

Forord

Når jeg tenker tilbake på da jeg selv var norskelev på ungdomsskolen og videregående, kan jeg ikke komme på at vi noensinne lærte om grammatikk i norsktimene – til tross at jeg var den typen elev som fulgte nøye med og fikk gode karakterer i norskfaget. Dermed var begrepsapparatet jeg møtte på basisnivå i nordisk språk på universitetet overveldende, her skulle vi lære om subjekt, objekt, verbal, for ikke å snakke om substantiv, verb og adjektiv. Kanskje er det tilfeldig at jeg ikke hadde lært dette i løpet av mine år som norskelev, men ettersom jeg fikk inntrykk av at det samme gjaldt mine medstudenter, begynte jeg å mistenke at dette kunne komme av at grammatikken var nedprioritert av norsklærerne som jobber i skoleverket. Dette er bakgrunnen for valg av tema i denne oppgaven, som det har vært innmari utviklende og utfordrende å jobbe med.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Heidi Brøseth, for uvurderlig hjelp – uten deg hadde ikke dette gått! Du har fra første veiledning i des. 2014 satt deg inn i hvor jeg til enhver tid har vært i arbeids – og tankeprosessen. Dessuten har du pusha meg og oppmuntra meg når det har vært nødvendig.

En hjertelig takk rettes også til mamma og pappa; både for at dere har tatt så godt vare på Ludvik (og Sanna!) når jeg har måttet skrive, for at dere alltid heier på meg, og for at dere har gidde å høre på at jeg forteller om de ulike betydningene av grammatikkbegrepet i det brede og vide.

Tusen takk til superfadder og bestevenn Marie, for alle de gangene du har hentet Ludvik i barnehagen og tatt ham med på lek og moro så jeg har kunnet skrive, og ikke minst for at du sprer så mye glede til oss i hverdagen!

En stor takk til min kjære bestevenn, Kari Synnøve, for korrekturlesing og for at vi alltid kan dele oppturer og nedturer med hverandre.

Det er mange som fortjener inderlig takk, fordi dere har gjort masterstudenthverdagen betydelige bedre, enn hvis jeg ikke hadde dere i livet mitt; Mormor, tante Kristin, Gjertrud, Thea, Tonje & Helene.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til informantene for at de har tatt seg tid i sin travle lærerhverdag til å reflektere rundt grammatikk sammen med meg.

Til verdens beste Ludvik. Nå skal vi endelig leke, spise is og lese bok!

Hedda Kaarstad Sjong, Trondheim, mai 2017.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
2	Teori.....	4
2.1	Begrepet grammatikk.....	4
2.2	Dualitet i språket.....	7
2.3	Forskningskonteksten.....	8
2.4	Læreplannivåer.....	8
2.5	Læreplanen i norsk.....	9
2.6	Legitimitetsargumenter.....	12
2.6.1	Formaldanningsargumentet.....	12
2.6.2	Fremmedspråkargumentet.....	12
2.6.3	Språkferdighetsargumentet.....	12
2.6.4	Tverrspråklighetsargumentet.....	13
2.6.5	Allmenndanningsargumentet.....	13
2.6.6	Metaspråksargumentet.....	13
2.6.7	Det funksjonelle argumentet.....	14
2.7	Tidligere forskning.....	14
2.7.1	Effekten grammatikkundervisning har på elevens skriftlige ferdigheter.....	14
2.7.2	Læreres refleksjoner rundt grammatikkundervisning.....	16
3	Metode.....	19
3.1	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	19
3.2	Intervjuguiden.....	19
3.3	Utvelgelse av informanter og kontakt med skolene.....	20
3.4	Presentasjon av informantene.....	22
3.5	Gjennomføringen av intervjuene.....	23
3.5.1	Transkribering.....	24
3.5.2	Kategorier og analysemetode.....	24
3.6	Metodekritikk.....	25
3.6.1	Forskeren.....	25
3.6.2	Intervjuer og intervjuobjekt.....	26
3.6.3	Subjektivitet.....	26
3.6.4	Generaliserbarhet.....	27
4	Analyse og drøfting.....	28
4.1	Forskingsspørsmål 1:.....	28

4.1.1	Johanne.....	28
4.1.2	Adam	29
4.1.3	Trine	29
4.1.4	Marte	30
4.1.5	Oppsummering	30
4.2	Forskningsspørsmål 2:.....	31
4.2.1	Johanne.....	31
4.2.2	Adam	33
4.2.3	Trine	35
4.2.4	Marte	37
4.2.5	Oppsummering	39
4.3	Forskningsspørsmål 3:.....	40
4.3.1	Johanne.....	41
4.3.2	Adam	42
4.3.3	Trine	43
4.3.4	Marte	45
4.3.5	Oppsummering	45
4.4	Forskningsspørsmål 4:.....	46
4.4.1	Johanne.....	46
4.4.2	Adam	47
4.4.3	Trine	48
4.4.4	Marte	48
4.4.5	Oppsummering	49
5	Avslutning	52
5.1	Sluttrefleksjoner	53
	Masterarbeidets relevans for lektoryrket.....	64
	Sammendrag.....	65

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Norskfaget er det ubestridt største faget i skolen; det er mangslungent og sammensatt. Her skal elevene lære å skrive ulike tekstsjangere, de skal lese både faglitteratur og skjønnlitteratur, de skal utvikle sine muntlige ferdigheter, kulturforståelse og språkforståelse, for å nevne noe. Dette krever at læreren mestrer store mengder faglig innhold (Fjørtoft, 2014), som for eksempel retorikk, litteraturhistorie, språkhistorie, skjønnlitteratur og grammatikk. Hver norsklærer har en personlig forståelse av hva slags læring som skal finne sted i norskfaget, og som norsklærer har man stor profesjonell autonomi (Fjørtoft, 2014). Dette gir norsklærere et nokså stort handlingsrom til å velge hvilke tema de vil vektlegge i sin norskundervisning. Ett tema som norsklærere kan velge å innlemme i sin undervisning, er grammatikk. Med tanke på gjennomgangen av kompetansemålene som jeg går gjennom i denne oppgavens forskningskontekst, er det slik at lærerne skal innlemme grammatikken i sin undervisning, ettersom gjennomgangen viser at grammatikk er representert i kompetansemålene – og de er lærerne forpliktet til å lære bort. Den har dog hatt varierende status innenfor norskfaget (Fjørtoft, 2014), og er stadig objekt for diskusjon i norskdidaktisk sammenheng – de seinere åra har dens posisjon i norskfaget blitt svekka (Hertzberg, 2014). Grammatikken har ihuga tilhengere og motstandere også blant norsklærerne, og det er nettopp dette som utgjør bakgrunnen for denne avhandlingen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede temaet i denne avhandlingen er læreres syn på grammatikk. Dette er et tema som flere har undersøkt før meg; Brodow (1998) hevder at morsmåslærere i svensk ikke reflekterer over grammatikk i sin undervisning, og han mener at det de forteller om grammatikk framstår som vagt. Qualifications and Curriculum Authority (1998) i England har gjennom sin forskning konkludert med at morsmåslærere i engelsk er ukomfortable med grammatikk, noe også Watson (2015) finner. Watson (2012) fastslår at morsmåslærere i engelsk har negative følelser knyttet til grammatikk og at de synes at grammatikkundervisning er unødvendig og gammeldags. Dessuten ser de på seg selv først og fremst som litteraturlærere. I Norge er Refsnes (2016) den første som har undersøkt norsklæreres refleksjoner rundt

grammatikk. Hun finner blant annet at det er i forbindelse med utvikling av skriftlige ferdigheter at hennes informanter benytter seg av grammatikken. Flere av disse har undersøkt lærernes kunnskapsnivå i grammatikk, og brukt dette som en forklarende årsak i sin drøftinger.

