

Forbedring av skriveferdigheter gjennom grammatikkundervisning

Av May Olaug Horverak

Denne artikkelen er basert på et forskningsprosjekt på skriveferdigheter gjennomført i videregående skole våren 2010 (Horverak, 2010). Hovedmålet med dette forskningsprosjektet var å undersøke om grammatikkundervisning i norsk og engelsk kan forbedre elevers skriveferdigheter. I forskningsprosjektet ble det brukt to testgrupper og to kontrollgrupper, og testgruppene ble utsatt for et undervisningseksperiment, hvor fokus var på ulike typer tekstsammenbindere. Resultatene fra prosjektet viser enkelte interessante funn, mellom annet en økt variasjon i forhold til bruk av tekstsammenbindere som uttrykker motsetningsforhold etter endt undervisningseksperiment. Et annet interessant funn var at denne effekten kunne en se både når elevene skrev på norsk, som er deres morsmål, og engelsk. Det er lite dokumentert forskning innen dette feltet i Norge, og erfaringene fra dette forskningsprosjektet vil kunne bidra til refleksjon rundt videre forskning på sammenhenger mellom skriveferdigheter og grammatikkundervisning.

1. Introduksjon og forskningshypoteser

Det er omdiskutert om grammatikkundervisning kan bidra til at elever kan bli bedre i et språk, spesielt når dette språket er morsmålet (Hertzberg, 1995:141). Når det gjelder engelsk er det gjennomført en del forskning rundt denne problemstillingen, og enkelte undersøkelser har vist resultater i *sentence combining exercises* (ibid.:104; Eppi Review Group for English, 2005/2007)¹. Tidligere undervisningseksperiment i engelsk har også vist at akkurat tekstsammenbindere er noe elevene raskt evner å lære å bruke (Horverak, 2011:81). Det er derfor tekstsammenbinding har vært tema for dette forskningsprosjektet, nå med fokus på at

elevene kan forbedre skriveferdighetene sine også i morsmålet gjennom systematisk undervisning i tekstsammenbinding.

Hovedhypotesen i forskningsprosjektet var at undervisning med fokus på språkstruktur, samt klare instruksjoner og eksempler på god tekstskriving, ville bidra til å utvikle elevenes skriveferdigheter. Et underordnet mål var at elevene skulle forbedre sin evne til å lese og forstå lyriske tekster, da øvingsoppgavene i undervisningsopplegget var knyttet opp mot lesing av korte litterære tekster (appendiks 1). Målene i dette forskningsprosjektet er i tråd med læreplanene i norsk og engelsk i kunnskapsløftet hvor det fokuseres på basisferdigheter som det å kunne uttrykke seg skriftlig, og det å kunne lese og forstå tekster. (<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/>). Som Berge kommenterer i sin artikkel i *Norsklæreren*, bringer kunnskapsløftet norsk skriveopplæring nærmere den australske genreskolens skrivepedagogiske tenkning, hvor det er ”betydelig mer vekt på eksplisitt læring av formelle ferdigheter enn det som har vært tradisjon i Norge” (Berge, 2010:15). Det er nettopp en slik formalistisk tilnærming med tydelige kriterier for tekstopbygning og tekstsammenbinding som har vært utgangspunkt i dette forskningsprosjektet, og som det er behov for å videreutvikle i videre forskningsarbeid.

2. Teoretisk ramme

Forskningsprosjektet er basert på ulike tilnærminger til undervisning og læring, samt offisielle dokumenter som definerer språkkompetanse. Hovedteorien undervisningsprosjektet bygger på er Banduras sosialkognitive læringsteori, definert som en ”teori som tilfører den sosiale læringsteorien et fokus på kognitive faktorer, slik som oppfatninger, selvoppfatninger og forventninger” (Bandura, 1986:242). I følge Bandura skjer læring gjennom å observere andres atferd, inkludert konsekvenser av andres atferd. Informasjon knyttet til observasjonen lagres i hjernen, og fungerer som retningslinjer ved senere handlinger (1977:22). I sitt senere arbeid påpeker Bandura at selvoppfatning er en av flere personlige faktorer som spiller inn på læringen. Hans påstand er at dersom elevenes mestringsforventning øker, kan også deres intellektuelle prestasjoner forbedres (1997:37).

Banduras sosialkognitive teori befinner seg midt i spenningsfeltet mellom et kognitivt og et situert syn på læring. Et kognitivt syn på læring innebærer en tanke om at ”kunnskap konstrueres gjennom interne prosesser, ved tilpasning og forandring av tilegnet kunnskap” (Woolfolk, 2004:252). I motsetning til dette synet finner vi idéen om situert læring

som knytter utviklingen av kunnskap direkte opp mot læringssituasjonen; ”kunnskap konstrueres gjennom sosial samhandling og erfaring. Kunnskapen reflekterer den ytre verden slik den filtreres og påvirkes av kultur, språk, oppfatninger, samhandling med andre, direkte undervisning og modellering” (ibid.:252). Begge disse tilnærmingene peker på relevante aspekter ved læring, og som påpekt av Anderson et al (2000), bør forskning gå i retning av å forene disse perspektivene, noe dette forskningsprosjektet hadde til hensikt å gjøre.

