

Øyvind Kristiansen

# Elevers bruk av undersetninger i formålsrettet skriving

Om språklig realisering i tekster med ulike skrivhandlinger i autentiske elevtekster på 7.trinn

Masteroppgave i Master i fagdidaktikk - studieretning  
norskdidaktikk

November 2023



Øyvind Kristiansen

## **Elevens bruk av undersetninger i formålsrettet skriving**

Om språklig realisering i tekster med ulike skrivhandlinger i autentiske elevtekster på 7.trinn

Masteroppgave i Master i fagdidaktikk - studieretning norskdidaktikk  
November 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg forekomsten av undersetninger i autentiske elevtekster fra som jeg har hentet ut fra Normkorpuset (u.å.a). Tekstutvalget mitt består av 119 tekster som er skrevet i forbindelse med Normprosjektet, og kan kategoriseres med fem ulike skrivehandlinger: beskrivende, forestillende, utforskende, reflekterende og overbevisende. Jeg har gjennom kvalitativ, syntaktisk analyse hentet fram et datasett som viser variabler som T-enheter, hovedsetninger, sideordninger og undersetninger (Jf. Åfarli, 2019). I den kvantitative undersøkelsen undersøker jeg variablene gjennom deskriptiv statistikk og kategoriserer tekstene ved skrivehandlingene og skriveoppgavene. Med dette gjør jeg en konseptuell generalisering om hvordan elever realiser språket gjennom skriveinstrukser som legger føringer for skrivehandlinger.

Hovedfunnet mitt er at elevenes språklige realisering i elevtekstene har ulike tendenser i de ulike kategoriseringene. Beskrivende og forestillende tekster har flere enkle setninger og færre undersetninger, og reflekterende og overbevisende tekster har færre enkle setninger og flere undersetninger. De komplekse setningene realiserer også med flere nivåer i de sistnevnte skrivehandlingene. Et annet funn er at kategoriseringen av skrivehandlinger kan være fordelaktig i en studie slik som denne ettersom det stort sett er mindre spredning i datasettet når det gjelder forekomsten av undersetninger. I tillegg finner jeg færre foranstilte leddsetninger i tekster som er mer faglig krevende, og at det generelt er lav bruk av sideordninger.

Jeg gir oppgaven en grammatikdidaktisk bakgrunn ved å diskutere behovet for grammatikkundervisning i sammenheng med skriveopplæring. Forholdet mellom enkle og komplekse setninger kan ha konsekvens på hvordan en tekst blir vurdert. Det kan dermed en nødvendighet at elevene får språklig veiledning, men det kan diskuteres hvorvidt et metaspråk er nødvendig og om det er fordelaktig om metaspråket kun bygges gjennom skriveopplæringen.

# Abstract

In this master's thesis, I examine the occurrence of subordinate clauses in authentic student texts I have retrieved from the corpus Normkorpuset(u.å.a). My text selection consists of 119 texts written in connection with the Normprosjektet, and can be categorized with five different actions of writing: descriptive, imaginative, exploratory, reflective and persuasive. Through qualitative, syntactic analysis, I have produced a data set that shows variables such as T-units, main clauses, side arrangements and clauses (cf. Åfarli, 2019). In the quantitative investigation, I examine the variables through descriptive statistics and categorize the texts by the actions of writing and the writing tasks. With this, I make a conceptual generalization about how students realize language through writing instructions that provide guidelines for the action of writing.

My main finding is that the students' realization of language has different tendencies in the different categorizations. Descriptive and imaginative texts have more simple sentences and fewer subordinate clauses, and reflective and persuasive texts have fewer simple sentences and more subordinate clauses. The complex sentences are also realized with several levels in the latter. Another finding is that the categorization of writing actions can be beneficial in a study such as this as there is generally less spread in the data set when it comes to the occurrence of sub-sentences. In addition, I find fewer subordinate clauses as the head of the complementizers phrase in texts that are more academically demanding, and that there is generally little use of compound sentences.

I give the thesis a grammar didactic background by discussing the need for grammar teaching through teaching writing. The proportion between simple and complex sentences can have consequences on how a text is assessed. It may thus be necessary for students to receive linguistic guidance, but it can be debated whether a metalanguage is necessary and whether it is advantageous if the metalanguage is only built through writing training.

# Forord

Lite visste jeg da jeg startet å studere at jeg skulle skrive en master som omhandlet grammatikk. Jeg begynte på allmenn litteraturvitenskap, og da jeg skulle ta et breddeår i nordisk stilte jeg meg kritisk til å ta emnet i grammatikk og pragmatikk. Det tok riktignok ikke lang tid etter at jeg startet å sette meg inn i innføringen i generativ grammatikk at jeg begynte å fatte interesse. Det handlet ikke om å pugge, å skrive korrekt eller å sette inn ulike former for substantiv og verb inn i et bøyningsskjema. Det handlet om å sette seg ting, eller rettere sagt språket som vi mentalt har tilgjengelig for oss, inn i system. Det var ikke et problem at jeg egentlig ikke kunne beskrive det ene og det andre grammatiske begrepet, for det lærte vi raskt og trinnvis. Ivrig valgte jeg videre å ta fordypningsfag i språkemer og norsk som andrespråk, og har deretter endt opp med en bacheloroppgave om pragmatikk og nå en masteroppgave om grammatikk.

Muligheten til å ta en master i norskdidaktikk, nå et masterprogram som legges ned, er jeg svært takknemlig for. Det har vist meg bredden i norskfaget, og dyktige forelesere har på inspirerende vis formidlet ulike tema med dybde i fokus. Jeg vil takke dem alle, og jeg vil særlig takke Leiv Inge Aa som veileder. På grunn av enkelte omstendigheter utsatte jeg innleveringen av masteren og jeg hadde ikke muligheten til å ta imot den veiledning jeg kunne ha fått. De timene med veiledning som jeg likevel fikk anledning til å ta har satt sine spor i masteroppgaven, men jeg er sikker på at det ville ha stilt seg ganske annerledes med bedre utnyttelse av veileder.

Jeg vil også takke kollegaer ved Trondheim Voksenopplæringscenter. Mange har vist meg stor støtte som masterstudent, som timevikar og som fersk kontaktlærer. I særlig stor grad er jeg takknemlig for alle faglige og interessante samtaler med dyktige lærere.

I tillegg vil jeg utnevne en takk til medstudentene på norskdidaktikk for alle tanker og refleksjoner vi har delt om didaktiske valg og utfordringer. En særlig takk til Elina – studietida og lesesalen hadde ikke vært det samme uten deg (og unnskyld for at jeg dritcha deg på lesesalen under innspurten av masteroppgaven din).

En takk til Sofie – du er tross alt litt mer enn bare street-smart (men forventer likevel en større takk tilbake den dagen du skriver master!). Takk til Emilie – jeg puster! Takk til Kari – ære være skippertakskompetansen! Og en siste takk til Kim-André – endelig!

**Øyvind Kristiansen**  
Trondheim, 2023

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	v
Abstract .....	vi
Forord .....	vii
Figurer og tabeller .....	x
1  Innledning .....	11
1.1  Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.2  Oppgavens struktur .....	13
2  Bakgrunn og tidligere forskning .....	14
2.1  Tidligere forskning .....	14
2.2  Argumenter for grammatikk i skolen .....	15
2.3  Læreplanens (LK20) rammer for grammatikk i skolen .....	17
2.4  Normprosjektet: Normkorpuset, forventningsnormer og oppgaveformuleringer .....	18
2.5  Oppsummering og studiens nytteverdi .....	20
3  Teori .....	21
3.1  Generativ syntaks: setningstypologi .....	21
3.1.1  Substantiviske undersetninger .....	22
3.1.2  adverbiale undersetninger .....	22
3.1.3  relativsetninger .....	23
3.1.4  hv-setninger .....	23
3.2  Definisjoner av setningstyper .....	24
3.3  Lingvistiske tilnærminger .....	25
3.4  Implikasjoner av lingvistiske tilnærminger i forskning og i skolen .....	26
3.5  lingvistik i skriveopplæring .....	26
3.6  Skrivehjulet og normprosjektets funksjonelle tilnærming til skriving .....	27
3.7  Skredesign .....	31
3.8  Kvalitet - kompleksitet, stil og variasjon .....	31
4  Metode .....	33
4.1  Metodetriangulering .....	33
4.2  Tekstutvalg .....	34
4.2.1  Annotering av tekster fra tekstutvalget .....	37
4.3  Variabler og informasjon om elevene .....	38
4.4  Syntaktiske begreper i analysen .....	38
4.5  Detaljert beskrivelse av analysearbeidet .....	39
4.6  Validitet, reabilitet og transparens .....	41
4.7  Fordeler og ulemper ved bruk av korpus .....	42
4.8  Valg av metode og teoretisk tilnærming .....	43



5	Analyse .....	44
5.1	Korpusbasert deskriptiv statistikk .....	44
5.2	Nærlesing av oppgavedesign .....	47
5.3	Analysebasert deskriptiv statistikk.....	50
5.3.1	Tekstlengde.....	50
5.3.2	Forekomsten av T-enheter i skrivehandlinger.....	51
5.3.3	Setningskonstruksjoner .....	56
5.3.4	Forekomsten av T-enheter i skriveoppgaver .....	59
5.3.5	Foranstilte leddsetninger .....	61
6	Drøfting og diskusjon .....	64
6.1	Drøfting av tendenser i analysematerialet .....	64
6.2	Diskusjon over didaktiske implikasjoner .....	66
7	Avslutning .....	69
7.1	Videre arbeid .....	69
7.2	Avsluttende ord .....	69
	Litteratur.....	72
	Vedlegg: Datasett av tekstutvalg.....	75

# Figurer og tabeller<sup>1</sup>

2.A: Skrivehandlinger og formål i Skrivehjulet (Skrivesenteret, u.å.b) .....	28
Figur 2.B: «Skrivehandlinger og skriveformål, fra Skrivehjulet i grunnstilling» (Matre et al., 2021, s. 55) .....	28
2.C: Skriftlig mediering i Skrivehjulet (Skrivesenteret, u.å.b) .....	30
4.A: Inngang- og utgangstekster .....	35
4.B: Skoletekster .....	35
4.C: Antall tekster og manglende tekster .....	36
Figur 5.A: frekvens og relativ frekvens av subjunksjoner i Normkorpuset .....	44
5.B: frekvens av undersetning per tekst per elevgruppe .....	44
Figur 5.C: frekvensen av subjunksjoner på 6. og 7.trinn på Aura Skole .....	45
5.D: Forekomst av undersetninger i tekster av 600-elever, fordelt på skrivehandling ....	45
Figur 5.E: Forekomst av undersetninger i tekster av 700-elever, fordelt på skrivehandlinger .....	46
5.F: Forekomst av undersetninger i tekster av 700-elever på Aura Skole, fordelt på skrivehandlinger .....	47
5.G: T-enheter i tekstutvalget .....	51
Figur 5.H: Stolpediagram over tekstlengde .....	51
5.I: T-enheter fordelt på skrivehandlinger .....	52
Figur 5.J: Setningstyper i tekstutvalget .....	53
5.K: Hovedsetninger i tekstutvalget .....	53
5.L: Sideordninger i tekstutvalget .....	54
5.M: Undersetninger i tekstutvalget .....	54
5.N: Frekvens, undersetning per hovedsetning .....	55
5.O: Spredningsplott, forekomst av undersetning per oppgave og elev .....	56
Figur 5.P: Fordeling av .....	57
5.Q: T-enhetsnivå .....	58
Figur 5.R: Tekstmengde per oppgaveformulering .....	59
5.S: Fordeling av undersetningstyper .....	60
5.T: Korpusbasert telling av subjunksjoner .....	61
5.U: Antall foranstilte leddsetninger per oppgaveformulering .....	62
5.V: Antall foranstilte leddsetninger per elev .....	62

---

<sup>1</sup> På grunn av formateringsproblemer i Microsoft Word, til tross for bruk av malen til NTNU, legger jeg tabeller og figurer inn i samme liste og tar bort etiketten på «bildeteksten» i løpende tekst. Nummereringen får tall fra kapittelet hvor du finner tabellen eller figuren og videre i alfabetisk rekkefølge for å ikke skape misforståelse med nummereringen av delseksjoner.

# 1 Innledning

Skriving starter ikke med et blankt ark. Det starter med en tanke, et ønske om å nå et formål, en vilje til å formidle det man tenker og man har endeløse muligheter for hvordan man skal uttrykke det. Det foreligger blant annet flere grammatiske muligheter for hvordan man medierer tankene gjennom skrift. I det pennen treffer papiret, og i dag er det gjerne fingrene som treffer tastaturet, formes setningene med eller uten en klar tanke over disse mulighetene. Man kan forstå det grammatiske som et verktøy, ikke bare for å få tanken overført til papiret, men for å utvikle den. I det en bearbeider teksten får en mulighet til å endre strukturen slik en tenker det er mest hensiktsmessig, så fremst man er klar over de mulighetene til å endre tekstens struktur. Som et siste ledd i prosessen blir teksten lest og har en effekt på leseren, noe som er fundamentet til hvorfor og hvordan en skriver. Det er tross alt her i den sosiale relasjonen mellom skriver og leser skapes mening ut ifra det som nå er papiret.

Det er slik også med skoleelevene - de starter ikke som blanke ark. Allerede før de starter på skolen, har de evnen til å muntlig produsere komplekse setningskonstruksjoner (Hognestad, 2021, s.185). Gjennom barneskolen blir denne evnen gradvis også tilegnet i skrift. Etter å ha gått i sjuendeklasse, skal elevene mestre sentrale rettskrivningsregler og tekstnormer, ha kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging, noe som de skal ta i bruk i tilbakemeldinger og i utforskning (LK20). De skal dermed tilegne seg ulike måter for å formidle faglig kunnskap, og å ha et metaspråk for det.

Når elevene fyller papiret med setninger blir de utformet for å formidle det de tenker og for å referere til virkeligheten slik de forstår den. En setning kan være enkel og sammenfattende. Den kan være klar og tydelig - og for all del - tvetydig. Den kan også være kompleks, hvor setninga blir utvidet med andre ledd og andre setninger for å klargjøre og legge til mer informasjon. I tekst har dette å gjøre med en setningsintern struktur som kan formes på ulike måter, men det er også en setningsekstern struktur i valget med å strukturere setningen som en del av teksten. Vi kan dermed bryte ned en setning i mindre deler, men også forstå den som et verktøy som tilpasser teksten til et formål og en eventuell mottaker.

Når en lærer gir elever en skriveoppgave, setter hen rammer for hvordan eleven skal skrive. Det kan være fordelaktig at elevene blir bevisste det formålet som tekstene skal ha, noe som kan støtte elevens forståelse av hva, hvordan og til hvem eleven skal kommunisere og tillegg ha en utforskende effekt på skriveøkta (Bakke et al., 2021, s.174) «Skriveopplæring handlar om å skrive i kraft av å ta språket i bruk for å skape mening i ulike samanhengar - enten formålet er å forme og formidle ein bodskap eller nytte skriving som veg til læring» (Matre et al., 2021, s. 14). Skriveoppgaven som læreren gir, kan dermed en konsekvens i hvordan elevene skriver, for å kommunisere med elevene slik at man i større grad får oppgavebesvarelser slik oppgaveformuleringen var intendert. Derfor er det også viktig at læreren har kunnskap om hvordan eleven realiserer tekster, og at hen har kunnskap om språkets og tekstens mulighet, så vel som pedagogiske og didaktiske grep som kan bevisstgjøre elevene med ulike metoder.

Skriveopplæringen kan foregå på mange måter. Hvor stor plass grammatikken har i skriveopplæringen og i undervisninga på generell basis, er vanskelig å si noe om. Læreplanen legger selvfølgelig føringer for hva eleven skal lære og tilegne seg, og ifølge LK20 er grammatikk noe som stort sett er knyttet til skriving og bearbeiding av tekster. Det finnes ulike argumenter for hvordan og hvorfor en skal undervise i

grammatikk i skolen, og en lærer står ovenfor flere valg når det gjelder å møte elevene med ulike tilnærminger.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å kunne undervise, veilede og vurdere elevtekster er det nødvendig å ha god kjennskap til hvordan elever skriver og hva som er forventet av dem. Denne kunnskapen bygges gjerne opp med erfaring i klasserommet, og kan dermed også bli beskrevet som taus kunnskap.

Dette arbeidet kan være ensomt arbeide. Mitt ønske med denne studien er å utforske setninger som en setningsintern og setningsekstern struktur, og å gjøre et forsøk med å utforske setninger som en del av en helhetlig tekst. På denne måten gjør jeg et systematisk arbeid for å beskrive elevtekster, som potensielt kan anskueliggjøre hvordan elever skriver i ulike skrivehandlinger. Mer spesifikt vil jeg utforske setningene i form av undersetninger (Jf. Åfarli, 2019), undersetningstyper, og i hvilken grad elevene realiserer komplekse setning i forhold til enkle setninger. Min problemstilling er følgende:

I hvor stor grad forekommer undersetninger i forhold til hovedsetninger i elevtekster på 7.trinn, og forekommer det i ulik grad i forskjellige skrivehandlinger?

For å svare på denne problemstillingen, går jeg kvantitativt til verks. Gjennom normkorpuset (Normkorpuset, u.å.a) har jeg hentet ut 119 elevtekster med fem forskjellige skrivehandlinger, og som er skrevet av 13 elever i ett skoleår på én skole i Oslo. Skrivehandlingene (Jf. Matre et al., 2021) som jeg utforsker er beskrivende, forestillende, utforskende, reflekterende og overbevisende. I teorikapitlet vil jeg redegjøre for hvordan de er knyttet til formål i elevenes skriving.

Forskningsspørsmål 1: I hvor stor grad forekommer undersetninger i normkorpuset, totalt sett, i skrivehandlinger og i ulike trinn?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke tendenser kan vi finne når det gjelder hovedsetninger, sideordninger, undersetninger, og forholdet mellom enkle og komplekse setninger i tekster med ulike skrivehandlinger og oppgaveformuleringer blant Normkorpusets 700-elever på Aura skole?

De tre forskningsspørsmålene viser at studien min er mangefasettert i form av en metodetriangulering i kraft av kvalitativ, kvantitativ og hermeneutisk analyse. Med det første forskningsspørsmålet vil jeg utforske den totale samlingen av ca. 5000 tekster som finnes i normkorpuset for å få en større kvantitativ oversikt over andre tekster som er hentet inn gjennom normprosjektet. I det andre forskningsspørsmålet baserer jeg meg på et samspill av det kvantitative og kvalitative, i form av setningsanalyse og deskriptiv statistikk.

På bakgrunn av denne studien vil jeg diskutere didaktiske implikasjoner ved min studie. Her vil jeg se mine funn i lys av læreplanen (LK20) Normprosjektets forventningsnormer, og jeg vil diskutere behovet for en bevisstgjøring av grammatiske kategorier i form av undersetninger.

## 1.2 Oppgavens struktur

I kapittel 2 viser jeg til forskning som er relevant for min studie, og jeg skal ytterligere ramme inn studien min didaktisk.

I kapittel 3 formidler jeg mine metodiske valg i uthenting og behandlingen av elevtekstmaterialet.

I kapittel 4 redegjør jeg for teoretiske redskaper og rammer som blir særlig viktig i analysen.

I kapittel 5 deler jeg inn i tre analyser. Først vil jeg foreta korpusbasert statistikk hvor jeg henter ut data direkte fra korpuset. I tillegg analyserer jeg de ni oppgaveformuleringene. Til slutt analyserer gjennom deskriptiv statistikk som jeg har analysert gjennom kvalitativ setningsanalyse.

I kapittel 6 svarer jeg på problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å sammenfatte analysekapittelet og å se det i lys av oppgavens bakgrunn og teoretiske rammer.

Avslutningsvis vil jeg beskrive hvordan temaet for min oppgave kan bygges videre på, og jeg vil oppsummere

## 2 Bakgrunn og tidligere forskning

Det å skulle systematisk og kvantitativt analysere teksters totale mengde av setninger i en storskala undersøkelse er kanskje noe utradisjonelt eller eksperimentelt. Det er imidlertid noe forskning som gjør akkurat dette, og jeg skal i dette kapittelet gjengi noe av forskningen som er relevant. Jeg starter med en artikkel, Myhill (2009), som forteller noe om tekstkvalitet og skriverutvikling i forbindelse med undersetning og komplekse setninger - denne artikkelen vil jeg også benytte meg av på et teoretisk plan i teorikapittelet. Jeg vil deretter redegjøre for én artikkel som utforsker setningsbruk i elevtekster i engelskfaget, og én doktorgradsavhandling som utforsker leksikosyntaktiske trekk i elevtekster fra videregående skole.

Som nevnt i innledinga er masteroppgaven didaktisk motivert, og jeg vil i den andre delen av kapittelet aktualisere hvilken plass grammatikkundervisning har i skolen og i skriveopplæringa. Her vil jeg altså danne bakgrunn for hvilken nytteverdi som jeg mener at min studie har, gjennom forskningsbaserte argumenter for grammatikk i skolen, kompetansemål for 7.trinn i LK20 og Normprosjektets *forventningsnormer*.

### 2.1 Tidligere forskning

Myhill (2009) finner i en studie basert på kvantitative data av elevtekster fra 8. og 10.trinn at høyt vurderte tekster mestrer bruk av både enkle setninger og komplekse setninger med undersetninger (s.412). Det vil si at en veldig høy bruk av undersetninger ikke nødvendigvis betyr høy tekstkvalitet ved vurdering av tekster.

The qualitative analysis suggests that this is because the most able writers are transforming their text, not only through the expansion to provide detail, as evidenced earlier, but also through the use of both brevity and syntactical simplicity in simple sentences. (Myhill, 2009, s.412)

Ved bruken av undersetninger finner Myhill (2009) at svake elevtekster i større grad er avhengig av sideordninger enn undersetninger, og at de bruker subjunksjoner som er nærmere knyttet til det muntlige språket (s.408).

Drew (2010) undersøker flyt og kompleksitet i 78 tekster som er skrevet på engelsk av norske elever på 4., 5. og 6. trinn. I studien finner han blant annet at det var gjennomsnittlig 26,6 T-enheter og gjennomsnittlig 7,1 undersetninger per tekst i tekster som er skrevet av 6.klassingene (Drew, 2010, s.203-204. Totalt skrev 6.klassingene 192 undersetninger - hvorav 78% var substantiviske, 15% var adverbiale og 7% var relativsetninger. Studien viser en tydelig utvikling i sammenlikning med elevene i 4. og 5.klasse. T-enhetslengden var på 9.1 med 0.2 undersetninger per tekst hos fjerdeklassingene, og hos femteklassingene var T-enhetslengden på 17,6 med 3.3 undersetninger per tekst. Riktignok er standardavviket høyt, og ferdighetsnivået skal ha vært varierende blant elevene (Drew, 2010, s. 217). Selv om utviklingen er forventet, viser Drew (2010) til ulike forklaringer til hvorfor slik utvikling skjer i mellomspråket til elevene: mer undervisningstid fra i 5. og 6. klasse enn 4.klasse, elevene tar i bruk tekster som de leser som modelltekster, og at utviklingen av skriftspråket i morsmålet muligens har en effekt på skriftspråket i engelsk (S.221).

Jensen (2017) undersøker 120 norske elevtekster av 60 VG1-morsmåls elever med lik kjønnsfordeling. Tekstene ble samlet inn i anledning til studien hvor hovedproblemstillingen er å undersøke hvorvidt og hvordan skriveredskaper kan ha

påvirkning på leksikosyntaktiske trekk. Hver elev skrev to argumenterende tekster i form av leserinnlegg etter gitte oppgaveformuleringer. Elevene ble delt inn i to grupper hvor en gruppe skrev den ene oppgaven for hånd og den andre oppgaven på tastatur, og den andre gruppen gjorde det samme, men med motsatt oppgavefordeling (Jensen, 2017, s. 68).

Elevtekstene i studien inneholder 1789 substantiviske undersetninger, 1439 adverbiale undersetninger og 987 relativsetninger (Jensen, 2017, s. 35). Det vil si at det er 4215 undersetninger fordelt på 120 tekster, og altså et gjennomsnitt på 35,1 undersetninger per tekst. Jensen (2017) viser ikke til det totale antallet av T-enheter i avhandlingen ettersom han undersøker T-enhetens kompleksitet og lengde heller enn tekstens lengde, men han viser til at det er totalt er 1,08 undersetninger per T-enhet (Jensen, 2017, s. 283).

Jensen (2017) finner blant annet at elever som skriver lengre tekster på tastatur enn for hånd, har en høyere frekvens av subklaususer (se definisjon i 3.2) og større andel av adverbiale subklaususer (s.312). Dette er et spontant trekk som Jensen (2017) knytter til muntlighet (s.243). Han viser også til at gutter skriver annerledes på tastatur enn for hånd, og realiserer da færre subklaususer, men likevel høyere leksikalsk tetthet (Jensen, 2017, s.312). Disse funnene sier ikke nødvendigvis noe om kvaliteten eller karakterene som elevene fikk, men Jensen (2017) viser til signifikante funn ved sterke elever:

Sterke elever [...] ser ut til å dele seg i to grupper. Noen av dem benytter den økte hastigheten og/eller funksjonaliteten i tekstbehandlingsverktøyet til å skrive mer informasjonstett, mens andre benytter den økte hastigheten først og fremst til å skrive lengre, noe som resulterer i mindre informasjonstette tekster. (s.151)

Iversen & Otnes (2013) undersøker elementer av kohesjon og bruk av forfelt i 16 tiendeklassetekster med karakterer fra 2 og opp til 6. De finner at tekster med høyere forekomst av komplekse forfelt gir bedre resultater med tanke på karakter, og peker på at realiseringsmengden av subjunksjoner kan vitne om en muntlig eller skriftlig stil, og legger også til at det viser komplekse setningskoblere (Iversen & Otnes, 2013, s.284).

Forholdet enkle versus komplekse ledd vil trolig kunne være en variabel også i andre ledd enn forfeltet. I forfeltet trer dette midlertidig tydeligere fram og bidrar til å gi et preg av skriftlighet – der man forlater de mest typiske muntlige trekkene. (Iversen & Otnes, 2013, s. 295)

Gjennom disse ulike studiene som blant annet kommer inn på temaet om undersetninger viser oss at forekomst av undersetning kan bidra til at tekstene stilmessig oppleves mer skriftlig. Likevel er det et element som ikke kommer tydelig fram like lett som utnyttelsen av forfelt, og med Myhill (2009) må vi også legge til at gode skrivere også utnytter enkle setninger, men er mindre avhengig av konjunksjoner som tekstbindere. Dette finner vi også i Jensen (2017) som gir oss et mer komplekst og kvantitativt bilde over språklig realisering i form av leksikosyntaktiske trekk. Drew (2010) peker på potensialet i modelltekster, og viser en økning i bruk av undersetninger i elevenes læring av engelsk som fremmedspråk, men at det riktignok er stor spredning blant elevene.

## 2.2 Argumenter for grammatikk i skolen

Som jeg også nevner i innledningen, har elevene gjerne et rikt språklig repertoar før de starter på skolen. Det er dermed lett å tenke at elever kan bli gode skrivere uten å få eksplisitt grammatikkundervisning. Det kan være at etter å ha lært elementære prinsipper for å skrive, kan elevene overføre leksikalske og syntaktiske trekk fra det muntlige språket og fra modelltekster til skriving av tekster uten at de nødvendigvis har lært dette eksplisitt. Elevene besitter mye kompetanse, som de tilegner seg både i og

utenfor skolen. Det er likevel argumenter for at grammatikk skal læres i skolen - i tilknytning til skriveopplæring, men også utenom.

Det er særlig seks argumenter som har vært sentrale i debatten om grammatikkens posisjon i norskfaget som Hertzberg (1995) løfter fram. Formaldanningsargumentet har et opphav i latinskolen hvor en anså grammatikk og matematikk som trente den logiske tenkningen, men argumentet er i stor grad avskrevet tidligere og i dag (Hertzberg, 1995, s.23, 32). Fremmedspråksargumentet legger til grunn at det er enklere å lære et fremmedspråk hvis man har grammatiske termer for morsmålet. Dette argumentet, også med opphav i latinskolen, var særlig styrket i etterkrigstidas folkeskole hvor alle skulle lære et fremmedspråk, men mistet særlig fotfeste med Chomskys inntog med hans teori om språklæring (Hertzberg, 1995, s.64, 68). Spåkferdighetsargumentet fører en tanke om at grammatikkundervisning vil kunne ut i at elevene skriver korrekt. Hertzberg (1995) tilbakeviser denne sammenhengen (s.104), og «[i] nyere tid har innvendingene særlig dreid seg om at et sterkt grammatikkfokus til og med kan hindre elevenes skrivekreativitet» (Iversen et al., 2020, s.22).

Hvorav de tre argumentene jeg til nå har nevnt over er mer tradisjonelle, blir de tre neste ansett som moderne. *Allmenndanningsargumentet* er knyttet til egenverdien av å ha kunnskap om fenomener som er sentralt i vår menneskelige virkelighet, og at grammatikkunnskap kan medføre en kritisk bevissthet som gjør elevene i stand til å gjennomskue ideologi og manipulasjon (Hertzberg, 1995, s. 123).