Derimot har ingen undersøkt det synet morsmåslærere har på grammatikk, sammenlignet med det synet de har på andre deler av norskfaget. Watson (2015) har funnet at morsmåslærere ser på seg selv som litteraturlærere, men dette er ikke noe hun har funnet i undersøkelser av grammatikk sammenlignet med andre norskfaglige tema. Målet med denne avhandlingen er å undersøke hvilke norskfaglige tema norsklærerne ser på som viktig og mindre viktig i sin norskundervisning, i tillegg til å undersøke hvilke norskfaglige tema de jobber mye og lite med, og hvordan de definerer begrepet grammatikk. I avhandlingen undersøker jeg de bakenforliggende årsakene til lærernes prioriteringer for sin norskundervisning som, så vidt meg bekjent, ingen har undersøkt tidligere, i norsk skolesammenheng. Dermed fyller denne avhandlingen et kunnskapshull innenfor forskningsområdet. I tillegg vil avhandlingen gi innsikt i hvordan og hvorfor disse fire norsklærerne underviser i grammatikk. Dermed er min problemstilling:

Hvilken posisjon presenterer fire norsklærere at grammatikken har i deres norskundervisning?

Denne problemstillinga skal jeg finne svar på ved hjelp av følgende fire forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke(n) betydning(er) av termen grammatikk bruker informantene i sin grammatikkdefinisjon?
- 2) Hvilke norskfaglige tema ser disse fire lærerne på som viktig innenfor norskfaget, og hvilke norskfaglige tema jobber de mye og lite med i sin norskundervisning?
- 3) I forbindelse med hvilke deler av norskfaget underviser disse norsklærerne med grammatikk?
- 4) Hvilke legitimitetsargumenter for å undervise i grammatikk presenterer disse fire norsklærerne?

Forskningsspørsmål 1 bidrar med innsikt i hvilken betydning grammatikktermen har for disse informantene, noe som bidrar med informasjon om hva de mener at grammatikk er. De svarene som gis, brukes også videre i oppgaven for å belyse de resterende forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmål 2 gir innsikt i hvordan

informantene vektlegger grammatikken i forhold til andre deler av norskfaget. Det gir innsikt i om grammatikk har en svak eller sterk posisjon, om grammatikk er i en prioritert eller nedprioritert posisjon på disse lærernes uformelle prioriteringsliste for norskundervisninga. Forskningsspørsmål 3 bidrar med informasjon om når disse fire underviser i grammatikk; hvis det for eksempel er i forbindelse med en del av norskfaget som de forteller i oppgavens andre forskningsspørsmål at de nedprioriterer, gir dette informasjon om hvilken posisjon grammatikken har for dem. Det bidrar også med informasjon om grammatikken står i tjeneste for andre deler av norskfaget, eller hevder sin rett som en selvstendig del av norskfaget. Forskningsspørsmål 4 gir innsikt i hvilken nytteverdi disse fire mener at grammatikken har for deres norskundervisning, og forteller oss hvilke refleksjoner de gjør seg om hvorfor elevene deres skal lære grammatikk; det bidrar til å fortelle oss om grammatikken har en sterk eller svak posisjon, særlig sett av lys av de svarene de har gitt på de andre forskningsspørsmålene.

Metoden som ligger til grunn for å finne svar på dette, er kvalitativt dybdeintervju av fire norsklærere. To av norsklærerne jobber i ungdomsskolen, to i videregående opplæring. Ved hjelp av det kvalitative forskningsintervjuet gjøres et dypdykk i lærernes betraktninger rundt grammatikk, som for eksempel spørreundersøkelse eller observasjon ikke kunne bidratt med.

2 Teori

2.1 Begrepet grammatikk

Begrepet grammatikk er sentralt i denne avhandlinga, og kan brukes med ulike betydninger. I dette delkapittelet skal jeg presentere åtte betydninger av begrepet grammatikk som jeg videre i oppgaven bruker til å identifisere hvordan grammatikk er representert i læreplanen innenfor forskningskonteksten for oppgaven. I tillegg vil disse åtte betydningene hovedsakelig relaterer seg til første forskningsspørsmål, hvor jeg undersøker hvilken betydning av termen informantene legger i definisjon grammatikkbegrepet. I analysen av de tre andre forskningsspørsmålene vil jeg også bruke disse betydningene, for å spesifisere hva som menes når jeg eller informantene bruker ordet grammatikk. Med andre ord vil denne begrepsavklaringa utgjøre et fundament for hele denne avhandlinga, da betydningene som her presenteres, brukes i de aller fleste deler av oppgaven.

Åfarli (2000), Helland (2006), Brøseth (2017), Hertzberg (1995) og Iversen, Otnes & Solem (2011) går gjennom betydningen av grammatikkbegrepet. Jeg har her sammenfattet hva grammatikk ifølge dem kan bety, og sammenlignet de ulike kildene slik at de utfyller hverandre.

Betydning 1: Denne betydninga av begrepet grammatikk kan ifølge Brøseth (2017) og Helland (2006) brukes om en bok som presenterer et konkret språk. Dette eksemplifiseres med *Norsk Referansegrammatikk* av Brøseth (2017) og *Fransk grammatikk* av Helland (2006). Selv om Helland skriver innenfor fremmedspråklæring, er selve gjennomgang av grammatikkbegrepet gyldig for denne begrepsavklaringa for grammatikk, fordi han skriver om grammatikk generelt i den delen av *Fransk grammatikk* (2006). Denne betydningen forstår jeg som en bok med temaet grammatikk.

Betydning 2: Brøseth (2017) kaller dette et kognitivt/mentalt objekt, Helland (2006) omtaler det som et mentalt system og Åfarli (2000) kaller dette universell grammatikk. Hertzberg (1995) omtaler kortfattet denne betydningen av grammatikkbegrepet som ”*internalisert språkkompetanse*”. Hun skriver at det ikke har vært tradisjon for å bruke denne betydningen av begrepet grammatikk i skolesammenheng, men knytter det heller opp med forskningssammenheng. Denne betydninga av grammatikk forstår jeg som den medfødte språkevnen som mennesket, og bare mennesket, har. Det er denne evnen som gjør at vi uanstrengt og ubevisst er i

stand til å generere og forstå språkstrukturer, og ikke minst avgjøre hvilke setninger som er grammatiske og ugrammatiske i eget morsmål.

Betydning 3: Åfarli (2000) kaller denne betydningen deskriptiv grammatikk, og sier at innenfor denne betydningen ”*nøyer ein seg med å beskrive dei grammatiske mønstra*” (s. 25). Slik forklarer også Brøseth (2017, s. 2) betydning 3, nemlig ”*en beskrivelse av systemet i språket*”, noe som samsvarer med hvordan Helland (2006) omtaler denne betydningen, da han kaller det ”*lingvistens beskrivelse av språkssystemet*”. I motsetning til betydning 1 og 2 har nummer 3 tradisjonelt sett blitt brukt i skolesammenheng. Hertzberg skriver at det i skolesammenheng har vært ”*(...) et forsøk på en systematisk beskrivelse av et slikt språkssystem*”. Denne betydningen av grammatikk forstår jeg som den systematisk framstilling av de mønstrene som språkforskere ser i selve språket, og vil videre i oppgaven omtales som deskriptiv.

Betydning 4: For å få innsikt i hvordan menneskets medfødte språkevne fungerer og ser ut, uten å eksperimentere med hjernen, må språkforskere lage hypoteser (Helland, 2006). For å utarbeide hypoteser må språkforskeren støtte seg på og argumentere ut i fra betydning 3. Brøseth (2017) omtaler betydningen som en beskrivelse av kognitivt objekt. Det store målet ved denne betydninger er å forklare hvorfor menneskearten generere de språkstrukturene som vi gjør (Åfarli, 2000). Åfarli (2000) kaller denne betydningen eksplanatorisk grammatikk, som er den betydningen jeg støtter meg på.

Betydning 5: Et mål med språkforskning er å utarbeide teoretiske beskrivelsesmodeller som forklarer språkssystem (Helland, 2006). Helland eksemplifiserer dette med generativ eller kognitiv grammatikk. Et annet eksempel kan være systemisk-funksjonell grammatikk. Jeg finner Hellands definisjon av denne betydningen av grammatikk snau, da han kun nevner teoretiske beskrivelsesmodeller, perspektiv og målsetninger. Brøseth (2017) utdyper, og kaller denne betydningen av grammatikkbegrepet språkteori, og definerer dem på følgende vis (manuskript, s. 1) ”*et abstrakt og komplekst system, og i teoriene finner man forskjellige antakelser, påstander, hypoteser og modeller*”, som også er den betydningen jeg velger å basere meg på.