En nyere teori som kombinerer de ulike synene på læring er Hatties teori om “visible learning”, eller “synlig læring”(2009:26). Han presiserer at konstruktivisme beskriver hvordan kunnskap tilegnes, og ikke hvordan en bør undervise, og at det ikke er noen kontrast mellom lærer-sentrert undervisning og elev-sentrert læring. Hattie viser til studier som har dokumentert at ”Direct Instruction”, eller ”direkte instruksjon” har god effekt på læring sammenlignet med tilnærminger hvor læreren gir mindre instruksjoner og fungerer mer som en tilrettelegger for læring (2009:243). Direct Instruction er en tilnærming som kombinerer elementer fra et situert syn på læring og et kognitivt syn på læring ved at lærerens målsettinger, instruksjoner og modeller er grunnlaget for elevenes kognitive utvikling gjennom egen trening og tilegning av kunnskap². Dette er en tilnærming som er parallell med deduktiv grammatikkundervisning, hvor elevene gjennom eksplisitt grammatikkundervisning blir gitt forklaringer og eksempler, for så å øve inn nye strukturer selv (Thornbury, 1999).

Et annet begrep brukt om denne type undervisning er ”focus on form”, og forskning har vist at dette har hatt en effekt på elevens læring (Lightbown og Spada, 2011:169-170)³. Hva som legges i dette begrepet varierer noe. Lightbown og Spada refererer til undervisning der det gis forklaringer om hvordan ulike språkstrukturer brukes, hvor øving på disse strukturene følger. Doughty og Williams problematiserer denne bruken av begrepet ved å relatere dette til Long sine definisjoner av ”focus on form” og ”focus on forms”, og mener den type undervisning som beskrives av Lightbown og Spada går under kategorien ”focus on forms” (1998:4). Ifølge Long vil ”focus on form” innebære at en gjør elevene oppmerksomme på lingvistiske elementer når de dukker opp, men hovedfokuset i undervisningen er på mening (Long, 1991:45-46). Undervisningen i dette forskningsprosjektet befinner seg mellom disse to kategoriene da elevene har fått introdusert ulike tekstsammenbindere, hvor fokuset har vært på språkstrukturer, samtidig som de da har brukt disse i arbeidet med dikt, hvor mye av fokuset har vært på mening.

Skriftlige ferdigheter er en del av en språkkompetanse, og hva språkkompetanse innebærer er definert i van Ek's *Objectives for Foreign Language Learning* (1993) og i *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2003). Diskurskompetanse er et av elementene van Ek påpeker, det vil si hvordan en konstruerer og tolker tekster og han lister strategier som er nyttige å bruke, slik som det å utvikle argumenter og bruke logiske lenker (1993:47-48). Dette temaet blir utdypet videre i *Common European Framework of Reference for Languages*. I dette rammeverket er det utarbeidet en beskrivelse av ulike kunnskapsnivå innen språklæring delt inn i A1, A2, B1, B2, C1 og C2, og læreplanen på videregående skole tilsvarer B-nivåene. Ifølge dette rammeverket skal elever på nivå B1 og B2 kunne strukturere innholdet i en tekst på en logisk og sammenhengende måte (2003:125). Dette er fokuset i forskningsprosjektet, det å utvikle strategier for å binde sammen tekster på en logisk og fornuftig måte ved å bruke ulike typer språklige tekstsammenbindere.

Forskningen er kommet lenger i England og USA når det gjelder effekten av grammatikk-undervisning i forhold til utvikling av skriveferdigheter, da med fokus på morsmålet engelsk. Generelt viser forskning at grammatikkundervisning ikke har noen effekt på elevers skriveferdigheter, men unntaket er det som kalles *sentence combining*, hvor EPPI Review Group for English konkluderer med at dette er et effektivt middel for å øke elevenes syntaktiske modenhet (2005/2007:2)⁴. Hertzberg kommenterer også dette i sin bok "Norsk grammatikk-debatt i historisk lys", med referanse til Moffett (1968) og Hillocks (1986):

Noe som *har* vist seg å gi resultater i enkelte undersøkelser, er det som kalles *sentence combining exercises*. Dette fenomenet, som er svært utbredt i amerikanske skoler, er en form for praktiske øvelser som består i å kombinere flere korte enkeltsetninger til en større periode, og der målet er dels å framskynde større syntaktisk modenhet, dels å utvide elevens stilistiske repertoar. (1995:104-105)

Trening i å kombinere setninger med subjunksjoner har altså vist å ha effekt i forhold til å forbedre skriving på morsmål i engelsktalende land, og dette er det behov for mer forskning på i Norge, både i forhold til morsmål og fremmedspråk. *Sentence combining* er en del av fokuset i dette forskningsprosjektet, samt bruk av konjunker for å skape en god sammenhengende tekst.

3. Forskningsmetode

For å finne ut om tesen i dette forskningsprosjektet kunne bli støttet, ble det gjennomført et undervisningseksperiment (Jacobsen, 2005:85-86). Fire grupper deltok i prosjektet, 2 grupper fra studiespesialiserende og 2 grupper fra yrkesfaglig studieretning, og ble testet før og etter en eksperimentell behandling av to av gruppene, som da var testgruppene. Det var en testgruppe fra studiespesialiserende og en fra yrkesfaglig studieretning, media og kommunikasjon. De andre to gruppene, altså kontrollgruppene, fikk ikke noen spesiell behandling, men deltok i vanlig undervisning. Den eksperimentelle behandlingen besto i at elevene i testgruppen fikk eksplisitt undervisning i grammatikk ved gjennomgang av ulike typer sammenbindere, altså hadde undervisningen en deduktiv tilnærming med ”focus on forms”. Alle fire gruppene gjennomførte en pretest og en posttest, som besto av åpne skriveoppgaver om litterære tekster (appendiks 3), samt at testgruppene fylte ut evalueringsskjema for egen læring med avkrysningsalternativer og mulighet for kommentar (appendiks 4). Undervisningsprosjektet dekket 5 doble undervisningsøkter i hvert av språkene, inkludert testene, som var begrenset til 20 minutter.