*Tverrspråklighetsargumentet* aktualiserer grammatikkundervisning, ikke som en nødvendighet slik som fremmedspråksargumentet, men som en mulighet hvor en kan få innsikt i grammatikk på tvers av språk (Hertzberg, 1995, s. 125). Ifølge Brøseth & Nygård (2019) er *metaspråksargumentet* som de fleste støtter seg på i dag. Dette argumentet legger til grunn en nødvendighet om at en trenger et metaspråk for å veilede elevene språklig (Hertzberg, 1995, s. 130).

Metaspråksargumentet kan vi finne i det funksjonelle argumentet hos Iversen et al. (2020) som mener at språkkompetanse og skriveferdigheter kan styrkes ved grammatikkundervisning som er rettet mot språket i bruk og helhetlige tekster (s.22). Mer spesifikt om syntaktiske konstruksjoner i elevtekster mener Iversen & Otnes (2013) at bevisstgjøring av forfeltsbruk og utnyttelse av kohesjonselementer, som de undersøker i sin studie, vil styrke elevene til å mestre organisering og variasjon ved setning- og tekstopbygning (s.296). Myhill et al. (2012) fant også i sin intervensjonsstudie at elever, og de vektlegger at det i særlig stor grad gjelder sterke elever, hadde en sterk positiv effekt i kvaliteten av deres skriving og metaspråklige forståelse etter intervensjoner i form av kontekstualisert grammatikkundervisning (s. 162). Studien deres understreker også behovet for lærere med tilstrekkelig metaspråklig forståelse for å håndtere spørsmål og misforståelser på en effektiv måte i klasserommet (Myhill et al., 2012, s. 162).

I tillegg til disse argumentene som er nevnt finner vi også et dobbelt demokratiargument hos Aa (2021). Den ene sida av *demokratiargumentet* kan ligne tanken om at grammatikkundervisning medfører kritisk bevissthet, som vi finner i allmenndanningsargumentet, men her er det knyttet til en didaktisk tilnærming som bygger opp til en slik bevissthet. Aa (2021) peker på at grammatikk i sammenheng med deskriptiv tilnærming til elevenes muntlige språk kan «gi alle elevar ein grunnleggande språkleg sjølvtilit som kanskje òg kan verke skriveforløysande» (Aa, 2021, s.78). Dette går noe imot metaspråksargumentet, som oftest retter seg mot at kunnskap om grammatikk skal være til nytte for språklig veiledning og utvikling av skriveferdigheter.



## 2.3 Læreplanens (LK20) rammer for grammatikk i skolen

I læreplanen for norsk i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8) for 7.trinn finner vi følgende kompetansemål som er relevante for grammatikkundervisning:

- bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster
- leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster
- skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting

Med det første punktet skal elevene altså ikke bare ha en metalingvistisk forståelse, men de skal altså kunne aktivt bruke den. I kraft av det andre punktet og i norskfagets kjerneelementer skal de også «[...] beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). De må dermed bli bevisste på ulike normer for å hensiktsmessig bruke og variere disse virkemidlene. Læreren må også legge opp til forskjellig måter for undervisning, hvor de både skal forstå termer, regler og normer, og i tillegg legge opp til eksplorerende og lekende utforskninger. Med dette finner vi krav til at læreren trenger god teoretisk forståelse. Grammatikkundervisningen er også i stor grad avhengig av læreren for å kontekstualisere utforskningen ettersom lærebøkene stort sett fokuserer på å beskrive systemgrammatiske begreper (Brøseth et al., 2020; Jørgensen & Siljan 2021)

Riktignok kan en rette kritikk mot læreplanens fokus på fagspråk, rettskrivingsfokus og det sterke fokuset på tekst og skriving som vi ser i alle punktene over. Aa (2021) peker på et paradoks med fokuset på fagspråk, og understreker at skriveidaktikken ofte får en normativ tilnærming til språk (s.78). «På eine sida hjelper det oss definitivt til å finne fram i feltet, men på hi sida kan det blokkere for det vi egentleg skulle finne fram til: sjølve kunnskapen (Aa, 2021, s.72). Ved at grammatiske termer og at begrepet *språk* alltid blir nevnt i sammenheng med tekster, kan man forstå *fagspråk* som et redskap knyttet til tekstskriving, heller enn et redskap knyttet til en forståelse av språket - et metaspråk. Aa (2021) poengterer at didaktiske tilnærminger fundert på formell grammatikk kan bistå til et mindre normativt fokus, og at elevene potensielt sett får innsikt i sitt eget mentale, og dermed muntlige språk (s.78).

Elevenes kunnskap om hvordan det muntlige språket skiller seg fra skriftspråket, er ifølge Myhill (2009) noe som også vil støtte elevenes språklige utvikling i skrift. I et utforskende klasserom kan altså elevene og læreren få innsikt i elevenes språk, og gjerne en felles forståelsesramme. Metaspråk kan være et viktig ledd, men kan også forvirre hvis læreren ikke har et godt nok grep om hensiktsmessig bruk av terminologi (jf. Myhill 2012, s.159). Det er heller ikke slik at tanker og kunnskap om språk er avhengig av et utvidet og abstrakt repertoar av lingvistiske termer: «Ein kan tenke mykje lurt om grammatikk utan å kunne namn på ordklassane, og motsett kan ein hoste opp namn og reglar som ein egentlig ikkje forstår» (Aa, 2021, s.72). En lærer med nødvendig teoretisk bakgrunn har dermed bedre forutsetninger for grammatikk- og skriveundervisning da man har muligheten til å ta lære videre terminologien for å sette ord på hva elevene allerede kan, og for å nyttiggjøre metaspråket om det som allerede er tilgjengelig kunnskap for elevene.

Selv om det er viktig å legge til rette for grammatikkundervisning som gjerne bør ha et annet fokus enn på skriftspråket, er det tekstproduksjon som jeg utforsker. Vi kan argumentere for at lærer og elev bør utforske det muntlige språket, og at læreren bør ha teoretisk kunnskap. I sammenheng med dette kan læreren få tilgang til elevenes

språklige realisering og kompetanse, og jeg forsøker å gjøre en systematisk undersøkelse av den tause kunnskapen. Dette kan ses i sammenheng med kompetansemålene i LK20 som jeg allerede har omtalt, men også to punkter som omhandler tekstskriving og bearbeiding av tekst for 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8):

- beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål
- gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster

Når jeg analyserer undersetninger operasjonaliserer jeg elevtekstene med ulike skrivehandlinger og formål, som knytter seg opp til det første punktet over. På denne måten posisjonerer jeg studien min deskriptivt mot en funksjonell tilnærming til grammatikk og tekstanalyse. Dette gjør jeg for å aktualisere grammatikk som et ledd i skriveundervisning som kan ha en utforskende tilnærming. Blant kompetansemålene finner vi grunnlag til å jobbe tekster på ulike vis, som kan knyttes til ulike diskurser (Jf. Ivanič, 2004). Med lek og utprøving vil skriveopplæringen rette seg mot kreativitetsdiskursen, fokuset på bearbeiding med egne og andres tekster kan rette seg mot prosessdiskursen, utprøving av virkemidler og framstillingsmåter retter seg mot sjangerdiskursen og et fokus på tekstenes formål kan knytte seg til sosial-praksis diskursen. I denne masteroppgaven er det særlig den sosiale-praksis diskursen som er gjeldende, hvor en forstår skrivehandlinger som en aktivitet som skjer i en sosial kontekst og dermed er formålsrettet (Ivanič, 2004). Alle disse diskursene representerer en annen forståelse for skrijving enn ferdighetsdiskursen. «Innenfor ferdighetsdiskursen blir skrijving forstått som en ferdighet det må trenes på, spesielt for å mestre forholdet mellom lyd og tegn, samt syntaktisk oppbygging av tekster» (Blikstad-Balas, 2018). Min forståelse av syntaktisk oppbygging av tekster er ikke noe jeg i sammenheng med denne masteroppgaven anser som noe en må mestre, men noe man kan utnytte som medierer i formålsrettet skrijving.

Tilbakemelding både fra medelever og lærer er gjerne også et ledd i skriveprosessen hvor en kan utforske hvordan teksten en selv har skrevet virker på andre, og det er her en også kan bygge videre på innsikten eleven har om det muntlige språket og videre nyttiggjøre metaspråket for å sette ord på fenomener som de finner. Det at medelever skal gi tilbakemeldinger til hverandre er noe som læreren også bør gi veiledning på, men det er også viktig at læreren gir tilbakemeldinger som er konkrete. Tonne (2020) finner blant Normprosjektets tekster, av 7.trinn-elever, tilbakemeldinger som ofte er generelle når de gir elevene respons på syntaks. Hun finner gjentakende kommentarer på tvers av elevtekstene om at elevene må korte ned setningene, og på grunn av generelle tilbakemeldinger finner hun at elevene gjør få endringer ettersom de enten ikke forstår tilbakemeldingene eller mangler motivasjon (Tonne, 2020, s.118).

Selv om elevene noen ganger er i stand til å revidere tekstene sine på en korrekt måte, kan det se ut til at de ikke forstår begrunnelsen bak, og de endrer dermed ikke samme feil om den bare er merket av en gang. (Tonne, 2020, s.118)

Med elevenes motivasjon forteller lærerne i Normprosjektet i fokusgrupper blant annet at elever ser på teksten som ferdig, og at de heller har motivasjon for å rette teksten heller enn å forbedre den (Matre et al., 2021, s.299)

## 2.4 Normprosjektet: Normkorpuset, forventningsnormer og oppgaveformuleringer

Tekstutvalget mitt er elevtekster som er hentet ut fra normprosjektet. Dette har gjort det enklere å operasjonalisere skrivehandlingene, og å hente ut elevtekster fra samme trinn

på samme skole. Normkorpuset består av totalt 5196 elevtekster som er skrevet i 3., 4., 6. og 7.trinn i løpet av to skoleår fra 2012 til 2014, og korpuset er for øvrig kun et utvalg av ca. 50.000 elevtekster som ble samlet inn i forbindelse med Normprosjektet (Hagen et al., u.å). Dette var en intervensjonsstudie, med den offisielle tittelen *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. «Prosjektets mål [var] å utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis» (Hagen et al., u.å).

Forventningsnormene er «[...]et sett med retningslinjer for hva det er rimelig å forvente av elevers skrivekompetanse på ulike trinn [...] [som] er meint brukt som grunnlag for å utvikle mål for undervisning og gi underlag for formative tilbakemeldinger» (Matre, 2017, s.1-2). De ble utviklet i et samarbeid mellom normprosjektets forskergruppe og lærere fra prosjektskolene med et formål om å synliggjøre et felles forståelsesgrunnlag for lærere om deres vurdering og skriveundervisning for elever (Matre et al., 2021, s.12-13). Videre har Normprosjektet videreutviklet Skrivehjulet (se 3.6) som visualiserer skrivehandlinger, formål og skriftlig mediering. Dette har de utviklet med en funksjonell tilnærming til skrijving, hvorav grammatikk blir sett på som ei mediering og et verktøy som bygger opp teksten.

Forventningsnormene er organisert i 7 vurderingsområder: kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet. Av de punktene av forventningsnormer for 7.trinn mener jeg at disse er de mest relevante (Skrivesenteret, u.å.):

#### Språkbruk

- bygge opp komplekse og varierte setninger
- bruke en relevant språklig stil

#### Tekstoppbygging

- mestre ulike måter å strukturere tekster på
- komponere teksten på en formålstjenlig måte (f.eks. sjanger)
- bruke varierte koplingsmarkører for å uttrykke sammenheng i teksten.

#### Rettskriving og formverk

- mestre skillet mellom og/å og da/når

#### Tegnsetting

- bruke komma mellom helsetninger
- bruke komma etter leddsetninger.

Slik forventningsnormene er ment er dette målsettinger for undervisning og hva som er forventet kompetanse hos elevene etter 7.trinn. Punktene som inngår under *rettskriving og formverk* og *tegnsetting* er ikke noe som jeg behandler direkte i min studie, men er sammen med de andre punktene med på å aktualisere temaet for denne masteroppgaven. Punktene under *språkbruk* veileder oss til at elever skal både skrive enkle og komplekse setninger, samt å variere dem og rette det etter en stil som er tilpasset formålet - dette er noe som er i tråd med det vi finner i Myhill (2009). Under *tekstoppbygging* kan man kanskje lett tolke punktene i retning mot en global og overordnet struktur i tekstene, men kan også aktualisere setningsinterne strukturer, slik som forfeltsbruk og undersetninger.

## 2.5 Oppsummering og studiens nytteverdi

I dette kapitlet har jeg redegjort for tidligere forskning som er relevant til denne studien. Jensen (2018) og Drew (2010) studerer tekster blant annet gjennom måling av T-enheter, i engelskfaget i norsk skole og VG1-tekster i norskfaget. Jeg finner ikke andre artikler eller avhandlinger som behandler elevtekster i norskspråklige tekster i grunnskolen på denne måten. Jeg drar også nytte av forskningen på forfelt, som også behandler bruken av subjunksjoner, men da med funksjonelle rammeverk. Ifølge Iversen & Otnes (2013) er gjerne komplekse forfelt en variabel som en i størst grad finner i høyt vurderte tekster. I tillegg vil sterke elever utnytte en fordelaktig fordeling mellom enkle og komplekse setninger ifølge (Myhill, 2009) – som jeg også undersøker forekomsten av.

Jeg gir også oppgaven min et grammatikdidaktisk bakteppe i form av å diskutere hvordan en elevene kan utvikle den språklige realiseringen i tekst, i skriveopplæring og i grammatikkundervisning. Et godt etablert argument for grammatikkundervisning i dag er metaspråksargumenter hvor en hevder at læreren og elevene må kunne et metaspråk for å dra veksler på språklig veiledning. Læreplanen LK20 inkluderer også begrepene språk og «fagspråk om ordklasser og setningsoppbygging» i sammenheng med tekst og skriving. Man kan problematisere, slik som Aa (2021) gjør, at sammenhengen mellom grammatikk- og skriveundervisning må skje sammen og nødvendigheten av metaspråket for å kunne noe om språk og grammatikk.

Jeg vil hevde at min studie er til nytte for å vise hvordan elever realiserer språket, og som kan tydeliggjøre graden av fordelingen av enkle og komplekse setninger. Dette kan være et bidrag til å få større innsikt i å undersøke elevtekster og finne elementer man kan veilede på for å styrke tekstkvalitet – på en konkret og klargjørende måte. Først og fremst er dette et forsøk på å få mer innsikt om elevenes språk som jeg tenker er eksperimentelt, men jeg vil også påstå at kategorisering av skrivehandlinger er en fordelaktig variabel for å sikre kunnskapen om setningsanalyse av autentiske elevtekster når en utforsker T-enheter.

## 3 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for rammeverk og retningslinjer for måleverktøy som jeg vil benytte meg av i det analytiske arbeidet. Jeg støtter meg stort sett på en generativ tilnærming når jeg analyserer og anser min studie som deskriptiv. Jeg har ikke gjort meg noen konkrete tanker om gode eller dårlige tekster, eller god utnyttelse av syntaktiske konstruksjoner i elevtekstene. Men jeg vil også redegjøre for teoretiske tilnærminger, generativisme og funksjonell lingvistik, som begge er viktige innganger når man underviser i skolen – dette vil jeg benytte meg i størst grad av i diskusjonsdelen (6.2). Jeg vil også posisjonere meg metodisk i kraft av funksjonell lingvistik, eller funksjonell tilnærming til skriving som vi finner hos Normprosjektet, på bakgrunn av at jeg kategoriserer teksten ut ifra skrivehandlinger og kobler tekstene opp mot bruken av setninger i formålsrettet skriving.

I noen tilfeller vil jeg presentere eksempler på undersetningstyper og setningstyper. Eksempelene kan være konstruert av meg og blir annotert med mine initialer, (ØK), eller de er hentet fra tekstutvalget og de blir annotert med oppgavebeskrivelse og elevkode (se 4.2.1 for nærmere beskrivelser av annotering av elevtekstene). I tillegg avslutter jeg dette kapitlet med å redegjøre definisjon av kompleksitet i sammenheng med setningsoppbygging.

### 3.1 Generativ syntaks: setningstypologi

Når jeg analyserer setningene fra tekstutvalget, tar jeg utgangspunkt i Åfarli (2019) sin setningstypologi, som er en innføring i formell setningsanalyse og fundert av generativ syntaks. I analysen forenkler jeg det teoretiske rammeverket da jeg kun fokuserer på hva som er hovedsetninger og undersetninger, og jeg har ikke et særlig fokus på realiseringen av setningskonstituenten eller frasestruktur.

Jeg skal beskrive ulike typer undersetninger (jf. Åfarli, 2019). Setningstypologien er en kategorisering for hvordan setningskonstituenten blir distribuert i realiseringen av undersetninger. Åfarli (2019) skiller mellom to ulike overordnede kategorier for setningstyper: hovedsetninger og undersetninger. Disse skiller han ved at de har ulike prinsipper ved seg. «Ei undersetning er ei setning som ikkje har verbflytting til den inste perifere posisjonen under S'. [...] Ei hovudsetning er ei setning som har verbflytting til den inste perifere under S'» (Åfarli, 2019, s.232, forfatters utheving). I en hovedsetning er det to posisjoner som hvor setningskonstituenten kan bli distribuert til: S'' og S'. S'' kan vi forstå som forfeltet av setninga og som den ytterste perifere posisjonen. I denne posisjonen kan vi flytte setningskonstituenten for å tematisere subjekt, adverbiale ledd eller andre ledd. S' er i hovedsetninga forbeholdt det finite verbet. I undersetninga vil S' være forbeholdt en subjunksjon, enten den er realisert eller om den er realisert implisitt. Subjunksjonen er det leddet som kan sies å være det leddet som innleder en undersetning, og som viser at innholdet i setninga underordnet en annen setning.

Begge disse prinsippene kan bli karakterisert i flere underkategorier. Hovedsetninger deler Åfarli (2019) inn i ja/nei-spørsmål og fortellende setninger, hv-spørsmål i hovedsetninger og imperativsetninger (s.235-238). Tradisjonelt blir undersetninger kategorisert som substantiviske, adjektiviske og adverbiale (Åfarli, 2019, s.243). Åfarli (2019) kategoriserer undersetningene i 5 ulike underkategorier: at-setninger og om-setninger, adverbiale setninger, infinitivsetninger og småsetninger, hv-spørsmål i undersetninger og relativsetninger. Disse skal jeg redegjøre nærmere.

### 3.1.1 Substantiviske undersetninger

Av substantiviske setninger finner vi *at-* og *om-setninger* og *infinitivsetninger*. Disse vil ha samme posisjon som substantiver eller substantiviske uttrykk (Åfarli, 2019, s.243).

(1) eksempler på setninger med substantiviske undersetninger (ØK):

- a) Jeg mener *at han har lest boka*.
- b) Vet du *om han har lest boka*?
- c) Jeg har sett *ham lese boka*.
- d) Han prøvde *å lese boka*.
- e) Etter *at han har lest boka*, vil han forstå starten bedre.
- f) Etter *å ha lest boka*, vil han forstå starten bedre.

At-setninger (1a og 1e) og om-setninger (1b) har subjunksjonene *at* eller *om*, i bokmål har vi også subjunksjonen *hvorvidt* som kan fungere i om-setninger (Åfarli, 2019, s.240). Subjunksjonen blir plassert i S', og det er ikke mulig for andre ledd å bli flyttet opp i posisjonen foran. Disse setningstypene hører sammen da de begge er substantiviske og analyseres likt, men det er også visse forskjeller. Subjunksjonen *at* krever faktive verb, og den kan i tillegg forekomme som urealisert i tekst (Åfarli, 2019, s.242). Ifølge Faarlund et al. (1997) er det ikke lett å fastslå regler for når en kan stryke *at*, og mener at det er et spørsmål om stil (s.986). Vi kan ikke stryke ut *om* slik som *at*, men det er trolig visse verb som realiserer en om-setning.

Setningene 1c og 1f, som er en småsetning, og 1d, som er en infinitivsetning, er eksempler på to typer ikke-finitte setninger. Verbet i undersetningene er altså ikke finitt i begge typene. Småsetninger har til forskjell for infinitivsetninger et subjekt, og i tillegg opptrer det gjerne med sanseverb (Jf. Faarlund et al.,1997). Jeg finner kun to småsetninger (2 og 3) og jeg vil derfor ikke nevne dette i min analyse.

(2) Jeg så et lite guttehode *stikke opp av snøen* (B1-snø, 701j)

(3) Da hørte vi noen *komme inn døra* (F2-spøkelse, 740G)

Infinitivsetninger har ikke et uttrykt subjekt slik som de andre undersetningene. Dog kan man ofte tolke hvilket subjekt som blir referert til (Faarlund et al., 1997, s. 998). Utover det manglende subjektet, og det finitte verbet, er det store likheter mellom subjunksjonene *at* og *å* (Afarli, 2019, s.49; Faarlund et al., 1997, s. 999).

I eksemplene (1a-d) finner vi de substantiviske undersetningene realisert som setningenes objekt, men kan også bli realisert som subjekt, indirekte objekt, predikativ og utfylling til preposisjoner (Faarlund et al., 1997, s. 976). I (1e og 1f) finner vi at-setningen og å-setningen som er komplementet av preposisjonen *etter*, og til sammen er det funksjonelt sett en adverbial leddsetning som for øvrig er foranstilt. I alle setningene i (1) kan vi i utgangspunktet bytte ut undersetninga med pronomenet *det* uten at det blir ugrammatisk, så fremst vi forstår hva pronomenet refererer til gjennom kontekst. Dette kan vi si er en felles egenskap til de substantiviske setningene.

### 3.1.2 adverbiale undersetninger

I adverbiale undersetninger finner vi flere subjunksjoner. Hos Faarlund et al. (1997) kan vi finne flere typer setninger: adverbiale eksplikativsetninger - årsakssetninger, følgesetninger, formålsetninger, vilkårssetninger og vedgåingsetninger (s.1034) - og implikativsetninger - stedsetninger og tidsetninger (s. 1064-1067). Åfarli (2019) skiller ikke adverbiale setningstyper, men det som Faarlund et al. (1997) kaller stedsetninger går inn under det som Åfarli (2019) kategoriserer som *hv-spørsmål i undersetninger*.

«Strukturelt liknar adverbiale setningar svært mykkje på at-setningar og om-setningar ved det at den ytste perifere posisjonen under S'', medan den inste perifere posisjonen under s' er okkupert av ein subjunksjon» (Åfarli, 2019, s. 244).

I setningene (4-6) finner eksempler på adverbiale setninger i tekstutvalget:

(4) **Hvis** du smelter snø blir det til vann (B1-Snø, 703J)

(5) Ikke stol på lærerne dine, du aner ikke **når** de har en spøk på gang (F2-Spøkelse, 740G)

(6) Den neste tida var en god del bedre **fordi** den var på 4,6 (U4-Bakken, 740G)

### 3.1.3 relativsetninger

Relativsetninger er tradisjonelt kategorisert som adjektiviske undersetninger «som semantisk står modifierende på same måten som eit attributivt adjektiv» (Åfarli, 2019, s. 243). Relativsetninga modifierer en nominalfrase som vi kan finne i ulike posisjoner i den overordnede setninga. Vi finner også en tilsvarende nominalfrase i relativsetninga, et korrelat. Korrelatet kan vi i undersetninga også finne i ulike posisjoner, som subjekt, direkte objekt, indirekte objekt og som utfylling til en preposisjon (Faarlund et al., 1997, s. 1055). Den tilsvarende nominalfrasen vil bli strøket i undersetninga. Korrelatet og subjunksjonen *som* er det vi kaller et relativkompleks, og da korrelatet ikke nødvendigvis er eget ledd i den overordnede setninga vil ikke ei relativsetning kunne bli kalt ei leddsetning.

Slik som at-setninger kan også subjunksjonen i relativsetninger i noen tilfeller bli utelatt. Dette gjelder spesielt når korrelatet er flyttet fra objektsposisjonen eller fra ei utfylling av en preposisjon (Faarlund et al., 1997, s. 1055). I (7) finner vi eksempel på en urealisert at-setning, relativsetning – indikert med skarpe klammer – og en relativsetning i en og samme setning.

(7) Jeg synes også [**at**] det kan bli en negativ greie ut av det for de **som** ikke har en fancy telefon [**som**] man kan høre på musikk fra (O8.1-Musikk, 703G)

### 3.1.4 hv-setninger

I hv-spørsmål i undersetninger, heretter kalt hv-undersetning, finner vi et ledd fra ulike posisjoner som er flyttet opp i S'' på samme måte som vi gjør i relativsetninger. I denne typen undersetning gjelder det spørrefraser, altså fraser som er innledet med spørreord. I disse setningene er det i noen konstruksjoner obligatorisk at subjunksjonen *som* blir realisert (Åfarli, 2019, s. 251), som (11) mens i andre tilfeller må den strykes eller det kan være valgfritt, som (12). Med begge disse eksemplene kunne vi også ha definert det som relativsetninger om vi hadde definert «hva» og «hvilke» som kjernen av en adverbial frase med relativsetningen som komplement.

(8) For nå må vi ikke glemme **hvor** viktig det er for noen muslimer å følge alle regler slik som de er skrevet. (R6-Islam, 701J)

(9) Barna vil lære **hvordan** man setter opp tekster og **hvordan** man skriver riktig av PC-en som de tar med seg videre når det er skriftlige oppgaver. (O9-rektor, 708G)

(10) I denne teksten skal jeg fortelle om **hvorfor** man bør få lov til å høre på musikk i timene. (O8.1-Musikk, 765J)

(11) Han fortalte meg om spennende historier om **hva** som hadde skjedd i de forskjellige husene [...] (F2-Spøkelse, 701J)

(12) I går snakket jeg med en som går på naboskolen om **hvilke** hjelpemidler de hadde i timene på skolen (O9-rektor, 765J)

## 3.2 Definisjoner av setningstyper

Jeg har til nå redegjort for undersetningstyper (jf. Åfarli, 2019) som jeg vil bruke aktivt i analysen min. I 3.1 viser jeg til den formelle definisjonen av undersetninger og hovedsetninger, og dette er et begrepspar som Åfarli (2019) skiller fra begrepsparet hel- og leddsetning, som defineres funksjonelt. En helsetning er definert som en ytring som er selvstendig, og dette innbefatter blant annet setninger som er utrustet med subjekt og predikat, mens leddsetninger fungerer som et eget ledd i en helsetning, og er dermed ikke selvstendig (Åfarli, 2019, s.233). Undersetninger som ikke er innledet av en hovedsetning vil dermed bli definert som en helsetning. I mitt tekstutvalg finner jeg (13 og 14) som slike undersetninger<sup>2</sup>:

(13) sikkert **fordi** jeg hadde så fin kropp. (F5-Ludvig, 703J)

(14) Hvis vi også tenker på miljøet vårt **som** er veldig viktig (O9-Rektor, 703J)

Jensen (2017) bruker begrepsparet hovedklausus og subklausus, i noe lik forstand som begrepene hovedsetning og undersetning. Han begrunner bruken blant annet av polysemien av ordet setning (Jensen, 2017, s. 51).

Et begrep i Jensen (2017) og Drew (2010) som vil være viktig i min analyse er T-enheter, som vi finner i flere studier hvor man analyserer helhetlige tekster i form av setninger. Tegnsetting kan i autentiske tekster bli brukt kreativt, og det kan i elevtekster på sjuende trinn være noe mer arbitrært enn det man finner hos eldre elever. T-enheter er dermed et måleverktøy som er definerer en setningsenhet hvor en kunne ha satt punktum. «[B]etegnelsen [t-enhet] er basert på at t-enhetene er de minste enhetene en tekst kan deles opp i med store skilletegn ved å følge tradisjonelle tegnsettingsregler» (Jensen, 2017, s. 52). Nærmere bestemt definerer Jensen (2017) T-enheter som en hovedklausus pluss de subordinerte klausale eller ikke-klausale strukturer som er tilføyd eller innføyd i den (Hunt, 1970, s. 4 i Jensen, 2017, s. 52).

Jensen (2017) konstruerte følgende retningslinjer<sup>3</sup> for tekstanalyse basert på T-enheter:

[(1)] Direkte tale og andre sitater blir segmentert som t-enheter på linje med annen tekst, såfremt sitatet ikke inngår som ledd i en overklausus [...]. [(2)] Dersom en t-enhet fungerer som ledd eller ledd-del i en overklausus, typisk direkte objekt, regnes den som del av t-enheten som overklaususen er en del av. Slike subordinerte t-enheter er ofte sitater, men det kan også dreie seg om andre typer formuleringer [...]. [(3)] Dersom et sitat eller lignende inneholder mer enn én hovedklausus, regnes den første som del av overklaususen, men alle påfølgende hovedklaususer som kjerner i selvstendige t-enheter [...]. [(4)] Tekst i parenteser analyseres som annen tekst, med ett unntak: En t-enhet kan ikke inneholde en annen t-enhet, så parenteser som står inni en t-enhet, må regnes som en del av den omsluttende t-enheten. En koordinert subklausus med elidert subjunksjon regnes som del av foregående t-enhet, selv om den koordinerte subklaususen har form som en hovedklausus [...]. (Jensen, 2017, s. 52-53)

I analysen vil jeg også fokusere på forekomsten av enkle og komplekse setninger. Det er noe uvanlig å definere en setning som enkle setninger i litteratur om norsk syntaks, men kan forstås som setninger som ikke har undersetninger og som ikke er koordinert med andre hovedsetninger ved hjelp av konjunksjoner<sup>4</sup>. I komplekse setninger kan

<sup>2</sup> Det er svært få forekomster av undersetninger som alene fungerer som helsetning, i vedlegget vil disse bli plottet inn som variabelen undersetninger, men jeg viser også forekomsten av slike setninger i datasettet uten at det blir nevnt i analysekapittelet.