Betydning 6: Åfarli (2000) kaller denne formen for grammatikk preskriptiv/normativ (han bruker begrepene om hverandre), og definerer den på følgende vis ”*eit sett med preskriptive normer eller reglar som spesifiserer kva som er korrekt eller god språkbruk*” (s. 24). Ifølge Hertzberg (1995) har det vært tradisjon for å bruke denne betydningen i skolesammenheng, hun beskriver denne betydningen som

følger ”*som ensbetydende med ”korrekt språk”*” (s. 13). Brøseth (2017) kaller denne betydningen av grammatikk for regler og råd for språket. Her er det verdt å nevne at Helland (2006) ikke har inkludert denne betydning av grammatikk i sin gjennomgang av begrepet, men nevner det i de normative aspektene ved grammatikk. Denne betydningen av ordet grammatikk, er det å skrive grammatisk riktig. Denne betydningen av begrepet grammatikk forstår jeg som at når vi skriver forsøker vi å følge denne formen for grammatikk så godt som vi kan, med tanke på rettskriving, regler for dobbeltkonsonant, kommaregler, osv., og vil videre i oppgaven omtales som normativ grammatikk.

Betydning 7: Språkbrukere flest tenker nok ikke over det, men alle språk og dialekter har et system (Brøseth, 2017). Dette systemet avgjør hvilke språklige strukturer som er grammatisk mulige og umulige innenfor et språk eller en dialekt (Helland, 2007). Helland hevder at vi da har å gjøre med språkets ytre egenskaper, noe som bryter med den måten vi vanligvis deler språket inn i ytre og indre egenskaper; se avsnittet nedenfor. Brøseth (2017) kaller denne betydningen av grammatikk den strukturen som finnes iboende alle språk og dialekter, og spesifiserer at alle verdens språk har en grammatikk. Hertzberg (1995) skriver at det har vært tradisjon for å bruke denne betydningen av grammatikk i skolefaget norsk. Hun definerer den på følgende vis ”*et abstrakt system som ikke kan observeres umiddelbart, men som kan deduseres av et språklig materiale*” (s. 13). I denne avhandlingen benytter jeg meg av Brøseth (2017).

Betydning 8: Iversen et al. (2011) presenterer en åttende betydning av grammatikk, nemlig det de kaller funksjonell grammatikk. De definerer det på følgende vis: *dette er ”anvendt grammatikk”, fokus på de ulike funksjoner som grammatiske kategorier kan ha, språket i en tekstlig sammenheng.* (s. 11) Denne betydningen kan sees i sammenheng med studier av språket i bruk, som for eksempel den systemisk-funksjonelle grammatikken. Iversen et al. (2011) mener at grammatikken skal vise at språklige uttrykk har en hensikt; språket er handlinger og at disse handlingene må studeres i lys av den konteksten de opptrer i (2011, s. 11).

Videre i oppgaven omtales betydningene på følgende måte;

Betydning 1: En bok.

Betydning 2: Den medfødte språkevnen

Betydning 3: Deskriptiv grammatikk

Betydning 4: Eksplanatorisk grammatikk

Betydning 5: En vitenskapelig teori om språkssystem

Betydning 6: Normativ grammatikk

Betydning 7: Iboende språkssystem

Betydning 8: Funksjonell grammatikk

2.2 Dualitet i språket

Man kan dele språk inn i to; språkets indre og ytre egenskaper. Det skal vi nå også gjøre med de åtte betydningene som ble avklart i forrige avsnitt. Hovedsakelig omhandler betydningene av grammatikk (presentert ovenfor) de indre egenskapene. Ifølge Åfarli (2000) har språkets indre egenskaper å gjøre med språkets oppbygging og struktur. Han inkluderer fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk i denne kategorien. Språkets ytre egenskaper omhandler bruken av språket, både i mellommenneskelig kommunikasjon, historisk, kulturelt og i sosiale relasjoner. Dermed er det kun funksjonell grammatikk (betydning 8) som vi plasserer i kategorien språkets ytre egenskaper. Åfarli (2000) inkluderer språkhistorie, filologi, navnegransking, sociolingvistikk, retorikk og stilistikk i denne kategorien. Dette tydeliggjør en todeling av språket som har sin bakgrunn i De Saussure (1970), som var den første som opererte med et skille mellom begrepene *langue* og *parole* innenfor språkforskning. *Langue* er språket som system, *parole* er språket i bruk. *Langue* har sammenheng med språkets indre egenskaper, *parole* de ytre.

I ettertid har dette skillet vist seg å bli sentralt i beskrivelsen av forskjellige språkteorier. To språkteorier som forbindes med språket som system og språket i bruk, er henholdsvis den generative grammatikken og den systemisk-funksjonelle grammatikken. Her ser vi at begrepet grammatikk opptrer som en del av navnet på de ulike språkteoriene, og som nevnt i kapittel 3.1 er dette en betydning som grammatikk kan ha.

Språket som system assosieres gjerne med den generative grammatikken, som i all hovedsak ble lansert av Noam Chomsky på 1950-tallet (Faarlund, 2005), og omhandler å gi innsikt i sinnets grammatikk – altså mennesket medfødte språkevne. Dette oppnås gjennom beskriving og systematisering av språklige data (Åfarli, 2000). Selv om den generative grammatikken har som mål å gi oss viten om vår kognitive språkevne, er deskriptiv grammatikk også et viktig område for denne teorien fordi det

kun er gjennom kartlegging av observerbar språklig data (betydning 7) at man kan slutte seg til noe om sinnets grammatikk.

Språket i bruk kan knyttes til den systemisk-funksjonelle grammatikken. Den omhandler å se på språket som ressurs for å skape mening, og har tatt mål av seg om å beskrive språket i bruk. Innenfor denne språkteorien tolkes språket som et system av mening som skal brukes som verktøy for å kommunisere (Maagerø, 2005). Jeg har valgt å ikke utdype disse språkteoriene, ettersom de ikke brukes direkte i analysedelen. I så måte er avklaring av grammatikkbegrepet langt viktigere. Bakgrunnen for at jeg likevel omtaler dem her, er at de representerer to teorier som har betydning for hvordan grammatikkbegrepet blir forstått, og det vitner om at hvordan man definerer grammatikk er avhengig av teoretisk ståsted. Ettersom de er teorier som er forbundet med henholdsvis språket som system og språket i bruk, er de teorier som inneholder samme ordlyd som den vi finner i læreplanen i norsk (LK06), som vi skal se i det følgende.

2.3 Forskningskonteksten

Denne avhandlingen er ikke en læreplananalyse, men ettersom oppgavens problemstilling er *”Hvilken posisjon presenterer fire norsklærere at grammatikken har i deres norskundervisning?”*, er det formålstjenlig å undersøke hvordan begrepet grammatikk er representert og omtalt i læreplanen i norsk. Dette temaet relaterer seg spesielt mot oppgavens andre forskningsspørsmål *”hvilke norskfaglige tema ser disse fire lærerne på som viktig innenfor norskfaget, og hvilke norskfaglige tema jobber de mye og lite med i sin norskundervisning?”*. Læreplaner er idébærere og samfunnsdokument, som er ment å være styrende for skolen, da de legger føringer for mål for opplæringen, innhold, metode og vurdering. Dermed fungerer læreplaner som skolens politiske styringsdokumenter, og at de er rammene skolens innhold og undervisning skal hvile på - også i norskfaget.

2.4 Læreplannivåer

John Goodlad opererer i *Curriculum Inquiry* (1979) med fem læreplannivåer. På norsk kalles disse den ideologiske læreplanen, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. De tre nivåene som behandles i min avhandling er det formelle læreplannivået, det oppfattede læreplannivået og det operasjonaliserte læreplannivået. Det formelle læreplannivået er det konkrete skrevne dokumentet som blir offentlig vedtatt av staten. Den oppfattede læreplanen er det

læreren, foreldre og andre som leser den formelle lærerplanen (for)tolker av råd og retningslinjer. Operasjonalisert læreplannivå er undervisningen som faktisk foregår.