Innholdet i undervisningen var basert på Halliday og Hasans redegjørelse for tekstsammenbindere i engelsk språk (1976:242-243). De kategoriserer disse i fire hovedgrupper i forhold til uttrykkens semantiske funksjon, eller betydningsrelasjon; tillegg, motsetning, årsak og tid. Oversikten som ble brukt i undervisningen er basert på denne denne semantiske inndelingen, og i tillegg er tekstsammenbinderne kategorisert ut fra syntaktisk funksjon; konjunksjoner, subjunksjoner og konjunkter (appendiks 2)⁵. En slik funksjonell tilnærming til grammatikk kan være anvendelig i skriveopplæring i skolen, ettersom fokuset er på hvordan ulike språklige uttrykk kan brukes for å synliggjøre betydningsrelasjoner mellom elementer i en tekst.

Elevene ble presentert med mål for hva de skulle lære i hver økt. De ble presentert for en kategori tekstsammenbindere, samt at de ble gitt eksempler for bruk av de ulike uttrykkene; de ble altså gitt modeller, dette ut fra Banduras teori om at en lærer gjennom å observere og modellere andre. Til slutt fikk de tilegne seg kunnskapen ved selv aktivt å prøve å bruke de ulike uttrykkene i setninger. Første kategori de ble presentert for var konjunksjoner, andre kategori var subjunksjoner, og tredje kategori var konjunkter. For hver ny kategori fikk elevene en ny lyrisk tekst de skulle kommentere ut fra egen opplevelse av teksten.

Bakgrunnen for valget av litteratur som materiale i undervisningen var at dette er en sentral del av både norsk og engelsk som fag i skolen, og det er derfor relevant for elevene å jobbe med slike tekster. Oppgavene konsentrerte seg om elevenes opplevelse av tekstene, og ikke tradisjonell analyse. Tanken bak dette valget var at en slik leser-orientert tilnærming til tekster kan hjelpe elevene til å føle at de kan lese og forstå lyriske tekster, uavhengig av hvilken kunnskap de har om ulike begreper innen analyse (Wiland, 2007:340).

Elevene fikk synlig undervisning, eller ”visible learning” ved at de fikk klare mål, og ble gitt en instruks om hvordan de kunne nå målene. Læringen deres var synlig ved at en lett kunne sjekke elevenes bruk av tekstsammenbindere i egne tekster. Gjennom å få kjennskap til og ta i bruk nye tekstsammenbindere kunne elevene oppleve mestring, noe som igjen kan påvirke elevenes videre arbeid på en positiv måte ved at de utvikler mestringsforventning, setter høyere mål for seg selv og presterer bedre. Elevene ble også bevisstgjort i forhold til egen læring og utvikling gjennom å fylle ut et evalueringsskjema, og resultatet på evalueringen sier noe om hvordan elevene vurderer sin egen læring og eventuell fremgang gjennom å delta i forskningsprosjektet.

4. Resultater

Målet med forskningsprosjektet var å finne ut om eksplisitt grammatikkundervisning med fokus på tekststruktur og tekstsammenbindere kunne føre til forbedrede skriveferdigheter. For å vurdere om slik direkte instruksjon har en effekt, sammenlignes utviklingen i testgruppene med utviklingen i kontrollgruppene. Denne sammenligningen baseres på hvilken økning eller nedgang det har vært fra pretest til posttest i bruk av ulike typer konjunksjoner, subjunksjoner og konjunkter. Utover dette er det interessant å se på hvordan den globale strukturen har forbedret seg fra pretest til posttest i enkelte elevtekster fra testgruppen, og det vil derfor inkluderes noen fullstendige elevtekster fra testgruppene, fordi en da i større grad kan se om elevene faktisk har blitt bedre til å strukturere tekster gjennom å delta i forskningsprosjektet. Til slutt kommer en oversikt over elevenes evaluering av egen læring når det gjelder skriveferdigheter og evne til å lese og forstå lyrikk. Dersom elevene har en oppfatning av at de er blitt flinkere, vil dette i følge Bandura igjen kunne påvirke deres mestringsforventning, og deres intellektuelle prestasjoner kan forbedres.

I tabell en og to i denne artikkelen er det en oversikt over økning av sammenbindere, total økning i gruppene og gjennomsnittsøkning. Dersom det har vært nedgang i antall

Sum økning (gain)	34	20	3	2	1	-2	5	-3	-5	1	-7	-1
Gjennomsnitt -økning	2,43	2	0,21	0,2	0,07	-0,2	0,36	-0,3	-0,36	0,1	-0,5	-0,1

T1= Testgruppe studiespesialiserende, 28 elever

K1= Kontrollgruppe studiespesialiserende, 22 elever

T2= Testgruppe yrkesfag, media og kommunikasjon, 14 elever

K2= Kontrollgruppe yrkesfag, media og kommunikasjon, 10 elever

Det kan være vanskelig å se den faktiske fremgangen i tallene basert på materialet, ettersom hver kategori dekker flere ulike ord, og selve bruken av ulike begreper kommer ikke frem gjennom tabeller. I tillegg kommer personlige vurderinger i forhold til om uttrykk skal telles med eller ei, for eksempel når skal ”og” regnes som en setningssammenbinder; og når skal den regnes som en konjunksjon som binder sammen fraser? Det er og flere måter å organisere tekster på som ikke fanges opp i opptellingen her, slik som når elevene refererer til ”første vers” og ”andre vers”, men strukturen i teksten kan likevel være god. Uansett er det noe en kan se ut av tallene i tabellen som bygger opp under hypotesen om at klare instruksjoner med grammatikkundervisning og modeller gir et grunnlag for at elevene kan utvikle seg kognitivt og forbedre sine skriveferdigheter.