<sup>3</sup> Med disse retningslinjene støtter Jensen (2018) seg delvis på andre som har brukt T-enheter som måleverktøy – Hunt (1965) og Sotillo (2000). Begrepet T-enhet (eng. T-Unit) stammer for øvrig fra Hunt (1965)

<sup>4</sup> I litteratur om engelsk syntaks er det ikke uvanlig å snakke om simple sentences (enkle setninger), compound sentences (koordinerte setninger) og subordinated sentences (undersetninger).



undersetninger tilføre strukturell dybde – det er ikke begrensninger til hvor mye en kan bygge på. Jensen (2017) finner i sitt tekstutvalg at den maksimale dybden er på 6 nivåer med undersetninger (s. 40). Iversen et al. (2020) nevner også slike konstruksjoner og inkluderer bruken av sideordninger og underordninger – dette er de begrepene de bruker for koordinering og undersetninger, og de nevner at det også kan bli kalt paratakse og hypotakse<sup>5</sup> (s.44).

### 3.3 Lingvistiske tilnærminger

Til nå har jeg i teorikapittelet redegjort for en form for analyse av setningstyper. Det jeg presenterer er en metaspråklig redegjørelse, som vi i grunn kan si at de aller fleste språkbrukere i norsk har *kompetanse* om. I innledinga viser jeg til, gjennom Nygård & Bjerke (2021), at barn kan produsere komplekse setninger med leddsetning i tale. Dette betyr at de har *kompetanse* og *performanse* som er kompleks. Dette begrepsparet viser til den ubevisste og interne grammatiske kunnskapen om språk, kompetansen, og den eksterne produksjonen av språklige uttrykk, performansen (Eide & Busterud, 2015, s.19). Et viktig poeng med disse begrepene for min studie er at jeg tar utgangspunkt i at elevene har den mentale, ubevisste kompetansen, og vi kan gjerne anta at mange av elevene har mye metaspråklig forståelse og bevisst kompetanse gjennom undervisning på skolen. Det jeg skal analysere er kun en liten del av elevens aktive performanse - elevens skriving. Det som kommer til uttrykk i elevtekstene kan dermed være dokumentasjon på elevenes performanse, men det som eventuelt mangler kan forekomme i andre tekster som jeg ikke undersøker.

Jeg vil i metodekapittelet beskrive min posisjon blant de analytiske tilnærmingene for å få mer innsikt om er skrivehandlinger. Flere av begrepene jeg bruker, blant annet undersetningstyper (jf. Åfarli, 2019) kommer fra generativistisk perspektiv, men jeg bruker altså begrepene i en sammenheng med ei funksjonell tilnærming til på skriving - som jeg vil beskrive nærmere i seksjon 3.6.

Tradisjonelt sett finner vi tekstlingvistisk, bruksorientert og kontekstuell teori i funksjonell grammatikk, som ofte blir forbundet med den systemisk-funksjonelle lingvistikken (Iversen et al., 2020, s.14). På den andre siden finner vi generativisme, som har sitt utgangspunkt i Noam Chomsky, og som tradisjonelt sett er knyttet opp til forståelsen av «ein mental/kognitiv grammatikk som er internalisert i menneskesinnet, og som altså er del av menneskets språkevne» (Åfarli & Eide, 2003, s.17). Aa (2021) presiserer:

Skilnaden på formell og funksjonell grammatikk handlar ikkje om at den eine er interessert i språkleg form/språkssystemet og den andre i språkbruk. Skilnaden dreiar seg heller om at der funksjonelle teoriar inkluderer språkbruksituasjonen og kontekst i sine forklaringar av grammatisk form, ser formalistane formsida av språk som uavhengig av bruksituasjonen. Vi kan altså kanskje heller omtale dei som holistiske (funksjonelle ) vs. dikotomiske (formelle) språkprosseseringssyn. (s. 68)

De ulike teoretiske retningene har altså ulike tilnærminger til språket, og fører med seg ulike språksyn og språklæring. Helt kort kan man eksempelvis i generativismen si at språktilegnelse ikke kan skje uten at et barn blir styrt av a priori-prinsipp som en har tilgang til gjennom en *universalgrammatikk* som finnes i enhver menneskelig hjerne (Åfarli, 2000, s. 27). Mens det for funksjonalismen krever sosiale forhold som tilrettelegger for at barnet skal tilegne seg språket (Haugen, 2021, s.38).

---

<sup>5</sup> Dette er begrepsparet som ofte brukes i litteratur innenfor systemisk-funksjonell lingvistik.

### 3.4 Implikasjoner av lingvistiske tilnærminger i forskning og i skolen

Didaktisk sett har læreren altså flere lingvistiske disipliner å lene seg på. Brøseth & Nygård (2019) presenterer tre egenskaper ved generativstiske analyser og forklaringen som de mener er grammatikkdidaktisk fordelaktig. Den første egenskapen er at en generativ modell er fleksibel og kan tilpasses for formål og alderstrinn (Brøseth & Nygård, 2019, s.351). Den andre egenskapen er at det i tillegg byr på en fast analyse som på enkle og begrensede måter kan vise og forklare hvordan setninger bygges opp (Brøseth & Nygård, 2019, s.355). Den tredje og siste egenskapen er at X-barprinsippet<sup>6</sup> byr på en enhetlig analyse i form av å systematisere strukturen i fraser og setninger med ett system (Brøseth & Nygård, 2019, s.357). Eide (2022) bruker en hemmelig hage som metafor for kunnskap og innsikt om språk for å danne et poeng om at en generativistisk forklaring er et forsøk på å nå fram til hagen gjennom en port som åpnes innenfra (s.25). Det hun legger i en slik metafor er at elevene kan finne innsikt, altså hagen, ved hjelp av sin intuisjon og kunnskap om språklige modeller, altså porten. En slik tilnærming vil man kunne kalle deduktiv ved at man utforsker noe med hjelp av et etablert rammeverk for å forstå noe.

Iversen et al. (2020) legger blant annet vekt på to ulike metodiske tilnæringsmåter<sup>7</sup> med deres funksjonelle språksyn<sup>8</sup>. Den første tilnærmingen baserer seg på å være tekstbasert, hvor en i undervisning setter søkelys på funksjonen som systemkategorier har i tekstene, og som skal hjelpe læreren i kartleggingen av elevens skriving og planlegging av undervisning (Iversen et al., 2020, s.24). Den andre tilnærmingen som de nevner er den induktive. Med ei slik tilnærming vil en i undervisning legge opp til å utforske og danne regler ut ifra autentisk kommunikasjon (Iversen et al., 2020, s.26).

Jeg vil komme inn på at jeg arbeider både deduktivt og induktivt i min metodetrianglering, og at jeg har både ei generativ og funksjonell tilnærming. At man har en fot i begge leirer også i undervisningssammenheng trenger heller ikke å være problematisk. Aa (2021) understreker viktigheten av deskriptivisme foran et normativt, rettskrivingsfokus når en underviser grammatikk - uansett tilnærming (s.76). Også slik LK20 beskriver kjernelementene i norsk skal man «[...] leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). Sånn sett krever norskfaget lærere som kan ta i bruk ulike metoder og tilnæringsmåter for å undervise og legge opp til at elevene kan jobbe eksplorerende, og på denne måten deskriptivt med språket. Utdanningsdirektoratet (2018) beskriver selv hvordan de definerer utforskning:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.

Hvordan jeg posisjonerer meg teoretisk og metodisk, vil jeg svare spesifikt i metodekapittelet. Men hovedbeskjeftigelsen min er nettopp å utforske elevtekstene med ei deduktiv-induktiv tilnærming hvor jeg har et deskriptivt fokus.

### 3.5 lingvistikk i skriveopplæring

Når man utforsker grammatikk i forbindelse med skriveproduksjon, er det gjerne med et funksjonelt perspektiv. I denne forbindelsen er det gjerne snakk om valg, muligheter og

<sup>6</sup> Et prinsipp som generativ syntaks bygger på – at man regner med at hver frase har en kjerne (Áfarli & Eide, 2003, s.27)

<sup>7</sup> De viser også til den kontrastive tilnæringsmåten som har å gjøre med kontrastiv grammatikk. Dette er noe som vi også finner hos Brøseth & Nygård (2019).

<sup>8</sup> Selv beskriver de deres språksyn som bruksnært, anvendt og funksjonelt.

variasjon. Dette blir funksjonelt i den forstand at man ser på hvordan språket i skrift blir brukt, og hvordan man potensielt kan utnytte språket i de sosiale forholdene som ligger til grunn for at man skriver - og en tanke om å utvikle elevens skriftspråk.

Myhill (2011) understreker at et grammatikkfokus i skriveopplæring kan være styrkende på elevenes skrivning og lingvistiske utvikling. Poenget hennes sier imot tanken om et normativt fokus i undervisningen, men et fokus på utforskning av effekter og valg.

[T]he potentiality of grammar lies not in crude applications of prescriptive rules to correct children's writing but in opening up possibilities, patterns and ways of meaning-making. [...] This is about learning that the way you write something is as important as the topic in communicating with a reader and that messages can be shaped in very different ways for different effects. (Myhill, 201, s.86)

Her ligger det til grunn en tanke om at man kan utforme tekster på utallige måter, og man står dermed overfor valg som kan spisse teksten til å bli tilpasset leseren og tema for å oppnå ønsket effekt. Ifølge Myhill (2009) bevisstgjøres elevene gjennom tre overlappende utviklingsbaner: ved å forstå at språket i tale og skrift realiseres ulikt (s.408), og ved å forstå at en setning gjerne må utvides for å skape klarhet (s.409), og ved å forstå at en tekst ikke er en nedskrivning av tanker, men tanker som blir transformert til å ha effekt på leseren (s.411),

### 3.6 Skrivehjulet og normprosjektets funksjonelle tilnærming til skrivning

Synet som ligger til grunn i Normprosjektet er det de kaller for et funksjonelt syn på skrivning. «Sagt på ein enkel måte dreier det seg om kva ein kan gjere med skrift, og kva ein kan oppnå gjennom skrivning i ulike samanhengar» (Matre et al., 2021, s. 14). I forskningsprosjektet har de videreutviklet <sup>9</sup> som visualiserer hvordan skrivehandlinger, formål og skriftlig mediering henger sammen. De presiserer at det er en teoretisk og potensielt sett en didaktisk modell som må forstås som en dynamisk modell hvor skrivehandlinger kan knyttes til flere formål, men også idealtypiske tilknytninger (Matre et al., 2021, s.55). I tillegg skal det være en grunnleggende modell for læring i og på tvers av fag (Matre et al., 2021, s. 52).

Det [at skrivehjulet kan forstås som en idealtypisk modell] innebærer at den er generalisert og kontekstuell uavhengig, og at den kan brukes til å påvise og klassifisere potensielle skriveaktiviteter. Dermed kan Skrivehjulet brukes som et utgangspunkt for å studere hvordan skrivning og skrivekompetanse utfolder seg i ulike skriftkulturer og ulike situasjoner. (Matre et al., 2021, s. 53)

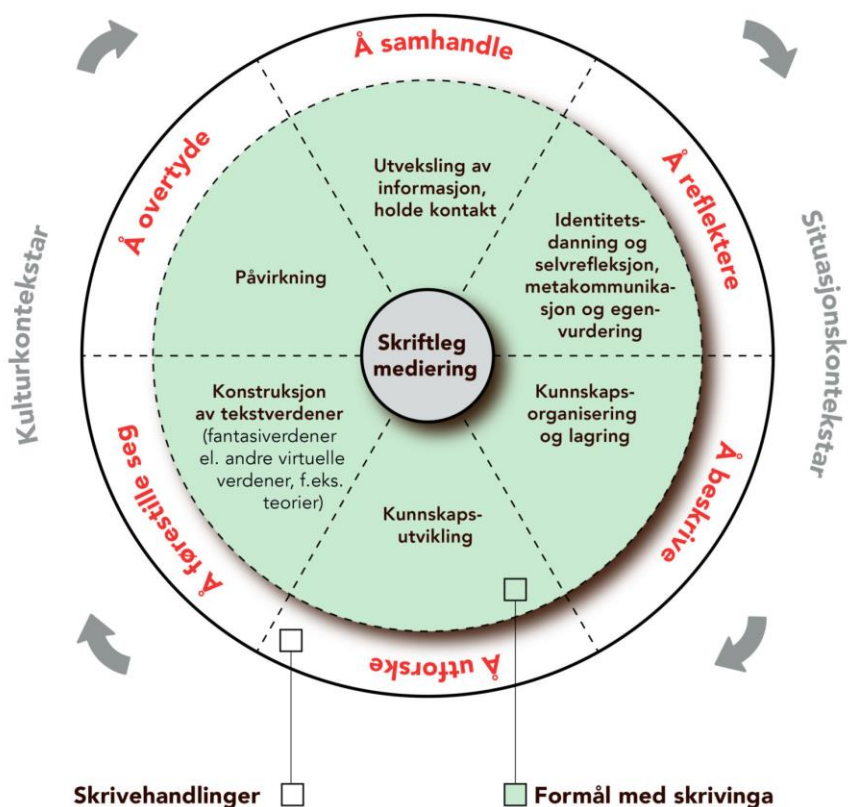
Det er nettopp det at den er uavhengig kontekst som muliggjør bruken av modellen på et teoretisk og didaktisk plan, og i og på tvers av fag. Likevel er det viktig å anerkjenne at kontekst også påvirker tekstproduksjonen. I skrivehjulet blir det illustrert med at kulturkontekst og situasjonskontekst ligger utenfor sirklene som utgjør skrivehjulet. Skoletekstene<sup>10</sup> fra intervensjonsstudien i normprosjektet er alle skrevet på skolen i undervisningssammenheng. Man kan dermed påpeke, særlig ved at de er skrevet på samme tid at de befinner seg i samme sosiale og politiske kontekst, styrt av utdanningsdirektoratets læreplaner. Samtidig må vi også si at det finnes kulturforskjeller

<sup>9</sup> Modellen ble utviklet sammen med skriveprøver i 2005 (Matre et al., 2021, s.14).

<sup>10</sup> Skoletekstene kan sies å være skrevet i undervisningssammenheng, men inngangstekstene og utgangsteksten er skrevet på skolen i forbindelse med Normprosjektet (se 4.2) for nærmere beskrivelse av disse ulike teksttypene

fra skole til skole, og fra klasse til klasse. Situasjonskonteksten dreier seg om det øyeblikket og tidsperioden hvor teksten blir skrevet, hvor eleven har utviklende kompetanse og ferdigheter, og i tillegg opplevelser og følelser som er knyttet til situasjonen.

## 2.A: Skrivehandlinger og formål i Skrivehjulet (Skrivesenteret, u.å.b)



Skrivehjulet er dannet av tre konstituerende dimensjoner i skriveingen: for det første er skriveing en meningsskapende handling, som for det andre har et formål, og for det tredje er mediert gjennom semiotiske ressurser (Matre et al., 2021, s. 53). Det er seks skrivehandlinger som er plassert i det ytterste hjulet: den beskrivende, den forestillende, den utforskende, den reflekterende, den overbevisende og den samhandlende. I det midterste hjulet finner vi seks formål. I figur 2.A er skrivehjulet i dets grunnstilling, men hjulene kan altså dreies. I grunnstillingen finner vi de skrivehandlingene og formålene som er mest idealtypisk for handlingene. I figur 2.B blir skrivehandlingene og de typifiserte formålene nærmere forklart.

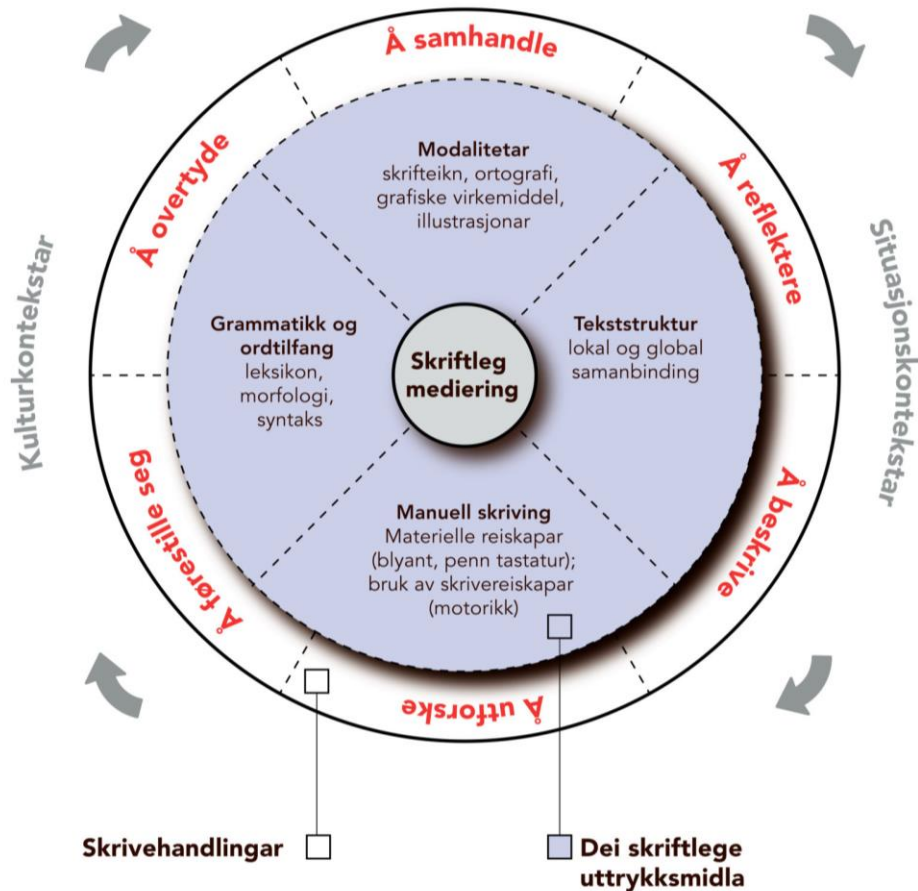
**Figur 2.B: «Skrivehandlinger og skriveformål, fra Skrivehjulet i grunnstilling» (Matre et al., 2021, s. 55)**

Skrivehandlinger	Formål
Skrivehandlinger der vi legger vekt på at vi reflekterer med ytringen (hovedvekt på ytingens jeg).	Skriver vi en refleksjonstekst, er det typifiserte formålet å utvikle egen tenkning/forståelse av et eller annet fenomen (jeg-et).
Skrivehandlinger der vi legger vekt på at vi beskriver (ekstensjonal) virkelighet som vi regner som sikker ved hjelp av/gjennom	Skriver vi en beskrivelsestekst, er det typifiserte formålet å organisere kunnskap om den ekstensjonale virkeligheten (det-et)

ytringen (hovedvekt på ytringens det).	
Skrivehandlinger der vi legger vekt på at vi utforsker (ekstensjonal) virkelighet ved hjelp av/gjennom ytringen (hovedvekt på ytringens det)	Skriver vi en utforskingstekst, er det typifiserte formålet å utvikle kunnskap om den ekstensjonale virkeligheten (det-et).
Skrivehandlinger der vi legger vekt på at vi forestiller oss en (intensjonal) virkelighet ved hjelp av/gjennom ytringen (hovedvekt på ytringens det).	Skriver vi en forestillingstekst, er det typifiserte formålet å skape en intensjonal virkelighet (det-et).
Skrivehandlinger der vi legger vekt på at vi skriver på en overbevisende måte (hovedvekt på ytringens du).	Skriver vi en overbevisningstekst, er det typifiserte formålet å påvirke leseren (du-et).
Skrivehandlinger der vi legger vekt på at vi samhandler med ytringer (hovedvekt på ytringens vi)	Skriver vi en samhandlingstekst, er det typifiserte formålet å utveksle informasjon mennesker imellom (vi-et)

Hver en tekst kan i utgangspunktet inneholde flere elementer på det som er listet opp i figuren over. For eksempel må man gjerne beskrive en situasjon for å så å kunne ta et standpunkt og argumentere for det i en tekst hvor man prøver å overbevise noen. Matre et al. (2021) poengterer selv: «På en måte er alle skrivehandlinger i større eller mindre grad – samhandlende, men i skrivehullet fokuseres det mer eksplisitt på å henvende seg til og kommunisere med noen.» (Otnes et al., 2021, s. 58). Skrivehandlingene i Skrivehullet refererer altså til den antatte eller intensjonelle hovedbeskjeftigelsen som en tekst har. Hvis man beskriver en eller annen situasjon i en tekst hvor man prøver å overbevise noen, vil man heller anta at det beskrivende elementet er en sekundær handling, mens den helhetlige teksten har som formål å overbevise.

## 2.C: Skriftlig mediering i Skrivehjulet (Skrivesenteret, u.å.b)



Mitt studieobjekt i denne avhandlingen er å utforske den syntaktiske realiseringen, som går inn under grammatikk og ordtilfang i figur 2.C, av elevtekster, noe som har sin tilknytning til kulturell og situasjonell kontekst, og en form for mediering som er i bruk for å formidle et verbalt innhold gjennom ei formålsretta skrivehandling. «En forutsetning for en relevant forståelse av dimensjonen skriftlig mediering i Skrivehjulets innerste sirkel er at det å skrive betraktes som en utvidelse av ressurser fra andre semiotiske systemer. Det gjelder særlig det muntlige hverdagspråket» (Otnes et al., 2021, s. 53). Et poeng her er at grammatiske enheter som er realisert skriftlig blir forstått som et semiotisk system, noe som ofte er tilfelle i funksjonell lingvistikk. Vi kan bruke *utviklingsbanene* i Myhill (2009) til å forstå grammatiske, semiotiske ressurser som skiller seg fra det muntlige språket - det har andre normer, og vi bruker skriften til å klargjøre og transformere tanker.

Når jeg skal undersøke forekomsten av undersetninger, ser jeg på den språklige realiseringen med en deskriptiv tilnærming hvor jeg forstår skriveproduksjonen som en prosess hvor eleven genererer språket ut ifra den medfødte språkevnen. Jeg skal også utforske frekvensen av undersetninger og sideordninger opp hovedsetninger, og gjennom denne utforskningen vil jeg også ha en forståelse av at språket genereres i et sosialt rom hvor språklige enheter har en funksjon. Variasjonen, stilen og kompleksiteten i en tekst har en effekt på leseren, og dette vil også være et aspekt ved min studie.

### 3.7 Skrivedesign

«En skriveinstruks kan [...] defineres som den delen av skriveoppgaven som sier noe om hvordan det skal skrives, som oftest i form av sjanger eller skrivehandling» (Matre et al., 2021, s.314). En skriveoppgave er et design for hvordan elevene skal skrive – den beskriver hvordan læreren intender at eleven skal skrive. Normprosjektet har forsket på oppgavedesign på med ulike tilnærminger og finner at skriveinstruksen som elevene får kan være avgjørende for prosessen og for teksten (Kvistad & Otnes, 2019, s.102). Det er dermed en nødvendighet at skriveoppgavene er tydelig om hva elevene skal skrive om, men også hvordan i form av skrivehandling, skriveroller og tekstens mottakerinstans. Dette vil vise elevene hvilken funksjon teksten skal ha som et sosialt samspill i kontekst. Blant skriverollene finner Normprosjektet fem ulike skriveroller: ekspert, fagforfatteren, medborgeren, empatikeren og eleven (Matre et al., 2021, s.334). Av ulike mottakerinstanser skiller de mellom fiktive mottakere, som enten er fantasifigurer og personer i konstruerte situasjoner, og virkelige mottakere, som enten er tilnærmet autentiske mottakere eller autentiske mottakere (Matre et al., 2021, s.337). Dette medfører gjerne til at språket blir satt i kontekst, og at elevens forståelse trekkes bort fra at teksten, i de aller fleste tilfeller, reelt sett skrives på skolen som elev og at den reelle mottakeren er læreren.

[...] [Vi – forfatterne] vil påpeke at mottakerinstansen i skriveoppgaver ikke er avgjørende for et godt oppgavedesign og for en god skriveopplæring – i alle fall ikke alene. Elevene må tilegne seg kjennskap til – og erfaring med – ulike kontekster og ulike språklige og retoriske strategier for å møte disse kontekstene. Det kan være nødvendig å samtale med elevene om hvilken informasjon, hvilke verdier, hvilket språk og hvilke henvendelsesformer som kan være hensiktsmessig i de respektive skrivesituasjonene. (Kvistad & Otnes, 2019, s.116)

### 3.8 Kvalitet - kompleksitet, stil og variasjon

Kvaliteten i tekstene er noe jeg i grunn ikke får studert i den kvantitative oppgaven. Dette har sin årsak i at jeg ikke vurderer tekstene med en holistisk tilnærming, men med en analytisk tilnærming (jf. Matre et al., 2021, s.62) som først og fremst er ment som en deskriptiv utforskning. Med dette vurderer jeg færre enheter som jeg til en viss grad isolerer fra andre enheter som vil være med på å utgjøre den store helheten. På denne måten kan vi forstå mitt studieobjekt med et kvalitetsbegrep i forhold til kompleksiteten. Jeg vil derfor nå avslutte teorikapittelet med en redegjørelse av begrepet kompleksitet i sammenheng med tekst- og setningsoppbygging.

Uri (2017) benytter seg av allmenn kompleksitetsteori og knytter dette til språklig, strukturell kompleksitet, som han poengterer ofte gjelder dybden eller graden av underordninger (s.32). Han legger også til at *tekstur*, (jf. Halliday, 1987) er et annet element som også utgjør kompleksitet i ytringer (Uri, 2017, s.32). «Når det gjelder grammatisk innfløktethet [som går under begrepet *tekstur*], peker Halliday på at varierte parataktiske og hypotaktiske forbindelser skaper kompleksiteten[...]» (Uri, 2017, s.32). Disse forbindelsestypene som blant annet kan forstås som koordinering av setninger og undersetninger, men også side- og underordninger på frasenivå. Bruken av paratakser og hypotakse er forbundet med forskjellen mellom muntlig og skriftlig stil. «Ifølge det tradisjonelle synet er enklere trekk som paratakse, setningsfragmenter og konkrete typiske muntlige trekk, mens mer komplekse trekk som hypotakse, fullstendige setninger og abstrakter er typisk for skrift» (Uri, 2017, s.42). De ulike stilartene kan begge ha egenskaper som gjør at tekster er komplekse, men det er gjerne den hypotaktiske, skriftlige stilen som er ønsket i de fleste skoletekster.

Det er dermed forventet at elevtekster retter seg inn mot den skriftlige stilen, og bærer flere underordninger enn sideordninger. Myhill (2009) viser i sin studie av elevtekster fra

8. og 10. trinn at sterkere elever har et klarere språk og transformerer tankene sine gjennom både enkle og komplekse setninger, mens svakere elever gjerne kunne ha lange setninger og en svakere organisering av undersetninger (s.413). Undersetninger kan med andre ord være en kompleks konstruksjon, men ikke nødvendigvis noe alle mestrer i tekstproduksjon, til tross for høy bruk - og derfor ikke alltid en indikator på god tekstkvalitet. Myhill (2009) poengterer at tekstproduksjon heller ikke handler om å skrive lange setninger og mange undersetninger, men å mestre å kontrollere bruken av det, samt å ha en fordelaktig bruk av enkle setninger (s.413). Man kan dermed også snakke en kvalitet av å variere setningstyper, i funksjonell semiotisk forstand av å være enkle eller komplekse som vil gjøre teksten mer *leservennlig*.

Forholdet mellom enkle og komplekse setninger kan knyttes til det Uri (2017) kaller asymmetri i komputasjonell kompleksitet. Dette begrepet knytter han opp til produksjonen og resepsjonen (Uri, 2017, s.37) - altså en kompleksitet og kostnad i hvordan en setning lages og en kompleksitet i hvordan den blir forstått. Uri (2017) poengterer at det er en dualisme som er vanskelig å studere og kommenterer relevansen av produksjonskompleksiteten:

[...] ytreren - i hvert fall de av dem som har tatt til seg noe av skriveopplæringen - er opptatt av å senke kompleksiteten i resepsjon; for ytreren - og for teksten - er i realiteten produksjonskompleksiteten irrelevant. I vår leser-rettete tekstkultur skal teksten se "lett" ut, og den ideelle tekst etterlater seg ikke spor av hvor vanskelig den var å produsere. (s.39)

En tekst skal dermed ikke være kompleks i den forstand at det får en konsekvens overfor leseren. Et slikt syn henger sammen med at tekstproduksjon er et ledd i en dialog mellom skriver og leser, og skrivingen er en meningsfull handling - et syn som vi ser Skrivehjulet er fundert på.