2.5 Læreplanen i norsk

Det formelle læreplannivået som norskfaget i grunnskolen og videregående opplæring skal være basert på, er manifestert i læreplanen i norsk (LK06). 20.juni 2013 er sist gang denne læreplanen ble revidert. Den er delt inn i formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål. De tre hovedområdene i norskfaget er muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Hovedområdet som er mest relevant for denne avhandling, er *språk, litteratur og kultur*, der det heter at ”*Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk*”. Dualiteten ved språk som presenteres i dette utdraget, er den samme dualiteten ved språk som de Saussures etablerte tidlig på 1900-tallet. På den ene sida er ”*Språket som system*” det samme som *langue*, også kalt språkets indre egenskaper (jf. Åfarli, 2000), mens ”*Språket i bruk*” på den andre sida er *parole* eller språkets ytre egenskaper (jf. Åfarli, 2000). Ifølge Iversen et al. (2011) er ”språket i bruk” og ”språket i system” representativt for det språksynet som går igjen i hele læreplanen i norsk. De mener at språkets funksjon (hva du kan gjøre med språket) er sentralt, og at språk i læreplanen er tett bundet sammen med et tekstperspektiv. Altså skal det være sammenheng mellom språkets system, hvilke funksjoner språket har og hvordan dette kan hjelpe elevene i tekstproduksjon. Iversen et al. (2011, s. 18) skriver ”*Grammatikkundervisning skal alltid være tekstnær og bruksnær*”. Dette sekunderes av Guldal & Otnes (2013). Selv om både språket som system og språket i bruk nevnes i LK06, poengterer Guldal & Otnes (2011) at det har vært størst fokus på ”språket i bruk” gjennom kompetansemålene.

Innenfor hvert hovedområde er det formulert klassetrinnbaserte kompetansemål, som forteller hva elevene skal lære. Ettersom mine informantgruppe både består av lærere som jobber på ungdomstrinnet og i videregående skole, vil jeg nå presentere de kompetansemålene de skal arbeide etter, som jeg anser som relevante for denne oppgaven. Også Fjørtoft (2014) har spesifisert at akkurat disse kompetansemålene beviser at og hvordan grammatikken eksisterer i det formelle læreplannivået.

Etter 10. trinn skal elevene kunne

- ”*Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp.*” .

I dette kompetansemålet ligger det for det først et krav om at elevene skal ha et begrepsapparat som utgjør et språk om språket, som fungerer som verktøy. Et annet ord for dette er metaspråk. For det andre skal de kunne beskrive hvordan språk er bygd opp. De skal med andre ord si noe om det systemet som språket består av. Dette samsvarer med deskriptiv grammatikk (betydning 3) og iboende språkssystem (betydning 7).

- ”Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål”.

Også dette kompetansemålet krever metaspråk, ettersom de skal bruke grammatiske begreper. Disse begrepene skal de benytte seg av når de sammenligner. Dermed fungerer de grammatiske begrepene som verktøy. Hvilke sider ved nynorsk og bokmål som skal sammenlignes, er ikke eksplisitt uttrykk i kompetansemålet, men ettersom elevene har bruk for grammatiske begreper i denne handlinga, er det nærliggende å tolke det slik at eleven skal sammenligne grammatiske likheter og forskjeller. For å kunne sammenligne må elevene ha kjennskap til det iboende systemet i språket (betydning 7).

- “Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding”.

I dette kompetansemålet vil den oppvakte leser se at grammatikk ikke er nevnt. Likevel kan dette knyttes opp mot normativ grammatikk og funksjonell grammatikk (betydningen 6 og 8 av grammatikk), ettersom det å mestre formverk og ortografi er mer eller mindre sammenfallende i betydning med å uttrykke seg med korrekt språk. Å variere ordforråd og tekstbinding er sammenfallende med funksjonell grammatikk.

Etter henholdsvis vg1 for studieforbredende utdanningsprogram og vg2 for yrkesfaglige utdanningsprogram skal elevene kunne å

- ”Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk”.

Dette kompetansemålet er todelt. For det første skal elevene kunne beskrive grammatiske særtrekk; noe som er karakteristisk, og må dermed ha kjennskap til dette. Grammatiske særtrekk kan eksempelvis være at norsk er et V2-språk, at norsk er et SVO-språk eller subjektkravet i norsk. For det andre skal elevene sammenligne særtrekkene med andre språk. Dette betyr at deskriptiv grammatikk (betydning 3) og iboende språkssystem (betydning 7) er representert.

Etter vg2 på studieforbredende utdanningsprogram skal elevene kunne å

- ”Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav”.

En forklaring av dette kompetansemålet samsvarer med forklaringen av det tredje kompetansekravet etter 10. trinn (beskrevet ovenfor).

Etter vg3 på studieforberevende utdanningsprogram skal elevene kunne å

- ”Uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav”.

Også dette kompetansemålet samsvarer med forklaringen på det tredje kompetansekravet etter 10. trinn

- “gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene”.

Dette kompetansemålet er sammenfallende i forklaring som kompetansemålet for vg1 studiespesialiserende utdanningsprogram og vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram.

I henhold til gjennomgangen i forrige avsnitt ser vi at det ifølge mine fortolkninger, er sju kompetansemål i gjeldende læreplan som kan knyttes til grammatikktermen (jamfør begrepsavklaring av termen grammatikk). Hertzberg (2008) konkluderer også med at LK06 er en læreplan som krever grammatikkundervisning, og vi konkluderer dermed likt: de betydningene som det har vært tradisjon for å bruke i skolesammenheng, er de samme betydningene som jeg har benyttet meg av i dette avsnittet. Dette er den læreplanen som min informantgruppe skal forme sin undervisning etter. Å jobbe med hva hvert kompetansemål inneholder, er en fortolkningsprosess som hver enkelt lærer må gjøre, på det oppfattede læreplannivået. Blant andre Refsnes (2016) og Watson (2015) viser at følelsene og erfaringene man har med seg innenfor temaet grammatikk, påvirker nåværende oppfatning av grammatikk (undervisning).

I læreplanen i norsk er ordet grammatikk sjeldent nevnt, læreplanforfatterne har heller kalt det språk. Iversen et al. (2011) skriver at dette er klassisk for denne læreplanen. Dermed krever det oppmerksomme lærere som nærleser formålsdelen, hovedområdene og kompetansemålene, for å faktisk ”oppdage” at det fortsatt skal undervises i grammatikk i norskfaget. Guldal & Otnes (2011) mener at årsaken til at man ikke har brukt ordet grammatikk, er at dette er et ord som ofte har gitt en negativ assosiasjon, og har av mange blitt forbundet med ensformig undervisning preget av pugging av formverk og formelle detaljer. I stedet brukes eufemismer, som betyr at man bruker andre ord for grammatikk, selv om grammatikk implisitt er inkludert i kompetansemålene. Dette vitner om at læreplan i norsk er vag, noe som gir gjenklang i den generelle kritikken av læreplanen (LK06) (Hodgson, et al. 2010). Også Watson (2015) etterlyser en tydeligere manifestasjon av grammatikk i læreplaner.

2.6 Legitimitetsargumenter

I dette delkapittelet skal jeg presentere de argumentene som har blitt brukt for å legitimere grammatikkundervisning i skolen, med andre ord hvilke argumenter man har framført for at elever skal lære grammatikk. Temaet grammatikk generelt, og grammatikkens plass i skolen spesielt, har kontinuerlig vært objekt for diskusjon siden antikken (Hertzberg, 1995). Dette avsnittet relaterer til oppgavens fjerde spørsmål, som er ” *Hvilken legitimitetsargumenter for å undervise i grammatikk presenterer disse fire norsklærerne?*”.

2.6.1 Formaldanningsargumentet.

Dette argumentet har sin base i troen på at hjernen er en muskel som kan trenes opp. Grammatikk har vært ansett som den beste øvelsen for å trene hjernen, og på denne måten oppøvedes evnen til logisk tenkning. Dermed påvirkes intellektet positivt også innenfor andre områder. Eksempelvis mente man at man lærte å skille mellom rett og galt, og dermed også å handle riktig (Hertzberg, 1995).

2.6.2 Fremmedspråkargumentet.

Dette argumentet hviler på postulatet om at ”*grammatikkundervisning i seg selv letter tilegnelsen av fremmedspråk*” (Hertzberg, 1995, s. 35), og at vi derfor trenger grammatikkundervisning i morsmålsfaget for å lære fremmedspråk. Argumentets opprinnelse er at man mente det ville være lettere å lære latin hvis man fikk de grammatiske forklaringene på sitt eget morsmål. Her står altså grammatikkdisiplinen igjen i tjeneste for andre disipliner. En annen tanke dette argumentet har sin base i, er tanken om at alle språk følger den samme grammatiske modellen. Ergo ville det være lettere å lære seg den grammatiske modellen for fremmedspråket, hvis man hadde kjennskap til den grammatiske modellen i morsmålet (Hertzberg, 1995).