I Tabell 1 ser vi at testgruppen har en nedgang på -34 i bruk av motsetningskonjunksjonen ”men”, og at de har en økning på 25 når det gjelder bruk av konjunker som uttrykker motsetning. Eksempler på begreper de har brukt er ”til tross for”, ”på den ene siden” og ”på den andre siden”. Også i testgruppe to ser vi en fremgang i forhold til denne kategorien, hvor det er en økning på fem. Ut fra disse resultatene er det tydelig at dette er en type konstruksjon som elevene lærer seg gjennom instruksjon og øving, noe som er viktige elementer i både Banduras sosialkognitive teori og direkte instruksjon beskrevet av Hattie, hvor det er fokus på at observasjon fulgt opp av egen øving gir kognitiv utvikling. Dette viser at det er verdt å bruke tid på å jobbe med konjunker som uttrykker motsetning i undervisningen. Det er et kjent problem blant norsklærere at elever har et overbruk av konjunksjonen ”men”, og noe av løsningen for å endre dette kan være å gi dem alternative uttrykksmåter.

Ellers ser vi at begge gruppene har hatt en ganske stor økning når det gjelder bruk av tidsuttrykk; Testgruppe en har en økning på 97 tidskonjunksjoner (når, før, mens), mens

kontrollgruppe en har en økning på 48. Dette kan ha sammenheng med at innholdet i diktet i posttesten hadde et sterkt fokus på tidsperspektiv, ettersom det handlet om hva en person vil gjøre før han dør. Når det gjelder konjunker, har derimot testgruppe en, en økning på ni når det gjelder tid, mens kontrollgruppe en har en nedgang på -14. Dette gjelder uttrykk som organiserer teksten en skriver i tid, slik som ”For det første”, ”for det andre” og ”til slutt”. Dette resultatet tyder på at testgruppe en kan ha hatt en forbedring i tekststrukturering, noe som understrekes som et viktig element innen språkkompetanse både i van Eks beskrivelse av diskurskompetanse og i det europeiske rammeverket for språk, hvor det påpekes at elevene skal kunne strukturere innholdet i en tekst logisk og sammenhengende. Her er noen eksempler på setninger hvor elevene har brukt ulike tekstsammenbindere i norsk:

- 1) Når jeg leste dette diktet fikk jeg en ganske god følelse, til tross for at diktet egentlig handler om døden.
- 2) I diktet går det tydelig frem at hovedpersonen på ingen måte er klar til å dø. På den ene siden er det bra, fordi det viser livslyst og et positivt syn på fremtiden i vente. På den andre siden tror jeg dette diktet også kan minne oss på at vi må gripe dagen i dag, for vi kan ikke vite hvor lenge vi har sjansen til det.
- 3) For å oppsummere dette diktet, får det meg til å tenke på mange positive tanker, til tross for at det handler om døden. For det første får jeg tanker om et godt og fullverdig liv. Og for det andre får det meg til å tenke på et mål man skal streve lenge etter for å oppnå her i livet.

For å gi en mer helhetlig vurdering av elevenes utvikling i skriveferdigheter, inkluderes pre- og posttest i norsk fra en elev i testgruppen. I disse teksteksemplene kan vi se en utvikling i måten eleven bygger opp teksten på. Endringer i struktur fra pretest til posttest vil kommenteres, samt bruk av tekstsammenbindere i posttesten.

4) Pretest:

Pistol eller revolver

Diktet begynner i smått, med at det trengs rifle for å skyte ned ei løve, så begynner den med at man trenger en kanon til å skyte en elefant, deretter trenger man to kanoner for å skyte ned månen. Først så tenkte jeg at diktet handlet om dyremishandling og miljøet. Men når jeg leser det mer nøye og prøver å forstå diktet så tror jeg at den personen som har skrevet diktet har blitt dypt såret. Ikke nylig, men for en stund siden. Grunnen til at jeg tror det er på grunn av det står at han skaffer seg to kanoner og sender månen til den han skriver om. Deretter står det ”slik at du skal forstå at eg enno tenkjer på deg – så lenge etter. ”. Jeg - personen vil ikke at den andre personen skal glemme hvordan han/hun såret han. Det er tydelig at personen som skriver fortsatt sliter med det. Han sliter så mye at han ønsket den andre personen ingen glede. Derfor kjøper han to kanoner, sender månen til den andre personen så han kan skyte månen ned, og personen vil da også følge etter.

Når jeg leser diktet så føler jeg med den personen som skriver, jeg føler at han er såret og sliter veldig. Så jeg får ingen positive følelser.

5) Posttest:

Diktet ”døden” av Ragnar Hovland handler om at man vil gjøre alt det man ønsker å få gjort og oppnå i livet før man dør. Diktet er ganske urealistisk. For det første så kan man ikke bestemme når døden skal komme. Døden er ikke en person man kan be på kaffe når man føler at alt er gjort. For det andre så går det ikke an å bestemme framtida eller bestemme når man skal dø. I diktet så har personen bestemt framtida si. Han skal gifte seg og reise rundt i verden. Han har til og med bestemt seg for å slå an en prat med døden før han skal dra. Sånn funker det ikke. Døden kommer når man minst venter det, og det finnes utallige muligheter.

Jeg får en rar følelse når jeg leser diktet. Det er ikke en trist følelse for personen i diktet er ikke trist. Han prater fint om hvordan han har tenkt til å ta farvel med verden. Derfor blir jeg ikke trist av å lese diktet, men det som er trist er at når jeg tenker igjennom diktet så slår det meg at personen kommer kanskje ikke til å rekke å oppnå og gjøre alt det han vil. Han tar seg sikkert god tid og venter på en måte med å få livet i gang. Hvis han tenker at han ikke kommer til å dø før om førti år så er han nok ganske uforsiktig, og et offer for en tidlig død.

Diktet får meg til å tenke på alle de menneskene som har fått livet tatt fra seg alt for tidlig. De som har havnet i en ulykke, blitt myrdet, druknet, død av en sykdom de ikke visste de hadde. De har våknet opp den dagen med ingen anelse om at det er den siste. Alt det de ikke rakk å få gjort.

For å summere opp så er selve diktet ikke trist, men når jeg tenker igjennom så blir jeg trist.

I pretesten i eksempel fire ser vi at eleven umiddelbart begynner å liste opp detaljene fra diktet hun har lest, mens hun i posttesten kommenterer temaet i diktet først. Pretesten består kun av et hovedavsnitt, og et kort konklusjonsavsnitt på en setning, og innledningsavsnitt er fraværende. I posttesten i eksempel fem ser vi at første avsnitt fungerer som en innledning som kommenterer generelt hva diktet handler om, og eleven har brukt konjunktene ”for det første” og ”for det andre” for å strukturere elementer her. Videre ser vi at hun begynner på et nytt avsnitt når hun går over til å snakke om følelsene diktet fremkaller. Tredje avsnitt omhandler hvilke tanker hun får av diktet, og vi ser en tydelig temasetning her som antyder hva dette avsnittet dreier seg om. Til slutt har hun brukt konjunktene ”For å oppsummere” for å antyde at konklusjonen kommer. Akkurat konklusjonen er fortsatt noe kort, men totalt sett er den globale strukturen blitt tydeligere og bedre fra pretest til posttest. Eleven har også brukt tekstsammenbindere på en fornuftig måte. Her ser vi en bekreftelse på at direkte instruksjon med modellering kan ha god effekt på elevenes læring og utvikling av skriveferdigheter.

Tabell 2: Resultater i skriveferdigheter i engelsk

	Konjunksjoner						Subjunksjoner			
	Tillegg		Motsetning		Årsak		Motsetning		Årsak	
	T1	K1	T1	K1	T1	K1	T1	K1	T1	K1
<i>Sum økning (gain)</i>	-53	-37	-28	-7	0	0	2	0	-2	-6
<i>Gjennomsnittsokning</i>	-1,89	-1,68	-1	-0,32	0	0	0,07	0	-0,07	-0,27
	T2	K2	T2	K2	T2	K2	T2	K2	T2	K2
<i>Sum økning (gain)</i>	-22	-16	-16	-6	0	-1	0	0	4	4
<i>Gjennomsnittsokning</i>	-1,57	-1,6	-1,14	-0,6	0	-0,1	0	0	0,29	0,4

	Subjunksjoner				Konjunker							
	Tid		Forutsetning		Tillegg		Motsetning		Årsak		Tid	
	T1	K1	T1	K1	T1	K1	T1	K1	T1	K1	T1	K1
<i>Sum økning (gain)</i>	-13	1	1	2	6	3	7	-3	-5	-11	-29	-21
<i>Gjennomsnittsokning</i>	-0,46	0,05	0,04	0,09	0,21	0,14	0,25	-0,14	-0,18	-0,5	-1,04	-0,95
	T2	K2	T2	K2	T2	K2	T2	K2	T2	K2	T2	K2
<i>Sum økning (gain)</i>	-2	-3	2	1	2	2	6	-3	-3	-4	-11	-8
<i>Gjennomsnittsokning</i>	-0,14	-0,3	0,14	0,1	0,14	0,2	0,43	-0,3	-0,21	-0,4	-0,79	-8

T1= Testgruppe studiespesialiserende, 28 elever

K1= Kontrollgruppe studiespesialiserende, 22 elever

T2= Testgruppe yrkesfag, media og kommunikasjon, 14 elever

K2= Kontrollgruppe yrkesfag, media og kommunikasjon, 10 elever

Når det gjelder engelsk ser vi og en viss økning i konjunker, og igjen er det kategorien motsetning som utmerker seg med en økning på sju i testgruppe en og en økning på seks i testgruppe to. Elevene har tatt i bruk begreper som “however”, “on the one hand”, “on the other hand”, “on the contrary” og “despite this”. Her ser vi også en nedgang i bruk av motsetningskonjunksjonen “but”, -28 i testgruppe en og -16 i testgruppe to. Igjen ser vi at en overbruk av en enkelt konjunksjon er erstattet med mer varierte begreper som uttrykker det samme. Når det gjelder tekstsammenbindere som uttrykker tid, ser vi i tabell to at det har vært en nedgang i engelsk i bruk av både subjunksjoner og konjunker i testgruppene posttester. Likevel er det eksempler på god bruk av konjunker som uttrykker tid i posttester, mellom annet brukt til å organisere innhold (eksempel 8). Eksempler på setninger hvor elevene har brukt ulike tekstsammenbindere i engelsk:

- 6) When I read the text, I think of world hunger, and how the world is changing before our eyes. I realize that we just aren't helping, but on the contrary, making it worse.
- 7) On the one hand I hate that people have to starve and grow thin because they have no food. On the other hand, I am feeling very guilty about it, because sometimes I am the person who throws all the extra food in the garbage without thinking about the poor.
- 8) The poem makes me think of how lucky I am. Firstly, I have enough food, clothes, a home, a healthy family and much more. Secondly, I have a nice school, an education, a future.

En variasjon av motsetningsuttrykk som demonstrert over i eksempel 6 og 7, vil gjerne føre til at tekster blir bedre enn om elever ensidig bruker konjunksjonen ”but”. Dette støtter opp under hypotesen om at grammatikkundervisning gjennom direkte instruksjon med modellering fører til forbedring i skriveferdigheter. For å få et bedre bilde av hvordan elevene har forbedret sin evne til å skrive gode sammenhengende tekster, vil vi igjen se på en fullstendig pretest og en fullstendig posttest til en elev.

9) Pretest

How comes that blood? By Michael Rosen

The poem is about a mother asking her son how comes the blood on his shirt, and her son lies to her. The first time he answers it's from his guinea pig, but his mother doesn't believe him. Then he says it's from his hunting dog, but his mother still doesn't believe him. So he tells her it's from his horse, and even this answer his mother doesn't believe. So he tells her the truth, that it's from his brother, and he killed him on the field that day. His mother asks what he's going to do when his father comes home, and her son says he's going to run away in a boat. This is a rather strong poem, with powerful words that have a big meaning. It contains murder, lying and running away. But even though the son lies to his mother, she doesn't get mad at him. Not even for murdering his brother. I don't exactly know why this

is, but I think it's a bit strange. But I bet it's on purpose, so it has to mean something. And you don't get to know why he murdered his brother either, so it's quite a mysterious poem.

The feelings I get when I read this poem is confusion. Why does he lie? Why did he murder his own little brother? And why doesn't his mother get mad? At the same time I feel a bit sad, because it's a sad poem.

The poem gets me to try to figure out why this has happened. I think of the son who has to run away from his father. And I think about why he had to murder his own little brother. Maybe it was an accident, and he's afraid his father wouldn't have believed him and therefore he has to run away. I actually don't understand the poem. I get a lot of different thoughts in my head, and it all just confuses me.

10) Posttest

It makes me furious! by Teresa de Jesús

The poem is about how unfair the world has become and how some people react to this. Every stanza in this poem starts with telling the reader about something unfair in the world, while it ends with the sentence "it makes me furious!" For instance one stanza tells about sad, dirty and skinny children, while another one tells about food tossed into the garbage and a poor man poking around in case it isn't rotten yet. These things seem to really upset the writer and make her furious.

When I read the poem I feel sad about that in fact the things she tells about is real and happens every day around the world. I also feel ashamed, because I'm sitting here complaining about small things which actually don't matter. Actually, I'm really lucky.

On one hand it makes me a little bit happy thinking about there's some people out there who doesn't ignore the problems other people are facing every day. But on the other hand these problems shouldn't exist. The poem makes me realize that most people are really selfish.

To sum up, the world is very unfair and we all should think like this writer. And we all should really do something about it.

Igjen ser vi et eksempel i pretesten (eksempel 9) på at innholdet i diktet, samt elevens oppfatning av dette kommer listet opp umiddelbart i teksten. Det er ingen klar innledning her, derimot starter teksten med et sammendrag av diktet. I posttesten (eksempel 10) starter eleven med å si hva diktet generelt handler om i en tydelig temasetning. Dette utdypes med et par eksempler, og avsnittet avsluttes med en konkluderende kommentar om forfatterens forhold til diktet. Ellers har eleven brukt sammenbindere som "on the one hand" og "on the other hand" for å uttrykke en motsetning i refleksjonene sine, og hun har brukt "To sum up" for å indikere at hun er kommet til avslutningen. Hovedforskjellen mellom pretesten og posttesten er en forbedring i innledning, og vi ser at dette gjør at teksten ser mer balansert ut når det gjelder avsnittsinndeling. Konklusjonen her er også noe kort, som i eksempel fem, men dette

er et skritt på veien til å skjønne hvordan en tekst bygges opp, altså trengs det mer modellering og trening for at elevene skal utvikle sine skriveferdigheter ytterligere.

Et annet viktig aspekt i Banduras sosialkognitive teori er fokuset på selvoppfatninger og mestringsforventninger. Ifølge hans teori, vil elevene kunne prestere bedre dersom de har en forventning om å mestre, altså har det en innvirkning på elevenes skriveferdigheter om de selv tenker de er blitt flinkere til å skrive tekster med god sammenheng. På bakgrunn av denne teorien, er det interessant å finne ut hvordan elevene oppfattet sin egen læring gjennom forskningsprosjektet, da dette igjen kan påvirke deres skriveferdigheter. I tabell tre er det en oversikt over hvordan elevene i testgruppe en (T1) og testgruppe to (T2) har oppfattet sin egen utvikling når det gjelder kunnskap om og bruk av tekstsammenbindere (påstand 1-5).

Et underordnet mål i forskningsprosjektet var at elevene skulle forbedre sine evner til å lese og forstå lyriske tekster. Tabell tre viser noe om hvordan elevene selv oppfatter sin utvikling på dette området (påstand 6-7), men om de faktisk er blitt bedre drøftes ikke i denne artikkelen. Resultatene i tabellen kan i alle fall si noe om elevenes mestringsforventning og deres holdning til diktlesning, noe som igjen kan ha innflytelse på deres evner til å lese og forstå dikt.

Elevene fikk utdelt et evalueringsskjema for norskundervisningen og et for engelskundervisningen. Det var 27 elever fra studiespesialiserende og 12 elever fra yrkesfaglig studieretning som leverte inn skjemaet, altså mangler det et par evalueringsskjema som ikke ble levert inn etter endt forskningsprosjekt. Elevene fikk syv påstander vedrørende deres læring som de skulle vurdere på en skala fra 1 til 4, hvor 4 var ”veldig mye”, 3 var ”mye”, 2 var ”litt” og 1 var ”ikke i det hele tatt” (appendiks 4). De syv påstandene elevene skulle ta stilling til er listet opp under tabell tre. I tillegg fikk elevene et mer åpent spørsmål hvor de kunne si noe om hvordan de hadde opplevd undervisningen, hva som var nyttig, og hvorfor de eventuelt ikke hadde lært noe.

Tabell 3: Evaluering av egen forståelse av utvikling i skriveferdigheter og diktforståelse i norsk (N) og engelsk (E)

Tema	Ikke i det hele tatt				Litt				Mye				Veldig mye			
	T1		T2		T1		T2		T1		T2		T1		T2	
	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E
Påstand 1	0	2	0	0	11	17	3	7	13	8	7	4	3	0	2	1
Påstand 2	1	3	0	0	19	18	7	7	6	6	4	5	1	0	1	0

Påstand 3	5	3	0	0	16	18	6	8	6	6	5	4	0	0	1	0
Påstand 4	3	5	0	0	15	17	6	7	8	5	6	5	1	0	0	0
Påstand 5	2	4	2	1	21	20	6	6	4	3	4	5	0	0	0	0
Påstand 6	1	2	1	2	7	8	4	5	13	12	6	3	6	5	4	2
Påstand 7	9	8	4	4	5	7	5	7	11	10	2	1	2	2	1	0

1. Jeg har forbedret min kunnskap om tekstsammenbindere.
2. Jeg har blitt bedre til å bruke tekstsammenbindere.
3. Det å lære om setningsstruktur har forbedret skriveferdighetene mine.
4. Jeg har blitt bedre til å strukturere skrivingen min.
5. Jeg skriver generelt bedre nå enn jeg gjorde før dette undervisningsprosjektet.
6. Jeg har blitt bedre til å lese og forstå dikt.
7. Jeg liker dikt bedre nå enn jeg gjorde før dette prosjektet.

Elevenes evaluering viser at de stort sett har opplevd at de har hatt litt eller mye fremgang både i forhold til skriveferdigheter og diktforståelse. Dette indikerer at elevenes mestringsforventning har økt. Det som peker seg ut som spesielt her er at elevene i testgruppe en, altså studiespesialiserende, ser ut til å ha hatt best utbytte av diktdelen av prosjektet. Det er tydelig at en leser-orientert tilnærming til dikt har gjort noe med hvordan de opplever diktlesing. Dette er noe de også ga uttrykk for underveis at de opplevde som positivt, og de hadde ønsket å bruke enda mer tid på å jobbe med selve diktene. På påstanden om at de har blitt bedre til å lese og forstå dikt har 13 krysset av at de har blitt mye bedre i norsk, og 12 i engelsk, og 6 har krysset av på veldig mye bedre i norsk, og 5 i engelsk. Det er og mange som har krysset av på at de liker dikt mye bedre etter prosjektet; 11 i norsk og 10 i engelsk.

I påstandene vedrørende skriveferdigheter er det derimot en overvekt av elevene som har krysset av på kun litt fremgang i testgruppe en. I yrkesfagklassen er avkrysningen på skriveferdigheter mer jevnt fordelt mellom litt og mye, men det er få her som har blitt mer glad i dikt i løpet av prosjektet. Flere elever fra begge testgruppene har generelt gitt uttrykk for at de har lært mer om sammenbindere, og at de har hatt nytte av prosjektet, både når det gjelder skriveferdigheter og evne til å lese dikt. Ifølge Banduras teori vil denne endrede selvpoppfatningen igjen kunne påvirke deres skriveferdigheter og leseferdigheter videre, og deres intellektuelle prestasjoner vil kunne forbedres.

5. Konklusjon

Generelt er det mange resultater som er ganske like i test og kontrollgruppene, men det er noen resultater i testgruppene som viser at den eksperimentelle undervisningen kan ha hatt en effekt på elevenes skriveferdigheter. Spesielt i norsk er det noen interessante resultater i testgruppe en som viser at grammatikkundervisning relatert til tekststrukturering kan ha en effekt, også i morsmålet. Når det gjelder engelsk, så er det flere elever som har kommentert i evalueringen at dette er kjent stoff fra ungdomsskolen, noe som kan forklare hvorfor fremgangen her ikke er så markant som i norsk. Det ser ut til å være en del tilbakegang i engelsk i bruk av tekstsammenbindere, men i enkelte kategorier som motsetning, ser vi noe fremgang i både norsk og engelsk, ved at elevene bruker mer varierte konjunker istedenfor ensidig å bruke ”men” eller ”but”.