Kompleksiteten av produksjonen er altså irrelevant når det kommer til å vurdere en tekst. Produksjonskompleksiteten er knyttet mer mot den språklige realiseringen som generativismen har som hovedsiktemål å utforske. «[Chomsky-]hierarkiet er tett knyttet til nettopp strukturell og komputasjonell kompleksitet, ettersom det også definerer hva slags type maskineri som er nødvendig for å generere og parse språkets setninger» (Uri, 2017, s.38). Selv om man kan gjerne tenke på produksjonskompleksiteten som et irrelevant element ved selve tekstproduktet, kan det være nyttig i sammenheng med undervisning å anerkjenne den evnen til kompleksitet som eleven besitter. Det er her eleven kan bevisstgjøres over den kompetansen eleven allerede har, og kan få innsikt i hvordan hen utnytter sitt språklige repertoar for å variere språket og tilpasse stilen til det formålet skrivingen har.



## 4 Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive hvordan jeg skal besvare problemstillingen min og operasjonalisere forskningsspørsmålene metodisk. Som jeg nevner i innledningen, opererer jeg med kvalitativ og kvantitativ analyse i en metodetriangulering som gjør at jeg henter ut data og utforsker dem med ulike perspektiver. Jeg beskriver også tekstutvalget og hvilken elevgruppe jeg har valgt, og med dette vil jeg diskutere fordeler og ulemper ved bruk av korpus og metodetrianguleringen.

### 4.1 Metodetriangulering

Metoden jeg benytter meg av er både deduktiv og induktiv og kan beskrives som *stegvis-deduktiv induktiv metode*<sup>11</sup>(SDI) som jeg her benytter for analyse av tekstdata.

[...] en stegvis-deduktiv induktiv metode [...] innebærer [...] å arbeide i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som induktiv ved at man jobber fra data mot teori. De «nedadgående» tilkoblingene er å oppfatte som deduktive ved at man sjekker fra et mer teoretisk til et mer empirisk nivå. Målet med modellen [...] har vært å systematisere og kvalitetssikre kvalitativ forskning ved å gjøre de ulike delprosessene gjennomskuelige. (Tjora, 2019, s. 16)

SDI forklarer hvordan jeg jobber med uthenting av data fra tekstene, som jeg beskriver under. Jeg benytter meg også av nærlesning av oppgaveformuleringer i tillegg til tekstene, og det er dermed snakk om et metodedesign som benytter flere metode – en metodetriangulering. «[Triangulering] kan skje ved at den ene metoden er underordnet, eller ved at metodene er likestilte» (Ringdal, 2018, s. 116). Trianguleringen i denne studien er satt opp av ulike faser i arbeidet mitt. De to første arbeidsfasene er underordnede i studien min, som følger SDI, og disse fasene munner ut i et overordnet arbeid hvor jeg tolker dataene i lys av tekstene, dataene og oppgaveformuleringene.

Den begynnende fasen som er kvalitativ analyse i form av setningsanalyse av elevtekster, og den fortsettende fasen som er kvantitativ analyse ved å kvantifisere og å analysere dataen som deskriptiv statistikk. Dette arbeidet er hypotetisk-deduktivt i form av at jeg benytter meg av teoretiske rammeverk, det vil blant annet si undersetninger og T-enheter, i et forsøk på å finne forskjellige trekk i tekster med ulike skrivehandlinger og oppgaveformuleringer. «I den hypotetisk-deduktive metode blir slike hypoteser gjenstand for en utprøving eller testing i en senere undersøkelse hvor de kan finne støtte eller bli forkastet» (Ringdal, 2018, s. 45). Den «senere undersøkelsen» er det jeg gjør i den kvantitative undersøkelsen for å finne enkelte trekk. Jeg generaliserer da på bakgrunn av mine funn, men det er også noe som må understøttes i senere forskning for å kunne si at mine generaliseringer er gyldige.

Den kvalitative fasen består av et kvalitativt forarbeid med innsamling av data. Med et stort elevtekstkorpus foran meg, brukte jeg god tid på å gjøre meg opp noen tanker over hvilket tekstutvalg som jeg ønsket å jobbe med. Etter å ha tatt dette valget, startet jeg å manuelt skrive elevtekstene, som i normkorpuset er tilgjengelige som skannede kopier, over til tekstprogram hvor jeg kunne markere teksten for å analysere setningene. I det kvalitative arbeidet kunne jeg da skille mellom ulike setningstyper ved å markere dem i ulike farger.

Den kvantitative fasen består av å telle opp de ulike variablene som jeg har fremskaffet med det kvalitative arbeidet. Tellingen skjer også manuelt, og jeg fører det over i et

---

<sup>11</sup> Metoden ble først presentert i Tjora (2009).

regneark som jeg senere kan bruke for å gjøre utregninger<sup>12</sup>. Hvor jeg i det kvalitative arbeider nærmere de autentiske tekstene, flyttes fokuset fra de mange individuelle elevtekstene til et fokus hvor jeg kan utforske alle tekstene i et samlet skjema. Med dette får man en viss distanse til tekstene, og i første omgang virker tallene noe meningsløse. Ved å lage diagrammer og å få et perspektiv ved å velge ut enkelte variabler, oppleves analysearbeidet imidlertid mer meningsfylt etter hvert. Dette er en induktiv analyse da jeg danner «generelle utsagn [...] som generaliseres fra observasjoner i empiriske undersøkelser» (Ringdal, 2018, s. 38)

Disse fasene er likestilte i den orden at det er to arbeidsmetoder for å samle data, og de er like nødvendige for at jeg skal kunne gjøre det avsluttende arbeidet. De kvantitative og kvalitative dataene er sådan i et symbiotisk forhold da de i studien blir brukt for å støtte opp hverandre.

Hovedbeskjeftigelsen av studien er å se på forekomsten av undersetninger, og det er dette som kommer fram i de første fasene. De innsamlede tekstene er imidlertid autentiske og helhetlige, og det er gitt en viss kontekst ved å vite hvilken oppgaveformulering tekstene besvarer og omtrentlig når tekstene er skrevet. Det er viktig å ikke bare se undersetningene i et kvalitativt og kvantitativt perspektiv. Oppgaveformuleringene legger føringer for hva, hvordan og til hvem eleven skal skrive, og uansett hvor detaljert en oppgaveformulering er, er tekstene skrevet i kontekst. Jeg vil derfor benytte meg av en nærlesing av oppgaveformuleringen som til dels kan være til hjelp for å forstå den intensjonelle konteksten.

Riktignok er det begrenset med informasjon, selv om jeg analyserer oppgaveformuleringene og inkluderer dette i tolkningen min av dataene. Denne tolkningen kan raskt virke spekulativ, og jeg retter stort sett fokuset på mulige påvirkninger på den språklige realiseringen av elevtekstene. Det er også viktig å presisere at det tolkende arbeidet er min subjektive forståelse av empirien som jeg har hentet ut.

Det er mulig å trekke paralleller til hermeneutikken i det tolkende arbeidet. «[Hermeneutikk] går ut på å forstå eller fortolke en handling ved å knytte den til hensikt, en intensjon, en plan, et prosjekt hos den handlende» (Elster, 1989 i Ringdal, 2018). Hensikten eller formålet ved tekstene knytter jeg opp mot oppgaveformuleringene og skrivehandlingene som de er registrert som i normkorpuset. I tillegg vil det hermeneutiske komme mer til syne når jeg svarer på mitt tredje forskningsspørsmål hvor jeg nærleser de to tekstene med flest undersetninger. Ved å definere arbeidet mitt som hermeneutisk, gjør jeg det mer tydelig at jeg ikke bare tolker tekstene gjennom kvantifiserte data som benytter seg av skrivehandlingene som nominale variabler, men at jeg knytter tekstene opp mot en forståelse av tekstene som har en kontekst. Presiseringen av at jeg tolker tekstene og dataene med et subjektivt perspektiv er særlig viktig hvor jeg avslutningsvis generaliserer tekstene ut ifra skrivehandlingene, og dermed gjør et forsøk på å beskrive virkeligheten ut ifra konseptuell generalisering.

## 4.2 Tekstutvalg

I denne studien har jeg valgt å hente ut alle tekstene som er skrevet på én skole og elever i sjuende klasse i løpet av skoleåret 2013-2014. Det totale antallet jeg har hentet

---

<sup>12</sup> jeg har stort sett benyttet meg av Microsoft Excel for telling og målinger i form av deskriptiv statistikk, men har også benyttet meg av SPSS for å lage mer avanserte figurer og for reliabilitetsmåling (se 4.6).

ut er 119 tekster, hvor det egentlig skal være 120 tekster<sup>13</sup>. Blant normkorpuset 20 skoler har jeg valgt én skole i Oslo ved dekknavnet «aura» og skolekode «a» i korpuset. Dette valget er så å si tilfeldig ettersom jeg har valgt ut skolen på grunn av at det er skolen som er øverst på lista. Jeg valgte også de såkalte 700-elevene - det er disse elevene som gjennom normprosjektet blir fulgt i ett skoleår kontra 600-elevene som ble fulgt i to år (Hagen et al., u.å.). Elevene i denne gruppen på Aura Skole skrev ni ulike typer elevtekster: to inngangstekster, seks skoletekster og én utgangstekst (Normkorpuset, u.å.b). Oppgaveformuleringene til de to inngangstekstene er felles for alle elever i hele normprosjektet, og for utgangstekstene er oppgaveformuleringen lik for alle 700-elever (Matre et. al, 2021, s. 87). Formuleringen av disse oppgavene er listet opp følgende i figur (4.A).

#### 4.A: Inngang- og utgangstekster

Datatype	Annotering	Skrivehandling	Oppgaveformulering
inngangstekst	B1-Snø	Beskrivende	Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.
inngangstekst	F2-Spøkelse	Forestillende	Tenk deg at du går tur og kommer til et spøkelseshus. Skriv en tekst til klassen om hva som skjer.
utgangstekst	O9-Rektor	Overbevisende	Skriv til rektor for å overbevise han eller henne om at også din skole skal starte et prosjekt der elevene får utlevert egne bærbare datamaskiner.

Inngangstekstene ble produsert for å «samle inn dokumentasjon om elevane si skrivning og lærarane si vurdering før dei blei kjende med forventningsnormene og den funksjonelle forståinga av skrivning» (Matre et. al., 2021, s. 83). Utgangstekstene er den siste og avsluttende oppgaveformuleringen som elevene har fått i løpet av deres deltakelse i normprosjektet. «Ved å la det gå nærare eit halvår før vi henta inn dette utgangsdata-materialet, la vi til rette for at resultatane skulle gi informasjon om vedvarande endringar i skrivekompetansen til elevane [...]» (Matre et. al., 2021, s. 85). I min studie har jeg ikke tilgang eller direkte kunnskap om lærernes vurdering av tekstutvalget, men det er likevel viktig å skille mellom hva som er produsert før, i løpet av og i slutten av prosjektet - dette kan være med på å påvirke tekstproduktene som jeg analyserer. De seks skoletekstene som elevene skrev underveis i løpet av skoleåret, er listet opp følgende i figur 4.B.

#### 4.B: Skoletekster

Annotering	Skrivehandling	Oppgaveformulering
B3-By	Beskrivende	Velg enten Cuba, Florida eller New York. Du er på ferie med familien din. Skriv et reisebrev til en venn og beskriv det du opplever.

<sup>13</sup> Dette er å regne som en målefeil, men jeg viser også til hvilke elever som ikke har levert tekster i de ulike skriveoppgavene. Jeg regner med at den ene teksten jeg mangler er blant disse. På grunn av tidsbegrensning kunne jeg ikke hente ut denne teksten.

U4-Bakken	Utforskende	Du skal finne ut hvor lang tid det tar for en 7.klassing å ake ned en 15 meter lang bakke.
F5-Ludvig	Forestillende	Forestill deg at du er Ludvig 14. Skriv minst en side til dagboken din der du forteller om hvordan dagen på slottet i Versailles har vært.
R6-Islam	Reflekterende	Du har lært om regler for klesdrakt i Islam. Tenk over positive og negative side ved å følge disse reglene i de norske samfunn for en muslim. Skriv en sammenhengende tekst der du reflekterer rundt dette.
O7-Oslo	Overbevisende	Oslo kommune skal satse på en ny energikilde. Du velger en fornybar energikilde og argumenterer for hvorfor Oslo kommune skal velge denne.
O8.1-Musikk	Overbevisende	I det siste har vi diskutert mye om dere bør få lov til å ha musikk på øret når dere jobber med oppgaver i timene. Skriv en tekst der du overbeviser leseren om at du skal få/ikke få lov til å høre på musikk i timen.
O8.2-Revidert	Overbevisende	Eleven skal skrive en revidert versjon av teksten som de har skrevet i O8.1-musikk

Lista er rangert i den samme rekkefølgen som elevene produserte tekstene i (Normkorpuset, u.å.b).

Av alle ni oppgaveformuleringer på Aura Skole finnes det dermed to beskrivende oppgaver, to forestillende oppgaver, én utforskende oppgaver, én reflekterende oppgave, og fire overbevisende oppgaver. Det er riktignok ikke slik at alle elevene i prosjektet har levert inn besvarelser for hver oppgaveformulering. Figur 4.C viser hvor mange tekster som er levert inn per oppgave og hvilke elever som har skrevet i de respektive oppgavene.

#### 4.C: Antall tekster og manglende tekster

Oppgave	antall tekster	Elever som ikke har levert
B1-Snø	12	729G
F2-Spøkelse	11	714J, 729G
B3-By	13	
U4-Bakken	13	
F5-Ludvig	12	756G
R6-Islam	12	747J
O7-Oslo	11	728G, 752G
O8.1-Musikk	12	729G
O8.2-Revidert	12	729G

O9-Rektor	11	728G, 729G
-----------	----	------------

Gjennom normprosjektet «skulle lærerne planlegge og gjennomføre seks skriveoppdrag [...] med tydelige formål og skrivehandlingar og knytte til ulike fag» (Otnes et. al, 2021, s. 84). Det er dermed lærerne som har designet oppgaveformuleringene selv med utgangspunkt i å tilpasse skriveoppdragene til det øvrige innholdet av undervisningen og i ulike fag. Det er dermed lærerne som selv har definert skrivehandlingene til de ulike oppgaveformuleringene. Det vil si at tekstene er kategorisert, i korpuset og i denne studien, med skrivehandlingen hvor det fra lærerens side var intendert at eleven skulle skrive. Det er imidlertid slik at elevene kan ha realisert tekstene sine i en annen skrivehandling enn den intenderte, og på grunn av dette vil jeg i analysedelen presisere hvordan elevgruppa har løst skriveoppgavene.

#### 4.2.1 Annotering av tekster fra tekstutvalget

Når jeg har og skal bruke eksempler fra elevtekstene viser jeg til tekstene som setningene er hentet ut ifra. Jeg gjengir da oppgavekoden med den koden som jeg har gitt oppgavetekstene, og elevkoden<sup>14</sup>.

I tabellen under gjengir jeg oppgaveannoteringen og inndataen som kreves for å sortere seg fram til samme oppgave i normkorpuset. For å finne fram til de rette tekstene, må en også legge til skolekode «a» og startrinn «7».

Min annotering av oppgaver	Inndata for Normkorpuset		
	Skrivehandling	Datatype	Tekstnummer
B1-Snø	Beskrivende	Inngangstekst	1
F2-Spøkelse	Forestillende	Inngangstekst	2
B3-By	Beskrivende	Skoletekst	1
U4-Bakken	Utforskende	Skoletekst	2
F5-Ludvig	Forestillende	Skoletekst	3
R6-Islam	Reflekterende	Skoletekst	4
O7-Oslo	Overbevisende	Skoletekst	5
O8.1-Musikk	Overbevisende	Skoletekst	6, og versjon: tekst som er skrevet før veiledning
O8.2-Revidert	Overbevisende	Skoletekst	6, og versjon: tekst som er skrevet etter veiledning
O9-Rektor	Overbevisende	Utgangstekst	7

<sup>14</sup> I min organisering av datasettet har jeg satt kjønnet som et suffiks på elevkoden. Dette har gjort det enklere å sortere tekstene etter nummerering slik det blir gjort i Normkorpuset, men som har kjønnet som prefiks.

### 4.3 Variabler og informasjon om elevene

I denne delseksjonen har jeg skrevet om hvilke variabler jeg har brukt for å finne elevtekster, og jeg skal i denne studien samle tekstene inn i skrivehandlinger og oppgaveformuleringer. Vi vet at inngang- og utgangstekstene ble skrevet før og etter normprosjektets intervensjon, rekkefølgen på skoletekstene, men vi har ikke tilgang til øvrig kontekst. Det vil si at vi ikke har tilgang til å vite noe om tidsbruken elevene hadde på de ulike oppgavene, hvordan elevene ble veiledet før og underveis i oppgaveskrivinga. Elevene er også anonymiserte, så vel som skolen som de går på, og navn i tekstene er sladdet.

Vi har heller ikke tilgang til å vite noe om vurderinga av disse tekstene, og dette er ikke en variabel jeg er opptatt av heller. Det er dog nødvendig å presisere at det er, i min mening, både høytpresterende og lavtpresterende elever i tekstutvalget. Dette gjør at jeg analyserer en mangfoldig gruppe når det gjelder elevprestasjoner.

Jeg skal ikke undersøke kjønnsforskjeller i studien da jeg ikke anser dette som relevant<sup>15</sup>, men det er likevel mulig for leseren å se kjønnet til elevens elevkode i eksemplene jeg benytter meg av i løpende tekst, vedlegg og korpus. Det er for øvrig seks gutter og sju jenter i mitt materiale.

I utgangspunktet hadde jeg bestemt meg for å velge bort elever med norsk som andrespråk. Ettersom det ikke er hovedbeskjeftigelsen min å undersøke andrespråklig realisering, ville jeg ikke inkludere denne variabelen da korpuset ikke kan si noe om morsmål, eller ha informasjon om eleven var nylig ankommet eller ikke. Det å skrive undersetninger er uansett en krevende setningskonstruksjon for de som er tidlig i språkinnlæringen, og det å inkludere dette i studien ville skapt skjevheter. På Aura skole er det riktignok ikke noen andrespråklige elever, men jeg oppdaget underveis i skriveprosessen at det var én elev som var markert med «begge», <sup>16</sup>702j. Dette er en variabel, man ikke kan fjerne i utvelgelsen av tekster i korpuset søkemotor, og på grunn av dette velger jeg å beholde eleven i det kvalitative arbeidet. Det forekommer i B1-Snø at denne eleven presterer langt under de andre elevene når det kommer til produksjon av undersetninger, men stort sett finner jeg ikke en skjevfordeling med denne eleven i sammenligning med andre. Jeg vil derfor ikke ekskludere denne eleven fra mitt materiale, og vil ikke fokusere på mulig påvirkning om norsk enten er et førstespråk eller andrespråk hos eleven.

### 4.4 Syntaktiske begreper i analysen

I analysen benytter jeg meg av disse syntaktiske begrepene:

- T-enheter: Dette operasjonaliserer jeg som det totale antallet av hovedsetninger, sideordninger og undersetninger. Til forskjell fra Jensen (2018) inkluderer jeg ikke telling av T-enhetsfragmenter (dvs. T-enheter som ikke består av setninger, for eksempel fraser og eksklamasjoner).
- Hovedsetning: Her viser jeg tilbake til setningstypologien i 3.1.
- Undersetning: Her viser jeg tilbake til setningstypologien i 3.1.
- Undersetningstyper: Her viser jeg tilbake til setningstypologien i 3.1.1-3.1.4.

---

<sup>15</sup> Normprosjektet finner ikke at kjønn, så vel som målform, førstespråk og alder har en påvirkning på skriveutviklingen hos elevene, men at gutter har lavere prestasjoner i testsammenheng i øvrige trinn på barneskolen. (Matre et al., 2021, s. 179).

<sup>16</sup> Denne variabelen og andre aspekter ved Normkorpuset kan leses om i Hagen et al. (u.å.)

- Sideordninger: Koordinerte hovedsetninger (dvs. hovedsetninger som er en utvidelse av en annen initial hovedsetning, og bindet sammen med en konjunksjon).
- Enkle setninger: T-enheter som kun består av én hovedsetning.
- Enkle setninger med sideordning: T-enheter som består av en initial og én eller flere sideordninger.
- Komplekse setninger: T-enheter som kun består av minimum én hovedsetning og minimum én undersetning uten sideordninger.
- Komplekse setninger med sideordning: T-enheter som kun består av minimum én hovedsetning og minimum én undersetning og minimum én sideordning.
- Foranstilte undersetninger: Undersetninger som er plassert i forfeltet.
- T-enhetsnivå: Antall utvidelser av den initiale hovedsetninga – jeg inkluderer her undersetninger og sideordninger, selv om sideordninger ikke anses å være en nivådannende enhet.
- Tekstlengde: Tekstlengde er indikert av antall T-enheter per tekst.
- Tekstmengde: Antall T-enheter innenfor et bestemt område.

## 4.5 Detaljert beskrivelse av analysearbeidet

Jeg vil her gjengi kort den analysen jeg fremstiller i analysekapittelet.

Jeg starter analysen med en korpusbasert analyse. Her finner jeg forekomsten av subjunksjoner og infinitivmerker<sup>17</sup> i alle 5196 tekster i hele korpuset, og med dette regner jeg ut frekvensen av forekomsten per tekst. Ved å bruke korpuset som et verktøy for å hente ut subjunksjonene, kan jeg også skille mellom ulike elevgrupper for å få frem data for bruk av subjunksjoner i ulike trinn og elevgrupper. Jeg kan dermed sammenligne tekstene fra 3., 4., 6. og 7.klasse, og i de ulike skrifthandlingene. På denne måten kan man anta en generell utvikling blant alle elevene ut ifra et gjennomsnitt av en storskala datainnsamling, og jeg kan sammenligne dette opp mot elevtekstene fra Aura skole som jeg analyserer som et nedskalert tekstutvalg.

Den neste delen av analysen før jeg går med kvantitativt til verks, er å utforske oppgaveformuleringene. Jeg skal her analysere formuleringene gjennom rammeverket av skrivehandlinger, skriveroller og mottakerinstans. Jeg oppsummerer også hvordan elevene har løst oppgaven. De kan ha løst skriveoppdraget på ulike måter, og som tidligere nevnt, er det fullt mulig at elevtekstene kan sis å være realisert med en annen skrivehandling enn det som er intendert av læreren og registrert i korpuset.

I det kvalitative arbeidet med syntaktisk analyse har jeg analysert og telt opp T-enheter, hovedsetninger, sideordninger og undersetninger. I dette arbeidet har jeg ikke inkludert fragmenterte T-enheter - det vil si T-enheter som ikke består av hverken hovedsetninger eller selvstendige undersetninger. På bakgrunn av dette kan jeg ikke vise en fullverdig fremstilling av tekstlengde eller ordtilfanget. Måten jeg operasjonaliserer tekstlengde på er å samle antallet hovedsetninger, underordninger og undersetninger - heretter kalt setninger. Med dette vil jeg i analysen fremstille forekomsten av setninger og undersetninger per oppgaveformulering og skrivehandling.

Den viktigste årsaken til at jeg har valgt å manuelt analysere elevtekstene er at jeg antar at det er mange subjunksjoner som ikke er grafisk realisert, noe som kanskje innebærer datafeil hvis jeg baserer alt arbeidet på korpuset. Jeg operasjonaliserer også undersetninger med et annet teoretisk rammeverk enn det normkorpuset gjør, og min

---

<sup>17</sup> Korpusets søkefunksjon regner ikke infinitivmerket som en subjunksjon slik det blir behandlet i det teoretiske rammeverket som jeg benytter meg av.

analyse vil dermed finne flere typer subjunksjoner enn normkorpuset. Antallet urealiserte subjunksjoner er noe jeg også vil vise i analyseseksjonen.

For å operasjonalisere kompleksitet i analysen vil jeg rette fokuset på foranstilte undersetning<sup>18</sup> og T-enhetsnivå. I andre studier har vist at det er en viss tendens til at tekster med høyere forekomst av flerordsfraser og leddsetninger i forfeltet blir vurdert høyere enn tekster hvor dette blir realisert i mindre grad (Jf. Otnes & Iversen, 2013; Hjermstad, 2014). Derfor vil jeg se i hvor stor grad foranstilte leddsetning forekommer, per skrivehandling, per oppgave og om enkelte elever realiserer dette mer enn andre.

T-enhetsnivå er en måling som viser hvor mange sideordninger og undersetninger som bygger på én t-enhet. Blant flere analyserer Uri (2017) også på denne måten. Iversen et al. (2021) viser også til en lignende analysemetode hvor sideordningene, ikke danner et nytt nivå, men komplementerer en annen forstående setningsenhet (s.45). Her vil man heller ha måtte brukt begrepet *underordningsnivå* enn *t-enhetsnivå* ettersom det er forgreiningene av underordninger som danner et nytt nivå. Det å analysere på en slik måte, hadde vært interessant og ville i større grad vist det intrikate samspillet mellom setningsenhetene. Jeg har for enkelhetens skyld, både for analysearbeidet og lesbarheten, valgt å bare undersøke t-enhetsnivået hvor jeg også inkluderer sideordning som en nivådannende enhet.

Gjennom kvantifiseringen av det kvalitative arbeidet kan jeg undersøke tekstene gjennom deskriptiv statistikk. De variablene som jeg har hentet ut fra tekstene gjennom det kvalitative arbeidet er variabler på forholds nivået. «At en variabel er på [forholds nivået], innebærer i praksis at den har mange naturlige tallverdier, noe som gjør at vi enkelt kan utføre presise kvantitative sammenligninger» (Thrane, 2019, s. 40). Av disse variablene vil jeg kunne regne ut gjennomsnitt, standardavvik og differensiere på bakgrunn av nominale variabler. De nominale variablene i denne studien er tekster, elever, skrivehandlinger, oppgaveformuleringer.

Den eneste regneoperasjonen for nominale variabler er å telle opp hvor mange observasjoner det er i hver verdi/kategori; eventuelt å finne ut hvilken verdi/kategori som er mest typisk (dvs. modus). Noe annet ved nominalvariabler er at deres verdier/kategorier ikke kan rangeres. (thrane, 2019, s.40)

Stort sett vil jeg sammenligne nominale kategorier ut ifra kvantitative størrelser på forholdstallsnivået. Mitt forsøk er dermed å vise tendenser i de ulike skrivehandlingene, hvis tallene i det hele tatt kan sies å være signifikant forskjellig fra hverandre. I noen tilfeller sammenligner jeg nominale kategorier med én variabel med utregning av frekvens, gjennomsnitt og standardavvik - her vil jeg fremstille dette med tabeller . Der hvor jeg benytter meg av flere kvantitative variabler, i form av antall og noen ganger prosent, vil jeg bruke stolpediagram for å visualisere variasjonen av ulike variabler og hvor stor del det utgjør av totaliteten. Hvert diagram skal vise hvor mange setninger og setningstyper som forekommer per T-enhet, tekst, oppgaveformulering, og skrivehandling.

For å vise det totale bildet av alle tekstene som jeg har jobbet kvalitativt med i studien, vil jeg også vise et stolpediagram (5.E i 5.3.1) og et spredningsplott (5.O i 5.3.2). Stolpediagrammet behandler visualiserer hvor mange av tekstene som har en viss mengde setninger, som blir representert som en ordinal størrelse. Spredningsplottet viser alle elevtekster gjennom symboler og viser elevskriveren og antall forekomst av undersetning per oppgave Det ville kanskje ha vært naturlig å vise diagrammene her, men for at de to statistiske analysene ikke skal bli forvekslet, viser jeg dem i

---

<sup>18</sup> Her benytter jeg meg av begrepet undersetninger ettersom jeg i analysen eksempelvis markerer infinitivsetninger og relativsetninger i forfeltet som foranstilt undersetning.



delseksjonen hvor det er tydelig hvor datasettet stammer fra – den analysebaserte, deskriptive statistikken.

## 4.6 Validitet, reabilitet og transparens

Metoden som jeg har beskrevet må sies å være eksperimentell og mangefasettert i måten den triangulerer fra kvantitativ analyse fra et stort elevtekstkorpus til et mer detaljert datasett som dekker et lokalt utvalg fra korpuset, og videre til en tolkende analyse av oppgaveformuleringer, tekster med ulike skrivehandlinger og tallene som jeg har kvantifisert gjennom korpus og egen setningsanalyse. Selv om jeg gjør det ganske tydelig at jeg gjør tolkninger og dermed har en faglig, men likevel også en subjektiv forståelse. Tjora (2017) presiserer at dette gjelder alt arbeid med kvantitative analyser:

For di man innenfor kvantitative analyser benytter statistiske operasjoner i selve analysen, kan denne være et slik objektivt, person-uavhengig steg. Dermot vil både design og tolkning fortsatt være forsker-subjektive (Tjora, 2018, s. 84)

Tallene skal med andre ord representere virkeligheten så godt som mulig, selv om det er viktig å forstå at det kan oppstå tilfeldige og systematiske målefeil - både i korpus og i min analyse. Hvis det hadde vært en annen person som hadde skrevet denne studien, ville hen også ha fått de samme tallene. Den hermeneutiske, fortolkende analysen vil derimot utspille seg avhengig av personen som utforsker.