2.6.3 Språkferdighetsargumentet.

Språkferdighetsargumentets fundament er at man skal undervise i grammatikk slik at elevene blir bedre i sitt eget morsmål, spesielt skriftlige ferdigheter. Man har argumentert med at elever som har kunnskap om og innsikt i systemgrammatikk (betydning 7), forbedrer sine skriveferdigheter med tanke på ortografi (betydning 6) og bøyingsformer (betydning 3). Argumentet er vesentlig dersom man knytter det opp mot kompetansemål etter vg2 og vg3 (studieforberedende utdanningsprogram). Som tidligere angitt i avhandlinga, heter det der at eleven skal ”*mestre språklige formkrav*” (normativ grammatikk; betydning 6). Dette betyr at man skal bøye ord i

henhold til gjeldende regler i *Norsk Referansegrammatikk* (Faarlund, Lie, Venneboe, 1997). Dersom det er forventet at elevene skal mestre dette, må det også undervises i dette, noe som taler til fordel for språkferdighetsargumentet.

2.6.4 Tverrspråklighetsargumentet.

Dette argumentet har sitt utgangspunkt i teorien om at alle språk har en felles universal grammatikk, og at morsmål og fremmedspråk har noe å bringe til hverandre. Fra et språkpedagogisk ståsted skal den hjelpe elever til å se likheter i forskjellige språk, ved hjelp av å sammenligne språkene. Dette skal gi elevene elementære grammatiske begreper og termer, samt kjennskap til metode for grammatisk analyse. Målet er at elevene skal utvikle allmenn språkbevissthet på tvers av språk.

2.6.5 Allmenndanningsargumentet.

Det er visse tema som man bør ha innsikt i, uten at man må peke på en spesifikk nytteverdi som legitimerer deres posisjon i skolen; deres egenverdi er viktig. Dessuten mener mange at å lære grammatikk er en del av vår kulturarv, som vi ikke bør skille oss fra (Hertzberg, 1995). Språk er en sentral del av det å være menneske, og grammatikk er en sentral del av språk. Derfor bør man lære om grammatikk, fordi innsikt i grammatikk er allmenndannelse, ifølge de som fremmer dette argumentet. Hertzberg (1995) skriver at innsikt i grammatikk kan lære eleven å avsløre språklig manipulasjon, og dermed styrker elevens mulighet til demokratisk medvirkning.

2.6.6 Metaspråksargumentet.

Metaspråk betyr språk om språket. Metaspråksargumentet har i det siste knappe århundret vært et gjengs argument for å beholde grammatikkdisiplinen i norskfaget, noe Karsrud (2014) illustrerer. Det er for å dekke to følgende behov: For det første å beherske grunnleggende grammatiske termer for å kunne samtale om og lære flere deldisipliner innenfor norskfaget; språkhistorie, språkbruksanalyse, dialektlære og sidemållære. For det andre at elev og lærer har et felles språk til å snakke om elevtekster og i språklig veiledning.

Dersom vi ser på de kompetansemålene jeg har plukket ut som relevante for denne avhandlingen, oppdager vi fort at elevene må ha et metaspråk for å kunne realisere disse. Som forklart i forskningskonteksten skal elevene etter 10. trinn ”*beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp*”. Bruken av verbet *beherske* stiller et tydeligere krav om grammatikkundervisninga, enn å bruke verb som å kjenne til, å undersøke eller å greie ut om. Det å beherske er

synonymt med det å mestre eller ha kontroll på. Videre er det også et kompetansemål at elevene etter 10. trinn skal ”*bruke grammatiske begreper for å sammenligne bokmål og nynorsk*”. Dersom du skal bruke grammatiske begreper i en sammenligning, er du avhengig av å føle deg trygg på å anvende disse, noe som også krever grammatikkundervisning forut for bruken av begrepene. Etter vg1 (på studieforberedende utdanningsprogram) og vg2 (yrkesfaglig utdanningsprogram) skal elevene få til å ”*beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk*”. For å kunne beskrive grammatikk, er du avhengig av å ha ervervet et fagspråk om språket, altså metaspråk, for å kunne sette korrekte og nøyaktige ord på særtrekkene.

Karsrud (2014, s. 88) viser i sin tabell i hvilken grad de forskjellige argumentene kommer til syne i læreplanene i norsk siden 1939 og fram t.o.m. den reviderte utgaven av Kunnskapsløftet (LK06). Siden 1987 og til dags dato har metaspråksargumentet vært det eneste argumentet som har kommet sterkt til syne. Dette underbygger Hertzberg sin påstand om at dette argumentet er det som er mest relevant i samtidas legitimitetsdebatt.

2.6.7 Det funksjonelle argumentet.

Det finnes også et annet argumentet, det Iversen et al. (2011, s. 19) kaller det funksjonelle argumentet. Essensen i meningsinnholdet i argumentet samsvarende med det Hertzberg (1995) kaller språkferdighetsargumentet og metaspråksargumentet. Dermed er det funksjonelle argumentet en hybrid som inkorporerer begge to. Å lære elevene funksjonell grammatikk (betydning 8) fordrer at elevene bruker metaspråk som verktøy, mener Iversen et al. (2011).

2.7 Tidligere forskning

Her skal jeg presentere forskning innenfor to tema; 1 forskning som viser effekten / den manglende effekt grammatikkundervisning har på skriftlige ferdigheter i eget morsmål. 2 Forskning som viser læreres refleksjoner rundt grammatikkundervisning.

2.7.1 Effekten grammatikkundervisning har på elevens skriftlige ferdigheter.

Braddock-rapporten (1963) viser resultat av studier i en 20-årsperiode. Ifølge den har grammatikkundervisning ingen effekt på elevens skriveferdigheter (Braddock, Lloyd-Jones & Schoer, 1963, s 37):

In view of the widespread agreement of research studies based on many types of students and teachers, the conclusion can be stated in strong and unqualified terms. The teaching of formal grammar has a negligible, or, because it usually displaces some instruction and practice in actual composition, even a harmful effect on the improvement of writing.

Her konkluderer de med at grammatikkundervisning ikke bare har manglende effekt, men også skadelig effekt på skriveferdighetene til elevene.

Hillock (1986) undersøkte hvilke faktorer som påvirker elevenes skriveferdigheter. Av undersøkte faktorer kommer grammatikkundervisning dårligst ut. Hillock (1986, s. 214) skriver; ”*Nearly anything else is more effective in increasing the quality of writing*”.

Andrews, Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson & Zhu, (2004a) ga ut EPPI-rapporten, som også har som mål å undersøke sammenhengen mellom grammatikkundervisning og utvikling av elevers skriveferdigheter i aldersgruppa 5 til 16 år. Rapporten består av to oversiktsrapporter. Den første ser på effekten av undervisning av syntaks og utvikling av skriveferdigheter, og konkluderer på følgende vis:

”there is no high quality evidence to counter the prevailing belief that the teaching of the principles underlying and informing word order or ‘syntax’ has virtually no influence on the writing quality or accuracy of 5 to 16 year-olds”. (Andrews, et., s. 47).

I den andre oversiktsrapporten finner de at *sentence combining*-øvelser – og undervisning har en effekt på skriveferdigheter i aldersgruppa (Andrews, Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson & Zhu, 2004b) . Tonne & Sakshaug (2008) spesifiserer at *sentence-combining* går ut på å koble sammen enkle, korte setninger til lengre og mer komplekse setninger.

Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) ga andre resultater enn tidligere undersøkelser, som til dels nyanserer og motbeviser konklusjonen i Braddock (1963), Hillock (1986) og Andrews et al. (2004). De finner nemlig at grammatikkundervisning kan ha en effekt på elevers skriftlige ferdigheter i eget morsmål. Studien bygger på to hypoteser. Den første er at kontekstualisert grammatikkundervisning (bruke av eksempel og mønstre for å forklare, å lage link mellom språktrekk og kvalitet på tekst, aktiv diskusjon rundt språkvalg, språklek og eksperimentering) har en positiv effekt på elevers skriveferdigheter – dette bekreftes av studien. Den andre hypotesen er at lærernes grammatiske ferdigheter påvirker

elevenes læringsutbytte av den kontekstualiserte grammatikkundervisninga – dette bekreftes også av studien, lærere med solid grammatikk-kunnskap er en suksessfaktor. Studien viste også at grammatikkundervisning sørger for at elevene utvikler et metaspråk, som styrker deres evne til å snakke om tekst med læreren sin.