Ut fra resultatene beskrevet over, er konklusjonen på forskningsprosjektet at eksplisitt grammatikkundervisning med fokus på språkstruktur, samt modellering og trening kan ha en positiv effekt på elevers skriveferdigheter. Den mest markante fremgangen ser vi faktisk i norsk, noe som tyder på at det også kan være nyttig å undervise om tekstsammenbindere i morsmålet til elevene parallelt med engelsk. Hvor holdbare resultatene og tolkningen av dem er, kan selvfølgelig stilles spørsmål med ettersom jeg som forsker var lærer i begge testgruppene, og ikke i kontrollgruppene. Da jeg behandlet materialet visste jeg hvilke tekster som tilhørte testgruppene, og dette kan ha påvirket vurderingen min. Likevel mener jeg at prosjektet viser noen interessante funn innen et område som er lite forsket på i Norge.

May Olaug Horverak
Møglestu videregående skole

Notes

¹ For å lese mer om forskning på skriving og grammatikkundervisning i en norsk skolekontekst, se Hundal 2010; Hertzberg 2008 og 1995; Iglund 2007 og Berge et al. 2005.

² For en grundigere gjennomgang av denne tilnærmingen, se Hattie 2009:205.

³ For mer informasjon om ”focus on form”, se Lightbown and Spada 1990 og Ellis 2001

⁴ For mer informasjon om engelske studier om forskning på grammatikkundervisning, se Eppi Review Group for English 2004 og 2005/07; Hertzberg 1995; Hillocks 1986; Moffett 1968; Braddock m.fl. 1963.

⁵ For å se alternative inndelinger av tekstsammenbindere i norsk, se Maagerø 2005; Iversen et al 2007 og Iversen 2011.

Referanser

- Anderson, John. R., et al. "Perspectives on Learning, Thinking, and Activity." *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 4 (2000): 11 – 13.
- Bandura, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood-Cliffs, N.J.:Prentice-Hall. 1986.
- Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1977.
- Bandura, Albert. *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman. 1997.
- Berge, Kjell Lars. "Skriving som grunnleggende ferdighet i skole og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet (K06) – hvor står vi nå" i *Norsklæreren* Nr 4, Tema: Skrivning, (2010):12-16.
- Berge, Kjell Lars et al. *Ungdommers skrivekompetanse*. Oslo: Universitetsforl. 2005.
- Braddock, Richard, Richard Lloyd Jones, R. og Lowell Schoer. *Research on Written Composition*. National Council of Teachers of English. Champaign. 1963.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- Doughty, Catherine og Jessica Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 3. utgave. 1998.
- Ellis, Rod., "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction" i *Language Learning*, No. 51 (2001): 1-46.
- Eppi Review Group for English. *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*. Department of Educational Studies, University of York, UK. 2004.
- Eppi Review Group for English. *The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*. Department of Educational Studies, University of York, UK. 2005/2007.
- Halliday, Michael A. K., & Ruqaiya Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman. 1976.
- Hattie, John. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London og New York: Routledge. 2009.
- Hertzberg, Frøydis. *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag. 1995.
- Hertzberg, Frøydis. "Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok.", *Det er språket som bestemmer*. Red. Louise Bjar. Bergen: Fagbokforlaget. 2008. 223-241.

- Hillocks, George. *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*. National Conference on Research in English. Urbana. 1986.
- Horverak, May Olaug. "Forbedring av skriveferdigheter og økt selvtillit gjennom grammatikkundervisning". 2010. FOU-rapport. Universitetet i Agder.
http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/laererutdanningene/forskning/fou_2010
- Horverak, May Olaug. *Teaching Syntax to Improve Writing Skills in Upper Secondary School*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. 2011.
- Hundal, Anne Kathrine. "Mellom setning og tekst" *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv. Skriveopplæring og skriveforskning*.s. Red. Jon Smidt, Ingvild Folkvord og Arne Johannes Aasen. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag. 2010. 51-64.
- Igland, Mari-Ann "'Svinaktig vanskelig?' Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget." *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Red. Synnøve Matre & Torlaug L. Iversen, Harald Morten, Hildegunn Otnes og Marit S. Sole. *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen. 2007.
- Iversen, Harald Morten, Hildegunn Otnes og Marit S. Sole. *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen. 2007.
- Iversen, Hildegunn M. og Harald Otnes. "Tekstkohesjon i lærerutdanning og skole – en begrepsdiskusjon" i *Tekst og tegn. Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn* red. av Smidt, J, Tønnesen, E.S. og Aamotsbakken, A. Trondheim: Tapir Akademiske forlag. 2011.
- Jacobsen, Dag Ingvar. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl. 2005.
- Lightbown, Patsy M. og Nina Spada. *How Languages are Learned*. Tredje utgave. Oxford: Oxford University Press. 2011.
- Lightbown, Patsy M. og Nina Spada. "Focus-on-Form and Corrective Teedback" in *Communicative Language Teaching. Studies in Second Language Acquisition*, No. 12, 1990:429-448
- Long, Michael. H. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology" i K.de Bot, R. Giinsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 1991:39-52
- Maagerø, Eva. *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget. 2005.
- Moffett, James. *Teaching the Universe of Discourse*. Boston. 1968.
- Thornbury, Scott. *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman. 1999.

Van Ek, Jan A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Press. 1993.

Wiland, Signe Mari. *Poetry: Prima Vista. Reader-Response Research on Poetry in a Foreign Language Context*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen. 2007

Woolfolk, Anita. *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 2004.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/> 18.05.2012.