Hvis vi skal understreke Gadammers hermeneutiske hovedpoeng, er det at all forståelse er gjennomsyret av fordommer. [...] All forståelse har en sirkularitetskarakter, dvs. at all forståelse nødvendigvis er bygget på noe som allerede er forstått. (Gamlund et. al, 2021, s. 104)

Ikke all kvantitativ analyse må sies å være hermeneutisk, og heller ikke metodetriangleringer, men jeg velger å presisere at denne studiens metode har hermeneutikk som en overordnet metode. Til forskjell fra studier med en mer positivistisk bakgrunn hvor en i større grad vil gjøre tolkninger med et teoretisk rammeverk for hvordan en skal utføre og forstå kvantitative enheter, må jeg basere tolkningen min på empirien og min forståelse av den.

I min hermeneutiske tolkning vil jeg basere meg på statistikken jeg fremviser i analyseseksjonen, men også de faktiske tekstene og datasettet. For at min studie skal være transparent, vil jeg dermed legge ved datasettet som et vedlegg. Her er det mulig å se diverse variabler per tekst sortert etter elevnummer. Det er her en kan finne målefeil.

Tilfeldige målefeil kan vi leve med (at ca. like mange litt for høye og litt for lave tall «nullet» ut i gjennomsnitt), mens systematiske målefeil ofte er en trussel mot validiteten – at vi måler noe annet enn det vi ønsker. (Thrane, 2019, s. 47)

Tilfeldige målefeil kan være at jeg har oversett en undersetning eller registrert en undersetningstype for en annen. Jeg prøver å unngå systematiske feil ved å analysere og telle i flere omganger. I tillegg redegjør jeg, for å gjøre analysen transparent, variabler og syntaktiske begreper, samt at jeg formidler hvordan jeg har løst analytiske problemer underveis. På denne måten kan en ta stikkprøver for å ettersjekke arbeidet mitt, og eventuelt vurdere materialet mitt for å sammenligne mitt materiale og mine resultater opp mot andre sine analyser. Med andre ord åpner jeg for muligheten for etterprøvnbarhet ved å være mer transparent. Begrepet transparent er knyttet til gjennomsiktighet eller åpenhet. Det handler om hvordan man formidler de valgene som man tar i et forskningsprosjekt, og er et viktig krav for all forskning (Tjora, 2018, s. 84).

Hvordan man bevisst eller ubevisst velger å realisere en tekst, har ganske mange muligheter. Som jeg redegjør i teoriseksjonen, har man flere grammatikalske muligheter

for å endre på en grammatisk kategori uten at det nødvendigvis endrer meningsinnholdet - men man kan selvfølgelig diskutere hvorvidt dette lar seg påvirke av kontekst. Det er dermed forventet at en måling av reliabilitet er lav i denne studien. Ved måling av Chronbacks alpha<sup>19</sup> i SPSS fikk datasettet, med variablene T-enhet og undersetninger, en lav skår på 0,36. Det vil si at datasettet er inkonsekvent og sprikende - noe vi vil se i form av høye standardavvik og stor spredning i figur (5.0 i 5.3.2). Det er også forventet at et datasett for en annen gruppe vil være annerledes enn mitt. Det er på bakgrunn av dette at jeg vektlegger det hermeneutiske i denne studien. Det er imidlertid også viktig å påpeke at mitt forsøk med å finne tendenser i ulike skrivehandlinger gjør at jeg undersøker flere ulike teksttyper, og en kan spekulere i om variansen mellom tekstene ville vært mindre om alle tekstene hadde samme skrivehandling, og eventuelt om man hadde sett nærmere på elever som er høyt- og lavtpresterende.

Ved at jeg har bygget et datasett basert på 3704 T-enheter, gjør jeg en konseptuell generalisering når jeg peker på tendenser i skrivehandlinger. Jeg har altså tilstrekkelige enheter til å gjøre tolkninger av datasettet, men det er likevel ikke slik at studien har en universell utforming til å predikere hvorvidt undersetninger vil forekomme hos hvilken som helst tekst, selv om det er en bestemt skrivehandling. Jeg kan heller ikke forutsi frekvensen av undersetninger per klasse eller skrivehandling. Enhetene som jeg har innhentet, baserer seg på en såpass liten gruppe. Det er 119 tekster som er skrevet av kun 13 elever på samme trinn, men det er uklart om det er samme klasse. Vi bare kan anta at og spekulere om tolkningene av generaliseringen stemmer med virkeligheten, og at studiet av en annen skole i korpuset ville omtrentlig ha vist de samme tendensene.

## 4.7 Fordeler og ulemper ved bruk av korpus

Det finnes korpus av ulike slag. Normkorpuset gir tilgang til autentiske elevtekster og å sammenligne dem opp. Det er mulig å gjøre søk basert på hva man utforsker, og i mitt tilfelle har jeg kunnet søke opp relevante ordklasser, subjunksjoner og infinitivsmærke, og få dem listet opp med antall og skille dem med skrivehandlinger. Først og fremst bruker jeg korpuset for å hente ut hele elevtekster for å selv analysere dem. Jeg startet med dette på grunn av en antakelse om at det er en del urealiserte subjunksjoner som ikke kommer fram i korpusets søkefunksjon, i tillegg måtte jeg selv analysere meg frem til T-enheter.

En klar fordel med å bruke korpuset på denne måten er at man slipper å hente ut elevtekster direkte fra klasserommet. Dette sparer tid, også med tanke på at det er ikke nødvendig å behandle personopplysninger. De eneste opplysningene jeg har er hvilket distrikt skolen og elevene tilhører, samt oppgaveformuleringer og tekstene. Elevene er anonymisert og gitt en elevkode, skolene er anonymisert og gitt et dekknavn, og navn på personer og andre navn i teksten som kan identifisere noen er anonymiserte (Hagen et al., u.å.).

En ulempe er dog at jeg som undersøker ikke har tilgang til informasjon om ytterligere kontekst som blir gitt gjennom normkorpuset (Jf. Hagen et al., u.å.) eller bøker og artikler fra forskergruppa (Jf. Eks. Matre et al., 2021). Men denne anonymiseringen har også gjort normkorpuset mulig, og dermed kan en sammenligne, utforske elevtekster nærmere eller bygge på andres forskning ved å gjøre videre søk i korpuset med tilsvarende tekster fra samme intervensjon og periode.

---

<sup>19</sup> Dette er en test for å vurdere reliabilitet. «En koeffisient på 0,60 er gjerne laveste godkjente verdi [...]» (Thrane, 2019, s. 49).

## 4.8 Valg av metode og teoretisk tilnærming

Bakgrunnen for å utføre denne studien er å utforske hvordan elevene realiserer tekster språklig ut ifra setningskonstruksjoner som kan ha konsekvens i vurderingen av tekster. I skolens tekstkultur bør setningene varieres for å formidle innholdet på en måte som er enkel å lese. Dette er en praksis som bør veiledes, og jeg gjør et forsøk på å beskrive hvordan elevene varierer setningene. Det er først og fremst en deskriptiv studie, og jeg benytter meg av begreper som *undersetninger* og *T-enheter* for å finne hvordan tekstene blir generert formmessig uten å kunne si noe om tekstkvalitet. Dette gjør at jeg kan analysere flere tekster ettersom jeg bruker begrensede variabler, og jeg kan heller vise fram de ulike variablene på ulike måter, som deskriptiv statistikk, setningslengde og setningsnivå.

Setningstypologien (Jf. Åfarli, 2019) er en generativistisk inngang til å måle forekomsten av undersetninger. Det er en formell inngang og et rammeverk jeg utnytter for å finne en større bredde av syntaktiske ledd som innebærer at hovedsetninga blir utvidet med underordnede setninger. En vil med dette som rammeverk medregne blant annet infinitivmerket som subjunksjon, og spørreord som ellers kan defineres som pronomen eller adverb. Et problem med dette er når jeg grupperer subjunksjonene som substantiviske, adverbiale og adjektiviske. Jeg vil for eksempel definere subjunksjonskonstruksjonen "etter at" som en at-setning som etterfølger en preposisjonsfrase, men syntaktisk fungerer det som en adverbial leddsetning ettersom det er et predikatsadverbial. En funksjonell tilnærming kunne også ha vært fordelaktig ved å utforske leddsetningas funksjon og semantiske rolle<sup>20</sup>, men det er en analysemetode som jeg tror hadde begrenset omfanget av elevtekster.

Jeg har dermed valgt en metode som inkluderer flere elevtekster og dermed kan se på ulike trekk på tvers av skrivehandlinger og oppgaveinstruksjoner. Dette framfor å se på færre tekster og flere variabler, som heller kan føres videre i andre studier.

---

<sup>20</sup> dvs. leddsetninger som additive, adversative, temporale og kausale forbindere. Dette forsker blant annet Iversen & Otnes (2013) i sin studie.

# 5 Analyse

## 5.1 Korpusbasert deskriptiv statistikk

I tekstutvalget i normkorpuset finner vi 5196 tekster fordelt på de ulike trinnene. I figur (5.A) finner vi det totale antallet tekster og subjunksjoner som er telt opp i korpuset, og fordelt på trinnene som ble utforsket i normprosjektet. Her operasjonaliserer jeg undersetninger som subjunksjoner og infinitivsmerke<sup>21</sup>. Det er dette begrepet korpuset bruker i sin søkefunksjon, da det er disse to ordklassevariablene man kan bruke for å søke opp undersetninger. Figuren under viser også frekvensen av undersetninger per tekst, og vi kan si at det er en stabil utvikling fra tidlig på barneskolen og fram til sjuende. Med den relative frekvensen<sup>22</sup> blir det tydeligere at undersetninger forekommer i langt større grad i 7.trinn i sammenligning med de andre trinnene, og vi kan kanskje si at elevene i 7.trinn er på et kritisk punkt i tilegnelsen av bruk av undersetninger i skrift.

**Figur 5.A: frekvens og relativ frekvens av subjunksjoner i Normkorpuset**

	Tekster (=n)	subjunksjoner og infinitivsmerke (=n)	frekvens	relativ frekvens
<b>Totalt</b>	<b>5196</b>	<b>51796</b>	<b>10,0</b>	<b>100%</b>
3.trinn	886	4291	4,8	13%
4.trinn	1769	12773	7,2	19%
6.trinn	864	8419	9,7	26%
7.trinn	1677	26313	15,7	42%

Figur 5.A viser at det er omtrentlig en dobling av antall tekster i 4. og 7.trinn fra 3. og 6.trinn. Dette skyldes at det er to elevgrupper som deltar i normprosjektets intervensjon som tredje- og fjerdeklassinger og sjette- og sjuendeklassinger, mens det er to grupper som kun deltar som fjerde og sjuendeklassinger. Figur 5.B skiller disse elevgruppene i det trinnet som de går i samtidig. En interessant side ved dette er at 300- og 600-elevne, som har deltatt i intervensjonen over to skoleår, har en noe høyere bruk av undersetninger enn 400- og 700-elevne, som har deltatt i intervensjonen kun over ett skoleår. Selv om det ikke er noe jeg skal behandle videre, kan disse tallene tyde på at formålsrettet skriveopplæring har en viss effekt på hvordan elevene realiserer tekstene med tanke på hyppigere bruk av komplekse setningskonstruksjoner.

**5.B: frekvens av undersetning per tekst per elevgruppe**

	Tekster (=n)	subjunksjoner og infinitivsmerke (=n)	frekvens
--	--------------	---------------------------------------	----------

<sup>21</sup> Jeg inkluderer infinitivmerket først og fremst på grunn av at det regnes som en subjunksjon i Åfarli (2019). For øvrig finner jeg at den relative frekvensen av subjunksjoner er nokså lik relativ frekvens av infinitivsmerket.

<sup>22</sup> Relativ frekvens regner den prosentvise fordelingen gjennom frekvens. Utrekning av prosentvis fordeling basert på antall subjunksjoner ville ikke tatt høyde for antall tekster per klassesetrinn.

300-elever i 4.trinn	842	6822	8,1
400-elever i 4.trinn	927	5951	6,4
600-elever i 7.trinn	801	13734	17,1
700-elever i 7.trinn	876	12579	14,4

Elevgruppen som jeg senere skal utforske kvalitativt, er 700-elevene på Aura skole<sup>23</sup>. I sammenligning med det totale gjennomsnittet av frekvensen for 700-elever (se figur 5.B) bruker elevene på Aura Skole undersetninger mindre hyppig (se figur 5.C). 600-elevene på sin side er til en viss grad hyppigere brukere av undersetninger, både i 6. og 7.trinn. Jeg har ikke grunnlag til å kunne forklare hvorfor elevgruppene skiller seg fra hverandre på nasjonalt nivå, men jeg tillater meg likevel å kommentere at skillet mellom 600- og 700-elevene er såpass tydelig, også på elever som går på samme trinn, på samme skole og på samme tid. Riktignok kan dette være tilfeldig.

**Figur 5.C: frekvensen av subjunksjoner på 6. og 7.trinn på Aura Skole**

	Tekster (=n)	subjunksjoner og infinitivsmerke (=n)	frekvens
600-elever i sjette	102	1028	10,1
600-elever i sjuende	94	1873	19,9
700-elever i sjuende	120	1297	10,8

Gjennom denne korpusanalysen mangler jeg muligheten til å fremstille ytterligere deskriptiv statistisk for å vise hvor stor grad frekvensen varierer fra tekst til tekst - noe som jeg i større grad kan gjøre i analysebasert deskriptiv statistikk. Det er derimot mulig å se forekomsten i lys av de seks skrivehandlingene. Her velger jeg å vise to figurer: én for 600-elevene (figur 5.D) og én for 700-elevene (figur 5.E). På den måten kan jeg vise at til tross for at det er en vesentlig forskjell i forekomsten av undersetninger hos de to elevgruppene, er det henholdsvis lik prosentvis fordeling av undersetning per skrivehandling. De største forskjellene i sammenligning av disse tabellene er at forekomsten er større i forestillende tekster hos 600-elevene enn 700-elevene, og motsatt tilfelle med overbevisende tekster. En kunne ha spekulert i om dette kan skyldes at elevgruppene har hatt mer skriveopplæring i de forskjellige skrivehandlingene, men ved å se på alle oppgaveformuleringer i Normprosjektet, er det dokumentert mer skrivehandling i begge skrivehandlingene hos 600-elevene. Hva elevene har gjort utenom intervensjonen, har vi ikke tilgang til. I tillegg har vi ikke tilgang til 700-elevenes skrivehandling i det foregående året, og det blir derfor spekulativt å diskutere en eventuell årsak til denne forskjellen.

**5.D: Forekomst av undersetninger i tekster av 600-elever, fordelt på skrivehandling**

Skrivehandling	Tekster (=n)	Subjunksjoner og infinitivsmerke	Frekvens	Relativ frekvens (%)

<sup>23</sup> Dette er et dekknavn, navngitt av Normprosjektet, for en skole i Oslo.

		(=n)		
Totalt	801	13734	17,1	100%
Beskrivende	215	3292	15,3	15%
Forestillende	160	4513	28,2	28%
Utforskende	112	1693	15,1	15%
Reflekterende	89	1775	19,9	20%
Overbevisende	147	1789	12,2	12%
Samhandlende	78	672	8,6	9%

**Figur 5.E: Forekomst av undersetninger i tekster av 700-elever, fordelt på skrivehandlinger**

Skrivehandling	Tekster (=n)	Subjunksjoner og infinitivmerke (=n)	Frekvens	Relativ frekvens (%)
Totalt	876	12579	14,4	100%
Beskrivende	235	2826	12,0	15%
Forestillende	199	3125	15,7	20%
Utforskende	85	885	10,4	13%
Reflekterende	85	1197	14,1	18%
Overbevisende	202	3933	19,5	24%
Samhandlende	70	613	8,8	11%

Vi har tidligere sett at 700-elevene på Aura skole produserer færre undersetninger i elevtekstene som de skriver under normprosjektets intervensjon. Det er viktig å understreke at dette kan være tilfeldigheter, og at det ikke nødvendigvis gjenspeiler tekstkvalitet. Hvis vi ser på den relative frekvensen i de tre figurene (5.D-F), er fordelingen av undersetninger nokså like. Dermed kan vi si at selv om 700-elevene på Aura Skole produserer færre undersetninger, men at de likevel en ganske lik normalfordeling. I denne gruppen er det ikke noen oppgaver som er markert som samhandlende.

### 5.F: Forekomst av undersetninger i tekster av 700-elever på Aura Skole, fordelt på skrivehandlinger

Skrivehandling	Tekster (=n)	Subjunksjoner og infinitivmerke (=n)	Frekvens	Relativ frekvens (%)
<b>Totalt</b>	<b>120</b>	<b>1297</b>	<b>10,8</b>	<b>100%</b>
Beskrivende	25	188	7,5	15%
Forestillende	24	283	11,8	23%
Utforskende	13	77	5,9	12%
Reflekterende	12	152	12,7	25%
Overbevisende	46	597	13,0	26%

I tabellene vi har sett på i dette delkapittelet, finner vi antall tekster og undersetninger, frekvens og relativ frekvens, men vi har liten informasjon om hvordan undersetningene fordeler seg på de forskjellige tekstene som er skrevet av ulike elever. Med andre ord kan vi se en normalfordeling på tvers av skrivehandlingene, men ikke på hver oppgave.

Figur 5.F gir oss et overblikk av skrivehandlingene for tekstene som er skrevet av 700-elevene på Aura skole, som jeg utelukkende vil fokusere på videre i analysekapittelet. I tabellene som jeg vil benytte meg av senere vil det til en viss grad andre tall for subjunksjoner, som jeg videre vil omtale i form av undersetninger. Dette skjer på bakgrunn av mitt kvalitative arbeid med uthenting av undersetninger som viser flere realiseringer enn korpuset. Dette vil blant annet være hv-undersetninger<sup>24</sup> og urealiserte subjunksjoner i at- og som-setninger.

## 5.2 Nærlesing av oppgavedesign

I nærlesing av oppgavedesign skal jeg beskrive oppgavedesignene på Aura skole, og hvordan det bestiller tekster hvor elevene manifesterer udefinerte eller bestemte tema og mottakere, etter intensjonen i designet og som skal rette elevene til å skrive med et visst formål. Senere i den analysebaserte statistikken (5.3), vil jeg benytte meg av nærlesingen for å beskrive mulige

### B1-Snø (Inngangstekst, beskrivende)

Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for noen som aldri har sett eller hørt om dette før.

I denne oppgaven skal elevene beskrive snø, og de skal dermed skrive om en «(ekstensjonal) virkelighet som vi regner som sikker ved hjelp av/gjennom ytringen»<sup>25</sup>[ØB]. Fire elever rammer teksten inn i en fortelling med en konstruert virkelighet hvor et jeg møter på en fiktiv karakter - en konstruksjon av den intensjonelle mottakeren som vi finner i oppgaveformulering<sup>26</sup>. Det blir eksplisitt fortalt i oppgaveformuleringen hva slags mottaker de skal skrive til, og flere nevner karakteren eksplisitt - enten utenlandske eller utenomjordiske karakter. Formålet med denne oppgaven er trolig at elevene skal organisere noe som er kjent kunnskap, men som også kan være krevende

<sup>24</sup> Normkorpuset operasjonaliserer ikke hv-ord som subjunksjoner i sin søkefunksjon selv der de opptrer i undersetninger.

<sup>25</sup> Dette gjelder disse elevene: 703, 728, 740, 747, 752, 756, 760, 765

<sup>26</sup> Dette gjelder disse elevene: 701, 702, 708 og 714

da temaet kan virke desautomatiserende fra den hverdagslige opplevelsen eleven har og som man til vanlig tar for gitt.

#### F2-Spøkelse (Inngangstekst, forestillende)

Tenk deg at du går tur og kommer til et spøkelseshus. Skriv en tekst til klassen om hva som skjer.

Her er oppgaven å konstruere en fiksjonell virkelighet, hvor mange elever vil inkludere elementer fra fantastisk litteratur. De skriver en fortelling med et hendelsesforløp som skal være spennende for leseren. Trolig er dette en sjanger og skrivehandling som er velkjent fra lesing og skriving. De skal også skrive teksten til klassen, og dermed slipper de å måtte tilpasse teksten til en bestemt leser.

#### B3-By (skoletekst, beskrivende)

Velg enten Cuba, Florida eller New York. Du er på ferie med familien din. Skriv et reisebrev til en venn og beskriv det du opplever.

Hvorvidt elevene har blitt undervist om de tre byene, eller om de kun har hatt en førsamtale om, eller at elevene skal ha utforsket temaet selv, vet vi ikke noe om. Noen eller flere av elevene har kanskje ikke vært i byene, og på den måten skal elevene forestille seg en ferie og beskrive opplevelser fra noe de har eller ikke har opplevd.

#### U4-Bakken (skoletekst, utforskende)

*Du skal finne ut hvor lang tid det tar for en 7.klassing å ake ned en 15 meter lang bakke.*

Dette er den eneste utforskende oppgaveformuleringen i studien. «[D]et typifiserte formålet [med en utforskende tekst er] å utvikle kunnskap om den ekstensjonale virkeligheten» (Matre et al., 2021, s.55). Elevtekstene beskriver nokså enhetlig om hendelsesforløpet fra starten av skoledagen til utførelsen av akingen. Store deler av tekstene må derfor sies å ha en beskrivende språkhandling, men med et element av utforskning der hvor de presenterer resultatet av matematiske utregninger. Formålet med tekstene er dermed å utvikle ny kunnskap eller å presentere ny kunnskap fra utregningene. Her lærer elevene å ta språket i bruk for å beskrive virkeligheten på bakgrunn av matematiske utregninger.

#### F5-Ludvig (Skoletekst, forestillende)

Forestill deg at du er Ludvig 14. Skriv minst en side til dagboken din der du forteller om hvordan dagen på slottet i Versailles har vært.

Med denne oppgaven har elevene mest sannsynlig lært om Ludvig 14. gjennom undervisning, og skal etter oppgavebeskrivelsen konstruere en verden basert på det som de har lært. De skal skrive en dagbok, og dermed skal de også skrive ut i fra det personlige perspektivet til den franske kongen og skal være i en dagbokdialog med det oppdiktete selvet. Det er kun i denne oppgaveformuleringen at vi finner føringer til tekstlengde.

#### R6-Islam (skoletekst, reflekterende)

Du har lært om regler for klesdrakt i Islam. Tenk over positive og negative side ved å følge disse reglene i de norske samfunn for en muslim. Skriv en sammenhengende tekst der du reflekterer rundt dette.



I denne oppgaven skal elevene danne personlige tanker og meninger rundt muslimske klesplagg. Her skal de resonnerer seg fram til ulike sider av en og samme sak, som både kan ha faglig preg, men også dannet av personlige tanker og meninger om et tema som kanskje er et kontroversielt tema. Ifølge Matre et. al (2021) er det typifiserte formålet for reflekterende tekster å utvikle egen tenkning og forståelse (s. 55), men at det også kan ha som formål å organisere formål å organisere kunnskap som er etablert (s. 57). Selv om dette kan anses som en holdningsdannende oppgave, skal eleven se problemstillingen fra et annet perspektiv - «for en muslim».

Til forskjell fra de andre oppgaveformuleringene, er det ikke her gitt noen som helst mottakerinstans, og det er ikke en sjanger hvor det er vanlig å ha en eksplisitt mottaker i teksten. Det er ingen tekster i utvalget som har en eksplisitt mottaker, men alle tekstene stadfester et tydelig *jeg* med tanker, og mange setninger starter med «jeg mener at», «jeg synes at» og «dette er mine positive/negative meninger om ...». ekstensjonal virkelighet, men uten sikker kunnskap, de må selv ta stilling, vurdere

### O7-Oslo (Overbevisende)

Oslo kommune skal satse på en ny energikilde. Du velger en fornybar energikilde og argumenterer for hvorfor Oslo kommune skal velge denne.

I mitt tekstutvalg er alle de fire siste tekstene overbevisende, og «i en overbevisningstekst er det typifiserte formålet å påvirke leseren» (Matre et. al, 2021, s. 55). I Oppgave O6-Oslo skal elevene påvirke Oslo kommune. Dette er en diffus mottaker, og det er en tekst hvor skriver-leser-forbindelsen er faglig, og ikke personlig. Elevene skal påvirke gjennom faglig kunnskap som nylig er tilegnet, det er dermed et underliggende formål at elevene skal organisere denne kunnskapen.

### O8.1-Musikk (skoletekst, overbevisende)

I det siste har vi diskutert mye om dere bør få lov til å ha musikk på øret når dere jobber med oppgaver i timene. Skriv en tekst der du overbeviser leseren om at du skal få/ikke få lov til å høre på musikk i timen.

I denne oppgaven er det her i større grad snakk om et tema som i muligens oppleves mer dagsaktuelt for elevene, da det er snakk om noe som er en del av elevenes skolehverdag og som mest trolig er et ufarlig, men likevel et tema som elevene har mening og erfaring med. De skal overbevise en udefinert mottaker og trolig vil elevene manifestere læreren som leser, men i noen av oppgavene kommer det ikke tydelig frem hvem elevene har i tanken. Det er mulig at elevene opplever oppgaveskrivingens formål som en reell mulighet til å påvirke klassemiljøet, og at de har ekstra motivasjon for å skrive en god tekst.

### O8.2-Musikk (skoletekst, overbevisende)

revidert versjon av O7-musikk

Tekstene fra O8.1-Musikk er her revidert etter tilbakemelding fra læreren. Vi har ikke tilgang til informasjon om elevene har gitt tilbakemeldinger til hverandre, om læreren har gitt elevene muntlig tilbakemelding og omfanget av tidsbruken i og utenfor klasserommet som elevene har brukt på revideringen. I noen tekster fra O8.1-Musikk kan vi finne skriftlige tilbakemeldinger og markeringer i tekstene. I tekst 752g ser vi at læreren har kommentert «fordi?» tre ganger og et spørsmål «det kan føre til?», og at elevene har utledet setningen i den reviderte versjonen. I andre tekster gir læreren kommentarer som har å gjøre med global struktur (708g og 714j), flytting av tekstelementer som

hører sammen innholdsmessig (728g) og rettskriving (708g, 728g). I de andre tekstene som ikke blir nevnt, finner vi ikke tilbakemeldinger.

Fra fokusgruppeintervju i sammenheng med Normprosjektet finner vi blant annet sitater om lærere som rapporterer lite motivasjon for revidering blant elevene, at de har et rettfokus foran et fokus på å forbedre tekstkvalitet, og at det er en tidkrevende aktivitet som fungerer best med muntlig veiledning fra læreren (Matre et al., 2021. s.299). Analysen min vil vise at det totalt sett utgjør en liten økning i tekstlengde, men samme prosentvise andel av undersetninger i revidering som i førsteutkastet. Graden av revidering er forskjellig fra elev til elev. Noen skriver om hele teksten, andre legger til nye setninger og andre omstrukturerer den globale strukturen i teksten. Noen reviderer slik at de produserer flere undersetninger, mens andre reviderer slik at det blir færre.

O9-Rektor (utgangstekst, overbevisende)

*Skriv til rektor for å overbevise han eller henne om at også din skole skal starte et prosjekt der elevene får utlevert egne bærbare datamaskiner.*

Alle 700-elevene i normprosjektet fikk samme oppgave da de skulle skrive utgangstekst. Aura skole har jobbet mer med overbevisende tekster mot slutten av skoleåret, men som utgangstekst har elevene skrevet tekstene i flere måneder etter intervensjonen<sup>27</sup>.

Oppgaven ber eleven om å manifestere rektoren som mottaker av teksten - en autoritetsperson på skolen som elevene trolig har godt kjennskap til, men likevel har en mindre personlig relasjon til i sammenligning med læreren. De skal også måtte konstruere en virkelighet hvor det er en mulighet at elevene kan få en personlig skole-PC. De må dermed beskrive prosjektet, argumentere for hvorfor det er fordelaktig eller behov for personlige PC-er.

## 5.3 Analysebasert deskriptiv statistikk

I dette delkapittelet analyserer jeg datasettet som jeg har kvantifisert fra den kvalitative setningsanalysen. Jeg vil først presentere utregninger gjennom tabeller som presenterer deskriptiv statistikk for variabler fra hele datasettet. Jeg vil videre operasjonalisere statistikken kategorisk, stort sett med skrivehandlinger, men også med oppgavebestillinger.

### 5.3.1 Tekstlengde

I tabell 5.G viser jeg det totale antallet av T-enheter og gjennomsnittet, standardavviket, og den høyeste og laveste forekomsten som kan gi oss innblikk i hvor stor varians det er. Vi ser generelt at det er en stor varians hvor differansen mellom laveste og høyeste forekomst av T-enheter er 118, og at det er høyt standardavvik.

---

<sup>27</sup> Det er forskjellig fra skole til skole hva slags oppgaveformuleringer som blir gitt, og dermed hva slags skrivehandling, som blir gitt når i løpet av skoleåret. Utgangstekstene er derimot gitt av forskergruppa, og alle elever i samme elevgruppe på ulike skoler får samme utgangstekst.

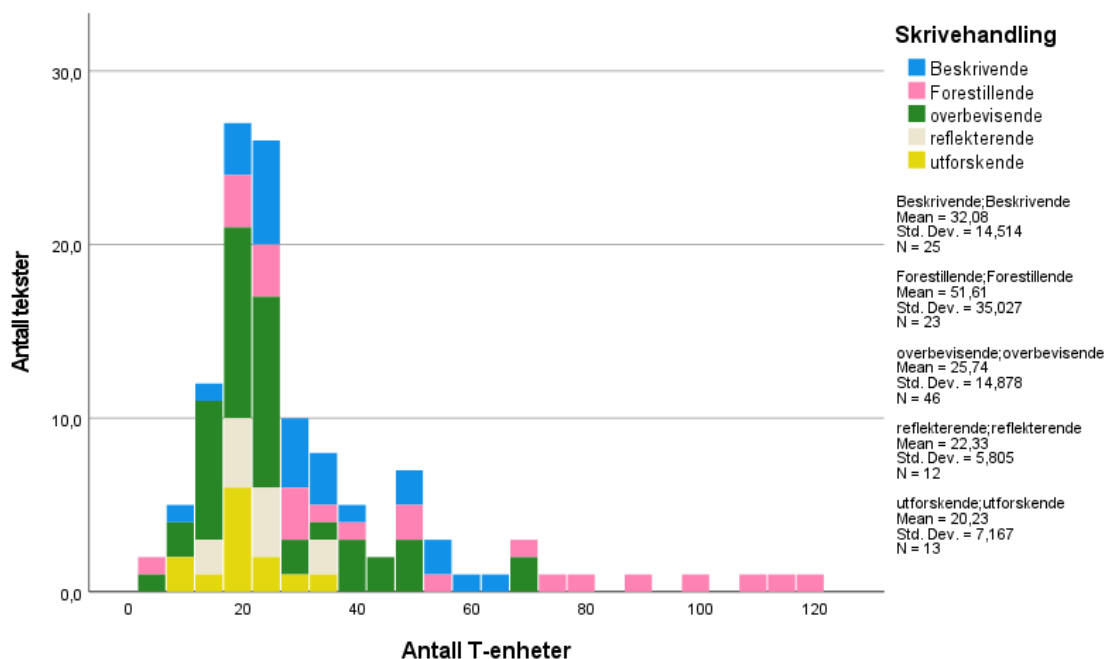
Antall T-enheter	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik	max	min
3704	31,0	24	21,9	118	4

### 5.G: T-enheter i tekstutvalget

Figur 5.H visualiserer samvariasjon mellom antall elevtekster og tekstlengde. Hver stolpe viser antall tekster i en gruppering med intervaller på 5. For eksempel viser den første stolpen at det er 2 tekster som hvor vi finner 1 eller opp mot 5 T-enheter, og den siste stolpen viser at det er én tekst som inneholder 116 eller opp mot 120 T-enheter. Medianen og standardavviket gir oss et inntrykk over normalfordelingen av T-enheter, men tabell 5.I viser oss at det er noen tekster som trekker gjennomsnittet opp - tekstene som har fra 16 til 25 T-enheter dekker omtrent halvparten av tekstene i studien.

I tillegg blir stolpene seksjonert og gitt farge etter hvilken skrivehandling tekstene har blitt skrevet med, og hvor stort spenn det er mellom tekstene. Dette forklarer høye standardavvik i neste tabell.

**Figur 5.H: Stolpediagram over tekstlengde**



### 5.3.2 Forekomsten av T-enheter i skrivehandlinger

I tabell 5.I ser vi antallet av T-enheter og med de statistiske måleverdiene fordelt på skrivehandlinger. Først kan vi se standardavviket minker i fire av fem skrivehandlinger. Det vil si at det er mindre spredning i forekomsten av T-enheter per tekst, men at det i forestillende tekster er høyere spredning ettersom standardavviket øker. Det er i de forestillende tekster vi finner både den lengste teksten og en av de to korteste tekstene, og dermed er det helt naturlig at gjennomsnittet og standardavviket er høyt. Gjennomsnittet er av det aller høyeste i denne skrivehandlingen.

Det er også de beskrivende og overbevisende tekstene som er i det øvrige sjiktet av antall T-enheter. Alle de tre skrivehandlingene som genererer større tekstlengde, har også

et stort standardavvik som utgjør mer enn halvparten av gjennomsnittet. Normalfordelingen, det vil si spredningen, er dermed stor - noe vi også kan se i differansen i høyeste og laveste forekomst.

Tidlig i skoleåret er det i mitt tekstutvalg gitt oppgaver med beskrivende og forestillende skrivehandlinger, mens det er gitt overbevisende oppgaver mot slutten av skoleåret og som utgangstekst etter intervensjonen. Med denne informasjonen kan vi ikke si at tidspunkt for uthenting av tekster har en konsekvens på elevenes tekstlengde.

I de utforskende og reflekterende tekstene finner vi de laveste standardavvikene, også i forhold til gjennomsnittet. Differansen mellom den høyeste og laveste forekomsten er langt mindre enn det vi ser i de andre skrivehandlingene. Hvis vi ser tilbake på nærlesningen av oppgaveformuleringene kan vi si at begge disse knytter seg til mer faglige tema, og formålet med tekstene er å utvikle egen refleksjon av og kunnskap om fenomener. Man kan dermed si at de er mer faglig og mentalt krevende, og at elevene trolig formidler gjennom setninger med større leksikalsk tetthet.

### 5.I: T-enheter fordelt på skrivehandlinger

Skrivehandling	Antall T-enheter	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik	Max	Min
Beskrivende	802	32,1	28	14,5	63	10
Forestillende	1187	51,6	37	35,0	118	4
Utforskende	263	20,2	19	7,2	35	10
Reflekterende	268	22,3	21,5	5,8	32	13
Overbevisende	1184	25,7	22	14,9	70	4
<b>Total</b>	<b>3704</b>	<b>31,0</b>	<b>24</b>	<b>21,9</b>	<b>118</b>	<b>4</b>

Begrepet *T-enheter* operasjonaliserer jeg av tre underordnede begreper: *hovedsetninger*, *sideordninger* og *undersetninger*. Hovedsetninger er en obligatorisk enhet, og det utgjør halvparten av alle setningssegmentene. Sideordningene er i grunn hovedsetninger som er knyttet til andre hovedsetninger, og en høy forekomst av dette uten noe særlig grad av undersetninger vil potensielt medføre at man opplever teksten som muntlig. Vi ser derimot at undersetninger utgjør litt mer enn én tredjedel av setningssegmentene, og det er langt flere av denne enheten enn sideordninger.

Standardavvikene for både hovedsetninger og sideordninger er høye i sammenligning med gjennomsnittet da det bare er desimaler som skiller dem. Det samme gjelder undersetninger, men i litt mindre grad da det er en viss differanse mellom måleverdiene. Ved å sammenligne den høyeste forekomsten og gjennomsnittet ser vi at det er en høy differanse, og vi kan dermed anta at det også her er flere tekster som befinner seg over normalområdet.

**Figur 5.J: Setningstyper i tekstutvalget**

Setningstype	Antall	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik	Max	Min
hovedsetninger	1889	15,9	13	15,9	95	3
sideordninger	446	3,8	2	3,7	20	0
Undersetninger	1363	11,3	10	7,9	44	0

Tabell 5.K, L og M viser deskriptive måleverdier i de ulike setningstypene fordelt på skrivehandlingene. Tabell 5.K viser fordelingen av hovedsetninger, som er en obligatorisk enhet. Det er få endringer i tabell 5.K sammenlignet med tabell 5.I, og de obligatoriske enhetene følger dermed fordelingen til en viss grad i enheten som jeg operasjonaliserer som *tekstlengde*. Det største skillet finner vi i gjennomsnittet og den maksimale forekomsten av hovedsetninger i overbevisende tekster - i 5.K har overbevisende tekster gjennomsnittlig lavest forekomst av hovedsetninger, hvor det er i mellomsjiktet når det gjelder tekstlengde. Den maksimale forekomsten er ganske kort i forhold til at enkelte overbevisende tekster er i det øvre totale sjiktet av tekstlengde.

**5.K: Hovedsetninger i tekstutvalget**

Skrivehandling	Antall hovedsetninger	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik	max	min
Beskrive	474	19,0	16	9,5	39	6
Forestille	771	33,5	23	26,4	95	3
Utforske	127	9,8	9	3,6	16	6
Reflektere	81	6,8	6	2,3	11	3
Overbevise	436	9,5	8	5,2	27	3
<b>Total</b>	<b>1889</b>	<b>15,9</b>	<b>13</b>	<b>15,9</b>	<b>95</b>	<b>3</b>

Ved å se på tabell 5.L er det i beskrivende og forestillende tekster hvor det finnes flest sideordninger, og hvor vi finner tekstene som har høyest forekomst av dem. Hvis vi sammenligner disse skrivehandlingene i tabell 5.K og 5.L, kan vi si at det er en høy forekomst av hovedsetninger og sideordninger, og med tanke på dette kan vi anta at det er en mer muntlig stil i disse tekstene.

På den andre siden er det færre sideordninger i de andre skrivehandlingene, og det er også gjennomsnittlig få hovedsetninger i dem. Vi kan dermed anta at det er en mindre muntlig stil, men det er her viktig å poengtere at hvis det hadde vært få undersetninger ville man kanskje måtte sagt at disse tekstene også var noe muntlig i stilen.

### 5.L: Sideordninger i tekstutvalget

Skrivehandling	Antall sideordninger	gjennomsnitt	Median	Standardavvik	max	min
Beskrive	146	5,8	5	4,3	20	0
Forestille	148	6,4	6	4,2	14	0
Utforske	40	3,1	2	2,8	9	0
Reflektere	23	1,9	2	2,1	7	0
Overbevise	89	1,9	1	2,1	9	0
<b>Total</b>	<b>446</b>	<b>3,8</b>	<b>2</b>	<b>3,7</b>	<b>20</b>	<b>0</b>

I sammenligning med de andre tabellene følger ikke tabell 5.M for undersetninger det samme mønsteret hvor vi ser tydelige skiller mellom beskrivende og forestillende tekster opp mot de andre skrivehandlingene. Vi ser at de faglig krevende oppgavene, utforskende og reflekterende tekster, har et minimum i realisering av undersetninger, som vil si at alle elever i utvalget som svarer på denne oppgaven realiserer undersetninger. Den kategorien som er mest signifikant når det kommer til realisering av undersetninger er at det har et høyt gjennomsnitt, lavt standardavvik og en relativ lav differanse mellom høyeste og minste forekomst. De beskrivende og utforskende tekstene har en generell lav bruk av undersetninger. De forestillende og overbevisende tekstene har et høyere gjennomsnitt, men også et høyere standardavvik og dermed en stor spredning.

Ved å sammenligne med andre studier ser vi i Drew (2010) at sjetteklassinger i beskrivende tekster på engelsk realiserer gjennomsnittlig 7 undersetninger per tekst med et standardavvik på 5,5, maksimal forekomst på 19 og minimal forekomst 0 (s.209). Sjetteklassetekstene i denne studien svarte på en oppgaveformulering som fordret elevene til å beskrive sin hverdag til en venn i et annet land (Drew, 2010, s.201). Disse tekstene er statistisk sett er ikke så forskjellig fra tekstene i mitt utvalg hvor elevene beskriver og utforsker, til tross for at de norske sjetteklassingene skriver på engelsk.

### 5.M: Undersetninger i tekstutvalget

Skrivehandling	Antall undersetninger	Median	gjennomsnittlig	Standardavvik	max	min
Beskrive	182	7	7,3	4,1	16	0
Forestille	267	9	11,6	8,1	32	0
Utforske	95	8	7,3	3,0	11	1
Reflektere	164	8	13,7	4,5	21	5
Overbevise	655	12	14,2	9,6	44	0
<b>Total</b>	<b>1363</b>	<b>10</b>	<b>11,3</b>	<b>7,9</b>	<b>44</b>	<b>0</b>

For å gi et inntrykk av graden som undersetninger forekommer i viser Tabell 5.N undersetningsfrekvensen per hovedsetning. Det vil eksempelvis si at i beskrivende tekster vil en hovedsetning i beskrivende tekster generere 0,4 undersetninger – altså

mindre enn annenhver hovedsetning. I reflekterende tekster generes det i gjennomsnitt to undersetninger per hovedsetning. Fordelingen av undersetninger kan riktignok være skjevfordelt på hovedsetningene med tanke på hovedsetninger som kan bli utvidet med flere undersetninger.

#### 5.N: Frekvens, undersetning per hovedsetning

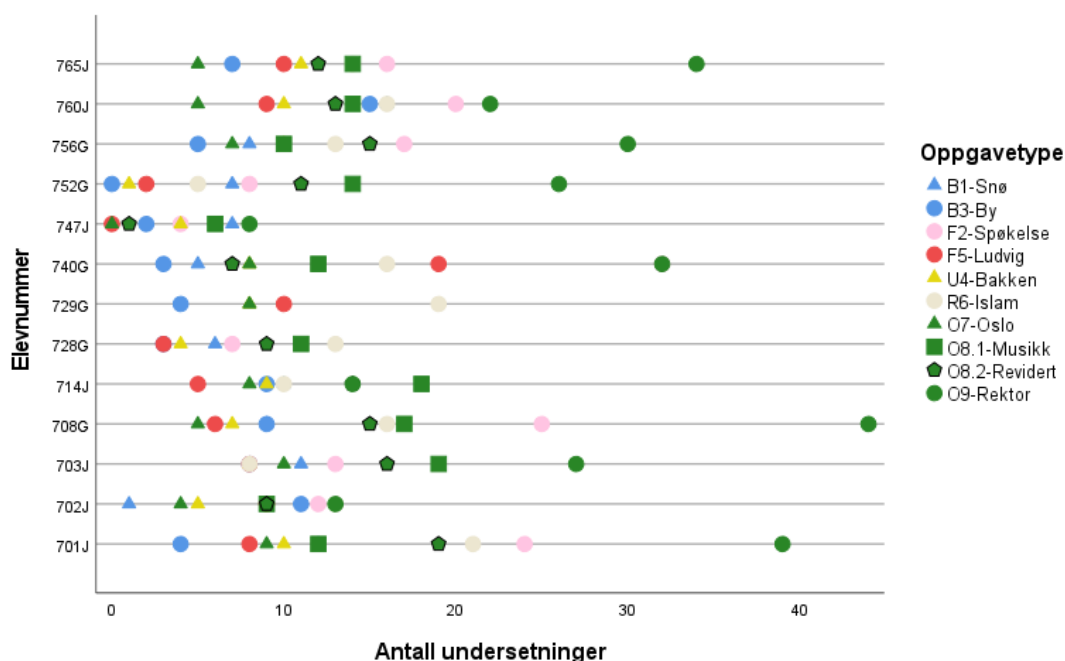
Skrivehandling	Frekvens	Median	Standardavvik	Max	Min
Beskrive	0,4	0,3	0,2	0,7	0
Forestille	0,3	0,3	0,3	0,7	0
Utforskende	0,7	0,6	0,2	1,0	0,1
Reflekterende	2,0	1,5	0,7	3,2	0,6
Overbevisende	1,5	1,3	0,6	2,8	0
<b>Total</b>	<b>0,6</b>	<b>1,3</b>	<b>0,7</b>	<b>3,2</b>	<b>0</b>

I figur 5.0 finner vi et spredningsplott som viser forekomsten av undersetninger uten samvarians. Hver elev er listet opp og har hver sin respektive linje på Y-aksen. Hvert symbol indikerer en oppgave, og vi kan få et inntrykk over spredningen av realiseringen av undersetninger per oppgave. Ved å se på de grønne symbolene, overbevisende tekster, ser vi utviklingen i bruk av undersetninger fra første til siste overbevisende oppgave. O7-Oslo, den grønne trekanten, viser at det er lav forekomst og relativt liten spredning på tvers av elevene. O9-rektor, den grønne sirkelen, viser det er den oppgaven som generer flest undersetninger, men med større spredning. Denne typen spredningsplott er særlig effektiv for å se utviklingen fra første utkast til revidert versjon. Vi ser at de fleste oppgavene i O8.1-Musikk, den grønne firkanten, stort sett har høyere forekomst enn O8.2-Revidert, den grønne femkanten.

Et annet viktig aspekt er at vi også får et inntrykk av hvor stort spenn det er fra elev til elev, men et problem med dette plottet er at det ikke viser hvor stor andel undersetningene utgjør i teksten<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Jeg innser at jeg kunne ha valgt frekvens som variabel for x-aksen for å vise andel i større grad, for også å visualisere hvor lange tekster elevene skriver.

## 5.0: Spredningsplott, forekomst av undersetning per oppgave og elev

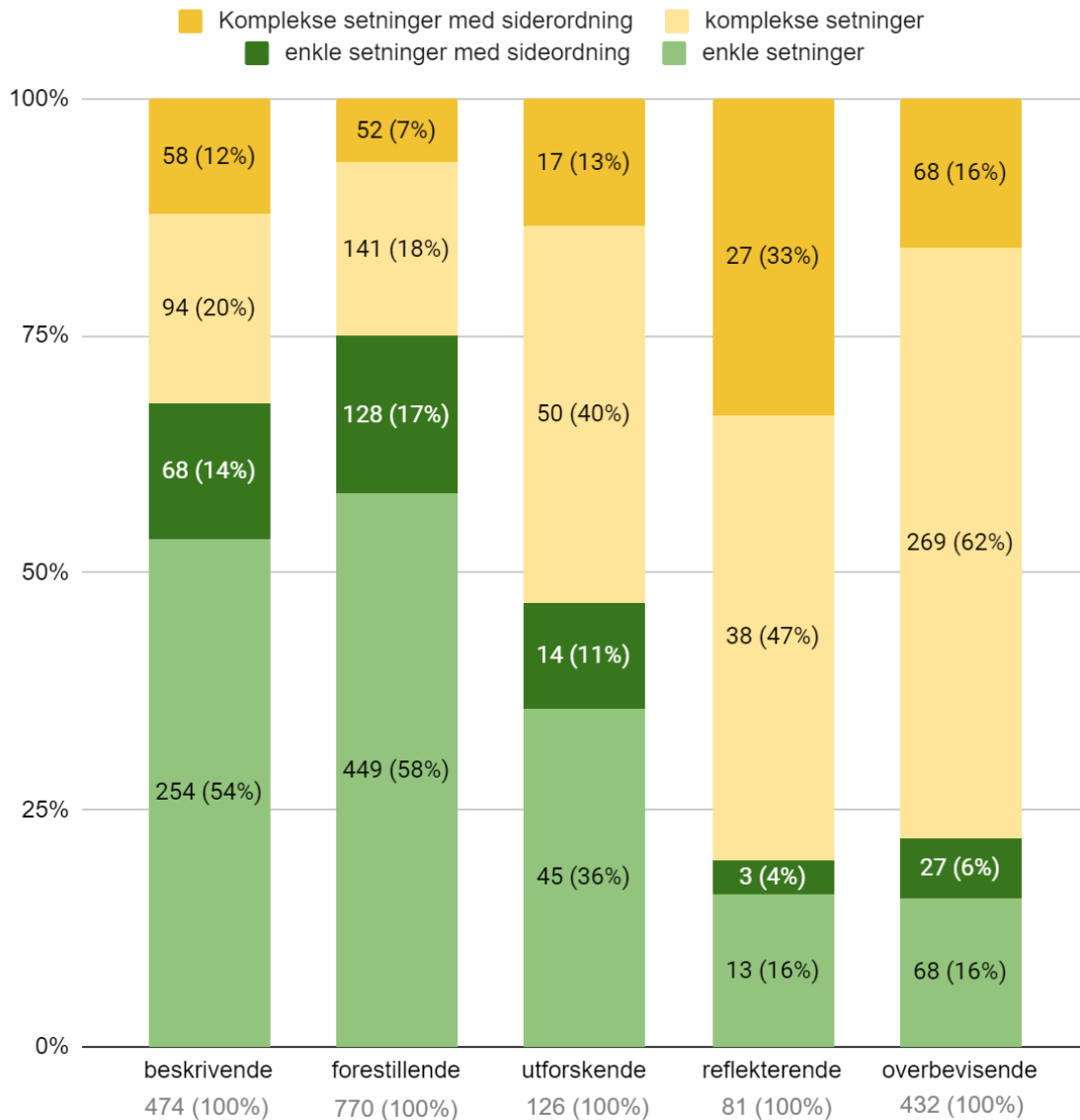


### 5.3.3 Setningskonstruksjoner

I figur 5.P ser vi et stolpediagram hvor hver stolpe representerer den totale tekstmengden i form av setningskonstruksjoner per skrivehandling. Her ser vi at andelen av komplekse setninger utgjør rett i overkant av én tredjedel i de beskrivende tekstene, og akkurat én fjerdedel i forestillende tekster. Denne fordelingen er det motsatte når det gjelder reflekterende og overbevisende tekster - her utgjør komplekse setninger mer enn 75% av den totale tekstmengden. For utforskende tekster er fordeling nokså jevn, men noe større forekomst av komplekse setninger.



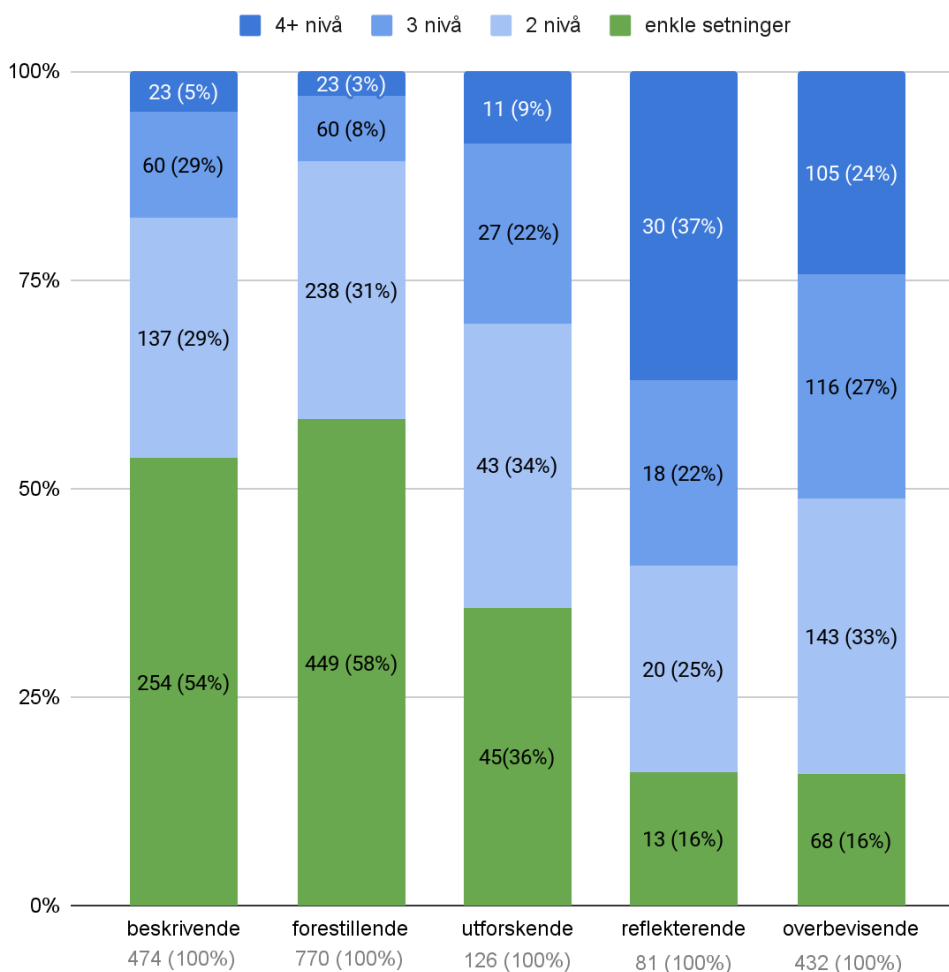
**Figur 5.P: Fordeling av enkle og komplekse setninger**



I figur 5.Q finner vi den samme mengden med enkle setninger uten sideordninger som vi finner i 5.P, men blåfargene representerer hvor stor grad av utledninger i form av både sideordninger og underordninger som finnes i den totale tekstmengden. De blå bolkene skiller ikke mellom *komplekse setninger* og *enkle setninger med sideordninger*. Den lyseste blå bolken viser setninger som enten har én sideordning eller én underordning, mens det kan være flere av samme type utledning eller en blanding av dem i de mørkere bolkene

Det er her altså snakk om konsentrasjonen av utledninger av initiale og overordnede hovedsetninger. Andelen av setninger med to nivåer, altså én hovedsetning og én nivådannende utledning, er tilnærmet lik i alle skrivehandlingene. Gjennom 5.Q kan vi skille ut hvor stor andel som er komplekse eller ikke. For de beskrivende og forestillende tekstene utgjør enkle setninger halvparten av setninger på to nivå, mens det er én tredjedel i utforskende tekster og i underkant av én femtedel i reflekterende og overbevisende setninger.

## 5.Q:T-enhetsnivå



Når det gjelder setninger med flere nivådannende avledninger, kan vi se antydninger til det samme mønsteret om vi sammenligner 5.P og 5.Q. Bruken av setninger med tre nivåer eller flere forekommer i langt mindre grad i beskrivende og forestillende tekster, mens det utgjør mer enn halvparten i reflekterende og overbevisende tekster. I tillegg er de utforskende tekstene også her i mellomstjiktet. Vi ser altså her et signifikant skille mellom tekstene som er skrevet med beskrivende og forestillende skrivehandling og tekstene som er skrevet med reflekterende og overbevisende skrivehandling. Tidligere i analysekapittelet har vi også sett tendenser til mindre forekomst av undersetninger i beskrivende og forestillende tekster, i tillegg til høyere forekomst av hovedsetninger, og motsatt med tekstene i den andre grupperingen. Med dette vil jeg si at i min studie er beskrivende og forestillende tekster som har en mer parataktisk stil på bakgrunn av den lave forekomsten av undersetninger, den høye andelen av enkle setninger og at det er få setninger som består av mer enn 3 nivåer. På den andre siden er reflekterende og overbevisende skrivehandling mer hypotaktisk på bakgrunn av høy forekomst av undersetninger, lav andel av enkle setninger og høy andel av setninger som består av mer enn 3 nivåer.

Eksemplene under viser T-enhetene med størst dybde i hver skrivehandling, hvorav eksempel (18) er den lengste T-enheten i tekstutvalget:

(15) Pappa sa **at** før gikk den først framlengs **så** holdt du på **å** treffe en vegg, **men** vognen bråstoppet **og** kjørte hele veien baklengs. (B3-By, 714j)

(16) Når den begynte å snakke skjønte vi hvem det var (F2-spøkelse, 756G)

(17) Jeg fikk i oppgave **å** finne ut **hvor** lang tid [som] det tok **å** ake ned bakken på skolen **som** er ren is (U4-Bakken, 729G)

(18) Det kan føles mye lettere **å** bli kjent med en kvinne **som** har på seg en hijab enn en kvinne **som** bruker niqab **men** på en annen side **så** er det ikke lettere **å** like en kvinne for **hvordan** hun er innvendig **hvis** du ikke kan se **hvordan** hun ser ut (R6-Islam, 729).