Forskningen som jeg her har presentert, er kun knyttet til språkerferdighetsargumentet; altså utvikling av skriftlige ferdigheter i eget morsmål. Dette kommer av det er den eneste forskningen som har blitt gjort på effekten av grammatikkundervisning i morsmålsfaget er i den forbindelse. Effekten av grammatikkundervisning i morsmålsundervisning for å nå andre kompetansemål, eller med tanke på utvikling av andre ferdigheter, har det ikke vært mulig for meg å finne.

Som vi ser, peker de tidligere forskningsrapportene – og studiene i all hovedsak mot at det ikke er en sammenheng mellom grammatikkundervisning og bedre skriveferdigheter hos elevene, mens nyere forskning gir et mer nyansert bilde.

2.7.2 Læreres refleksjoner rundt grammatikkundervisning

Brodow (1998) fant at de fleste av de intervjuede svensklærerne i hans studie mente at grammatikk er ordklasser og setningsstruktur. Det samsvarer med iboende språkssystem (betydning 7). Svensklærerne sa at de er mer opptatt av hva grammatikk kan brukes til, enn definisjoner av termen.

Mange legitimitetsargumenter brukes av disse svensklærerne; fremmedspråkargumentet og språkargumentet er de mest brukte. Noen nevner også metaspråkargumentet, spesielt i forbindelse med samtaler om elevtekster. Andre forteller at grammatikk fungerer som hjernegymnastikk og verktøy til analytisk og logisk tenking, i samsvarer med formaldanningsargumentet. Det bringer nye nyanser til Karsruds (2014) påstand om at formaldanningsargumentet ikke er relevant i dagens morsmålsfag.

Et poeng Brodow (1998) trekker fram, er at det informantene sier om grammatikkundervisning framstår innimellom som vagt og uten substans, fordi de bruker generelle betraktninger. Det gir et inntrykk av at de ikke har reflektert over eller arbeider med grammatikk i sin undervisning. Dessuten finner han at svensklærerne ikke holder seg oppdatert på den forskningen som foregår innenfor tema relatert til grammatikk på høyskole og universitetsnivå.

Metodene som lærerne bruker til å undervise i grammatikk er begrensede og alle gjør det samme, nettopp å se på ulike ordklasser og snakke om dem, noe som også

kan kalles tradisjonell grammatikkundervisning om språket som system (betydning 7). Guldal et al. (2011) istemmer og kaller dette tradisjonell grammatikkundervisning.

Refsnes (2016) baserte sin mastergradsavhandling på dybdeintervju med fire norsklærere om deres refleksjoner rundt grammatikk. Hun finner svar på følgende:

Hvilken definisjon av grammatikk gir lærerne? Alle bruker hovedsakelig iboende system i språket (betydning 7) på grammatikk, slik også Brodow (1998) finner. To av informantene bruker normativ grammatikk (betydning 6).

Tre av fire informanter benytter seg av språkferdighetsargumentet og allmenndanningsargumentet, mens alle fire benytter seg av metaspråksargumentet.

Refsnes konkluderer med at informantene hennes jobber funksjonelt med grammatikk, altså i sammenheng med tekst.

Kvifte (2008) undersøker hvordan norsklærere legitimerer grammatikkundervisning. Alle tolv norsklærere benytter seg av fremmedspråkargumentet. Sju lærere nevner språkferdighetsargumentet. Tre lærere svarer at elevene skal lære hvordan språket er bygd opp (betydning 7), altså språket som system, uten å begrunne hvorfor. Ingen av lærerne trekker fram metaspråkargumentet som argument. Det er bemerkelsesverdig fordi det regnes som det mest dagsaktuelle argumentet (Karsrud, 2014).

Qualifications and Curriculum Authority (heretter kalt QCA) (1998) i England undersøkte lærers forhold til grammatikk. Resultatet var at informantene er ukomfortable med grammatikk. Med dette menes at lærerne manglet selvtillit i å undervise i disiplinen, de betvilte verdien av å undervise grammatikk og de hadde vansker med å definere grammatikkbegrepet.

Watson (2012) undersøker hvilke følelser engelsklærer har ovenfor grammatikk. Det kom da fram at 14 av 31 uttrykte kun negative følelser om grammatikk, mens ti andre uttrykte noen negative følelser. 14 synes at grammatikkundervisning er gammeldags, ni hater å undervise i grammatikk. 17 uttrykker i intervju følelser som Watson (2012, s. 23) plasserer i kategorien *"I feel completely lost when anybody mentions grammar to me"*.

Informantene mener at ordet grammatikk er stigmatisert og negativt ladet innenfor lærerprofesjonen. Watson (2012) mener at mange morsmålslærere anser seg for å være litteraturlærere og/eller fordi lærere føler at de ikke har tilstrekkelige kunnskaper innenfor språk generelt og grammatikk spesielt. Dette mener Watson (2012) at kan forhindre lærere i å undervise i grammatikk og å fordype seg i de

mulighetene som grammatikkundervisning gir, slik som Myhill (2012) har gitt eksempler på (jf. kap. 2.7.1.).

På den andre sida er det en liten gruppe lærere som har motsatte følelser ovenfor grammatikk, de føler seg myndiggjorte av det å beherske grammatikk og ser hvilke muligheter det gir.

Watson (2015) har også undersøkt morsmåslærere i engelsks "beliefs", som kan oversettes til oppfatninger på norsk, om grammatikkundervisning for skriving. Watson (2015) viser til Pajares (1992) & Nespor (1987) når hun skriver at læreres oppfatninger påvirker pedagogiske praksis og adferd i klasserommet når lærerne skal undervise i omstridte tema, som for eksempel grammatikk. Watson (2015) viser til Borg & Burns (2008) som hevder at lærere følger sine egne overbevisninger når de skal undervise i omstridte tema. Hun fant at lærerne hadde vanskeligheter med og dårlig selvtillit i å definere grammatikk. De som definerte det, brukte det gjerne i normativ grammatikk. De mente at grammatikk var deskriptiv grammatikk (betydning 3) "sette navn på ting" eller "å undervise i et veldig teknisk terminologi" (2015, s. 7) eller normativ grammatikk (betydning 6). Informantene hadde i liten grad kjennskap til forskjellige metoder for å undervise i grammatikk.

Watson (2015) etterlyser en mer konsekvent bruk av ordet grammatikk og grammatikkundervisning i læreplaner og i forskningsteorier, som hun mener vil bidra til at lærerne vil utvikle en større trygghet når de bruker termen grammatikk og en mer flerdimensjonal forståelse av hva grammatikkundervisning kan være. Det kan bidra til at lærerne utvikler et mer positivt forhold til grammatikk.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres den vitenskapsteoretiske metoden jeg benyttet meg av i dette forskningsprosjektet, nemlig det kvalitative forskningsintervjuet med en fenomenologisk tilnærming. Videre vil jeg gi innsikt i arbeidet med intervjuguide, prosessen med utvelgelse av informanter og kontakt med skolene. Deretter presenteres informantene og selve gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis vil jeg se på styrker og svakheter ved å bruke denne metoden på akkurat dette forskningsprosjektet.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.

Metoden jeg brukte i innsamling av data til denne mastergradsavhandlinga, var semistrukturert dybdeintervju, som tilhører gruppen av kvalitative forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver metoden på følgende måte "Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side" (s. 21). Målet for denne typen samtale er å produsere kunnskap i samspelet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2012). Tjora (2011) trekker fram denne metoden som den mest effektive metoden når man vil undersøke meninger, holdninger og erfaringer angående et gitt tema. Dette kan kalles for en fenomenologisk tilnærming, noe som innebærer at jeg ser på informantenes opplevelse av hvilken plass grammatikkundervisning har i deres undervisning (Tjora, 2011) sett fra deres eget ståsted. Dette utgjør datamaterialet for denne avhandlinga.

3.2 Intervjuguiden.

Tjora (2012, s. 129) skriver at "det er hensiktsmessig å bruke en intervjuguide for å strukturere intervjuene". Min intervjuguide (vedlegg 1) består av 18 spørsmål. I arbeidet med intervjuguiden tenkte jeg masse på oppbygningen av spørsmålene, og jeg valgte å begynne med åpne spørsmål, slik også Tjora (2011) anbefaler. Det var viktig for meg at informantene ikke skulle oppleve situasjonen som konfronterende/avhørende, ettersom dette kunne føre til at de ikke snakket fritt. I stedet for spørsmål som "Nedprioriterer du grammatikk til fordel for litteratur?", forsøkte jeg å finne spørsmålsformuleringer som ikke tvang informantene til å eksplisitt innrømme noe, men som likevel ga svar på mine forskningsspørsmål. Spørsmålene omhandlet blant annet alder, utdanning, arbeidserfaring som lærer, hvilke type emner de valgte da de studerte (språklige eller litterære), hvilke hovedtema de likte å undervise i og hva de opplevde som viktig i norskfaget.

Spørsmål 1 – 10 kan nok alle sammen gå innunder paraplyen oppvarmingsspørsmål, selv om noen av dem peker framover mot hva intervjuet handler om. Informantenes svar på disse spørsmålene ga også i stor grad informasjon som jeg har brukt i oppgavens analysedel og bidro til bakgrunnsinformasjon om informantene. Å starte intervjuene med denne typen spørsmål, ga informantene tid til å bli komfortable med situasjonen, noe Tjora (2011) trekker fram som viktig for at kvaliteten på et dybdeintervju skal bli god. Jeg tror dette bidro til at informantene følte seg komfortable med situasjonen da de senere i intervjuet skulle svare på refleksjonsspørsmålene, som handlet mer konkret om grammatikk. Disse spørsmålene begynte med formuleringer som ”kan du fortelle litt om...”, ”Hvordan ville du definert...” og ”Fortell om...”. Disse spørsmålene ledet noen ganger til digresjoner om andre norskspråklige tema, og på enkelte spørsmål stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ikke var en del av intervjuguiden. Spørsmål 11 – 18 er refleksjonsspørsmål. Avslutningsvis informerte jeg informantene om arbeidet videre og takket dem hjertelig for deres bidrag. Et par av informantene spurte før intervjuet om tema, hvorpå jeg svarte at jeg ikke ønsket å si det før intervjuet fordi det kunne påvirke svarene deres. Informantene aksepterte dette uten at det påvirket den lette stemningen rundt intervjuene. Intervjuguiden min er inspirert av Refsnes (2016), hun utarbeidet sin intervjuguide med utgangspunkt i Brodow (1998).

3.3 Utvelgelse av informanter og kontakt med skolene.

Jeg begynte arbeidet med å innhente data vinteren 2014/2015. Da søkte jeg informanter til å delta på spørreundersøkelsen som jeg hadde laget (vedlegg 2). Jeg hadde planlagt at spørreundersøkelsen sammen med dybdeintervju skulle utgjøre datamaterialet for avhandlinga. Jeg sendte e-post (vedlegg 3) til rektorene ved samtlige ungdomsskoler og videregående skoler i Trondheim og omegn, med spørsmål om å få lov til å kontakte norsklærerne ved skolen. Noen rektorer svarte og stilte seg positivt til henvendelsen, andre svarte ikke i det hele tatt. Resultatet ble så få som 29 informanter, noe jeg anså som et for lavt antall til å utarbeide statistikk som var generaliserbar.

I tillegg til at responsen var dårlig, innså jeg at det å kombinere en stor spørreundersøkelse og dybdeintervju i en lektor-master ville bli for omfattende med tanke på sideantall og det å få gått i dybden i mine funn. Dette gjorde at jeg bestemte meg for å basere meg på dybdeintervju av fire lærere som mitt datamateriale. Det

at jeg foretok en spørreundersøkelse, bidro til at jeg kom i kontakt med informanter som var aktuelle for dybdeintervjuet, og i så måte var spørreundersøkelsen på ingen måte bortkastet. Valget om å ene og alene basere meg på dybdeintervju, er jeg veldig glad for i dag, fordi jeg på denne måten fikk en dybdeinnsikt i lærernes tanker og bakenforliggende mekanismer som en spørreundersøkelse ikke kunne generert kunnskap om.

Kvale & Brinkmann (2012) anslår seks informanter som et passende antall for en undersøkelse, men skriver også at resultatet ikke nødvendigvis blir bedre med flere informanter. For å kunne analysere og drøfte temaet i denne oppgaven, var fire informanter nok. Denne erfaringen bekrefter også Refsnes (2016) i sin mastergradsavhandling. I likhet med meg opplevde hun at det fjerde intervjuet ga lite ny informasjon. Det ble bare en bekreftelse på det jeg hadde fått ut av de tidligere intervjuene.

Jeg gjennomførte også intervju med en femte informant, men ettersom jeg fikk jobb på skolen hvor hun jobber kort tid etter gjennomført intervju, valgte jeg å ikke inkludere dette intervjuet i oppgaven. Det ble for meg vanskelig å være objektiv i mine analyser av intervjuet, når vedkommende samtidig var en kollega som jeg traff hver dag.

De fire informantene er valgt ut fra de 29 som svarte på spørreundersøkelsen.

Følgende kriterier la jeg til grunn for utvalget av de fire lærerne:

- 1) De måtte undervise i norsk pr. d.d., i tillegg til å ha formell utdanning som norsklærer. Årsaken til at jeg presiserer dette med dags dato, er at jeg ønsker at deres refleksjoner skal være knyttet til norsklærerpraksis som de driver med akkurat nå. Det jeg her mener med formell utdanning, er at informantene skulle ha norskfaglig utdanning fra universitet eller høyskole som både inkluderte norsk/nordisk og norskdidaktikk. Dette er relevant fordi jeg da kan regne med at informantene har innsikt i de norskfaglige spørsmål som denne oppgaven omhandler.
- 2) Jeg ønsket to informanter fra videregående opplæring og to fra ungdomsskolen, ettersom jeg fra egen skolegang både i ungdomsskole og videregående hadde inntrykk av at grammatikken var nedprioritert. Dessuten vil det å få innsikt i refleksjoner både fra ungdomsskolelærere og lærere som jobber i videregående, bidra til en bredere innsikt.

- 3) Dessuten måtte de ha skrevet noe i ”Videre kommentarer”-boksen på spørreskjemaet, dette kunne indikere om at de var villige til å reflektere rundt temaet.
- 4) I tillegg måtte de akseptere at jeg brukte lydopptaker (dette ble avklart på forhånd). Grunnen til at de måtte lære komfortable med lydopptaker, er at jeg ville transkribere intervjuene for å få en detaljoversikt over hva de hadde fortalt.

3.4 Presentasjon av informantene

Jeg har anonymisert informantene ved å bruke fiktive navn på dem og ved å utelate navn på skolene de jobber på, etter avtale med og ønske fra informantene.

Adam er en eneste mann blant informantene. Han er 26 år og jobber som lektor på en videregående skole nær Trondheim. Han har jobbet ved skolen siden høsten 2014. Da var han ferdig med lektorprogrammet på NTNU, hvor han leverte mastergradsavhandlinga si i nordisk litteratur. Han underviser i norsk både på yrkesfag og på allmennfaglig påbygning. På skolen han jobber, har de ikke treårig studiespesialiserende linje. Fra før har Adam kun vikarerfaring fra norskfaget.

Den andre informanten har fått det fiktive navnet Johanne. Hun er en kvinne på 27 år, som jobber på samme videregående skole som Adam. Hun har også vært ansatt som lektor ved skolen siden høsten 2014, da hun fullførte lektorprogrammet ved NTNU. Mastergradsavhandlinga si skreiv hun i nordisk litteratur. Johanne hadde ingen annen lærererfaring enn praksisperiodene i regi av studiet da hun begynte å jobbe som lektor. I likhet med Adam underviser hun både på allmennfaglig påbygning og yrkesfaglig linje.

Trine er min tredje informant. Hun er 37 år og jobber på en ungdomsskole like ved Trondheim kommune. Hun har sin utdanning fra lærerhøyskolen på HiST, hvor hun totalt har 30 stp. i norsk. Hun har jobbet som adjunkt med tilleggsutdanning på ungdomstrinnet (8., 9. & 10.) i 14 år. Tema for hennes avsluttende oppgave i norskdidaktikk var lese – og skrivevansker, noe hun mener har formet henne som norsklærer.

