informasjon om forkjølelse



Utbredelse og årsak



Bilde av et rhinovirus

Forkjølelse er en veldig utbredt sykdom. Mange kan bli forkjølet flere ganger i året. Forkjølelse er en virusinfeksjon og det finnes flere hundre virusarter.

Det finnes over 80 forskjellige rhinovirus. I og med at det er så mange typer forkjølelsevirus, får man ikke immunitet. Det er årsaken til at enkelte får forkjølelse så ofte.

Symptomer og smitte

Symptomer på forkjølelse er sår hals og hoste. Du kan også ha tett neste eller rennende nese. Du blir smittet ved dråpesmitte. Det er dråper som kommer fra forkjølte personer som snakker, hoster og nyser. Du kan også bli smittet ved å berøre nesen eller hendene etter man har vært i berøring med en syk person, eller gjenstander som den syke har overført virus til. Håndklær er en vanlig smitteoverfører.



Når du hoster eller nyser, sprer du virus.

Behandling

Det finnes egentlig ingen behandling for forkjølelse, det går som regel over av seg selv. Hvis du har feber og føler deg uvel, bør du holde deg i ro. Vanlige smertestillende og febernedsettende tabletter kan lindre det verste ubehaget.



Noen ganger kan det være lurt å holde sengen

Forebygging

Det er viktig for forebyggingen at man unngår å bli kald. Du kan bli forkjølet av å være våt på bena over tid.

For å unngå smitte bør du også være nøye med håndvasken.



God håndhygiene forebygger

Vil du vite mer om forkjølelse kan du lese mer på

Folkehelseinstituttet sine nettsider

FHI.NO



Denne brosjyren er laget av Beate Berntsen

Kilder: Store norske leksikon og Folkehelseinstituttet.

Bilder er hentet fra Pixabay.com

Vedlegg nr 6

Femfelter

Sykdom _____ Navn _____

Utbredelse og årsak	Symptomer	Komplikasjoner
Behandling	Forebygging	

Vedlegg 7

SAMTYKKESKJEMA

TRONDHEIM 10.03.2016

Til alle foreldre og foresatte i 3.trinn ved Lilleby skole

Forespørsel om deltakelse i intervju om ordkunnskap.

I løpet av april og mai 2016 skal 3.trinn gjennomføre et undervisningsopplegg som jeg skal inngå i min masteroppgave i norskdidaktikk. I den forbindelse ønsker jeg å intervju noen elever om ordkunnskap.

All informasjon om elevene blir anonymisert i masteroppgaven, det vil si at ingen skal kunne gjenkjenne hvilke elever jeg intervjuer.

Vennlig hilsen Beate Berntsen

Lilleby skole.



Svarslipp_____

Ja, jeg ønsker at mitt barn kan delta i denne undersøkelsen.

Nei, jeg ønsker ikke at mitt barn skal delta i denne



undersøkelsen

Dato og sted: _____

Underskrift foresatte: _____

Navn på elev: _____

Vedlegg 8
MELDESKJEMA

Anne Charlotte Torvatn
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 14.01.2016

Vår ref: 45980 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>45980</i>	<i>Ordlæring og sjangerpedagogikk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Charlotte Torvatn</i>
<i>Student</i>	<i>Beate Berntsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Beate Berntsen fambk@me.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45980

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er mangelfullt utformet. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

Det fremgår av meldeskjema at student er elevenes/informantenes lærer. En slik dobbeltrolle vil kunne forringe opplevelsen av frivillighet og vi understreker at elever og foreldre må få opplyst at det er i rollen som student ved HiST at Beate Berntsen gjennomfører undersøkelsen og at det ikke får innvirkning på deres forhold til lærer eller andre, dersom de ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke seg. Videre ber vi om at samtykkeerklæringen kun inneholder alternativet "Ja, jeg ønsker at mitt barn kan delta i denne undersøkelsen". Foreldre/barn skal ikke aktivt måtte reservere seg fra deltakelse.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Mens skole/barnehage er en obligatorisk arena for barn, foreldrene og ansatte, skal deltakelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta.

Student må på forhånd avklare gjennomføring av prosjektet med ledelsen i skolen.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sør-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 22.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak