



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

Vurdering: Prosjektoppgave - Bacheloroppgave

Navn: Nina Økland og Jeanett Brekke Verpe

Leveringsfrist: 19.05.2015

Vurderingstype: Ordinær

Fagansvarlig: Kirsti Angvik Frugård og Torunn Hetland



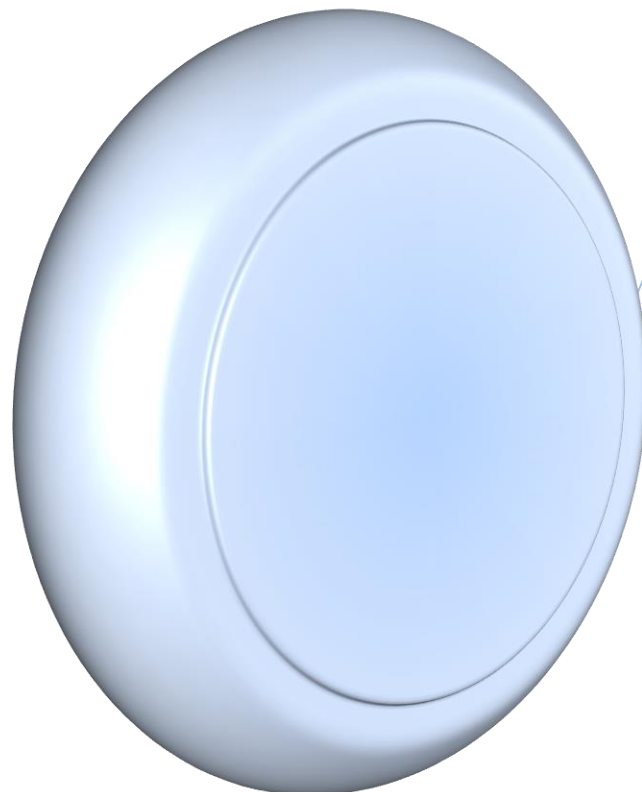
Induktiv grammatikkundervisning

Er rettskriving viktig for elever, og kan en induktiv metode i grammatikkundervisningen gi et læringsutbytte?



Timen var bra og lærerik, og fekk meg til å tenkja på at det verkeleg er viktig med rettskriving.

-Sitat elev 7. trinn



Sammendrag

Målet med bacheloroppgaven var å finne ut hvordan elever ser på rettskriving og om induktiv metode kan brukes (og gi et læringsutbytte) i grammatikkundervisning. Problemstillingen vår ble dermed: *Er rettskriving viktig for elever, og kan en induktiv metode i grammatikkundervisning gi et læringsutbytte?*

Grammatikk har alltid vært omdiskutert, og forskning peker på at emnet for det meste blir undervist i ved bruk av deduktiv metode. Våre egne erfaringer bekrefter dette. Av denne årsak valgte vi å utforme et induktivt undervisningsopplegg, inspirert av Jerome S. Bruners prinsipp om oppdagende læring. Opplegget ble utført ved to ulike skoler på 7. trinn, og da egne tiltak ble prøvd ut i praksisfeltet ble pedagogisk utviklingsarbeid naturlig å implementere. I tillegg ble andre metoder benyttet for å finne svar på problemstillingen. Spørreskjema og utfyllingstest fungerte i forkant av undervisningen som kartleggingsverktøy, mens deltakende observasjon i undervisningsforløpet skulle gi informasjon om undervisningsmetoden. I etterkant av undervisningen ble elevenes læringsutbytte forsøkt funnet ved hjelp av nytt spørreskjema sammen med tidligere anvendt utfyllingstest. Avslutningsvis ble elevenes norsklærere intervjuet med det formål å finne ut hvilke metoder de nytter i egen grammatikkundervisning, og hva for rettskrivingssyn de har. Etter analysen av innhentet data indikerer resultatene at elevene ser på rettskriving som viktig, men at de ikke vil jobbe mer med emnet på skolen. Videre funn viser også at utførelsen av vår undervisning for det meste var induktiv, selv om enkelte segmenter bar preg av deduktive element. I forhold til om undervisningen ga elevene et læringsutbytte tenderer resultatene mot at den lykkes med det.

Innhold

1.0 Innledning.....	6
2.0 Teorikapittel	8
2.1 Hva er grammatikk?	8
2.1.1. Grammatikk i skolen.....	8
2.1.2 Hva sier læreplanen?	10
2.1.3 Viktigheten av grammatikk.....	10
2.1.4 Vårt grammatiske forskningsfelt.....	11
2.2 Pedagogisk teori.....	12
2.2.1 Læring og læringsutbytte.....	12
2.2.2 Muntlig språk i klasserommet.....	13
2.2.3 Induktiv metode som undervisningsform.....	14
3.0 Metodekapittel	15
3.1 Aksjonslæring (Pedagogisk utviklingsarbeid).....	15
3.2 Observasjon	16
3.3 Spørreskjema og utfyllingstest.....	16
3.4 Intervju	17
3.5 Utvalg	17
3.6 Gyldighet og pålitelighet.....	17
3.7 Etske hensyn	18
4.0 Presentasjon av data	20
4.1 Gjennomføring av undervisningsopplegg.....	20
4.2 Resultat av deltakende observasjon	21
4.2.1 Aktiviteter	21
4.2.2 Muntlig språk	22
4.3 Resultat av Intervju	22
4.4 Resultat av spørreundersøkelse.....	23
4.4.1 Post-spørreskjemaet.....	24
4.5 Resultat av utfyllingstest	25
5.0 Drøfting	27
5.1 Elevenes rettskrivingssyn.....	27
5.2 En induktiv undervisning etter våre intensjoner	29
5.3 Kan en induktiv grammatikkundervisning gi elevene et læringsutbytte?	32

6.0 Konklusjon	34
Kilder	36
Vedlegg 1.....	39
Vedlegg 2	45
Vedlegg 3.....	46
Vedlegg 4.....	47
Vedlegg 5.....	49
Vedlegg 6.....	50

1.0 Innledning

Det ansvaret vi tar på oss når vi skal ut i lærerrollen er av stor betydning. Blant alle de kompetanser og kunnskaper en lærer skal beherske og videreføre til elevene, finnes språket. Norskfaget skal gi samtidens elever skriftlig og muntlig kompetanse, derfor er det av betydning at elevene blir kjent med gjeldende språknorm. I Norge finnes en offisiell normering av rettskriving (Kulbrandstad, 1993, s. 53), hvilket betyr at det er formelt vedtatt hvordan ord skal skrives. Det er lærers oppgave å gjøre språknormene kjent for elevene, noe som kan være problematisk ut fra at ortografi (rettskriving) ikke har en sentral plass i lærerutdanningen (Omdal, 2004). Dette kan ses i sammenheng med gjeldende læreplan hvor begrepet «grammatikk» knapt er omtalt (Rønning, Sørland & Vaagen, 2014, s.17). Det at grammatikk synes nedprioritert i LK06 (revidert 2013) står dårlig til den tidsalderen vi befinner oss i. Vi lever i realiseringen av informasjonssamfunnet der det skrevne språket spiller en større rolle enn noen gang tidligere. Språket brukes for å styre arbeidsprosesser, for informasjons- og kommunikasjonsteknologi og unge borgerne er avhengig av skriftlige ferdigheter for å sikre seg utdanning og arbeid (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 231). Dagens unge skriver også mer enn tidligere, derfor er det en bekymring at rettskriving ikke har fått større plass i skolen. Sosiale medier er mye av grunnen til økt tekstproduksjon, men det at en skriver mer betyr ikke nødvendigvis at skriftspråket forbedres. Sosiale medier oppfordrer til en annen form for språkbruk (Jackson, 2010, s. 19), hvilket har medført at språket ut fra språknormen ikke alltid brukes grammatisk korrekt. Tekstene som publiseres er tilgjengelige for alle (s. 20), desto viktigere mener vi at rettskriving er. Med dette i tankene ønsket vi å rette fokus på norsk grammatikk i vår bacheloroppgave. I praksis har vi erfart at grammatikk som undervisningstema blir noe perifert, hvilket vi mener er beklagelig. Ordet grammatikk vekker ofte negative assosiasjoner (Otnes, 2011, s. 9), noe vi tror kan knyttes til de undervisningsmetodene som tidligere har blitt anvendt i emnet. Derfor var det for oss interessant å undersøke om annen undervisningsform kunne la seg gjennomføre. Problemstillingen vi utformet ble av den grunn: ***Er rettskriving viktig for elever, og kan en induktiv metode i grammatikkundervisning gi et læringsutbytte?***

For å kunne besvare problemstillingen må vi i første rekke finne ut om elevene anser rettskriving som viktig. Det andre vi må gjøre er å gjennomføre et undervisningsopplegg i tråd med induktiv metodes prinsipper, før vi til slutt kan se om denne undervisningen besørger et læringsutbytte.

Bacheloroppgaven er delt inn i seks kapitler. I neste kapittel fremlegges de teoriene vi har støttet oss til. Teorikapittelet rommer et vidt spekter innenfor norsk- og pedagogikkfaget, men

av konkrete teoretikere er det Jerome S. Bruner og Olga Dysthe som bærer hovedvekten. I tredje kapittel presenteres metodene vi har brukt i våre undersøkelser, før vi i etterfølgende kapittel fremlegger resultatene av undersøkelsene. Innsamlet empiri vil sammen med teori drøftes i femte kapittel, før konklusjonen av arbeidet fremføres i avsluttende kapittel.

2.0 Teorikapittel

Teorikapittelet er todelt. Punkt 2.1 tar for seg relevant teori innenfor grammatikkfeltet, mens punkt 2.2 presenterer pedagogisk teori av betydning for oppgaven.

2.1 Hva er grammatikk?

Språket består av en rekke biter eller byggeklosser som etter bestemte regler settes sammen til et språkssystem. Det norske skriftspråket handler om hva slags biter det inneholder, og hvordan disse kan kombineres (Lie, 2002, s. 296). Ordinært regnes formlære (morfologi), setningslære (syntaks), uttale (fonologi), rettskriving (ortografi), betydningslære (semantikk) og tekststruktur inn under grammatikkbegrepet (Kulbrandstad, 1993, s. 6). Dette er de «tradisjonelle» grammatiske kategoriene som kan anvendes for å analysere språkbruken i egne eller andres tekster (Iversen, 2009, s. 185). Grammatikk er således et verktøy som brukes for å imøtekomme ulike behov i muntlige eller skriftlige uttrykk (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 10). Dette «verktøyet» kan brukes på to måter: Funksjonelt eller systematisk. Velges en funksjonell tilnærming ses grammatikk i sammenheng med tekstproduksjon. Funksjonene til de grammatiske kategoriene blir gjort eksplisitt i tekstarbeidet (Iversen et al., 2011, s. 11). Brukes grammatikk derimot på en systematisk måte, nærmer man seg en tradisjonell grammatikkbruk hvor de enkelte grammatiske kategoriene studeres separat. Både systematisk og funksjonell bruk av grammatikk er viktig (Iversen et al., 2011, s. 19), og sammen komplementerer de hverandre. I vår undervisning la vi til grunn en funksjonell tilnærming ettersom dette anbefales i LK06 (revidert 2013).

Grammatikk kan som nevnt ses på som et verktøy, og lik alle fysiske verktøy kan også grammatikk brukes korrekt eller feil. Hva ligger så i grammatisk riktighet? For det skriftlige språket er språknormen avgjørende, den inneholder offisiell normering av rettskriving (Kulbrandstad, 1993, s. 53). Det er denne som brukes for å vurdere om en skriver korrekt, og i skolesammenheng er det oftest det skriftlige språket som gjøres til gjenstand for å avgjøre om eleven har gode grammatiske ferdigheter (Hertzberg, 1995, s. 13).

2.1.1. Grammatikk i skolen

Grammatikk står til formsiden av språket, noe man før la betraktelig vekt på i forhold til oppøving av språkbeherskelsen (Hertzberg, 1995, s. 11). Foruten grammatikk var det tidligere bare lesing og skriving som hadde like sentrale roller i norskfaget (Fjørtoft, 2014, s. 26). Med andre ord var det formelle i skriftspråket viktigere enn skrivegleden (s. 24).

Grammatikkundervisningen har tradisjonelt blitt forbundet med regellæring, hvor pugg og

drill har vært noen av arbeidsmetodene (Otnes, 2009, s. 10). En slik tilnæringsmåte har flere likhetstrekk med hvordan en deduktiv metode brukes i grammatikkundervisning. De grammatiske reglene introduseres, før elevene arbeider individuelt med oppgaver som skal befeste lærestoffet (Imsen, 2005, s. 329). Lier (sitert i Fjørtoft, 2014, s. 97) hevder at dersom grammatikkundervisningen kontinuerlig utføres med påfølgende oppgaver og skriveøvelser kan undervisningen bli repeterende og kjedsommelig. Det finnes lite forskning som angir hvordan grammatikkundervisning utføres i dag, men flere teoretiske alternativ oppgis for hvordan slik undervisning kan forestås: Tekstbasert, kontrastiv eller induktiv tilnærming kan brukes dersom målet er å gi eleven en bedre helhetsforståelse av de grammatiske kategoriene (Iversen et al., 2011, s. 20). Metodene kan kombineres, de står ikke i motsetning til hverandre. Tekstbasert tilnærming bruker tekster for å studere de grammatiske kategoriens funksjon, mens kontrastiv tilnærming sammenligner ulike språk for å tydeliggjøre spesielle sider ved språket. Induktiv tilnærming, som vi anvendte i undervisningen, ser på språket i bruk for at elevene skal kunne utlede regler. I en slik undervisning inntar elevene en språkforskerrolle hvor målet er å oppdage likheter og sammenhenger, forskjeller og regelmessigheter (s. 24).

Grammatikk har alltid vært omdiskutert, og diskusjonen kan sammenfattes til at noen anser grammatikk som vesentlig for språkevnen, mens andre hevder at grammatikk ikke forbedrer språkevnen. Argumentene fra begge sider ble først fremsatt på subjektivt grunnlag, men etter at forskning ble utført fikk de som var for utelukkning av grammatikk på skolen sterke bevis. Forskningsresultater fra England og USA viste nemlig at grammatikkundervisning ikke nødvendigvis forbedrer språkevnen (Hertzberg, 1995, s. 98). Etter offentliggjøring av forskningsresultatene ble grammatikkdisiplinen svekket som emneområde i skolen. Engelstad har merket seg dette, og han skriver i sin masteroppgave om nordisk språk (2009) at formell korrekthet i elevens skriftspråk har lav prioritet. Hertil kommer at det forskes lite på emnet, samtidig som det heller ikke prioriteres i undervisningen. Grammatikkundervisning kan imidlertid få en ny giv, nylig har det kommet forskning som tyder på at grammatikk likevel har betydning for språkevnen. Debra A. Myhill (2012) utførte i samarbeid med Universitetet i Exeter en studie som konkluderer med at språkevnen *kan* utvikles gjennom grammatikalsk undervisning, så fremt visse kriterier innfris. Studien peker på at grammatikk må forklares ved bruk av eksempler som eksplisitt illustrerer hvordan grammatikken forbedrer språket. Variasjon i undervisningsaktiviteter har også betydning, og aktivitetene må stimulere til skriving. Til sist fremheves det at det er avgjørende at læreren har gode grammatikalske ferdigheter. Lærerens ferdigheter er også vesentlig ut fra at lærer kan påvirke elevenes kunnskaper om valgfriheten og variasjonsmulighetene i norsk rettskriving

(Omdal, 2004). Det skal også sies at lærers holdning og syn på rettskriving er en betydningsfull faktor, det er ikke godt nok å ha teoretiske kunnskaper dersom disse ikke praktiseres (Omdal, 2004).

2.1.2 Hva sier læreplanen?

I gjeldende læreplan får man inntrykk av at grammatikk ikke lenger er et kunnskapsområde i skolen (Rønning, et al., 2014, s. 17). En eneste gang uttales begrepet *grammatikk* eksplisitt i norskplanen til LK 06 (Iversen, et al., 2011, s. 20). Til tross for dette inneholder planen flere formuleringer hvor grammatikk er underforstått. Dette er mellom annet tydelig i formål for faget, hvor det heter at «norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse og skrivekompetanse», samt at «elevene skal kunne tilpasse språk og form til ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læreplanen opererer med en tredeling av norskfaget, og det er særlig under hovedområdet «skriftlig kommunikasjon» at grammatikkdisiplinen er synlig. Her oppgis det at for å kunne uttrykke seg godt skriftlig må man ha et bredt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging og kjennskap til skriftspråklige konvensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Disse områdene kan vanskelig oppnås uten grammatikalsk kunnskap. Planen behandler grammatikkdisiplinen på liknende vis i forhold til kompetansemålene, men ett unntak finnes under mellomtrinnets kompetansemål. Det anføres i ett av målene at elevene skal kunne mestre «sentrale regler i ortografi». Gjeldende læreplan knytter således grammatikk opp mot språkets anvendelse og funksjon, samtidig som planen favoriserer en funksjonell tilnærming (Iversen et al., 2011, s. 20).

2.1.3 Viktigheten av grammatikk

Vinje (2005, s. 21) hevder at grammatikalsk kunnskap er uvurderlig for å mestre eget språk, samtidig som det kan brukes for å tilegne seg andre språk. Grammatikk er ikke ett sett med regler som man må beherske, det er tvert imot en beskrivelse av hvordan språket skal brukes (s. 21). Språkstyrkingsarbeidet må rettes inn mot samtidens unge ettersom de skal opprettholde og utvikle skriftspråket videre. Språkutvikling og språkbevaring må antas å bli stadig viktigere på bakgrunn av at vi skriver og publiserer mer enn før. Elevenes skrivearenaer har endret seg, de skriver i andre medier og sjangre enn hva som var vanlig for få år tilbake. Sosiale medier gjennomsyrrer unges liv på en måte som vi ennå ikke vet konsekvensen av (Nome & Aasen, 2011, s. 148). Språket som nyttes i nye medium kan ses på som en egen sjanger, ofte kalt «det digitale språket» (Lie, 2002, s. 104). Konkrete karakteristika for språket kan vanskelig redegjøres for siden språket kontinuerlig endres (Utne, 2002, s. 170). Ulike tendenser opptrer imidlertid hyppigere enn andre, dette gjelder særlig bruk av forkortelser og

symboler som ikke samsvarer med gjeldende språknorm (Utne, 2002, s. 171). Det kan synes som om uttrykksbehovet tvinger skriveren bort fra skriftnormen (Otnes, 2006, s. 15-16). At rettskrivingsnormen ikke følges til punkt og prikke er ikke et nytt fenomen, men ukorrekt bruk blir spesielt synlig grunnet publisering på verdensweben (Utne, 2002, s. 177). Unge lesere av sosiale medier utsettes for flere språkfeil, hvilket i verste fall kan føre til språknormforvirring (Omdal, 2004). Ukorrekt språkbruk kan bli oppfattet som gyldig av leser, og leser kan overføre den ukorrekte språkbruken til eget skriftlig arbeid.

Ut fra det ovenstående synes det klart at grammatikalsk kunnskap ikke bare er relevant i forhold til utdanning og skole, ferdighetene må også mestres for å ivareta private skriftlige uttrykk på en god måte. For oss var dette nok en viktig grunn for å se på grammatikk.

2.1.4 Vårt grammatiske forskningsfelt

Karakteristisk for grammatikk er at det skriftlige området inneholder regler som må læres for å kunne formulere seg korrekt. Dette gjelder særlig innenfor rettskrivingsdisiplinen.

Rettskriving (ortografi) er det grammatiske området som kanskje visuelt sett er enklest å oppdage i skrift, da dårlige rettskrivingsferdigheter gir konsekvenser for teksten de finnes i. Dessverre kan ikke grammatikkfeltet i sin helhet behandles i herværende oppgave, derfor har vi valgt å se på et stadig tilbakevendende problemområde: Rettskriving. Videre har vi snevret inn til et spesifikt rettskrivingsfenomen, nemlig *og* og *å* (i det videre trukket sammen til *og/å*). Dette fordi ukorrekt bruk av ordene *og/å* er den vanligste grammatiske feilen i norsk skriftspråk (Kulbrandstad, 1993 s. 62). Bruk av *og/å* kan dermed være en god representant for å anskueliggjøre rettskriving.

En av årsakene til at flere har vansker med å skille mellom *og/å* er av fonologisk art ettersom disse ofte artikuleres likt (Vinje, 2002, s. 219). Ordene har derimot ulike funksjoner i skriftspråket, dermed er det av betydning å opparbeide seg en forståelse for at de er forskjellige. *Og* er en konjunksjon som binder sammen ord og setninger av samme type (Kulbrandstad, 1993 s. 62), mens *å* er et infinitivmerke som brukes foran verb i infinitiv (s. 62). Dette er hovedreglene for *og/å*, hvilket vi ønsket at elevene skulle gjøre rede for etter deltakelse i vår undervisning. I tillegg ville vi at elevene skulle kunne bruke to unntaksregler: «*Og* brukes når to verb er likestilte og viser til den samme handlingen» og «*Å* brukes når det finnes underordning av verb i setningene. Når to verb forteller om en ting må de knyttes sammen med *å*, de er ikke likeverdige» (Kulbrandstad, 1993, s. 62).

2.2 Pedagogisk teori

Nedenfor presenteres begreper fra pedagogisk teori som er nyttet i vår forskning. Vi vil se på læring og læringsutbytte, språket i klasserommet og induktiv metode i forhold til undervisning. Innledningsvis ser vi på læring og læringsutbytte

2.2.1 Læring og læringsutbytte

Våre undersøkelser skal blant annet gi svar på om en induktiv undervisning gir læringsutbytte, dermed er det nødvendig å gjøre rede for begrepet. Læringsutbytte står direkte til læring, en person må lære noe før man kan se om personen kan ta ut et læringsutbytte. Innenfor det pedagogiske feltet er det drøftet mye rundt hva læring er, og hvilke prosesser som inngår for at læring skjer. Vi tror ikke svaret finnes i en bestemt læringsteori, men vårt læringssyn knyttes likevel i det vesentligste til Vygotskys sosiokulturelle teori. Lik Vygotsky mener vi at et godt sosialt samspill er nødvendig for læring. Nøkkelen til kunnskapsutvikling, følgelig læring, finnes i sosiale aktiviteter kombinert med kommunikasjon (Selj, 2008, s. 24). Skolen må legge til rette for aktiviteter hvor elevene gis anledning til å samarbeide da dette skaper forutsetning for læring (Strandberg, 2008, s. 64). Det var derfor avgjørende for oss å implementere samarbeid i vår undervisning.

Lærer spiller også en viktig rolle i forhold til elevenes læring. En forutsetning for at elevene skal få kunnskap er at lærer mestrer faget sitt og har gode lederegenskaper, samtidig som lærer utvikler gode relasjoner til elevene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 205).

Det sosiale aspektet og lærers rolle påvirker således elevenes læring, men i tillegg vil andre ytre og indre prosesser spille inn (Imsen, 2005, s. 171). En av disse prosessene er forståelse, og denne står i en særstilling for elevens læring. Begrepet «forståelse» deles av Skemp (2006, s. 6) i to, *relasjonell* eller *instrumentell* forståelse. Relasjonell forståelse går ut på at man kan utføre en oppgave, samtidig som man vet hvorfor oppgaven skal utføres slik. I den instrumentelle forståelsen mangler man forståelsen for hvorfor, men oppgavene kan utføres. Flere grep kan og bør gjøres for å øke sjansen for relasjonell forståelse, og bruk av induktiv metode skulle i vår undervisning muliggjøre slik forståelse.

Vi har nå sett på hva vi legger i læring, men hvordan kan vi se om elevene har fått et læringsutbytte? Et læringsutbytte består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (NOU 2002:10) og det tydeligste tegnet på at eleven har oppnådd et slikt utbytte, er at eleven kan bruke det innlærte. Direkte memorering er ikke nødvendigvis læring, kunnskapen må bli personens egen fortolkning og kunne brukes i nye situasjoner (Imsen, 2005, s. 167). Reproduksjon av fakta er ikke ensbetydende med å ha kunnskap (Dysthe, 1995, s. 48). Davies

fremfører i forordet til Slemmen (2010, s. 9) at man må samle bevis på læring for å se om eleven har fått et læringsutbytte. Bevisene finnes i elevenes ytringer, handlinger og produkter. To metoder peker seg ut i forhold til hvordan bevisene kan innhentes: *Vurdering for læring* og *vurdering av læring*. Vurdering for læring handler om at lærer innhenter informasjon om elevens læring mens eleven er inne i læringsprosessen, samtidig som informasjonen brukes for å veilede eleven videre (Slemmen, 2010, s. 20). Vurdering av læring er av annen karakter ettersom denne er summativ (sluttvurdering), noe som medfører at den brukes ved avslutningen i et emne. Vurderingsformen kan gis på flere måter, for eksempel i form av lærerkommentarer, prøver eller tester (Slemmen, 2010, s. 58-60). Svakheten ved vurderingsformen er at den kun peker på elevens prestasjon der og da. Ut fra at det faktisk at vi ikke skulle lede elevene videre i læringsprosessen etter undervisningsopplegget, valgte vi å bruke summativ vurdering for å finne elevenes læringsutbytte.