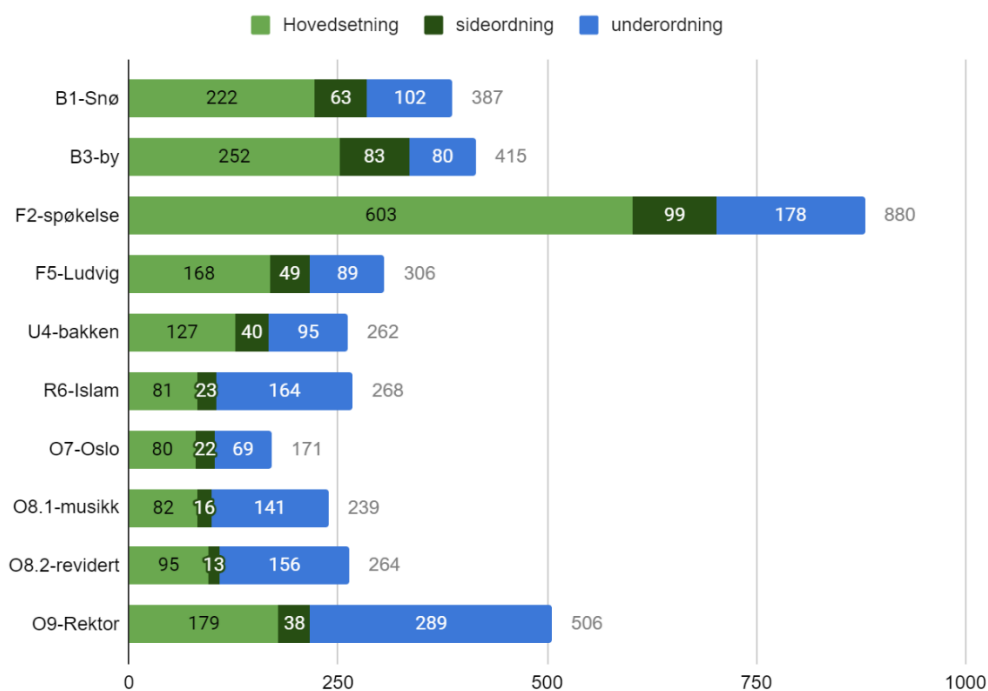
(19) Jeg vil **at** man ikke skal få lov **å** høre **fordi** det forstyrrer og gjør **at** folk **som** hører på musikk ikke klarer **å** jobbe like bra som vanlig. (O8.1-Musikk, 708G)

### 5.3.4 Forekomsten av T-enheter i skriveoppgaver

Fram til nå har jeg sett på tekstlengde, forekomst av T-enheter og setningskonstruksjoner i den totale tekstmengden. I avslutningen av delseksjonen over konkluderer og gjør en konseptuell generalisering av ulike skrivehandlinger på bakgrunn av mitt datasett og min tolkning av det. Et problem med en slik generalisering er riktignok at det er variasjoner per oppgave og per tekst. Jeg vil derfor anskueliggjøre variasjonen ved tekstmengden av oppgavene og se nøyere variasjonen blant noen tekster i bestemte oppgavedesign.

I figur 5.R blir tekstmengden visualisert med den totale mengden av T-enheter fordelt på oppgaveformuleringene. Ettersom jeg ikke observerer en generell utvikling i tekstene på tvers av skrivehandlingene, er oppgavene her listet opp etter skrivehandlinger i samme rekkefølge som de andre tabeller og figurer.

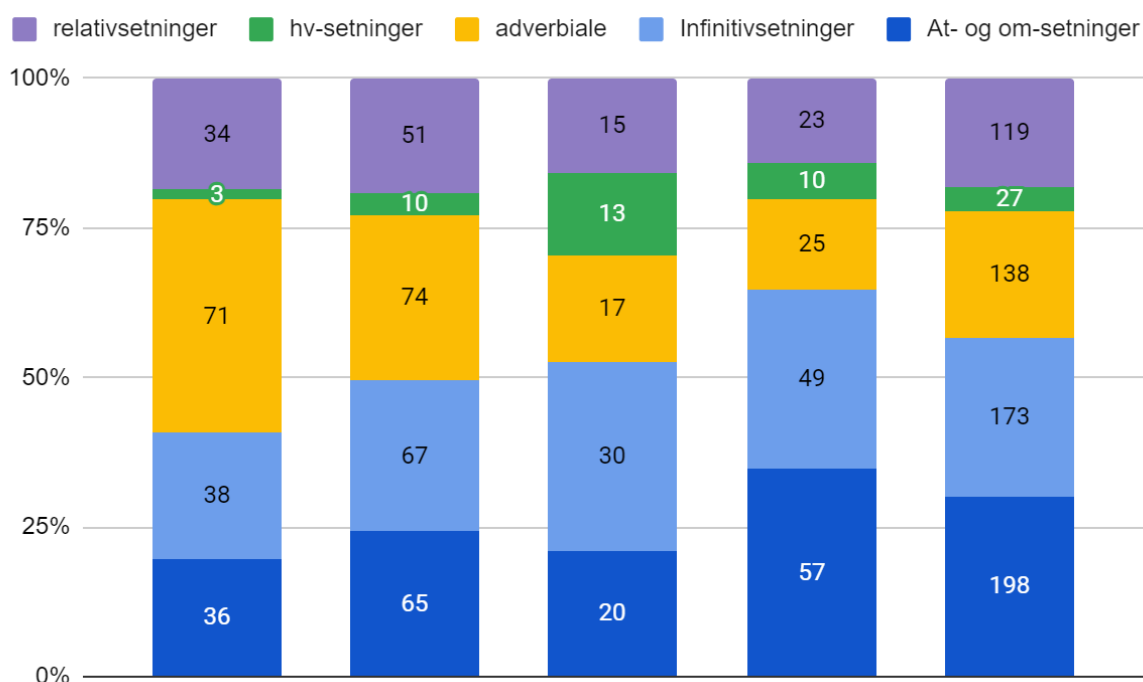
**Figur 5.R: Tekstmengde per oppgaveformulering**



Ut ifra tekstmengde er det liten forskjell blant de beskrivende oppgavene, men det er særlig store differanser mellom de forestillende tekstene. Det at vi finner store standardavvik i de forestillende oppgavene kan vi dermed skimte ved de forskjellige oppgavene. I F2-Spøkelse står elevene mer fritt til å forestille seg en narrativ fortelling hvor de ikke trenger å forholde seg til elementer fra undervisning, mens de må basere seg på flere faglige elementer i F5-Ludvig. Trolig kan dette være med på at elevene skriver mindre, men oppgavebeskrivelsen setter også et minimumskrav for tekstlengde - man kan dermed tenke at elevene hadde begrenset med tid på å skrive, men også at elevene kunne velge å avslutte dagbokteksten når de nærmet seg minimumskravet. Det er også viktig å påpeke at store deler av tekstene i F2-Spøkelse og B1-Snø bestod av dialog og dermed setninger i sitat og setninger som markerte sitatene. Dette bidrar til at tekstene blir visualisert som ganske lange, men inneholder dermed mindre grad av leksikalsk tetthet.

U4-Bakken og R6-Islam er de eneste tekstene i sin kategori, og tekstmengden vi ser i 5.R er dermed den samme som vi ser i tabellene som viser tekstmengden for skrivehandlinger. Med de overbevisende tekstene ser vi en tydelig utvikling fra den første teksten og til utgangsteksten. Det er dermed mindre spredning hvis vi ser på disse tekstene.

### 5.S: Fordeling av undersetningstyper



Når det kommer til forskjellene ved fordelingen av undersetninger i skrivehandlinger, ser vi at adverbiale undersetninger forekommer i større grad i de beskrivende og forestillende tekstene enn de andre. De mest brukte subjunksjonene er *når* og *da* som til sammen utgjør 62% i beskrivende og 66% i forestillende tekster. At det er temporale adverbiale undersetninger er gjerne naturlig når elevene skriver fortellinger med et hendelsesforløp, og i tekstene som beskriver snø med en naturfaglig tilnærming. De adverbiale subjunksjonene som forekommer mest i de overbevisende tekstene er *hvis* og *fordi* som til sammen utgjør 68% av de adverbiale undersetningene. Dette er gjerne naturlig at slike kausale setninger forekommer når elevene skal argumentere for sine meninger. Her er det riktignok slik at også subjunksjonen *når* forekommer ofte i de overbevisende tekstene og utgjør 22 % av de adverbiale undersetningene - det betyr at

det er kun 10% av de adverbiale subjunksjonene som ikke er *hvis*, *fordi* eller *når*. I tabell 5.T kan vi se antallet av de ulike typene subjunksjoner som Normkorpuset finner<sup>29</sup>.

Som vi ser i Tabell 5.S ser vi at det er nokså lik prosentvis forekomst av relativsetninger, og at hv-undersetningene forekommer i større grad i tekstene som utforsker, reflekterer og overbeviser.

Totalt sett kan vi se at substantiviske undersetninger og småsetninger undersetninger utgjør omtrent halvparten av alle subjunksjoner. Dette samsvarer ikke med hva vi finner i korpustelling på grunn av at mange subjunksjoner er grafisk urealisert i teksten.

#### 5.T: Korpusbasert telling av subjunksjoner

Subjunksjoner	Totalt	Beskrive	Forestille	Utforske	Reflektere	Overbeviser
at	<b>280</b>	25	52	14	47	142
som	<b>205</b>	32	52	7	17	97
når	<b>121</b>	45	33	9	2	32
fordi	<b>80</b>	5	6	1	12	56
hvis	<b>68</b>	14	7	3	6	38
så	<b>36</b>	8	9	3	2	14
om	<b>34</b>	4	9	2	5	14
da	<b>16</b>	2	13	1		2
der	<b>14</b>	1	6	3	2	2
siden	<b>9</b>	4	2	1		2
før	<b>9</b>	3	2	1		3
mens	<b>8</b>		6	1		1
til	<b>7</b>		3		1	3
etter at	<b>4</b>		3	1		
dersom	<b>4</b>					4
bare	<b>4</b>	1	1			2
viss	<b>3</b>				3	
etter hvert som	<b>2</b>	1	1			
enn	<b>2</b>	2				
til tross for at	<b>1</b>				1	
idet	<b>1</b>		1			

#### 5.3.5 Foranstilte leddsetninger

Kompleks bruk av forfelt er noe som ofte gir høy vurdering i ungdomsskoletekster (Jf. Iversen & Otnes, 2013). Dette er da snakk om forfelt som inneholder mer enn ett ord, som flere ord i en frase, flere ledd eller leddsetninger. I en masteroppgave som utforsker 16 elevtekster, hvorav 8 tekster er beskrivende og 8 tekster er overbevisende, på 7.trinn i Normkorpuset finner Hjermstad (2014) totalt 36 leddsetninger i forfeltet. Mesteparten av de foranstilte leddsetninger er temporale uttrykk, og de fleste forekommer i tekster som har fått høy vurdering (Hjermstad, 2014, s.42). Ifølge forventningsnormene er det

<sup>29</sup> I det kvalitative arbeidet har jeg ikke notert opp hvilke subjunksjoner som er brukt, og søkerfunksjonen i mine dokumenter med analysen skiller ikke mellom ordklasser slik som korpuset gjør. På grunn av tidsbegrensninger benytter jeg meg derfor på korpusets søkefunksjon.

også rimelig å forvente at elevene mestrer regelen om komma etter foranstilte leddsetninger.

Totalt finner jeg 111 foranstilte leddsetninger i min studie. I tabell 5.V ser vi at alle elever realiserer foranstilte leddsetninger, og gjennomsnittlig har hver elev 8,5 undersetninger i mitt tekstutvalg. Elev 729 er den eleven som kun har skrevet 4 tekster i forbindelse med Normprosjektet, noe som kan forklare det lave antallet. Det er også verdt å merke seg at elev 747 er elev som skriver tekstene de korteste tekstene, men tar foranstilte leddsetninger i bruk på lik linje med flere andre. Per tekst er det stort sett én eller to foranstilte leddsetninger hvor det forekommer. I elev 740 sin besvarelse av F5-Ludvig finner vi den høyeste bruken med 6 foranstilte leddsetninger.

#### 5.U: Antall foranstilte leddsetninger per oppgaveformulering

#### 5.V: Antall foranstilte leddsetninger per elev

Skrivehandlinger	Foranstilte Leddsetninger	Elev	Foranstilte leddsetninger
B1-Snø	24	701	5
F2-Spøkelse	12	702	10
B3-By	20	703	10
U4-Bakken	8	708	8
F5-Ludvig	21	714	5
R6-Islam	1	728	9
O7-Oslo	0	729	2
O8.1-Musikk	12	740	14
O8.2-Revidert	4	747	5
O9-Rektor	9	752	10
<b>Totalt</b>	<b>111</b>	756	12
		760	14
		765	7
		<b>Totalt</b>	<b>111</b>

Det virker interessant å se på utviklingen i bruk av foranstilte leddsetninger gjennom skoleåret. Den høyeste bruken av foranstilte leddsetninger finner vi med de første oppgavene som er beskrivende og forestillende. I den reflekterende oppgaven og i den første overbevisende oppgaven finner vi kun ett tilfelle hvor det er brukt foranstilte leddsetninger, og det er generelt lite brukt i den utforskende oppgaven og de andre overbevisende oppgavene i forhold til de første tekstene. Jeg mener det er her rimelig å anta at den lave forekomsten kan skyldes at elevene i større grad har en faglig rolle som

skriver i disse oppgavene, og de må ta i bruk skrivehandlinger som de kanskje ikke mestrer i like stor grad som det å beskrive og å forestille seg noe. Ved å se på datasettet som er sortert etter elevnummer, vil jeg også legge til at dette er en variabel som dukker opp noe sporadisk i tekstene - en elev kan ha få eller ingen foranstilte leddsetninger i flere tekster, men flere forekomster i andre uten at man finner et mønster på tvers av elevene. Det er dermed noe som blir vurdert som mestring i lærerens vurderende arbeid, men noe tilfeldig om variabelen er til stede eller ikke.

Et annet punkt ved tabell 5.U er antallene i 8.1-Musikk og 8.2-revidert. Her ser vi at foranstilte leddsetninger blir revidert bort. 3 av forekomstene vi ser i revideringen er av to elever som ikke brukte foranstilte leddsetninger i førsteutkastet (747 og 752), mens alle fem som brukte foranstilte leddsetninger reviderte bort leddsetninger (701, 703, 728, 756 og 765). Det er vanskelig å si noe om hvorfor dette skjer, men kanskje kan det skyldes et fokus på overordnet struktur, som en kan finne i lærerens tilbakemelding i noen av elevtekstene i mitt tekstutvalg. En kan dermed anta, riktignok er dette spekulativt i form av at vi ikke kan vite noe om graden, at det har vært et fokus på nettopp dette, og at elevenes revidering på et høyere globalt nivå har gått på bekostning av setningsintern struktur.

## 6 Drøfting og diskusjon

I den første delen av dette kapittelet skal jeg oppsummere og drøfte resultatene av studien min for å tydeliggjøre den konseptuelle generaliseringen jeg har hatt som siktemål i denne studien. I den andre delen av kapittelet skal jeg diskutere didaktiske implikasjoner i form av hvordan generaliseringen kan ha nytteverdi for skriveopplæringen med et fokus på grammatikk, og i hvilken grad en kan si at det er behov for grammatikkundervisning i skriveopplæringen.

I den første delen av dette kapittelet skal jeg oppsummere og drøfte resultatene av studien min for å tydeliggjøre den konseptuelle generaliseringen jeg har hatt som siktemål i denne studien. I den andre delen av kapittelet skal jeg diskutere didaktiske implikasjoner i form av hvordan generaliseringen kan ha nytteverdi for skriveopplæringen med et fokus på grammatikk, og i hvilken grad en kan si at det er fordelaktig med grammatikkundervisning i skriveopplæringen.

### 6.1 Drøfting av tendenser i analysematerialet

Det er totalt sett stor spredning blant tekstene når det gjelder de ulike setningssegmentene - som vi også finner i andre studier, slik som Drew (2010). Ved å kategorisere tekstene etter skrivehandlinger blir spredningen derimot mindre, og noe mindre av det igjen ved å kategorisere etter oppgaveformuleringene. Dette er et funn som viser at det å gjøre slike kategorier er nyttig ved at reliabiliteten<sup>30</sup> i studien blir større når jeg tolker analysematerialet. I hvor stor grad dette gjelder for andre tekster er derimot ikke sikkert. Den korpusbaserte studien min viser nettopp at tekstutvalget mitt generer færre undersetninger enn gjennomsnittet i samme elevgruppe, 700-elever. Det trenger ikke å bety at mitt tekstutvalg er avvikende på flere områder enn at det er avvikende når det gjelder forekomst - dette ser vi blant annet ved at tekstutvalget har lik relativ frekvens som gjennomsnittet. Likevel er det behov for flere studier som kan bekrefte med et annet datasett fra en annen skole.

Gjennom analysen har et gjentakende element vært at det har vært et nokså skarpt skille mellom *beskrivende og forestillende oppgavetekster og reflekterende og overbevisende tekster* hvor det gjelder undersetninger. Ved å se på et gjennomsnitt per tekst er det ikke særlige forskjeller, men skillene oppstår ved undersetningsfrekvens, forholdet mellom enkle og komplekse setninger, og setningsnivå. I tekster hvor elevene beskriver og forstiller er det lav undersetningsfrekvens, flere enkle setninger og prosentvis få setninger med flere nivåer enn 2. Dette betyr på ingen måte at det er lav tekstkvalitet, men at elevene realiserer tekstene med formålsrettet skrivning på med den medieringen som de mestrer. Den høye forekomsten av enkle setninger skyldes også av et større preg av dialogbasert tekst med flere sitater og dermed flere sitatmarkeringer. Slike markeringer har som funksjon å vise hvem som blir sitert i dialogen, og selv om det er fullt mulig å legge til undersetninger på slike markeringer, er det heller svært sjeldent i mitt materiale. På denne måten kan det bety at det heller er snakk om en likere fordeling enn hva min analyse klarer å vise.

De beskrivende tekstene realiserer seg ganske likt. Elevene skal beskrive snø for noen som ikke vet hva værphenomenet er, som løser seg med et narrativ eller mer nøkterne beskrivelser i tekstene. Og de skal beskrive en by i et brev til en venn. De skal her innta en skriverolle som kan virke noe desautomatiserende enn tekster som skal beskrive noe nærmere deres hverdag eller noe de konkret har foran seg, slik som et bilde. Jeg vil

---

<sup>30</sup> Jeg påstår dette på bakgrunn av at det er mindre spredning i datasettet om man kategoriserer med skrivehandlinger og oppgaver, men jeg finner likevel stor spredning i F2-Spøkelse og O9-Rektor.



dermed si at tekstene sekundært har forestillende elementer ved seg. Beskrivende oppgaver kan også være mer rettet mot fag hvor de skal beskrive diverse fenomener. Det er med andre ord mulighet for at tekster kan realisere seg annerledes på tvers av ulike oppgavebeskrivelser, men samme skrivehandling.

I forestillende oppgaver er det stor forskjell blant oppgavene. Dette kan enten skyldes at F5-Ludvig er mer faglig krevende da elevene skal skrive en tekst basert på en historisk person, eller at oppgaveformuleringen inneholder et minimumskrav som gjør at elevene også skriver mindre, eller at F2-Spøkelse genererer flere dialogbaserte tekster. Sistnevnte årsak kan også være en årsak til at vi ser et høyere standardavvik enn gjennomsnittet - noe som forteller oss at det er stor spredning blant tekstene i oppgaven og i skrivehandlingen, selv om det er et mindre standardavvik med F5-Ludvig. Det kan riktignok også være slik at det er stor forskjell på hvordan elevene er motiverte og går inn i rollen for å forestille seg den konstruerte verdenen og i hvor stor grad de formidler dette.

De utforskende tekstene tendenserer til å plassere seg i mellomsjiktet i de fleste tabeller og figurer. Det er generelt lik fordeling mellom enkle setninger og komplekse setninger og setningsnivåer. Jeg vil påstå at dette er en skrivehandling som er faglig krevende da man skal samle sammen informasjon og observere for så å abstrahere materialet som de videre skal formidle videre gjennom skrift. En kan tenke seg at dette skaper ganske nøkterne beskrivelser, men oppgaveformuleringen legger en kontekstuell ramme hvor de skal utforske gjennomsnittlig hastighet. Alle elever ender dermed opp å organisere teksten ut ifra et handlingsforløp framfor rapportbeskrivelser. Rammen for tekstene var dermed ganske konkrete, og det kan kanskje vise seg i lave standardavvik.

I tekster hvor elevene skal reflektere og overbevise finner vi en signifikant økning av undersetningsfrekvens, få enkle setninger og halvparten av setningene har flere nivåer enn 2. I særlig stor grad er det komplekse setninger i de reflekterende tekstene. Det er generelt få T-enheter i disse tekstene på bakgrunn av at det er mange T-enheter som inneholder mange setningsnivåer. Dette forteller oss at dette er en skrivehandling som i stor grad krever undersetninger som et verktøy for å formidle ens egne tanker. Gjennomsnittlig er det omtrent én enkel setning per tekst og totalt 3 sideordninger i forbindelse med hovedsetning uten sideordning. I tillegg finner vi kun én foranstilt leddsetning. Dette kan være en konsekvens av at det er en mentalt og faglig krevende oppgave, hvor selve handlingen er i fokus.

Med de overbevisende tekstene som var de siste tekstene som elevene skrev under intervensjonen og som utgangstekst viser oss en utvikling i en skrivehandling som elevene ikke mestrer i like stor grad som det å beskrive og å forestille. I den første oppgaven, O7-Oslo, ser vi at elevene skriver korte tekster og bruker få undersetninger og ingen foranstilte leddsetninger. Dette kan skyldes at det er en oppgave som krever en ekspertrolle med faglige argumenter, en mottaker som er mer diffus enn andre, og et formål som kanskje er mer uvant i skriftlig form. Andelen av undersetninger øker 20% i hver av de tre neste oppgaveformuleringene, frekvensen er doblet i forhold til O7-Oslo, og elevene skriver lengre. Det er lite som skiller disse tre oppgavene ettersom det er et nokså likt mønster med tanke på forholdet mellom enkle og komplekse setninger, men det elevene skriver signifikant sett lengre i utgangsteksten O9-rektor. Trolig kan dette skyldes at elevene har fått særlig fokus på denne skrivehandlingen, kanskje at de skriver på PC, at det var en oppgave som motiverte elevene til å skrive lengre, eller at det ikke var en skoletekst, men en oppgave gitt av Normprosjektets forskergruppe. For øvrig er det også få endringer i den reviderte oppgaven, O8.2-Revidert, i forhold til førsteutkastet - noen elever revidere seg til færre undersetninger, mens andre reviderer seg til flere, og på den måten kan vi kun se en liten økning. Det som riktignok er interessant er at foranstilte leddsetninger blir revidert bort.

Normkorpuset viser ikke hvordan tekstene har blitt vurdert, og jeg har heller ikke vurdert tekstene holistisk. I analysen min er først og fremst deskriptiv - noe som betyr at de variablene jeg analyserer anser jeg ikke her som kriterier elevene kan generere for å oppnå god tekstkvalitet. Likevel kan jeg knytte opp tendensene jeg finner opp mot andres funn. Myhill (2009) finner i sin studie at sterke elever mestrer bruk og utnytter både enkle og komplekse setninger, og at svakere elever er i større grad avhengig av sideordninger. I min studie finner jeg generelt at sideordninger utgjør en lav andel av tekstmengdene, og jeg mener at det er en variabel som fordeler seg likt blant elevene. I tillegg blir mange sideordninger, oftest i større grad, brukt i sammenheng med komplekse setninger.

For å oppsummere og å svare helt enkelt på problemstillingen min, er det en liten andel av undersetninger i beskrivende og fortellende oppgaver, nokså lik fordeling av enkle og komplekse setninger i utforskende tekster og i overbevisende og reflekterende tekster er utgjør undersetninger én tredjedel av tekstene. Det er likevel verdt å presisere at dette er en generalisering da jeg utforsker elevtekstene kvantitativt av kun 13 elever, noe som ikke er nok til å utgjør et representativt utvalg.

## 6.2 Diskusjon over didaktiske implikasjoner

Et utgangspunkt jeg tar i min analyse er at barn har den språklige, mentale kompetansen til å realisere undersetninger i tale før skolealder (Jf. Hognestad, 2021, s.185), og i skrift allerede på 1.trinn ettersom masterstudent Gåsbakk (2021) finner flere undersetningstyper i en forestillende oppgaveformulering. Bruk av undersetninger er blant det som er å regne som kompleks språkbruk. Jeg finner i min korpusbaserte analyse en trinnvis økning av subjunksjonsbruk i korpuset fra 3. til 7.trinn. I hvor stor grad en må undervise om subjunksjoner og syntaktiske konstruksjoner for at elever skal begynne å produsere dem utover elementær skriveopplæring er nok ikke nødvendig. Ved at de allerede har det språklige repertoaret, kan man tenke seg til at det muntlige språket overføres til skrift - i tillegg til at elevens skriveferdigheter også utvikles med veiledning fra lærer og modelltekster.

Undersetninger opptrer i mindre grad i det muntlige språket, og er mer fremtredende i skriftlig stil. Sideordninger utgjør en svært liten andel i tekstene i hver av oppgaveformuleringene, men i større grad i beskrivende og forestillende tekster. Med de samme skrivehandlingene ser vi også større bruk av enkle setninger enn komplekse setninger. På bakgrunn av dette kan vi si at tekstene i større grad er muntlige - ofte fordi det dukker opp flere dialogtekster, men det er også mulig at disse skrivehandlingene i tekster på dette trinnet fordrer en mer muntlig stil i måten elevene retter seg mot formålet. På den andre siden er overbevisende og reflekterende oppgaver stilmessig mer skriftlig når det gjelder kompleksitet ved setningskonstruksjoner.

Elevene tilegner seg gjerne det språket som seg gjennom modelltekster, skrijving på fagenes premisser og jeg finner tendenser til at mestring av skrivehandling vil øke utnyttelsen av enkle og komplekse setninger - noe som i Myhill (2009) kan defineres som et kvalitetstrekk i skrift. Denne slutningen gjør jeg på bakgrunn av den første teksten av de overbevisende tekstene, O7-Oslo. Jeg antar at det å overbevise er mer fremmed enn andre skrivehandling, men det må også tillegges at denne oppgaven krever mer tilegnelse i et faglig stoff enn de andre overbevisende tekstene - og dette går på bekostning av språket. Det er korte tekster, mindre bruk av undersetninger enn det vi ellers ser i skrivehandlingen, og det er ingen foranstilte leddsetninger. Ved å sammenligne med de andre overbevisende tekstene blir elevene mer sikre og de skriver lengre, øker bruken av undersetninger og varierer setningene med foranstilte leddsetninger etter hvert som de trenes opp i denne skrivehandlingen. Dette vil jeg koble opp mot det ene prinsippet om å skrive på fagenes premisser for at elevene skal formidle

sin kunnskap på en formålsrettet måte (jf. Kringstad & Kvithyld, 2013), og at elevene produserer mer kompleks språkbruk på bakgrunn av at de mestrer skrivehandlingen bedre etter å ha fått trening og veiledning.

På lik linje med O7-Oslo kan vi anta visse asymmetriske forhold når det gjelder de tekstene som hvor skolefagene har en større innvirkning på hvordan tekstene skal skrives - U4-bakken og R6-Islam. Riktignok tolker jeg asymmetrien på ulikt vis, og jeg omtaler dette i drøftingsseksjonen over. Med O7-Oslo tolker jeg og sammenligner med andre tekster i samme skrivehandling, men med de andre oppgaveformuleringene er det kun de som representerer sin skrivehandling. Den måten de er asymmetriske på er graden de skiller seg fra andre skrivehandlinger. Tekstene i U4-Bakken plasserer seg stort sett i mellomsjiktet, og kan kanskje være et resultat av konkrete rammer. Det å gi tydelige rammer og sørge for at elevene øver på å skrive med lik handling, men rette de inn på ulike formål, vil dermed være med på at elevene utvikler seg og mestrer skrivehandlingene, og da mer mottakelig for innspill til å endre på enkelte elementer.

I tillegg ser vi en positiv utvikling med lærerens formative arbeid med de overbevisende tekstene. Selv om det kanskje er lite motivasjon blant elever for å revidere tekster som allerede er levert inn og som de anser som ferdig skrevet, er det en liten positiv endring i revideringsutgaven når det gjelder utnyttelse av enkle og komplekse setninger, og en større positiv utvikling i neste oppgave med samme skrivehandling. Det er likevel ikke dette som det blir gitt tilbakemelding på, som kanskje kan tyde på at det er først og fremst at elevene blir kjent med skriverollen, skrivehandlingen og formålet.

Læreplanen (LK20) spesifiserer at elevene skal «bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette har jeg ingen informasjon om i forbindelse med mine tekster, men som jeg viser til i bakrunnskapittelet, kan den nåværende læreplanen bli kritisert for tekstfokuset som legges til grunn i hvert punkt som omhandler språk og grammatikk. Ved å diskutere dette i lys av mitt materiale vil jeg også påpeke at det kan være problematisk.

Selv om elevene bruker undersetninger, nærmest i likt omfang på tvers av skrivehandlinger, men likevel i ulik grad når det kommer til andel per enkle setninger. Det kan være vanskelig å identifisere undersetninger uten å gå analytisk til verks, særlig for elever som ikke har identifisert slike syntaktiske mønstre. Eksempelvis kan de dukke opp mellom handlingsmettede og forestillende tekster, eller de kan opptre som store klaser i reflekterende tekster i det den ene undersetningen henger seg på den andre. Slik bruk kan være tegn på god tekstkvalitet, det er ofte et nødvendig element og mestringen av dette i flere skrivehandlinger og formål blir i større grad viktigere i sjuendeklassingenes vei videre mot flere faglige utforskninger og refleksjoner. Likevel kan det være vanskelig å få øye på dem.

Likevel er det nødvendig med undervisning om *undersetninger* - riktignok vil vi da snakke om det med en funksjonell tilnærming og bruke begrepet *leddsetning*. Forventningsnormene (se 2.4) tilsier at det er rimelig å forvente at elevene mestrer *tegnsetting ved bruk av leddsetninger*. Det er i så måte en nødvendighet at en elev klarer å identifisere en leddsetning - og i sammenheng med tekst kan slike setningskonstruksjoner få et normativt fokus - noe som også er et viktig perspektiv mens man avslutter skriveprosessen, men hvis grammatikk på ensidig vis snakkes om i slik forstand, kan det også miste fokus både fra det systemgrammatiske og det funksjonelle.