2.2.2 Muntlig språk i klasserommet

Muntlig språk har betydning i skolen, undervisningen baserer seg i stor grad på et språklig samspill. Læres språk har betydning for kvaliteten på undervisningen og elevens læringsutbytte (Øzerk, 2011, s. 88). Mesteparten av kommunikasjonen foregår mellom lærer og elev, og i doktorhandling av Emilie Andersson-Bakken (sitert i Sund, 2015, s. 7-8) fremheves det klassesamtalen rommer et stort læringspotensial. Klassesamtalen kan forbedre elevenes formuleringsevne, samt øke elevenes faglige læringsutbytte. Dessverre er det ikke alltid like enkelt å få i gang slike samtaler som Andersson-Bakken refererer til, og i klasserommet er samtalemønsteret IRE dominerende. IRE står for initiering, respons og evaluering, og hovedtrekkene er at lærer stiller spørsmål, elevene svarer og svaret evalueres av lærer (Fjørtoft, 2014, s. 139). En mulig konsekvens av mønsteret er at eleven passiviseres (Anmarkrud, 2007, s. 236). Dette samtalemønsteret ville vi unngå, hvilket bruk av åpne spørsmål og opptak av elevrespons skulle hjelpe med. Vi ønsket å få i gang en dialog, ettersom dialogen inneholder kvaliteter som vilje til å lytte, stille seg åpen til andres argument, og om mulig endre eget standpunkt (Dysthe, 2001, s. 13). Åpne spørsmål (autentiske spørsmål) er ett av flere hjelpemidler som kan brukes for å skape en god dialog (Dysthe, 1995, s. 58), ettersom disse ikke ber om et korrekt svar. Dermed skapes en bedre forutsetning for tenkning, kreativitet og resonnering (Øzerk, 2011, s. 188). Spørsmålene som brukes er imidlertid ikke nok til å få i gang en god dialog, lærer må samtidig vise at responsen fra eleven blir tatt på alvor. Forskning har vist at elevenes bidrag ikke nødvendigvis verdsettes (Fjørtoft, 2014, s. 139), men det finnes flere gode hjelpemidler for å bryte dette mønsteret. Ett

av disse er opptak av elevrespons, hvilket realiseres gjennom at lærer bruker elevens svar i neste spørsmål (Dysthe 1995, s. 58-59).

Ovenstående fremhever åpne spørsmål og bruk av opptak av elevrespons som gode hjelpemiddel for å få i gang en klasseromssamtale. Disse ville vi bruke i undervisningen ettersom vi ved hjelp av språket skulle lede elevene frem til egen kunnskap.

2.2.3 Induktiv metode som undervisningsform

Det pedagogiske feltet kan grovt deles inn i to tenkemåter, og disse kalles deduktiv- og induktiv metode når de realiseres i en undervisningssituasjon (Øzerk, 2011, s.113). I førstnevnte metode ser man på helheten før man går videre til delene. En beveger seg fra det generelle til det spesifikke. I den andre metoden er det motsatt, man starter med delene og fører disse sammen til en helhet. Det spesifikke belyses før det generelle (Øzerk, 2011, s. 113). I klasserommet gir disse metodene seg utslag i to ulike typer undervisning. Den deduktive metoden har ofte læreboka som utgangspunkt, og undervisningen kan være sterkt lærerdominert. Den induktive metoden er vesentlig annerledes, undervisningen kan starte med utgangspunkt i et spørsmål. Klassen kan ha støtt på et problem som de vil avklare. Her vil praktiske og undersøkende aktiviteter kunne løse problemet (Øzerk, 2011, s. 115-116).

Den induktive metoden knyttes ofte til Bruners «Learning by discovery», oversatt til oppdagende læring. Innenfor oppdagende læring er det en forutsetning at elevene er aktive og at de lærer gjennom eksperimentering (Imsen, 2005, s. 326). Lærer får en veilederrolle i slik undervisning, hvilket innebærer at lærer må legge opp til aktiviteter og arbeidsmåter som hjelper elevene til å komme frem til passende teorier innenfor et faglig emne (Øzerk, 2011, s. 78). Oppdagende læring vektlegger også at lærestoffet må oppleves som relevant. Bruner mente det var av stor betydning at elevene erfarte at lærestoffet var viktig i samtiden, samtidig som stoffet skulle kunne brukes i framtiden (Imsen, 2005, s. 327). Bruner (sitert i Roe, 2014, s. 137) peker på at lærer må vise elevene at lærestoffet er verdt å lære.

Forskning har vist at mye undervisning fortsatt inneholder tavleundervisning, lærerstyrte spørsmål- og svar sekvenser, sammen med individuelt arbeid på pulten (Klette, 2008, s. 220). En begrunnelse for at den induktive metoden ble valgt ligger i dette, vi ville forsøke å realisere andre undervisningsmønstre enn hva denne forskningen viser til.

3.0 Metodekapittel

Problemstillingen vår gir to spørsmål som skal besvares og dette fordrer metodekombinasjon, hvilket fremheves som et forskningsmessig ideal (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44).

Metodene vi brukte er observasjon, spørreskjema og utfyllingstest, samt intervju. Nedenfor kommenteres først de enkelte metodene, videre redegjøres det for forskningens gyldighet og pålitelighet, før vi avslutningsvis belyser forskningens etiske hensyn. Imidlertid må vi først kommentere det skillet som det blir operert med innenfor forskningsmetoder, sammen med hva for materiale disse metodene innbringer. Forskningsfeltet rommer flere retninger, men vanligvis deles disse i to. Retningene kalles kvalitativ- og kvantitativ, hvor første fremskaffer data i form av tekst, mens den andre retningen gir talldata (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Retningene inneholder flere forskningsmetoder, hvorav observasjon og intervju faller inn under kvalitativ retning, mens spørreskjema er en mye brukt metode i den kvantitative (Christoffersen & Johnsen, 2012, s. 19). Det er nettopp disse metodene vi har brukt for å finne vår empiri.

3.1 Aksjonslæring (Pedagogisk utviklingsarbeid)

Problemstillingen stiller spørsmål ved om induktiv metode kan brukes i grammatikkundervisning. Derfor ble et undervisningsopplegg i tråd med vår forståelse av den induktive metoden utformet og utprøvd i praksis (jf. vedlegg nr. 1, diamant for undervisning). Grunnet dette ble aksjonslæring (pedagogisk utviklingsarbeid) en naturlig del av vår forskning. Pedagogisk utviklingsarbeid forekommer når noe prøves ut i praksis hvor målet er forbedring. Aksjonslæring omfatter flere prosesser som stadig gjentas. Innledningsvis utføres forundersøkelser for å avdekke mulige symptomer, refleksjon rundt problemet følger videre, før tiltak planlegges og prøves ut. Avslutningsvis vurderer man effekten og resultatet av tiltakene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.117). I vårt tilfelle startet det pedagogiske utviklingsarbeidet med avvikling av forundersøkelser. Hensikten var å finne ut hvilken undervisningsform som ble brukt i grammatikkundervisningen på forsøksskolene, samt hvor mye elevene hadde av kunnskap i emnet og/å. Undersøkelsene ga oss informasjon som ble brukt for å realisere en annen tilnærming til grammatikk. All den tid aksjonslæring stadig må gjentas for å kunne gi varige resultater, vil ikke vårt utviklingsarbeid føre til endringer. Imidlertid har vi gjennom det pedagogiske utviklingsarbeidet tilegnet oss ny kunnskap siden vi har fått erfare en måte å forbedre egen undervisningspraksis.

3.2 Observasjon

I vår problemstilling spør vi om en induktiv metode kan gi elevene et læringsutbytte i grammatikkundervisning, derfor måtte vi innhente dokumentasjon for hvorvidt undervisningen var induktiv. Observasjon fremstod som egnet for å fremskaffe relevant data, fortrinnsvis fordi metoden er anvendelig for forsker som vil ha direkte tilgang til det som skal undersøkes (s. 62). Det finnes flere ulike observasjonsroller, men deltakende observasjon var for oss nødvendig ettersom vi skulle delta i undervisningen. I en klassekontekst ses deltakende observasjon ved at lærer deltar i undervisningen samtidig som lærer observerer det som skjer (s. 69). En slik observasjon kan være strukturert eller ustrukturert, og sistnevnte ble brukt ut fra at den gir frihet til at observasjonsenheter kan bestemmes i etterkant (s. 69). Dette passet best for oss da våre observasjonsenheter ikke var klarlagt i forkant av undervisningen. Imidlertid gir metoden ulike utfordringer ettersom det kan være vanskelig å skille relevant/irrelevant informasjon fra hverandre (Dysthe, 1995, s. 26). Struktur i forhold til forhåndsutarbeidede kategorier kan gi bedre kontroll i forhold til kvaliteten på materialet (s. 26).

3.3 Spørreskjema og utfyllingstest

Problemstillingen kan ikke besvares uten at man ser på hva elevene mener om rettskriving, og om undervisningen gav et læringsutbytte. Metoder brukt for å besvare var to spørreskjemaer (*pre* vedlegg nr. 2, *post* vedlegg nr. 4) og utfyllingstest (vedlegg nr. 3). Spørreskjemaet skulle få frem informasjon om elevenes rettskrivingssyn, og valget av denne formen begrunnes i fordelene som ligger i bruken: Man får anledning til å spørre flere om det samme (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42). Spørsmålene som brukes i skjemaet må sammen med svarkategoriene være forståelige for at skjemaet skal fungere etter intensjonene (s. 88). Derfor ble våre spørsmål kortfattet, samtidig som vi valgte å dele svaralternativene inn i tre svarkategorier: «Ja», «nei» og «av og til». Kategoriene overlapper ikke hverandre siden det ikke er naturlig å krysse av for flere alternativ (s. 85). Spørreskjemaet ble brukt to ganger, før- og etter undervisningen. Noen av spørsmålene var like slik at svarene i etterkant kunne sammenlignes. I tillegg inneholdt siste skjema to åpne spørsmål for å få inn data om elevenes opplevelse av økten og læringsutbytte. Utfyllingstesten ble også brukt to ganger. I forkant av undervisningen ble resultatet brukt for å få kjennskap til elevenes kunnskap i og/å. I etterkant ble disse resultatene sammenlignet med avsluttende test for å se om det forekom endringer i resultatet.

3.4 Intervju

Vi anså det som relevant for forskningen å få kjennskap til elevenes tidligere erfaringer med grammatikk, herunder hva for metoder som ble brukt i slik undervisning. Dette mente vi utøvende lærere var mest kompetente til å besvare, følgelig ble intervju av disse valgt som metode. I tillegg til å undersøke undervisningsmetoden ville vi finne ut hvilket grammatikksyn lærerne hadde. Deres syn kan påvirke elevenes (Omdal, 2004), derfor var det av betydning for oss å finne ut av dette. Vi hadde i forkant av intervjuet utarbeidet en intervjuguide (vedlegg nr.5) siden det var klart for oss hva vi ønsket svar på. Intervjuet ble dermed delvis strukturert siden en slik utførelse forutsetter bruk av på forhånd oppsatte spørsmål. Bruk av intervjuguide var også nødvendig sett ut fra at vi skulle intervju flere personer. Det var viktig å stille de samme spørsmålene slik at vi kunne få til en standardisering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Det halvstrukturerte intervjuet gir, til tross for at spørsmålene er nedfelt, likevel visse friheter. Spørsmålene kan stilles i en annen rekkefølge og intervjuobjektet står fritt til å komme med egne innspill (s. 79). Intervjuene ble før undervisningsopplegget ble gjennomført, og på de respektive lærernes skoler.

3.5 Utvalg

Undersøkelsene opererer med to utvalg. Det første utvalget består av to norsklærere. Informant 1 er en kvinnelig lærer i 40-årene, mens andre informant er en mannlig lærer i 60-årene. Informantene deltok i et intervju og ble valgt ut fra at de forestår grammatikkundervisningen for det andre utvalget. Dette utvalget omfatter 44 elever på 7. trinn. Elevene er fordelt på to ulike skoler, med 34 elever på første forsøksskole og 10 på den andre forsøksskole. Valget av informanter begrunnes i LK06 (revidert 2013), hvor ett av kompetansemålene etter 7. trinn gjengir at elevene skal «mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

3.6 Gyldighet og pålitelighet

I forskning er gyldighet og pålitelighet to sentrale begrep. Gyldighet (validitet) går ut på om det som skal belyses faktisk blir målt (Birkeland, Breiteig & Venheim, 2012, s. 237), validiteten må følgelig ses i sammenheng med metoder som brukes. Validiteten til vår forskning kan sies å være god dersom metodene måler det problemstillingen skal besvare. Begrepet pålitelighet (reliabilitet) viser på sin side om forskningen er til å stole på. Reliabiliteten til forskningen ligger i at forsker er ærlig, og at saklighet og objektivitet

kommer fremfor forutinntatthet (Befring, 2002, s. 64). Påliteligheten kan ses i sammenheng med de mulige feilkildene innsamlet data kan bestå av. Det er dessverre sjelden at forskning kan fremføre den totale, sanne oversikten over virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 37), da all forskning inneholder feilkilder (s. 44). Det er forskers ansvar å anskueliggjøre disse ettersom forsker skal opptre ærlig (Befring, 2002, s. 64). Feilkildene forekommer ofte ut fra hvordan dataene samles inn, bearbeides og brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22), men dessverre er det slik at absolutt objektivitet ikke kan overholdes i analysearbeidet (Dysthe, 1995, s. 27). Vi har prøvd å etterkomme dette på best mulig måte, likevel vil våre undersøkelser være beheftet med ulike feilkilder. Den første finnes i manglende kjennskap til forsøksklassene, dette kan ha spilt inn på innsamlet data og undervisningsforløpet. Hva gjelder intervju kan egen førforståelse hatt en påvirkning. Forsker skal være objektiv, noe vi etter beste evne har prøvd å være. I observasjonen finnes en feilkilde i at den i første omgang ikke var strukturert, dermed kan vi ha gått glipp av relevant informasjon.

Observasjonskategoriene burde vært klarlagt på forhånd. I forhold til spørreskjemaet kan dette ha blitt oppfattet på en annen måte en vi hadde tenkt, hvilket kan ha påvirket resultatet. Til slutt peker vi på informantenes svar på spørreskjemaene som mulig feilkilde, det er ikke gitt at alle svarer oppriktig. Elevene krysset av på ulike svarkategorier, og våre erfaringer tilsier at slik avkryssing ikke bestandig utføres nøyaktig.

3.7 Etiske hensyn

Det er flere etiske hensyn forsker må ta overfor dem som deltar i forskningen. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 41) deler de etiske retningslinjene i tre typer; (1) Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade. Det første punktet går ut på at den som deltar skal kunne delta på frivillig grunnlag. Vedkommende skal også gis anledning til å kunne trekke seg. Dette ble ivare tatt før undersøkelsen ble igangsatt. Elevene ble innledningsvis informert om undersøkelsene og undervisningens hensikt. En viktig etisk handling er at forsker skal informere om hvorfor aktiviteten igangsettes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134). På bakgrunn av elevenes alder ble samtykke for deltakelse innhentet fra foreldrene (vedlegg nr. 6). I skrivet foreldrene mottok ble det presisert at deltakelsen var frivillig, da all forskningsdeltakelse skal skje på selvstendig grunnlag (Befring, 2007, s.68). Det andre punktet, at forsker har rett til å respektere informantens privatliv, ble av oss opprettholdt ved at vi orienterte om at all informasjon skulle anonymiseres. Deltakere i forskningsarbeid har krav på at personlige opplysninger behandles konfidensielt (Befring, 2002, s. 68), og bruk av

opplysninger som gjør at informantene kan identifiseres skal ikke forekomme. Det tredje området skal sikre at forsker ikke påfører skader på de som deltar. Dette ble i stort mon ivaretatt gjennom vårt forskningsområde: Våre undersøkelser omhandler fagområdet norsk, følgelig berøres ikke elevenes individuelle forhold. Innsamlet data inneholder ikke informasjon av sensitiv karakter.

4.0 Presentasjon av data

4.1 Gjennomføring av undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget ble utført på to skoler, i det videre kalt forsøksskole 1 og forsøksskole 2. Skolene skiller seg ut fra hverandre med tanke på elevantallet. Ved første forsøksskole deltok 34, mens antallet var 10 på den andre. Ut fra dette er det naturlig å tenke at undervisningen ble noe ulik, men vi prøvde etter beste evne å utføre opplegget likt på begge skolene.

Undervisningen rommet fem aktiviteter med egne delmål. De to innledende aktivitetene skulle synliggjøre viktigheten av rettskriving, hvilket i første aktivitet ble forsøkt realisert ved hjelp av dramatisering. Vi spilte ut en scene fra et kontor hvor to arbeidsgivere behandlet arbeidssøknader med henblikk på å kalle inn til intervju. Ønsket vårt var at elevene gjennom dramatiseringen skulle se at rettskriving har betydning for deres framtidige karriere. Betydningen av rettskriving ble også belyst i andre aktivitet. Humoristiske fotografi av reklameskilt som inneholdt ulike rettskrivingsfeil ble brukt for å vise at ukorrekt skriftlig språk kan påvirke hvordan tekstens innhold tolkes. Dette gir også konsekvenser i forhold til hvordan man oppfatter tekstens sender.

Videre ville vi ivareta induktiv metodes krav om forskning og elevdeltakelse, derfor fikk elevene i oppdrag å forske på reglene for og/å. Elevene ble inndelt i par og fikk utdelt en tekst som inneholdt flere mulige feil for og/å. Hensikten var ikke å avdekke flest mulig feil, men å begrunne egne oppdagelser. Under aktiviteten forsøkte vi å hjelpe elevene videre ved hjelp av åpne spørsmål. Aktiviteten ble i tillegg oppsummert i plenum, og målet her var å få elevene til å uttrykke sammenhengene de hadde funnet. For å tydeliggjøre mønstrene, ble innspillene notert på tavlen. I fjerde aktivitet skulle elevene utarbeide egne setninger med rett bruk av og/å. Formålet var å se om elevene kunne overføre reglene til eget skriftlig arbeid. Tilfeldige setninger fra elevene ble trukket ut for å drøfte bruken av reglene. Av betydning her var at svarene ble grunngitt og notert på tavlen. Unntaksreglene ble behandlet i femte og siste undervisningsaktivitet. Ferdigformede setninger ble brukt for at elevene i plenum skulle fylle inn og/å. Det ble i aktiviteten brukt trekk fra leken «hang man», dvs. at galt svar eller manglende begrunnelse økte sjansen for at strekmannen ble hengt. Avslutningsvis ble hovedreglene og unntaksreglene forsøkt formulert muntlig, før elevene gav en skriftlig forklaring av disse i postspørreskjema.

4.2 Resultat av deltakende observasjon

Det er ikke gitt at den undervisningen vi utøvde var induktiv, av den grunn innhentet vi informasjon gjennom deltakende observasjon. Metoden var i første omgang ustrukturert, hvilket betyr at man potensielt ender opp med å observere «alt». I analysen av materialet ble det tydelig at det var aktivitetene og muntlig språk som skilte seg ut som de viktigste kategoriene. Muligens ville resultatet vært annerledes dersom kategoriene hadde vært kartlagt på forhånd.

4.2.1 Aktiviteter

I punkt 4.1 har vi skissert aktivitetene som ble brukt i undervisningen. Oppgaven gir ikke rom for å fremføre resultatene for hver og en, derfor trekkes frem det som synes mest relevant i forhold til problemstillingen.

De to innledende aktivitetene ble brukt for å illustrere at rettskriving er viktig. Aktivitetene var lærerstyrte, men elevene viste likevel deltakelse gjennom å komme med egne innspill, samtidig som de fulgte med. Observasjonen peker på at elevene fant disse aktivitetene interessante, noe funn fra spørreskjemaet også underbygger. De neste tre aktivitetene fordret samarbeid og eksperimentering, her varierer resultatet i forhold til den enkelte aktivitet og forsøksskole. Svært tydelig er dette i tredje aktivitet hvor elevene skulle være språkforskere. Elevene på første forsøksskole satte i gang med aktiviteten direkte etter vår introduksjon av oppgaven. Samarbeidet fungerte, og vi så et stort elevengasjement. Under utførelsen gikk vi rundt for å lede elevene videre, og overhørte da flere faglige samtaler. Resultatene for den andre forsøksskolen gir liknende funn, elevene samarbeidet, og rett bruk av og/å ble diskutert. Den største ulikheten finnes i forhold til hvordan aktiviteten ble mottatt. På forsøksskole 2 ble oppdraget tolket som en individuell aktivitet, men dette endret seg fort etter en avklaring fra oss. Resultatene fra fjerde aktivitet viser liknende tendenser. Aktiviteten skapte elevdeltakelse og samarbeidet fungerte på en akseptabel måte. Spesielt godt var arbeidet på andre forsøksskole. Elevene brukte samarbeidspartneren sin både under aktiviteten og i oppsummeringen, og det fremkom flere gode begrunnelser for bruk av og/å.

Siste undervisningsaktivitet fungerte til en viss grad på begge skolene. På første forsøksskole viser våre funn at kun et fåtall av elevene fulgte med og deltok. En konsekvens av dette er at det ble noe uro, følgelig kan ikke dette resultatet leses som utelukkende positivt. Annerledes er det imidlertid for andre forsøksskole; hver enkelt elev deltok – egne utdypelser kom uoppfordret, og aktiviteten fungerte etter våre intensjoner. Oppsummeringen av aktiviteten skulle kunne ut i at elevene klarte å formulere reglene for og/å. Fra våre observasjoner ser vi at forsøksskole 2 formulerte hovedregler og unntaksregler, mens

forsøksskole 1 fremførte hovedreglene. Resultatet kan kanskje ses i sammenheng med deltakelsen under aktiviteten.

4.2.2 Muntlig språk

En induktiv metode forutsetter at elevene selv skal komme frem til ulike teorier, ergo skal ikke disse fremføres av lærer. Derfor må språket brukes for å lede elevene frem til egen erkjennelse – bruk at IRE-samtale er dermed ikke tilstrekkelig. På bakgrunn av teori var det ønskelig å bruke åpne spørsmål sammen med opptak av elevrespons for å få i gang en god klasseromssamtale. Resultatene av observasjonen gav store variasjoner på den enkelte forsøksskolen i forhold til om vi lyktes. Vi kan dermed ikke unnlate å kommentere variasjonene. Tendensen er at vår formidlingsevne jevnt over var bedre på den andre forsøksskolen. Her var bruken av åpne spørsmål og opptak av elevrespons forbedret etter første utførelse av undervisningen.

På forhånd hadde vi utarbeidet ett sett med åpne spørsmål som skulle hjelpe oss i undervisningen. Disse var utformet på bakgrunn av responsen vi forventet. Disse ble først prøvd ut på første forsøksskole, men her fikk vi ikke den responsen vi hadde tenkt. Få av våre spørsmål kunne dermed brukes, og dette førte til usikkerhet fra vår side. De åpne spørsmålene måtte utformes spontant, hvilket vi i liten grad evnet å gjøre. Flere av våre spørsmål ble således lukket, og samtalen falt inn i et IRE-mønster. Dette gav dårlige forutsetninger for å få i stand en reell dialog.

Resultatene fra andre forsøksskole er som nevnt bedre. Våre spørsmål var for det meste åpne, og vi evnet bedre å stille nye, gode spørsmål ut fra responsen vi fikk. Videre hadde vi større fokus på bruk av opptak av elevrespons. Vi fikk stilt flere åpne spørsmål, samtidig som vi inkorporerte opptak av elevrespons. Grunnet dette opplevde vi flere ganger at samtalen gled naturlig i klasserommet.

4.3 Resultat av Intervju

Vi hadde en hypotese om at lærers grammatiske syn og undervisningsmetoder kan påvirke elevene, følgelig var det av interesse å finne ut hvordan lærerne ser på grammatikk og hvordan de utøver undervisning i emnet. Det første spørsmålet de svarte på var hvordan grammatikk ble vektlagt i deres undervisning. Informant 2 var ganske klar på at grammatikken var viktig, både i undervisningen og ut fra egen språkinteresse. Informant 1 var mer opptatt av elevenes skriveglede, men hadde selvsagt fokus på grammatiske ferdigheter. Grammatikken lå implisitt i undervisningen til informant 1, der elevene hadde en egen skrivebok hvor grammatikk og rettskriving var blant kriteriene for en god tekst. Informantene

hadde en ulik tilnærming til grammatikk, men emnet var likevel sentralt i begge undervisning.

Det neste spørsmålet som skulle besvares var hvilken metode informantene brukte i grammatikkundervisningen. Begge vedgikk her at den deduktive metoden ble praktisert. Dette ble av informant 2 begrunnet med at elevene skal komme gjennom mye lærestoff på kort tid, og informanten fant det tidsbesparende å presentere de grammatiske reglene selv. Til tross for at det var den deduktive metoden som ble brukt, uttrykte begge informantene et ønske om mer tid slik at de med jevne mellom rom kunne benytte en induktiv tilnærming til grammatikk.

Vi tror det er enklere å undervise i et emne dersom man anser emnet som relevant for innlærer. Derfor ønsket vi å vite hvorvidt informantene ser på rettskriving som viktig for elevene. For å svare på dette trengte ikke informantene betenkningstid, begge fremførte et tydelig ja.

4.4 Resultat av spørreundersøkelse

Elevene skulle før- og etter undervisningen svare på et spørreskjema. Det første skjemaet inneholdt kun avkryssingsspørsmål, mens siste skjema åpnet for enkelte egne svar. Det finnes variasjoner i forhold til hva skjemaene spør om, men seks spørsmål er like i begge. Disse seks spørsmålene skulle hjelpe oss med å finne svar på elevenes syn på rettskriving. Nedenstående tabell gjengir resultatene, svart skrift viser resultatene fra første spørreskjema, mens rød skrift illustrerer resultatene fra siste.