I lys av funksjonell grammatikk kan vi i større grad snakke om hvordan teksten har effekt på leseren. Det kan eksempelvis at en tekst virker oppstykket i form av at det er mange korte og enkle setninger, mens setninger som er utvidet med flere side- og

underordninger kan virke tyngende på leseren. Det er slikt sett et viktig forhold å kunne variere teksten sin, men en trenger gjerne andres blikk for å skjønne dette. Revidering og vurdering av andres tekster er dermed noe som kan være me

I bakgrunnskapitlet har jeg vist til behovet for at lærere trenger god teoretisk forståelse for å nyttiggjøre bruk av metaspråk i klasserommet og for å ta hensiktsmessige didaktiske valg (Jf. Aa, 2021; Myhill, 2012). I teorikapitlet viser jeg til ulike teoretiske tilnærminger som kan forklare hvilket syn på språk man har, hvordan man analyserer og hvordan man kan velge å praktisere grammatikkundervisning. Det er på ingen måte to streker under svaret for hvordan man skal undervise om grammatikk, og det er heller noe som mange kan ha et ulikt syn på, og et tema som er under debatt både når det gjelder didaktiske valg og elevenes behov. Vi ser blant argumentene vi finner hos Hertzberg (1995) at enkelte argumenter og språksyn strekker seg langt tilbake i tid - de blir i større grad avvist i dag, men vi ser likevel likheter i de moderne argumentene til de tradisjonelle.

De færreste vil argumentere for nytten i en tradisjonell skolegrammatikk hvor elevene stadig vekk skal jobbe med bøyningsskjema og å pugge former, og at dette arbeidet alene støtter elevenes forståelse for hvordan en skriver grammatikk og at dette trener elevene mentalt - ifølge formaldannings- og språkferdighetsargumentene (jf. Hertzberg, 1995). Men mange vil likevel støtte seg på systemet, det som ofte kalles for systemgrammatikken. «Lar vi den tradisjonelle skolegrammatikken være det den opprinnelig er utviklet som, et system som gjør det mulig å snakke om språk på en enkel måte, er den god som gull» (Hertzberg, 2004, s.107). Det er først og fremst metaspråksargumentet som de fleste vil støtte seg til i debatt om nødvendigheten for grammatikk i skolen, og de vil da hevde at lærer og elev må ha et felles begrepsapparat for å snakke om tekster og i forbindelse med språklig veiledning (jf. Hertzberg, 1995; Brøseth & Nygård, 2021).

Ved å se på min analyse, danner jeg meg noen tanker at jeg som lærer bør fokusere på å danne et metaspråk som jeg har til felles for elevene – som jeg kan nyttiggjøre for å danne en felles forståelse for teksten som skal forbedres. På denne måten vil det tilbakemeldingene være klargjørende. Men særlig med tanke på den reflekterende teksten, og den første overbevisende teksten, tekster som kan være mer krevende, fokusere på innholdet og først og fremst veilede med begreper begge parter forstår, og spesielt fokusere på dette i skrivehandlinger som de har fått mer øving i. På denne måten kan kanskje eleven føle mer mestring, og å få opplevelsen av å være i førersetet av sin utvikling av et teksprodukt.

## 7 Avslutning

### 7.1 Videre arbeid

Med analysen som jeg har gjort i anledning av denne masteroppgaven har jeg arbeidet delvis kvalitativ og i størst grad kvantitativt for å utforske variabler som operasjonaliserer setningskonstruksjoner med et fokus på undersetninger. Med videre arbeid som henger i tråd med det jeg har gjort er det mulig å se videre på materialet hos normkorpuset. Det kan være mer aktuelt å gå i dybden av én skrivehandling for å sammenligne oppgavetekster i og på tvers av klasser. Oppgavetekstene som finnes i Normkorpuset kan være designet på flere måter, med ulike skriveroller, ulike mottakere og tema som kan skille seg ulikt på faglig og hverdagslig innhold. På denne måten kan man i større grad vise til syntaktiske mønstre i oppgaver i samme skrivehandling, men også hvordan elevene realiserer språket annerledes i lik skrivehandling, men forskjellige oppgaver. Et videre arbeid kan være kvantitativt for å bygge videre og med et siktemål om konseptuell generalisering med noe større sikkerhet om én eller flere skrivehandlinger. Et kvalitativt arbeid er også å anbefale for å undersøke flere variabler og for i større grad få en mer helhetlig analyse av tekstene.

I tillegg kan det være aktuelt å utforske tekster på samme måte både i lavere, men særlig i høyere trinn. Etter 7.trinn skal elevene lære å skrive mer fagspesifikke tekster, og utforskende, reflekterende og utforskende skrivehandlinger blir i større grad viktigere. I tillegg er det mulig at tekstene som skrives i på ungdomsskoletrinn og i videregående skole involverer flere skrivehandlinger - altså sekundære skrivehandlinger som jeg blant annet påstår at noen oppgaveformuleringer i min studie har.

I tillegg gleder jeg meg til å se flere grammatikdidaktiske masteroppgaver som i større grad er praksisnær og som kan utforske didaktiske valg og metoder i tilknytning til elevenes læring om grammatikk i klasserommet, i sammenheng med og uten skriveopplæring.

Før øvrig er det et hav av muligheter for å forske på elevtekster med ulike perspektiver og analysemetoder med tekstutvalget vi finner i Normkorpuset.

### 7.2 Avsluttende ord

Denne masteroppgaven startet ikke som et blankt ark. Det startet med en tanke om å undersøke elevtekster ut ifra grammatiske kategorier. Jeg var kjent med flere artikler og masteroppgaver som undersøkte og diskuterte bruken av forfelt (Jf. eks. Otnes & Iversen, 2013; Hjermestad, 2014) og pedagogiske grep for å undervise eksplisitt om forfelt (Jf. Lindås, 2022). Det vil altså si bruken og den mulige variasjonen i det første feltet i setninga. Jeg valgte å undersøke undersetninger og forholdet mellom enkle og komplekse setninger, som også kan nyttig når det gjelder å bevisstgjøre variasjonen ved strukturen i setninger, som kan ha effekt på tekstens struktur og lesbarhet. Jeg ble kjent med et knippe andre artikler og avhandlinger som behandlet dette fenomenet (jf. Jensen, 2017; Drew 2010), men jeg har ikke funnet andre tekster som undersøker dette i elevtekster som er skrevet på norsk i grunnskolen.

Formålet med utforskningen har vært å utvikle kunnskap om hvordan elevene utnytter sitt språklige repertoar. Forskning og senere masteroppgaver kan bygge på denne kunnskapen for å få mer sikrere kunnskap om elevtekster, og for å videre finne

pedagogiske grep som kan være hensiktsmessig i ulike trinn. Kunnskapen vil også kunne nyttiggjøres for lærere som til dels sitter alene med vurdering av sine elevtekster – for dette kan det gjelde hvordan en skal gi vurderinger, og hvordan en skal undervise og kommunisere med elevene for at de skal bevisstgjøres grammatiske fenomener og utnyttelsen av dem i tekstproduksjon. Det er nok mange lærere som har tanker og et bevisst forhold til hvordan deres elever skriver og svarer på oppgaver, men min studie er et forsøk på å synliggjøre slik kunnskap på systematisk vis – slik kunnskap kan nyttiggjøres for tekster i norskfaget, tekster som skrives i andre fag med sitt respektive og fagspesifikke språk, og på tvers av fagene.

Selv om jeg ikke utforsker tekstkvalitet, vurdering og grammatikkundervisning direkte har jeg endt opp med en diskusjon som tar opp disse temaene. Jeg finner i min studie at det er visse forskjeller mellom ulike skrivehandlinger når det gjelder forholdet mellom enkle og komplekse setninger. For en lærer som har tanker om å nyttiggjøre tekstene som et bindeledd mellom skriveopplæring, bevisstgjøring av variasjon av setningsstruktur og grammatikkundervisning, kan det med mine funn vise seg at læreren da bør være bevisst på at en kan finne ulike tendenser i ulike skrivehandlinger.

Et stadig gjentakende poeng er at det kan være problematisk å kun fokusere på grammatikk i sammenheng med skriving av tekster – til tross for at nåværende læreplan (LK20) nærmest utelukkende nevner språk og grammatikk med en slik forbindelse. Et slikt ensidig fokus kan gjøre at et normativt fokus blir rådende over grammatikkens posisjon i klasserommet. Selv om det ikke er lærerens intensjon, kan elevene ha et slikt blikk da ikke alle elever ser nytten i å revidere noe som de anser som et ferdig produkt enn å rette på det som ikke er korrekt (Matre et al., 2021, s.299).

Grammatikkens posisjon er for øvrig debattert, både ved diskusjon om pedagogiske grep og om lingvistiske tilnærminger. Blant de mange som mener at grammatikkundervisning er nødvendig er det gjerne metaspråksargumentet som ofte er fremtredende – at eleven må lære om grammatiske kategorier og dermed få et språk om språket, metaspråk, for at læreren skal kunne veilede elevens språk. Riktignok kan andre, slik som Aa (2021), mene at kunnskapen om språk og grammatiske systemer kan være nyttig for elevene, men at begrepene for grammatiske kategorier ikke nødvendigvis trenger å komme i første rekke.

De aller færreste vil nok argumentere for at grammatikkundervisning av tradisjonell art – det vil si pugging og drilling av former som skal plasseres i diverse bøyningsskjema i den tro at hjernen styrkes eller at de språklige ferdighetene forbedres. Ofte vil nok det språklige systemet og læring av dette gjøre seg gjeldene, men med ulike tilnærminger på bakgrunn av å danne kunnskap og forståelse for begreper. LK20 danner grunnlag for at lærere i skolen skal undervise om språk og grammatikk på en måte som er utforskende og utprøvende i språklig lek og skriving med ulike formål.

I flere nylig publiserte innføringsbøker som omhandler språk og grammatikk kan man finne flere tilnærminger til språk, på bakgrunn av lingvistiske disipliner, som kan støtte læreren i forståelsen og arbeidet med grammatikk i klasserommet. Blant annet finner vi det funksjonelle perspektivet i Iversen et al. (2020) som eksempelvis viser pedagogiske grep om å la elevene «kle på» ei setning med ledd eller andre setninger for å beskrive, spesifisere eller forsterke. Med et lignende perspektiv viser Eiesland & Vindenes (2022) blant annet den mulige utforskningen av tvetydighet på bakgrunn av setningsoppbygging, setningspragmatikk og ordstilling i skjønnlitterære tekster som forbigår det vi vil tillate i det hverdagslige og konvensjonelle språket i tale og i skrift. I Eide (2022) finner vi dinosauren Dino som kan visualisere det syntaktiske systemet, fundert på generativisme, som kan være til hjelp for å utforske den språklige superkraften som ligger i oss alle, og dermed kan anskueliggjøre dette for dem som

besitter kunnskapen som Dino illustrerer. Blant disse bøkene og mange andre artikler og bøker kan en finne litteratur som kan inspirere til utforskende arbeid i klasserommet og i vurderende arbeid av elevtekster. Men det er også verdt å gjenta at mye av det utforskende arbeidet, og kanskje i første rekke, bør ligge i det muntlige og mentale språket uten fokus på tekst og skriving – noe som kan føre fokuset bort ifra korrekthet og andre elementer.

For meg har det analytiske arbeidet vært ei utforsking i hvordan elever skriver og hvordan jeg kan overføre teoretisk og avansert lingvistikk til en analyse som er nærmere elevenes språklige realisering. I tillegg har jeg fått muligheten til å se språklig realisering i lys av ulike skrivehandlinger, og dermed hvordan det kan være påvirket av oppgaveformuleringens rammer. Denne kunnskapen kan hjelpe meg videre til å ta didaktiske valg basert på teoretiske tilnærminger. Dette gjelder både i undervisning og arbeidet med å veilede elevene i det språket de har og som er i stadig utvikling, gjennom å vise dem hvilken kompetanse, og superkraft, som de allerede har.

# Litteratur

Bakke, J. O., Bueie, A. & Kverndokken K. (2021) Den andre skriveopplæringen. I C. & M. Nygård (Red.) Norsk boka 2. Universitetsforlaget

Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 1-19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>

Brøseth & Nygård (2019) Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide, K. & T. A. Åfarli (Red.). *Språket som system : norsk språkstruktur*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

Brøseth, H., Busterud, G., & Nygård, M. (2020). "Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk". Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 38(2). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1843>

Drew, I. (2010). A longitudinal study of young language learners' development in written English. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 28(2), 193-226.

Eide, K. M. (2022). *Språket som superkraft*. Fagbokforlaget

Eide, K. M. & Busterud, G. (2015) Kompetanse og performanse: kunnskap og produksjon. I K. M. Eide (Red.) *Norsk andrespråkssyntaks* (p. 486). Novus.

Elster, J. (1989) *Vitenskap og politikk*. Universitetsforlaget

Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget

Gamlund, E., Svendsen, L. F., & Säätelä, S. (2021). *Filosofi for humanister*. Universitetsforlaget.

Hagen, K., Matre, S., Otnes, H & Solheim, R. (u.å) *Bruerveiledning for NORMKORPUSET*. <https://tekstlab.uio.no/brukerveiledninger/norm/>

Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and Written modes of meaning. I R. Horowitz & S. J. Samuels (Red.), *Comprehending Oral and Written Language* (s. 55-82): Academic Press.

Haugen, T., A. (2021). Om språkvitenskapen som forståelsesbasert, analytisk vitenskap: Et metateoretisk essay. *Skriftkultur*, 3(3), 11-46. <https://doi.org/10.23865/noasp.146>

Hertzberg (2004) Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson & H. Osdal (red.), *Fag og fagnad*. Festskrift til Kjell-Arild Maddsen i Høve 60-årsdagen 28. oktober 2004. Høgskulen i Volda, avd. for Humanistiske fag.

Hjermstad (2014) Ei nærlesing i bruk av forfelt i elevtekstar (Masteroppgave i nordisk språkvitenskap). NTNU - institutt for språk og litteratur

Hognestad, J. K., (2021) Syntaks. I M. Nygård, & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1* (2.utg., s.173-196). Universitetsforlaget

Hunt, K. W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. NCTE Research Report No. 3: National Council of Teachers of English, Champaign I. L.



- Ivanič, R. (2004) Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2013) Kohesjon og forfelt - to aspekt i skriftlige elevtekster. i D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (p. 315). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, B. U. (2017). *Leksikosyntaktiske trekk og skriveverktøy. En kvantitativ undersøkelse av tekster skrevet for hånd og på tastatur av elever i VG1.* The University of Bergen.
- Jørgensen, C. F., & Siljan, H. (2022). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39(2). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2016>
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. I *Bedre skole* 2013(2). <https://skrivesenteret.no/materiale/fem-prinsipper-for-god-skriveopplaering/>
- Kunnskapsdepartementet (2018) Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvistad, A. H., & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Lindås, T (2022) Eksplisitt grammatikkundervisning i skulen (Masteroppgave). NTNU - Institutt for språk og litteratur
- Matre. (2017). *Bruk av forventningsnormer i skriveopplæringa: Erfaringer fra en intervjuundersøkelse om skriving og vurdering.* NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2494399>
- Myhill, D. (2009). Becoming a designer: Trajectories of linguistic development. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 402-414). SAGE.
- Myhill, D. (2011). Grammar for designers: How grammar supports the developing of writing. I S. Ellis & E. McCartney (Red.), *Applied linguistics and Primary School Teaching* (s. 81-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). "Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and student's metalinguistic understanding". *Research Paper in Education*. 27(2), (s. 139-166). DOI: 10.1080/02671522.2011.637640.
- Normkorpuset (u.å.a) Normkorpuset. <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>

Normkorpuset (u.å.b) Oversikt over oppgaver fra 7. trinn («700-elever»), 1. innsamlingsår 2012/2013. <https://tekstlab.uio.no/brukerveiledninger/norm/oppgave7-1.html>

Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utg.). Fagbokforlaget

Skrivesenteret (u.å.a) Forventningsnormene i Normprosjektet. <https://skrivesenteret.no/forventningsnormene-normprosjektet/>

Skrivesenteret (u.å.b) Skrivehjulet. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>

Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119.

Thrane, C. (2019). Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming. Cappelen Damm akademisk.

Tjora, A. H. (2009). Fra nysgjerrighet til innsikt : kvalitative forskningsmetoder i praksis (pp. VIII, 145). Sosiologisk forlag

Tjora, A. H. (2018). Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling. Cappelen Damm akademisk.

Tonne (2020) Læreres respons på syntaks i elevtekster. *Viden om Literacy* (27), 114-121

Aa, L. I., (2021) Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren - Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 45(4), (s-65-80)

Åfarli (2019) Syntaks: Setningstypologi. I H. Brøseth, K. M. Eide, K. & T. A. Åfarli (Red.). *Språket som system : norsk språkstruktur*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

Åfarli, T., A. (2000). Grammatikk – kultur eller natur?. Samlaget

## Vedlegg: Datasett av tekstutvalg

nr.	Oppgavetype	Skrivehandling	Elevnummer	hovedsetning	undersetning uten hovedsetning	sideordning	Undersetninger	T-enheter	frekvens	substantivisk	adverbiale	Infinitivsetninger	relativsetninger	hv-setninger	foranstilte undersetninger
	<b>Total</b>			<b>2329</b>	<b>6</b>	<b>446</b>	<b>1363</b>	<b>3704</b>	<b>0,58</b>	<b>376</b>	<b>325</b>	<b>357</b>	<b>242</b>	<b>63</b>	<b>111</b>
1	1. snø	Beskrivende	701J	51		20	12	63	0,24	4	1	3	3	1	
2	1. snø	Beskrivende	702J	31		4	1	32	0,03	0	0	0	1	0	0
3	1. snø	Beskrivende	703J	21		5	11	32	0,52	1	8	1	1	0	5
4	1. snø	Beskrivende	708G	43		9	9	52	0,21	2	2	2	3	0	1
5	1. snø	Beskrivende	714J	18		2	10	28	0,56	1	4	2	3		1
6	1. snø	Beskrivende	728G	13		4	6	19	0,46	1	4		1		3
7	1. snø	Beskrivende	740G	18		7	5	23	0,28	2	2	1			1
8	1. snø	Beskrivende	747J	10		0	7	17	0,70		5	2			4
9	1. snø	Beskrivende	752G	18		2	7	25	0,39		7				5
10	1. snø	Beskrivende	756G	16		5	8	24	0,50	3	3	1	1		2
11	1. snø	Beskrivende	760J	25		3	16	41	0,64		11	1	4		2
12	1. snø	Beskrivende	765J	21		2	10	31	0,48		2	3	3	2	0
13	2. by	Beskrivende	701J	44		10	4	48	0,09	1		2	1		
14	2. by	Beskrivende	702J	37		3	11	48	0,30	3	2	4	2		2
15	2. by	Beskrivende	703J	22		6	8	30	0,36	2	1	3	2		1
16	2. by	Beskrivende	708G	19		2	9	28	0,47	1	2	3	3		
17	2. by	Beskrivende	714J	50		11	9	59	0,18	5	1	2	1		1
18	2. by	Beskrivende	728G	22		8	3	25	0,14	1	2				1
19	2. by	Beskrivende	729G	18		6	4	22	0,22		3	1			1
20	2. by	Beskrivende	740G	14		6	3	17	0,21	1	1	1			
21	2. by	Beskrivende	747J	8		2	2	10	0,25			1	1		

22	2. by	Beskrivende	752G	14		3	0	14	0,00							
23	2. by	Beskrivende	756G	21		6	5	26	0,24		4	1				2
24	2. by	Beskrivende	760J	40		12	15	55	0,38	5	6	1	3			4
25	2. by	Beskrivende	765J	26		8	7	33	0,27	3		3	1			
26	3. spøkelse	Forestillende	701J	94		14	24	118	0,26	11	2	6	4	1		
27	3. spøkelse	Forestillende	702J	67		13	12	79	0,18	3	1	3	5			
28	3. spøkelse	Forestillende	703J	58		4	13	71	0,22	3	2	5	3			
29	3. spøkelse	Forestillende	708G	89		10	25	114	0,28	7	7	6	5			4
30	3. spøkelse	Forestillende	728G	41		8	7	48	0,17		3	1	3			2
31	3. spøkelse	Forestillende	740G	67		14	32	99	0,48	8	9	10	5			5
32	3. spøkelse	Forestillende	747J	23		4	4	27	0,17	1			1	2		
33	3. spøkelse	Forestillende	752G	101		6	8	109	0,08	3	3	0	2			2
34	3. spøkelse	Forestillende	756G	56		9	17	73	0,30	3	3	7	2	2		3
35	3. spøkelse	Forestillende	760J	70		11	20	90	0,29	2	7	5	6			1
36	3. spøkelse	Forestillende	765J	36		6	16	52	0,44	4	5	6	1			3
37	4. ludvig	Forestillende	701J	27	1	5	8	37	0,29	3	1	1	1	2		
38	4. ludvig	Forestillende	702J	23		2	9	32	0,39	3	3	3				3
39	4. ludvig	Forestillende	703J	17		1	8	25	0,47		3	1	4			1
40	4. ludvig	Forestillende	708G	24		9	6	30	0,25	2	3	1				2
41	4. ludvig	Forestillende	714J	23		2	5	28	0,22		3		2			2
42	4. ludvig	Forestillende	728G	22		10	3	25	0,14		2			1		2
43	4. ludvig	Forestillende	729G	10		4	10	20	1,00	4	2	2	2			1
44	4. ludvig	Forestillende	740G	29		6	19	48	0,66	5	6	5	1	2		6
45	4. ludvig	Forestillende	747J	4		1	0	4	0,00							
46	4. ludvig	Forestillende	752G	15		5	2	17	0,13		2					
47	4. ludvig	Forestillende	760J	15		4	9	24	0,60		5	1	3			4

nr.	Oppgavetype	Skrivehandling	Elevnummer	hovedsetning	undersetning uten hovedsetning	sideordning	Undersetninger	T-enheter	frekvens	substantivisk	adverbiale	Infinitivsetninger	relativsetninger	hv-setninger	foranstilte undersetninger
48	4. ludvig	Forestillende	765J	7		0	10	17	1,43	3	2	4	1		
49	5. bakken	utforskende	701J	11	1	1	10	23	0,83	4		4	1	1	
50	5. bakken	utforskende	702J	8		2	5	13	0,63		2	1	1	1	1

51	5. bakken	utforskende	703J	13		1	8	21	0,62	2	2	1	1	2	
52	5. bakken	utforskende	708G	12		2	7	19	0,58	2		3	2		
53	5. bakken	utforskende	714J	9		0	9	18	1,00		1	2	3	3	
54	5. bakken	utforskende	728G	15		7	4	19	0,27			2	2		
55	5. bakken	utforskende	729G	9		2	8	17	0,89	2		3	1	2	
56	5. bakken	utforskende	740G	13		7	8	21	0,62		3	2	2	1	
57	5. bakken	utforskende	747J	7		1	4	11	0,57			2	1	1	
58	5. bakken	utforskende	752G	9		2	1	10	0,11	1					
59	5. bakken	utforskende	756G	25		9	10	35	0,40	2	3	4		1	1
60	5. bakken	utforskende	760J	20		4	10	30	0,50	2	3	4		1	3
61	5. bakken	utforskende	765J	15		2	11	26	0,73	5	3	2	1		3
62	6. islam	reflekterende	701J	11		1	21	32	1,91	7	1	9	2	2	
63	6. islam	reflekterende	702J	9		3	13	22	1,44	4	2	4	1	2	
64	6. islam	reflekterende	703J	7		3	8	15	1,14	5	1	1	1		
65	6. islam	reflekterende	708G	5		2	16	21	3,20	7	3	5	1		
66	6. islam	reflekterende	714J	9		3	10	19	1,11	1	2	6	1		
67	6. islam	reflekterende	728G	12		1	13	25	1,08	3	4	2	4		
68	6. islam	reflekterende	729G	13		7	19	32	1,46	4	2	3	7	3	
69	6. islam	reflekterende	740G	9		3	16	25	1,78	6	6	2	2		
70	6. islam	reflekterende	752G	8		0	5	13	0,63			4	1		
71	6. islam	reflekterende	756G	8		0	13	21	1,63	3	1	7	1	1	1
72	6. islam	reflekterende	760J	8		0	16	24	2,00	8	1	4	1	2	
73	6. islam	reflekterende	765J	5		0	14	19	2,80	9	2	2	1		
74	7. Oslo	overbevisende	701J	8		1	9	17	1,13	3	5		1		
75	7. Oslo	overbevisende	702J	8		3	4	12	0,50	1		3			
76	7. Oslo	overbevisende	703J	11		1	10	21	0,91	2	1	2	5		
77	7. Oslo	overbevisende	708G	9		2	5	14	0,56	1	3			1	
78	7. Oslo	overbevisende	714J	14	1	4	8	24	0,53	3		3	2		
79	7. Oslo	overbevisende	729G	6		0	8	14	1,33	4		3	1		
80	7. Oslo	overbevisende	740G	15		5	8	23	0,53	1	4		3		
81	7. Oslo	overbevisende	747J	8		1	0	8	0,00						

82	7. Oslo	overbevisende	756G	8		1	7	15	0,88	2	1		4		
83	7. Oslo	overbevisende	760J	7		2	5	12	0,71	1		2	2		
84	7. Oslo	overbevisende	765J	7		2	5	12	0,71	1		2	2		
85	8. musikk	overbevisende	701J	19		9	19	38	1,00	8	5	5	1		4
86	8. musikk	overbevisende	702J	8		1	9	17	1,13	3	1	5			
87	8. musikk	overbevisende	703J	8	1	2	16	26	1,78	5	3	3	5		3
88	8. musikk	overbevisende	708G	6		0	15	21	2,50	4	3	4	3	1	
89	8. musikk	overbevisende	714J	9		1	14	23	1,56	2	3	5	2	2	
90	8. musikk	overbevisende	728G	8		0	9	17	1,13	2	3	1	2	1	1
91	8. musikk	overbevisende	740G	7		1	7	14	1,00	1	4	1		1	
92	8. musikk	overbevisende	747J	3		0	1	4	0,33		1				
93	8. musikk	overbevisende	752G	8		0	11	19	1,38	1	5	3	2		
94	8. musikk	overbevisende	756G	7		0	15	22	2,14	3	6	4	1	1	3
95	8. musikk	overbevisende	760J	9		1	13	22	1,44	4	2	5	1	1	

nr.	Oppgavetype	Skrivehandling	Elevnummer	hovedsetning	undersetning uten hovedsetning	sideordning	Undersetninger	T-enheter	frekvens	substantivisk	adverbiale	Infinitivsetninger	relativsetninger	hv-setninger	foranstilte undersetninger
96	8. musikk	overbevisende	765J	5		1	12	17	2,40	2	3	3	3	1	1
97	8.1. revidert	overbevisende	701J	12		3	12	24	1,00	8	2	2			1
98	8.1. revidert	overbevisende	702J	11		2	9	20	0,82	3	1	5			
99	8.1. revidert	overbevisende	703J	10		1	19	29	1,90	7	2	6	4		
100	8.1. revidert	overbevisende	708G	9		1	17	26	1,89	2	3	5	6	1	
101	8.1. revidert	overbevisende	714J	10		0	18	28	1,80	5	3	6	2	2	
102	8.1. revidert	overbevisende	728G	6		0	11	17	1,83	6	3	1	1		
103	8.1. revidert	overbevisende	740G	7		1	12	19	1,71	1	3	5	3		
104	8.1. revidert	overbevisende	747J	5		0	6	11	1,20		3	3			1
105	8.1. revidert	overbevisende	752G	10		1	14	24	1,40	4	6	3	1		2
106	8.1. revidert	overbevisende	756G	10		3	10	20	1,00	3	2	2	1	2	
107	8.1. revidert	overbevisende	760J	9		1	14	23	1,56	7	2	4	1		
108	8.1. revidert	overbevisende	765J	9		0	14	23	1,56	2	3	6	2	1	
109	9. rektor	overbevisende	701J	31		4	39	70	1,26	13	6	3	12	5	
110	9. rektor	overbevisende	702J	28		9	13	41	0,46	4	4	2	3		4

111	9. rektor	overbevisende	703J	22		2	27	49	1,23	8	4	8	7		
112	9. rektor	overbevisende	708G	24		2	44	68	1,83	10	14	8	10	2	1
113	9. rektor	overbevisende	714J	26		5	14	40	0,54	6	2	1	5		1
114	9. rektor	overbevisende	740G	19		4	32	51	1,68	11	8	13			2
115	9. rektor	overbevisende	747J	4		1	8	12	2,00	3	2	3			
116	9. rektor	overbevisende	752G	16	2	3	26	46	1,44	2	6	11	6	1	1
117	9. rektor	overbevisende	756G	20		5	30	50	1,50	12	3	11	3	1	
118	9. rektor	overbevisende	760J	13		1	22	35	1,69	12	1	2	6	1	
119	9. rektor	overbevisende	765J	12		2	34	46	2,83	15	2	9	6	2	