		Ja	Nei	Av og til	Uten svar
1. Synes du rettskriving er viktig?	Før	25	3	16	
	Etter	36	2	6	
2.Synes du rettskriving er vanskelig?	Før	4	20	19	
	Etter	1	13	30	
3.Synes du det er vanskelig å bruke og/å?	Før		25	19	
	Etter	6	21	18	3
4.Tror du at du vil få bruk for rettskriving senere i utdannelsen?	Før	40	3	1	
	Etter	38	2	2	2
5.Har du lyst til å jobbe mer med rettskriving på skolen?	Før	6	19	17	1
	Etter	8	12	23	1
6.Tippet du på noen av spørsmålene i testen?	Før	8	30	5	
	Etter	5	36	2	1

Vi ser ut fra spørsmål 1. at majoriteten mener at rettskriving er viktig. Resultatet har også økt fra 57 % til 87 % etter undervisningen. En økning finner vi også for det andre spørsmålet - om rettskriving er vanskelig. At flere anser rettskriving som vanskelig i etterkant av undervisningen behøver ikke være negativt. Kanskje har elevene fått et mer nyansert syn på rettskriving? Videre viser resultatet at flertallet tror at de vil få bruk for rettskriving senere i utdannelsen. Her har også resultatet falt fra første til andre spørreunde, men dette kan ha sammenheng med at ikke alle har svart. De to siste spørsmålene viser på sin side en liten fremgang. Antall elever som ønsker å jobbe mer med rettskriving i skolen har økt med 4 %, samtidig som færre elever i etterkant av undervisningen oppgir at de tippet på utfyllingstesten.

4.4.1 Post-spørreskjemaet

Postspørreskjemaet ble brukt for å få inn utfyllende data med hensyn til gjennomførelsen av induktiv metode og elevenes læringsutbytte. Spørsmålene gir kvalitative data, svar i form av tekst. Etter analysen ble materialet kategorisert ut fra klare fellestrekk i besvarelsen.

Gjennomføringen av undervisningen kommenteres først, før vi ser på elevenes læringsutbytte.

Spørsmål 1 – «Skriv to setninger om hva du synes om timen»

Det var ikke alle elevene som svarte og resultatene viser en svarprosenten på 98 %. Av de som har svart finnes det variasjoner i forhold til hvordan de opplevde timen. Etter at svarene er kategorisert viser resultatene at 47,7 % anfører at de har fått et læringsutbytte. I motsatt ende hevder 2,3 % at timen ikke gav dem læring. Flere brukte positivt ladede adjektiv (gøy, morsom, kjekk o.l.) for å beskrive timen og 41 % støtter seg til slike ord. Det finnes også her en motsetning, 7 % svarte at timen var kjedelig.

Utforme egne regler for og/å

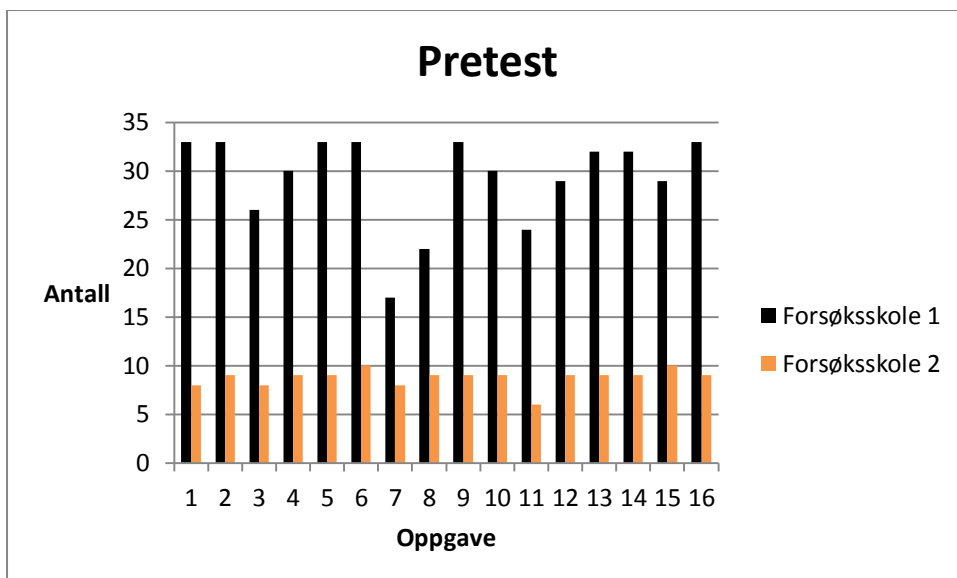
For å se om undervisningen gav et læringsutbytte ba vi elevene formulere reglene for bruk av og/å skriftlig i siste spørreskjema. Elevenes formuleringer kan kategoriseres i tråd med de reglene som ble behandlet i økten. Etter analysen av datamaterialet fremkommer det at 20,5 % klarte å formulere alle fire reglene (to hovedregler og to unntaksregler). Hele 68 % skrev ned de to hovedreglene (både for *og* og *å*), mens resterende 11,5 % formulerte en av hovedreglene (enten *og* eller *å*). Resultatet i sin helhet må sies å være oppløftende, men kanskje kunne det vært enda bedre dersom elevene hadde fått kriterier for arbeidet? Det ble i oppgaven ikke spesifisert hvilke regler de skulle ha med, ei heller hvor mange.

4.5 Resultat av utfyllingstest

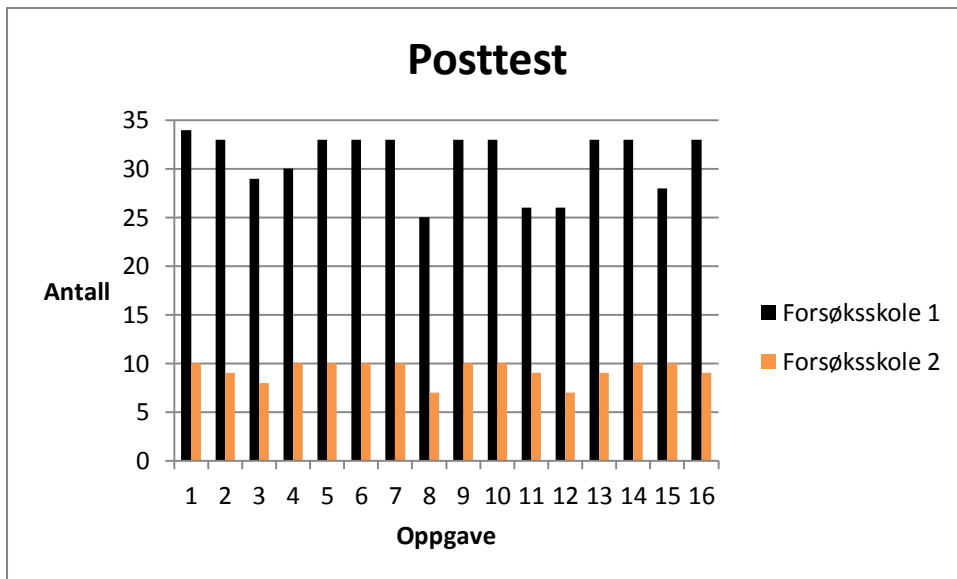
Utfyllingstest for og/å ble brukt i et forsøk på å undersøke elevenes læringsutbytte, ettersom lærer ved hjelp av slike tester kan få relevant informasjon om elevenes forståelse av et emne (Øzerk, 2011, s. 195).

Testen ble i forkant av undervisningen brukt for å undersøke hvilke kunnskaper elevene hadde i emnet. I etterkant ble testen sammenlignet med første test for å finne eventuelle endringer. Testen skulle få frem om elevene kan bruke de fire reglene undervisningen omhandlet. Opprinnelig inneholder testen 15 oppgaver med en utfylling pr. oppgave, men vi gjør oppmerksom på at en oppgave i diagrammet er delt i to. Derfor viser diagrammet til 16 oppgaver. Oppgave nr. 11 har blitt splittet ettersom denne inneholder to utfyllinger. Endringen er gjort for bedre å kunne lese diagrammet, og påvirker ikke resultatet.

I diagrammet viser svart til forsøksskole 1, oransje til forsøksskole 2. X-aksen refererer til oppgavenummer, mens elevantallet er oppført i Y-aksen.



Pre: Resultatet viser at elevene hadde gode forkunnskaper i og/å. Feilprosenten er størst på unntaksreglene, særlig oppgave 3, 8 og 11. Vi ser også at hovedreglene for å kan misforstås, jf. oppgave nr. 7. Setningen her er: «*Ida ville vere med ___ leika*».



Post: Vi ser at begge forsøksskolene opplever en fremgang fra forrige test, denne ligger på rundt 5 %. Det er likevel noen variasjoner man kan peke på. Forsøksskole 1 sine resultat på oppgave 1,3,7,8, 10, 11, og 13 har steget. Feilprosenten er imidlertid større på oppgave 12 og 15 i etterkant av undervisningen, og disse omhandler hovedregel for *og*. Oppgave 12 er en del av nr. 11 (setningen som ble splittet). I sin helhet er setningen: *Mikkel driv med sport, ___ fotball ___ ishockey er dei idrettane han likar best.* Rød skrift viser oppgave 12. En årsak til at denne kan være vanskelig er at utfyllingen skulle gjøres i en leddsetning. Forsøksskole 2 opplever et fall på oppgave 3, 8 og 12, samtidig som man i de andre oppgavene ser en liten forbedring.

5.0 Drøfting

Funnene vi har redegjort for i forrige kapittel skal sammen med teorien drøftes for å prøve å gi svar på problemstillingen: «Er rettskriving viktig for elever og kan en induktiv metode i grammatikkundervisning gi et læringsutbytte?» På bakgrunn av dette vil vi nedenfor gjøre rede for om elevene anser rettskriving som viktig, hvorvidt undervisningsmetoden var induktiv etter våre intensjoner, og om elevene fikk et læringsutbytte.

5.1 Elevenes rettskrivingssyn

Vi er opptatt av rettskriving og for oss var det interessant å finne svar på hvordan elevene opplever rettskriving. Dagens elever vil måtte videreutvikle og opprettholde skriftspråket, og vi tror at deres holdninger vil ha betydning for hvordan språknormen følges i fremtiden. En viktig del av denne normen er rettskrivingsreglene, og vi tror at reglene vil bli overholdt på en bedre måte dersom man ser relevansen av dem, jf. Bruners anførsler om at lærestoffet må oppleves som relevant (Imsen, 2005, s. 327).

For å kunne belyse elevenes rettskrivingssyn ser vi innledningsvis på resultatene fra spørreskjemaet. Seks spørsmål gikk igjen i begge skjemaene, og av disse er det særlig fire spørsmål som kan medvirke til å finne svar på hvordan elevene ser på rettskriving. Flere spørsmål ble brukt ut fra et ønske om å få frem flere nyanser av elevenes syn på rettskriving. Dersom vi sammenligner resultatene er tendensene i etterkant av undervisningen at:

- 1) Majoriteten ser på rettskriving som viktig.
- 2) Et flertall tror de vil få bruk for rettskriving senere i utdannelsen.
- 3) De fleste krysser av for at rettskriving «av og til» er vanskelig.
- 4) Elevene som vil arbeide mer med rettskriving på skolen er i mindretall.

Resultatene viser at elevenes rettskrivingssyn fortrinnsvis kan tolkes positivt. De ser at rettskriving er viktig, særlig med tanke på tanke på fremtiden, samtidig som flere erkjenner at emnet til tider er vanskelig. Disse tre elementene tror vi inngår som fundament for et realistisk og positivt rettskrivingssyn. Det kan ut fra dette synes som om elevene imøtekommer et viktig trekk ved Bruners teori om oppdagende læring; de ser at lærestoffet har betydning i samtiden, samtidig som de erkjenner at de vil få bruk for lærestoffet i framtiden (Imsen, 2005, s. 327).

Til tross for at tre av de fire spørsmålene i etterkant av undervisningen kan støtte opp om et positivt rettskrivingssyn, må også besvarelsen av spørsmål fire kommenteres for å få frem et mer helhetlig syn. Elevene skulle i spørsmål nr. 4 krysse av for hvorvidt de ønsket å arbeide mer med rettskriving på skolen, noe 18 % ønsket etter undervisningsopplegget.

Resultatet er en økning på 4 % i forhold til prespørreskjemaet, men vi hadde håpet på en høyere prosent. Resultatet motsier til en viss grad de andre resultatene, dette fordi vi mener at det er naturlig å ville arbeide mer med lærestoffet dersom man ser nytteverdien av det.

Det finnes flere grunner for at elevene har svart slik de gjør. Kanskje kan en årsak ligge i at elevene ikke klarer å relatere emnet til egen virkelighet? Lyder Sagen (sitert i Fjørtoft, 2014, s. 26) har anført at man lærer bedre dersom det faglige settes inn i en virkelighetsnær betydning. Grammatikkfeltet har alltid vært omdiskutert, og en viktig årsak er nettopp dette; grammatikk kan oppleves abstrakt. Grammatikk skal ikke være et sett med regler som det kreves at man mestrer (Vinje, 2005, s. 21), men kanskje føler elevene det slik i en lærings situasjon? Vi vet at det formelle i skriftspråket tidligere var viktigere enn selve skrivegleden (Fjørtoft, 2014, s. 24), noe som medførte at grammatikkundervisningen fikk preg av direkte regellæring (Otnes, 2009, s. 10). Det er imidlertid lenge siden slik utøvelse ble anbefalt for undervisning i grammatikk, men kanskje finnes det spor av denne fremgangsmåten i enkelte klasserom?

I forlengelsen av dette er det naturlig å trekke frem undervisningsmetoden som en annen mulig årsak for resultatet. Vi vet ut fra intervjuene at det er den deduktive metoden som benyttes i grammatikkinnlæringen, og kanskje gir dette konsekvenser for ønsket om å arbeide mer med emnet? Dersom deduktiv metode brukes i grammatikkundervisning vil den minne om tradisjonell grammatikkbruk, hvor regler først introduseres før man videre løser oppgaver ut fra tanken om å befestе kunnskapen (Imsen, 2005, s. 329). En slik tilnærming står i motsetning til Liers (sitert i Fjørtoft, 2014, s. 97) utsagn om at språket *ikke* kan utvikles lineært ved hjelp av grammatikkundervisning med påfølgende oppgaver og skriveøvelser. Dersom grammatikkundervisning kontinuerlig utføres på denne måten, kan undervisningen bli repeterende og kjedsommelig. Det understrekes at undervisningen på forsøksskolene ikke karakteriseres som forutsigbar. Det vi anfører er at deduktiv metode går igjen i grammatikkundervisningen på skolene, og dette kan være en mulig forklaring til hvorfor elevene ikke vil arbeide mer med rettskriving.

Det at grammatikk kan oppleves som abstrakt og at samme undervisningsmetode brukes i emnet er altså to mulig grunner for at elevene ikke vil arbeide mer med rettskriving. Kan en tredje årsak ligge i at flertallet ser at rettskriving av og til er vanskelig? Skrivearenaene har endret seg, og dette har medført at elevene uttrykker seg på andre medier enn tidligere (Nome & Aasen, 2011, s. 148). Skriftspråket som brukes på sosiale medier er av en annen karakter enn det elevene møter på skolen. Det «digitale språket» (Lie, 2002, s. 104) har andre karakteristika som ikke nødvendigvis samsvarer med gjeldene språknorm (Utne,

2002, s. 171). Dette kan føre til en språknormforvirring (Omdal, 2004), og dersom ukorrekt bruk av språknormen overføres til eget skriftspråk, vil det naturlig nok være vanskelig å bruke de normerte reglene.

Vi har nå fremført at det kan finnes det flere grunner for at elevene ikke vil arbeide mer med rettskriving på skolen. Likevel har majoriteten krysset av for at rettskriving er viktig. Kan en av grunnene for det ligge i lærers syn på grammatikk? Det synet lærerne gjør gjeldende vil kunne gi konsekvenser for undervisningen (Omdal, 2004). Lærers syn kan bli overført til elevene. Resultatet fra intervjuene viser at informantene vektlegger grammatikk i egen undervisning, og det fremholdes fra deres side at rettskriving og grammatikalsk kunnskap er viktig for elevene. Informantene har et positivt grammatikksyn som kanskje kan ses i sammenheng med mye av det elevene fremlegger. Til tross for at majoriteten ikke vil arbeide mer med rettskriving pr. i dag, betyr ikke dette at de ikke ser viktigheten med emnet. Lik lærerne fremfører elevene i det vesentligste et positivt syn på rettskriving, og vi mener at undersøkelsene kan støtte oppunder at elevene ser på rettskriving som viktig.

5.2 En induktiv undervisning etter våre intensjoner

I Induktiv metode kan man ta utgangspunkt i et problem som videre løses med praktisk arbeid (Øzerk, 2011, s. 115-116). Settes dette sammen med Bruners teori om oppdagende læring fremkommer det at elevene i undervisningen må få være aktive og eksperimenterende, og målet er å finne frem til egen kunnskap (Imsen, 2005, s. 326). For å se om undervisningen ble induktiv må vi derfor redegjøre for om våre undervisningsaktiviteter gav rom for elevdeltakelse og eksperimentering. Det muntlige språket må i tillegg kommenteres ut fra den viktige veilederrollen lærer har i slik undervisning (Øzerk, 2011, s. 78).

Undervisningen inneholdt fem aktiviteter, hvorav tre vektla elevdeltakelse. Den ene av disse skulle i tillegg realisere prinsippet om eksperimentering, her fikk elevene i oppdrag å være språkforskere. Samarbeid ble brukt i denne og etterfølgende aktivitet, fordi samarbeid naturlig kan skape elevdeltakelse. Dessuten gir samarbeid bedre forutsetning for læring (Strandberg, 2008, s. 64). Tre av aktivitetene skulle skape elevdeltakelse men var elevene deltakende? Deltakende observasjon gir ulikt resultat for hver av aktivitetene. Vi bruker resultatet fra språkforskningsoppdraget (tredje aktivitet) for å illustrere elevdeltakelsen: På første forsøksskole viser observasjonen at elevene startet opp med aktiviteten direkte etter gjennomgang, samarbeidet fungerte og flere faglige samtaler ble overhørt. Aktiviteten ble også løst på en tilfredsstillende måte på andre forsøksskole, selv om elevene innledningsvis forsøkte å løse oppdraget individuelt. Etter at dette ble rettet opp i samarbeidet elevene og

resultatene viser til god deltakelse. Liknende resultat finner vi for de andre aktivitetene, de varierer i forhold til engasjement på hver av skolene, men dersom aktivitetene ses under ett deltok de fleste. Imidlertid kan vi ikke slå fast at dette er absolutt realitet. Forskning gir sjelden en total og sann oversikt over hele virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 37), og dette ble for oss særlig tydelig gjennom bruk av deltakende observasjon. Undervisningen ble forstått av oss, dermed er det mulig at ikke all relevant informasjon ble fanget opp. I kvalitativ forskning kan det være en utfordring å skille mellom det som er vesentlig og uvesentlig (Dysthe, 1995, s. 26). En klarere ramme fra begynnelsen av ville gitt bedre kontroll (s.26), og relevant data kunne lettere blitt innhentet dersom observasjonskategoriene hadde vært klarlagt på forhånd. Videre er det også slik at vår førforståelse kan ha påvirket resultatet. Absolutt objektivitet er dessverre ikke mulig under analysearbeidet (s. 27), men resultatene fra observasjonen har blitt behandlet etter beste evne.

For det andre er det av betydning å se på forskningsaspektet i undervisningen. Dette fordi den induktive metode setter krav til eksperimentering (Imsen, 2005, s. 326). Forskningsaspektet ble realisert i aktiviteten vi har vist til ovenfor (språkforskning), dermed tar en av fem aktiviteter høyde for kravet om eksperimentering. Det er naturlig å stille spørsmål ved om en aktivitet er tilstrekkelig for å gjøre gjeldene at kravet om forskning er ivaretatt. Induktiv metode gir ikke, så vidt oss kjent, regler i forhold til hvor mange forskningsaktiviteter man må ha i undervisningen. Lærers valg av arbeidsmåter og aktiviteter er derimot tungtveiende, disse skal hjelpe elevene til å finne «svaret» (Øzerk, 2011, s. 78). Hvor mange forskningsaktiviteter man bruker er derfor ikke av betydning, det vesentlige er om aktiviteten hjelper eleven med å nå målet. Innsamlet empiri kan belyse dette: Klarte elevene å gå fra del til helhet? - I vårt tilfelle; fikk de utformet reglene for og/å? Reglene ble forsøkt utledet muntlig i avslutningen av økten, og resultatet viser at hovedregler og unntaksregler ble formulert på forsøksskole 2, mens hovedreglene ble fremført på forsøksskole 1. Resultatet synes å være positivt, men det pekes på at det kun var et fåtall av elevene som muntlig fikk formulere reglene. Observasjonen gir dermed ikke svar på om hver enkelt elev nådde målet. Men vi må også se på resultatet fra deltakelsen under språkforskningsoppdraget. Dette viser som nevnt ovenfor at majoriteten på begge forsøksskolene deltok aktivt. Vi kan imidlertid ikke si at hver elev bedrev forskning, men observasjonen gir likevel en indikasjon på at de forsøkte å gjøre dette. Av dette fremkommer det at elevene fikk forsket i undervisningen.

Det tredje vi må se på er det muntlige språket for å se på om undervisningen var induktiv etter våre ønsker. Dette fordi lærer skal veilede elevene (Øzerk, 2011, s. 78), og

muntlig språk får naturlig nok stor betydning (Imsen, 2005, s. 329). Dysthe (1995, s. 58) har fremhevet åpne spørsmål og bruk av elevens respons som betydningsfulle hjelpemidler for å få i gang en god klasseromssamtale. Observasjonen gir svar på hvorvidt vi lykkes med slike spørsmål og bruk av opptak. Tendensene som fremkommer i resultatet er at bruken av autentiske spørsmål og opptak ble bedre den andre gangen vi gjennomførte undervisningsopplegget. På første forsøksskole var flere av spørsmålene vi stilte ledende og lukket, samtidig som vi i liten grad maktet å bruke opptak. Dette minner om IRE-mønsteret hvor lærer spør og elevene svarer (Fjørtoft, 2014, s. 139). Mønsteret kan føre til at elevene blir passive tilhørere (Anmarkrud, 2007, s. 236), hvilket de til tider også ble. Våre intensjoner i forhold til språket ble med andre ord ikke tilstrekkelig fulgt opp på første forsøksskole.

Det finnes flere årsaker til det, først og fremst pekes det på våre spørsmål. Åpne spørsmål ber ikke om korrekt svar (Øzerk, 2011, s. 188), hvilket flere av våre gjorde. Dersom spørsmålet ikke skal måle kunnskap, men få elevene til å reflektere (s. 188) skal det ikke spørres etter noe spesifikt. Vi ser av resultatene fra forsøksskole 1 at vår manglende bruk av åpne spørsmål kan ha vært en medvirkende årsak til at samtalen fikk preg av IRE-mønsteret. En annen mulig forklaring til resultatet tror vi finnes i manglende relasjoner til elevene. Vi var gjensidig ukjente for hverandre før undervisningen, noe som kan ha påvirket både vår og elevenes språkbruk. Det er nødvendig å etablere gode relasjoner til elevene for å kunne lykkes i lederrollen i klasserommet (Lillejord et al., 2010, s. 202), og *en* undervisningsøkt gir ikke godt nok grunnlag til å få i stand relasjoner.

På den andre forsøksskolen viser resultatene at vi i større grad lykkes med åpne spørsmål og speiling av elevenes respons. I forlengelsen av dette ble kvaliteten på samtalen bedre, og særlig oppsummeringene (hvor det krevdes bruk av spørsmål fra vår side) fikk et løft. En viktig årsak til at resultatet ble bedre på den andre forsøksskolen ligger ikke bare i at vi hadde gjennomgått undervisningsopplegget tidligere, resultatet kan knyttes til elevantallet. Det var færre elever på den andre forsøksskolen, dermed var det ikke like mange å forholde seg til. Selv om vi ikke heller her fikk bygget de viktige relasjonene til elevene, hadde vi bedre forutsetning for å se hver enkelt.

På bakgrunn av det ovenstående ser vi at flere deler i undervisningen ikke gikk slik vi hadde planlagt, men flere av kravene som ligger implisitt i den induktive metoden ble likevel innfridd: Reglene ble fremført av elevene selv, aktivitetene gav elevdeltakelse og rom for forskning, samtidig som det muntlige språket ble brukt for å lede elevene videre i læringsprosessen. Dette gir oss anledning til å anføre at undervisningen var induktiv etter vår intensjon.

5.3 Kan en induktiv grammatikkundervisning gi elevene et læringsutbytte?

Elevenes læringsutbytte ble forsøkt funnet ved hjelp av to metoder:

1. Utfyllingstest for *og/å* (samme test ble brukt før- og etter undervisning)
2. Utforming av egne regler for *og/å* i postspørreskjemaet

Innledningsvis ser vi på resultatene fra utfyllingstesten. Testen var likt i begge utførelsene, hvilket skulle tydeliggjøre eventuelle endringer. Fra vår empiri fremkommer det at forsøksskolene har forbedret seg i avsluttende test og fremgangen viser en økning på 5 %. Dette resultatet kan leses som om elevene etter undervisningen har fått et læringsutbytte, men vi må tolke dette med en viss forsiktighet. En av årsakene til det, finnes i testens utforming. Elevene skulle fylle inn *og* eller *å*, noe som ikke nødvendigvis krever at man fullt ut behersker reglene. I teorikapittelet fremhevet vi hvor uunnværlig forståelsen er i en læringssituasjon. Det finnes to typer forståelse, relasjonell og instrumentell (Skemp, 2006, s. 2). Resultatene fra utfyllingstesten viser ikke elevenes relasjonelle forståelse av emnet, ettersom testen ikke gir svar på om elevene vet *hvorfor* de anvender reglene. Derimot kan resultatet brukes for å vise at elevene har en instrumentell forståelse av regelbruken: Elevene kan fylle inn, men vet ikke nødvendigvis hvorfor de fyller inn slik de gjør.

En annen grunn til at vi må være forsiktig med å tolke resultatet utelukkende positivt finnes i NOU (2002:10) sin definisjon av læringsutbytte. I utredningen trekkes det frem at et læringsutbytte inneholder tre områder: Kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Utfyllingstesten viser ikke tilstrekkelig elevenes kunnskaper i emnet, da det er vanskelig å se hvilken innsikt eleven sitter inne med. Det samme gjelder elevenes ferdigheter. Testen viser at majoriteten av elevene kan fylle inn *og/å* korrekt i utarbeidede setninger, men hvorvidt denne ferdigheten er overførbart til egen skriving beviser ikke testen.

Vi ser at resultatene fra utfyllingstesten alene ikke kan gi et fullgodt svar på om elevene oppnådde et læringsutbytte. Kanskje kan elevenes utforming av regler for bruk av *og/å* gi et mer nyansert bilde? Innsamlet materiale er kvalitativ, men med bakgrunn i reglene for *og/å* lot resultat seg kategoriseres. Etter analysen satt vi igjen med tre kategorier:

- 1) Alle reglene forklares (både hovedregler og unntaksregler)
- 2) Hovedreglene for både *og/å* forklares
- 3) En hovedregel for enten *å* eller *og* forklares

Det fremkommer av resultatet at majoriteten (88,5 %) kan formulere hovedreglene (*og og å*). I tillegg har en fjerdedel skrevet unntaksreglene, mens de resterende (ca. 11 %) kan utforme en av hovedreglene (enten *og* eller *å*). Resultatet må sies å være godt, men er dette materialet godt nok for å vise elevenes læringsutbytte?

Først og fremst må vi her anføre at regelutformingene kan ses på som en form for vurdering av læring. Denne vurderingsformen er summativ og gir kun indikasjoner på elevenes læring på det tidspunktet vurderingen brukes (Slemmen, 2010, s. 58-60).

Vurderingsformen kan brukes som en av flere former for å innhente bevis på elevenes læring, men man må i tillegg se på elevenes ytringer, handlinger og produkter (Davies, sitert i Slemmen, 2010, s. 9). Det at elevene har utformet egne skriftlige regler støtter opp om at man får inn informasjon om elevproduktet, men elevenes ytringer og handlinger har ikke i tilstrekkelig grad blitt ivaretatt.

Videre må resultatet ses i sammenheng med at reglene først ble utformet muntlig. Reglene ble notert på tavlen, og ut fra elevenes besvarelser ser vi at flere ordla seg nært opp til disse formuleringene. Det å reprodusere fakta er ikke det samme som å ha kunnskap (Dysthe, 1995, s. 48). Direkte sitering kan best indikere at elevene har en instrumentell forståelse av reglene, denne typen avskrift kan ikke relateres til en relasjonell forståelse. Til tross for at noen kopierte reglene fra tavlen, var ordlyden i flesteparten av svarene utelukkende elevenes.

Før vi setter resultatene sammen, må vi ta med hva elevene selv har anført om læringsutbytte. Undersøkelsene ba ikke elevene om å uttale seg hvorvidt timen hadde gitt dem læring, men elevene uttalte seg på eget initiativ i siste spørreskjema. De ble bedt om å kommentere hva de synes om timen, og 47,7 % fremførte at timen ga dem læring. Vi velger å ta dette med siden det indikerer at enkelte elever har reflektert rundt egen læring.

Dersom resultatene fra utfyllingstest og spørreskjemaet (utforming av reglene) kombineres, mener vi at disse viser at elevene har en *begynnende* relasjonell forståelse av reglene. Dette fordi flertallet svarer korrekt på utfyllingstesten, noe som kan tilsi at reglene ble forstått instrumentelt. Majoriteten klarer i tillegg å utforme hovedreglene for *og/å*, hvilket kan indikere at enkelte regler blir forstått relasjonelt. Dermed tør vi hevde at undervisningen gav elevene et læringsutbytte. I tillegg til at resultatene viser en forbedring av rettskrivingsferdighetene, tror vi at bruk av induktiv metode kan ha gitt læring av mer varig karakter. Dette fordi elevene selv har funnet frem til kunnskapen, hvilket skaper større bevissthet rundt egen læring.

6.0 Konklusjon

Drøftingen munner ut i en besvarelse av problemstillingen: *Er rettskriving viktig for elever og kan bruk av en induktiv metode i grammatikkundervisning gi elevene et læringsutbytte?* Vi må fortrinnsvis se på hvordan elevene opplever rettskriving; gir våre funn svar på om rettskriving er viktig for dem? Innsamlet data motsier i noen grad seg selv, ettersom flertallet har krysset av for at rettskriving er viktig, samtidig som det kun er et fåtall som ønsker å arbeide mer med emnet på skolen. Til tross for dette tror vi at elevene ser nytten av rettskrivingskunnskap. Derfor kan første del av problemstillingen besvares i positive ordelag: Ja, elevene ser på rettskriving som viktig.

Neste spørsmål problemstillingen fordrer svar på er hvorvidt induktiv metode i grammatikkundervisning kan gi elevene et læringsutbytte. For å kunne besvare dette utførte vi først et undervisningsopplegg. Data ble samlet inn for å se om undervisningsmetoden var induktiv etter vår hensikt, og på bakgrunn av resultatene mener vi at undervisningen ivaretok viktige prinsipper for metoden. Dette gir grunnlag for å kunne besvare andre del av problemstillingen – hvorvidt elevene fikk et læringsutbytte. I utgangspunktet kan et læringsutbytte vanskelig måles, men dette ble likevel forsøkt realisert ved bruk av to former for summativ vurdering. Utfyllingstest for og/å skulle sammen med utforming av regler fra elevenes side, brukes for å finne svar på om undervisningen gav et læringsutbytte. Dersom resultatene fra de to vurderingsformene kombineres ser vi at elevene har fått en begynnende relasjonell forståelse for bruken av reglene, og dermed et læringsutbytte.

På bakgrunn av det ovenstående kan vi konkludere med at elever ser på rettskriving som viktig, samtidig som en induktiv metode i grammatikkundervisning kan gi elevene et læringsutbytte.

Vi mener at våre undersøkelser kan ha en pedagogisk nytteverdi. Først og fremst pekes det på at vi har vist at grammatikk kan undervises i på annen måte enn ved hjelp av deduktiv metode. Vi har fått erfare at grammatikk kan oppleves som viktig for elevene, så fremt de eksplisitt blir gjort oppmerksom på at kunnskaper i emnet har personlig betydning. Videre ser vi at emnet kan skape elevdeltakelse dersom man bruker varierte undervisningsaktiviteter. I tillegg til våre undersøkelser tror vi at induktiv metode også har stor nytteverdi. Selv om metoden ble brukt i grammatikkundervisning mener vi den er overførbar til de fleste skolefag og emner. Gjennom vårt arbeid med oppgaven har vi sett de positive fordelene metoden gir, særlig fremheves momentet om at elevene skal finne frem til egen kunnskap. Dette mener vi har en motiverende funksjon som kan føre til at læringen blir mer varig. De positive

kvalitetene til induktiv metode er i flertall, men vi tilkjenner likevel at metoden er tidkrevende i planleggingsfasen og utøvelsen. Dette kommer imidlertid ikke til å hindre oss i å bruke metoden i egen praksis, fordelene metoden har i forhold til elevenes læring er uvurderlig. Den induktive metoden gir ikke kun elevene ferdigheter i emnet, men også bevissthet rundt egen læring.

Kilder

- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse – Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221- 251). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Birkeland, P., A., Breiteig, T., & Venheim, R. (2012). *Matematikk for lærere, bind 2*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Davies, A. (2009). Læring og undervisning kan forbedres ved hjelp av klasseromsvurdering. I T. Slemmen, *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg., s. 7-9). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dysthe, O.(1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Bergen: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Bergen: Abstrakt forlag AS.
- Engelstad, F., G. (2009): *Slik skriver vokselevne: En undersøkelse av språkformelle regelbrudd i eksamensstiler skrevet av voksne elever i den videregående skolen* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26834/engelstad_master.pdf?sequence=1
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H., M.(2009). Funksjonell grammatikk – noen didaktiske og pragmatiske tilnærminger. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 185-197). Oslo: Universitetsforlaget.

- Iversen, H., M., Otnes, H., & Solem, M., S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Jackson, I. (2010). Sosial skriving. I *Språknytt*, 4(4), 18-21.
- Lie, S. (2001). *Det digitale språket*. Oslo: Ling forlag.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap – Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- LK06. (Revidert 2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 12. januar 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Klette., K. (2008). Alt som før i klasserommet? Hva utdanningsforskningen kan lære av nærstudier fra klasserommet I K. A. Madssen (Red.). *Pedagogikken i reformene reformene i pedagogikken* (s. 213- 236). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kulbrandstad, L., A. (1993): *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget
- Myhill, D., A., Jones, S., M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. doi: 10.1080/02671522.2011.637640
- Nome, S., & Aasen, A., J. (2011). Skrivning av digitale sammensatte tekster. I A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 147-160). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NOU 2002:10. (2002). Førsteklasses fra første klasse - Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- Omdal, H. (2004). Norsk lærerne og overføring av språknormer. *Språknytt*, 3(4), 1-4. Hentet fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Omdal/
- Otnes. H., & Guldal. T., M. (2011). *Grammatikkundervisning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M., B., & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Rønning, M., Sørland, K., & Vaagen, O. (2014). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Oslo: Cappelen Damm
- Selj, E. (2008). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Ryen (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 13-43). Oslo: Cappelen
- Skemp, R., R.(2006). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics teaching in the middle school*, 12(2), 88-95. Tilgjengelig fra <http://www.science.oregonstate.edu/~burgerl/Skemp%20paper.pdf>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. 2012). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strandberg, L. (2008) *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sund, S. (2015). Bruk klasseromsdialogen – Åpne spørsmål gir bedre læring. *Bedre skole*, 1(1), 7-8. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015BS-0115-WEB_Forgrunn_ny.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk: NOR1-05 (LK06)*. Hentet 12. januar 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utne, I. (2002). Nettspråket. I E.B. Johnsen (Red.). *Vårt eget språk* (s. 170-180). Oslo: Aschehoug.
- Vinje, F., E. (2002). Å forbedre sine språkvaner. I E.B. Johnsen (Red.). *Vårt eget språk* (s. 210-243). Oslo: Aschehoug.
- Vinje, F., E. (2005). *Norsk grammatikk: Det språklige byggverket*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Wagner, Å., K., H., Strömqvist, S., & Uppstad, P., H. (2008). *Det flerspråklige mennesket En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2: Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg 1.

Undervisningsplanlegging for GLU studenter ved HSH 2015				Diamanten	
Klasse: 7 Lærer: Jeanett og Nina					
Fag, emne og tema: Norsk, grammatikk (ortografi), og/å					
Kompetansemål fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):					
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting 2) Utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap 					
Kompetansemål nedbrutt til læringsmål . Hva skal elevene kunne/ha opplevd etter timen (læringsutbytte)?					
<ul style="list-style-type: none"> • Elevene skal forske på reglene for og/å • Elevene skal selv utforme reglene for og/å (2 hovedregler og 2 unntaksregler) 					
Hvordan vil du starte timen? Hvordan vil du motivere elevene?					
<p><i>Timen får en slags pangstart – gjennom et rollespill. Vi håper dermed å få elevenes oppmerksomhet fra første stund. Først skal vi vise elevene at rettskriving er viktig – før de gjennom ulike aktiviteter skal få arbeide med reglene for og/å. Aktivitetene er varierte samtidig som elevene skal få samarbeide mye gjennom økta.</i></p>					
Læringsaktivitet: Innhold, metode og tidsbruk.	Hvorfor denne måten?	Organisering/aktiviteter	Elevforutsetninger	Rammefaktor	Vurdering for læring
Innledning (ca. 10 min) -Presentasjon av oss og hvordan timen er delt	Elevene må vite at ortografi (og	På plassene sine	Lytte og ta ordet når det er deres tur. Følge med/observere	Smartboard - Presentasjon gjort klart av lærer	Vurdering for læring blir til dels imøtekommet gjennom siste

<p>opp.</p> <p>1. Aktivitet</p> <p>Vi starter med å snakke om hvorfor rettskriving er viktig. Dette tydeliggjøres gjennom et rollespill.</p> <p><i>Vi arbeider på kontoret til McDonalds på Stor. Potensielle arbeidstakere skal innkalles til intervju, og jobbsøknader gjennomgås med dette som siktemål. De to første arbeidssøkerne har skrevet jobbsøknader med flere rettskrivingsfeil, samt feil bruk av og/å. Disse søknadene avslås. Siste er feilfri og denne personen kalles inn til intervju.</i></p> <p>Samtale med elevene i etterkant – har noen tenkt over at de kan sitte i den situasjonen i fremtiden? Kjenner de til andre situasjoner hvor ortografi kan ha betydning for dem personlig?</p> <p>2. Aktivitet</p> <p>Vi går over til å se på ulike eksempler av dårlig språkbruk, dvs. rettskrivingsfeil. Vi har funnet ulike bilder som viser slike feil. Kan elevene si noe om:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Hva som er feil?</i> 2) <i>Hvorfor blir dette feil?</i> 3) <i>Hvordan reagerer de – hva om det var de som hadde skrevet teksten?</i> 4) <i>Hvilke konsekvenser får dette?</i> <p>Ser på bildene sammen og forsøker å skape en</p>	<p>grammatikk) er viktig for dem – nå og senere i livet. Rettskriving er viktig for å bevare det skriftspråket vi har og dette må elevene ha kunnskap om. Vi tror at emnet er lettere å lære dersom elevene ser viktigheten av det.</p> <p>Rollespill er valgt for å motivere elevene for undervisningsøkta. Vi vil skape en indre motivasjon slik at de får lyst til å arbeide senere i økta.</p> <p>Samle trådene – Har elevene tenkt over at rettskriving kan ha betydning for dem? Vil høre hva elevene hører om dette, samt om de kan komme med egne eksempler. Ved at vi samtaler om aktiviteten i etterkant tydeliggjøres relevansen av den.</p> <p>Bildene er valgt for at elevene skal se at rettskrivingsfeil kan ha en betydning for hvordan tekstens sender oppfattes, og hvordan innholdet i teksten tolkes.</p> <p>Vi skal ikke peke på feilene – disse skal elevene få lov til å finne og fremføre. Fokus på å få fram hvilke</p>		Lese	Tavle/kritt Blyant	spørreskjema som skal besvares avslutningsvis i økta. Her skal elevene formulere reglene for og/å skriftlig. Elevene vil da bli bevisstgjort hvilke regler de kan forklare.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------	-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>dialog rundt rettskriving</p> <p>3. Aktivitet</p> <p>Vi inviterer elevene med på å forske på og/å. De skal være språkforskere.</p> <p>Det vi vil at de skal finne ut er:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Det er en forskjell på og/å 2) Det finnes regler 3) Finne sammenhenger (slik at de senere kan formulere reglene) <p>Innledningsvis viser vi de to facebooktekstene elevene skal arbeide med. Forklarer dem at de i disse finnes feil bruk av og/å og at det er deres oppgave å forske på disse. Hvilke er feil, og hvorfor er de det? Kan de finne en sammenheng hva gjelder feilene? Dette i forhold til setningene bruken fremkommer i? Tar en setning i lag med elevene og viser dem hvordan de kan «løse» oppgaven. Elevene skal jobbe sammen to og to. De får en tidsramme på 5 min. Det er ikke et krav at de skal være ferdige til denne tiden. Vektlegger at de ikke er om å gjøre å finne flest feil – det er de gode begrunnelsene vi er ute etter.</p> <p>Vi skal så ha en oppsummering av tekstene på facebook. Hva har elevene funnet ut?</p> <p>(ca. 10 min)</p> <p>Vi stiller de samme spørsmålene som vi har stilt underveis i prosessen. Tekst blir vist på SmartBoard, elevene kan komme frem og sette ring rundt det de mener er feil. Grunngi</p>	<p>konsekvenser feilene fordrer.</p> <p>Induktiv metode og Bruner – oppdagende læring</p> <p>Facebook – knytte elevens interesser til undervisning. Dette skaper motivasjon.</p> <p>Elevene får utskrift av tekstene. Disse kan de skrive på.</p> <p>Vi skal stille autentiske spørsmål når elevene arbeider, jf. Dysthe. Språk, kommunikasjon, sosialt samspill, jf. Vygotsky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finnes det feil? • Hvilke feil ser du? • Kan du si noe om hvorfor dette er feil? • Er det noen spesielle feil som går igjen? • Hvordan er bruken av og/å • Blir og/å brukt rett noen plasser? • Hvor? • Kan du si noe om hvorfor det er feil bruk av og/å? 	<p>På plassene sine</p>	<p>Skrive/samtale/drøfte/finne sammenhenger.</p> <p>Elevene må kjenne til ordklassene verb og substantiv.</p> <p>Samarbeide</p> <p>Må ha arbeidet noe med og/å tidligere.</p>	<p>Utskrift av facebooktekster. 1 til hver gruppe</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	--

<p>hvorfor. Hva mener medelevene? Lærer skal prøve å få dem til å forstå forskjellen mellom substantiv og verb. Elevenes begrunnelser/tanker blir notert på tavla slik at disse kan fungere som støtte i de etterkommende aktivitetene.</p> <p>4. Aktivitet Setningsforskning 15 min: Elevene skal parvis i løpet av 2 min. skrive så mange setninger de kan med rett bruk av og/å. Setningene samles inn, og ca. 4-5 setninger trekkes ut, skrives på tavla og drøftes. Elevene og lærerne skal sammen finne ut om setningen er rett – hvorfor? De begrunnelsene elevene kommer frem til blir notert sammen med de tidligere oppførte.</p> <p>5. Aktivitet Og/å lek , ca. 15 min</p> <p>Vi presenterer 10 setninger hvor elevene skal sette inn og eller å, en setning om gangen. Når elevene «tipper» må de begrunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rett svar medfører ikke konsekvenser • Galt svar- tegner opp streker til «hang man» <p>Det rette svaret skrives ned på tavlen og vi skal til slutt stå igjen med 10 begrunnelser. Klarer elevene å se noen sammenheng her?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se på ordene som og/å skal knytte sammen. Kan du si noe om disse? Ser du noe som går igjen? (Ordklasse) <p>Vi skal ha en lærende dialog – ikke IRE samtale. (Lærer stiller spørsmål, vet allerede svar, eleven svarer det han tror lærer vil høre. Lærer vurderer svaret – om det er rett eller galt). Det skal ikke være feil/rett svar. Alt skal kunne bygges videre – vi må være flinke med opptak – og ros.</p> <p>Elevene må selv utforme egne setninger hvilket er vanskeligere enn å fylle inn i ferdigstilte setninger. Gjennom aktiviteten får også elevene overført ferdighetene sine til egne skriftlige produkt.</p> <p>Vi skal ikke si hvem som har skrevet setningene – dette for å verne vedkommende dersom setningen er feil. Målet er ikke å stemple noe som feil.</p> <p>Etter denne aktiviteten skal 2 hovedregler og 2 unntaksregler kunne formuleres.</p>			<p>2 ferdigklippede lapper som elevene skal skrive setninger på. Lærer deler ut.</p> <p>Skål til lappetrekning</p> <p>Smartboard/kritt/tavle</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2 for å er infinitivsmærke og brukes foran verb i infinitiv (å foran verb) <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Eg likar å spela på lpaden min</i> ○ <i>Mor likar å kikka på fuglane</i> • 2 for Og som viser at og binder sammen like ord (substantiv) <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ho ått eit eple og ei banan</i> ○ <i>Eg hang med Tobias og Leah i går</i> • 3 for sideordning verb: Når to verb er likestilte og viser til den samme handlingen skal disse knyttes ilag med OG <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Knut skal springa og hoppa</i> ○ <i>Eg skal eta og drikka seinare</i> ○ <i>Kan du nysa og halde augene opne samtidig?</i> • 3 for underordning verb: Når to verb forteller om en ting skal de knyttes sammen med Å. Verbene er ikke likeverdige <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Sofia skal læra å lesa</i> ○ <i>Du må lova å komma oftare</i> ○ <i>Ho skulle prøva å byrja på ein ny diett</i> <p>Avslutning (ca.10) Vi skal formulere reglene sammen med elevene. Klarer vi dette? Her må lærer nok en gang være bevisst språket – still gode, åpne spørsmål! Elevene skal komme frem til reglene uavhengig av oss. Reglene skal noteres på tavla</p>	<p>Begrunnelsen skrives ned, og sammen med tidligere kommentarer/begrunnelser skal disse brukes for å komme frem til reglene for og/å.</p> <p>Setninger er valt ut fra en tanke om at disse illustrer reglene i bruk. Vi har 2 for hver av hovedreglene (som elevene skal kjenne til fra før) og 3 for hver av unntaksreglene. Dette for at elevene bedre skal kunne se sammenhengen. Gjennom aktiviteten ser vi om elevene kommer frem til målet for timen - å formulere hovedreglene og unntaksreglene.</p>				
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>slik de blir formulert av elevene. Avslutningsvis skal elevene svare på et siste spørreskjema og fylle inn på utfyllingstest.</p>					
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Spørjeskjema

Kryss av for det som passer deg best		Ja	Nei	Av og til
1	Synest du rettskriving er viktig?			
2	Tenker du over rettskriving når du skriv tekstar sjølv?			
3	Ser du rettskrivingsfeil i andre tekstar?			
4	Tenker du over rettskriving når du skriv på sosiale media (til dømes facebook, sms og blogg)			
5	Trur du at du vil få bruk for rettskriving seinare i utdanninga?			
6	Kan du nokre rettskrivingsreglar? (T.d. bøyning av verb, bruk av dobbel konsonant)			
7	Bruker du nokre rettskrivingsreglar?			
8	Synest du rettskriving er vanskeleg?			
9	Snakkar du med medelevar om rettskriving på eige initiativ?			
10	Retter du opp rettskrivingfeil når du sjølv skriv?			
11	Har du lyst til å jobba meir med rettskriving i skulen?			
12	Synest du det er vanskeleg å bruka og/å?			
13	Kan du nokre reglar for bruken av og/å?			
14	Dersom du kan nokre reglar, brukte du dei når du svara på testen?			
15	Tippa du på nokre av spørsmåla i testen?			

Fyll inn anten OG eller Å

1. I dag skal me handla mjølk_____egg.
2. Eg likar_____bygga med lego
3. Ho måtte slukka_____låsa etter seg
4. På skulen må eg skriva_____rekna
5. Hunden skal læra seg_____sitta
6. Pappa syntest at det var kjekt_____fiska
7. Ida ville vere med_____leika
8. Mamma satt_____las
9. Kristian snubla, _____Marcus lo
10. På biletet ser eg huset_____hagen
11. Mikkel driv med sport, _____fotball_____ishockey er dei idrettane han likar best
12. Linda meiner at rosa_____raudt ikkje passar saman
13. Alle må lære_____lesa
14. Pia skal dansa_____synga
15. Kvifor kan eg ikkje få sjokolade, chips_____brus?

Spørjeskjema

16. Kryss av for det som passer deg best

		Ja	Nei	Av og til
1	Skriv to setningar om kva du synest om timen:			
2	Var det morosamt å vera språkforskar?			
3	Fekk du deltatt i timen?			
4	Synest du rettskriving er vanskeleg?			
5	Synest du det er vanskeleg å bruka og/å?			
6	Synest du rettskriving er viktig?			
7	Trur du at du ville lært meir ved å jobba med oppgåver i arbeidsbok?			
8	Tippa du på nokre av spørsmåla i testen?			
9	Dersom du tippa, kan du skriva nummeret på oppgåvene ?			
10	Har du lyst til å jobba meir med rettskriving i skulen?			
11	Trur du at du vil få bruk for rettskriving seinare i utdanninga? Viss du meiner at du vil få det, kan du sei kvifor?			

Kan du formulera reglane for og/å:

Vedlegg 5.

Spørsmål til lærar

- 1) Kva for rolle har grammatikk i di norskundervisning?
 - Kva legg du i grammatikk?
 - Held du deg oppdatert på nye grammatiske reglar?
- 2) Korleis legger du opp til grammatikkundervisning?
 - Kva for metodar brukar du?
 - Har du prøvd nokre metodar som du føler ikkje gav noko læringsutbytte?
 - Korleis underviser du i og/å?
- 3) Syns du grammatikkunnskap er viktig for elevane?
 - Har vi nok grammatikkundervisning i skulen?

Informasjon til føresette

Vi er to studentar som går 3. året på grunnskolelærerutdanninga på HSH, Rommetveit. Dette semesteret skal vi skrive ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i norskfaget. Temaet for bacheloroppgåva er grammatikk og vi skal undervisa i *og/å*, som er vanskeleg innafor rettskriving. I forbindelse med det ynskjer vi å utføra eit undervisningsopplegg på 7. trinn

Veka før undervisningsopplegget vil vi komme for å avhalde ein liten test i temaet. Testen går ut på at elevane skal sette rett ord inn i fleire setningar. Dei skal og svare på nokre spørsmål som går på om dei tykkjer grammatikk er vanskeleg. Ein liknande test vil bli utført etter undervisninga er gjennomført.

Vi ynskjer å gjere merksam på at all data som blir samla inn vil bli behandla konfidensielt. Informasjonen vi får inn vil bli anonymisert i oppgåva.

Det er frivillig å delta, men dersom du absolutt ikkje ynskjer at barnet ditt skal delta ber vi om at du tek kontakt med kontaktlærer.

Dersom du ynskjer meir informasjon kan du ta kontakt med:

Nina Økland
93 42 41 30
ninaokland@live.no

Jeanett Brekke Verpe
93 86 07 42
jeanettbrekke@hotmail.com