Marte er 45 år og jobber på en ungdomsskole nær Trondheim sentrum. Hun har sin utdanning fra NTNU, hvor hun har studert 1,5 år nordisk (90 stp.) og ett år praktisk-pedagogisk utdanning (60 stp.). Hun har jobbet som norsklærer på ungdomstrinnet siden våren 2015. Etersom hun ikke har bachelor eller master fra

nordisk, har hun ikke skrevet avsluttende oppgave med selvvalgt tema innenfor nordisk.

Tre av informantene kjente jeg ikke fra før av, men informant Trine er en tidligere kollega som nå kan kalles en bekjent. Det at jeg kjente denne informanten fra før, har ikke påvirket mine analyser. Dette er en person jeg ikke hadde truffet på flere år og som ikke er en omgangsvenn. Derimot mener jeg at det påvirket intervjusituasjonen positivt at vi hadde kjennskap til hverandre fra før av; stemninga var mer avslappa under dette intervjuet og hun var den informanten som kom med flest eksempler fra sin undervisningspraksis i intervjuet, noe som også vises ved at hennes intervju var det lengste.

Alle fire deltok på spørreundersøkelsen som jeg gjennomførte. Den var ikke anonym, noe jeg begrunnet ovenfor dem med at jeg kom til å bruke spørreundersøkelsen som rekruttering til dybdeintervjuet – i tillegg til at jeg presiserte at det å svare på spørreundersøkelsen, ikke forpliktet til å la seg intervjuet.

3.5 Gjennomføringen av intervjuene

Jeg foretok alle intervjuene i januar/februar 2017. Alle fire intervju foregikk på arbeidsplassen til lærerne, noe jeg tok initiativ til. Fordi jeg ønsket å være imøtekommende, at intervjuet skulle medføre lite ekstra arbeid for informantene og fordi jeg antok at de ville føle seg mest avslappa i et kjent miljø. Ifølge Tjora (2011) vil det å gjennomføre arbeidsrelaterte intervju på arbeidsplassen, bidra til en avslappet stemning.

På forhånd avtalte jeg med informantene at de skulle reservere et grupperom slik at vi kunne snakke uforstyrret. Etersom jeg benyttet meg av lydopptaker, kunne jeg fokusere på informanten, lytte og stille spørsmål uten å måtte notere. I og med at vi satt alene på grupperom, unngikk jeg at lyden på opptaket ble ødelagt av bakgrunnsstøy og at lærerne ble avbrutt i sine refleksjoner.

Intervjuenes lengde varierte mellom 27 og 58 minutter. Tabellen nedenfor viser lengden på de forskjellige intervjuene.

Adam	Johanne	Marte	Trine
27 min. og 20 sek.	37 min. og 11 sek.	40 min. og 25 sek.	58 min. og 13 sek.

3.5.1 Transkribering.

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg dem. ”En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst” (Kvale & Brinkmann, 2012) Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) er dette begynnelsen på analysearbeidet, og transkribering bidrar til at det er lettere å få oversikt over datamaterialet. Når man transkriberer hører man gjerne de samme intervjuene flere ganger, for å forsikre seg om at man har fått med seg så presist som mulig, og for meg bidro dette til at det satte i gang tankeprosesser som gjorde det lettere å etterpå dele opp i kategorier, søke opp opplysninger jeg ville ha med i oppgaven og ikke minst å systematisere, som jeg redegjør for i delkapittel 3.5.2. Transkriberinga utgjør 31 sider med datamateriale. Informantene var nordmøringer og trøndere, og jeg har i forbindelse med transkriberingen gjort en normalisering av datamaterialet. Det betyr at alt er skrevet om fra dialekt til bokmål, for å styrke lesbarheten av sitatene (Tjora, s. 226).

3.5.2 Kategorier og analysemetode.

I analysen av de innsamlede data, har jeg brukt stegvis-deduktiv induktiv metode, ved å arbeide i etapper fra rådata til konsepter til teorier (Tjora, 2012). Det innebærer at man jobber fra data til teori, men samtidig sjekker fra det teoretiske til det empiriske. Det aller første jeg gjorde før jeg lagde kategorier, var å skrive opp det jeg anså som hovedfunn i hvert enkelt intervju, for å få et system i datamaterialet. Deretter delte jeg inn i disse foreløpige kategoriene: Hva liker lærerne å undervise i og hva anser de som viktig, hvilke områder er det de ikke nevner (og hva forteller dette meg?), hvilke definisjoner av grammatikk kommer til syne, grammatikkens legitimitetsargumenter som lærerne presenterer, og i forbindelse med hvilke norskfaglige tema underviser lærerne i grammatikk. Neste steg var å skrive en oppsummering av hva de til sammen hadde sagt innenfor disse kategoriene. Til slutt har jeg endt opp med å dele svarene inn i forskningsspørsmålene, som fungerer som temainndeling i analysedelen. I det følgende skal jeg presentere disse.

Første forskningsspørsmål er hvilke betydninger av grammatikk som er med norsklærernes definisjon av grammatikk. Her tar jeg utgangspunkt i de definisjoner av termen som jeg legger til grunn i oppgavens teoridel – dette er mitt verktøy. Et slikt forskningsspørsmål ga meg et innblikk i hvordan informantene så på grammatikk. Det var det også relevant å se på hvilke definisjoner som de *ikke* visste om og inkluderte. Dette forskningsspørsmålet presenteres først i analysedelen, til tross for at selve

spørsmålet kom langt ut i intervjuet, fordi det fungerer som bakgrunnsinformasjon og hjelpemiddel for de andre forskningsspørsmålene.

Andre forskningsspørsmål inneholder flere elementer og det er også flere spørsmål fra intervjuguiden som har ledet frem til mine analyser. Her undersøker jeg hvilke norskfaglige tema informantene ser på som viktig innenfor norskfaget og hvilke de jobber lite og mye med. Spørsmålsstillinga i intervjuguiden måtte utformes på en finurlig måte, slik at spørsmålene ikke virket ledende. Derfor stilte jeg åpne spørsmål om dette tidlig i intervjuet; Hvilke hovedtema synes du er viktig i norskfaget? Hvilke hovedtema liker du best å undervise i? Hva opplever du at er ansett som viktige og mindre viktige tema innenfor norskfaget? For å kunne besvare dette forskningsspørsmålet, har jeg gjort en ukonvensjonell vri; å inkludere informantenes bakgrunn i mine analyser. Dette har vært ett bevisst valg fordi jeg mener at informantenes bakgrunn bidrar som en forklarende årsak til svarene som informantene oppgir innenfor dette forskningsspørsmålet.

Tredje forskningsspørsmål er i forbindelse med hvilken norskfaglige tema disse norsklærerne jobber med grammatikk. Her er det to sammenhenger de oppgir at de jobber med grammatikk; skriving og nynorsk.

Fjerde forskningsspørsmål er hvilke legitimitetsargumenter informantene presenterer for å undervise i grammatikk. Her var det også en tydelig tendens som var felles for alle informantene, og ettersom det er gjennomført forskning på akkurat dette spørsmålet fra før, har jeg forsøkt å plassere mine informanternes svar i forhold til tidligere forskning.

3.6 Metodekritikk

3.6.1 Forskeren.

”Forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted” (Postholm, 2010, s. 17). Mine egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset ettersom jeg hovedsakelig kun har valgt språklige fordypnings – og masteremner i mitt utdanningsløp. Dermed er mitt utgangspunkt at jeg har mest kunnskap om og interesse for språk, spesielt grammatikk. Utgangspunktet for arbeidet mitt var at jeg ville undersøke om grammatikk var nedprioritert. Samtidig trekker Kvale & Brinkmann (2012) fram at intervjueren bør ha gode kunnskaper om temaet som undersøkes. Det at jeg har gode kunnskaper om språk og grammatikk i tillegg til at jeg har flere års erfaring som lærer gjør at jeg står i en posisjon hvor jeg har innsikt i

temaet fra både lærer – og forskerhold. Det er essensielt at forskeren har refleksiv objektivitet, dette innebærer å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap.

3.6.2 Intervjuer og intervjuobjekt.

En annen ulempe ved dybdeintervjuet som metode, er det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant. Jeg oppfattet stemningen som lett og hyggelig under intervjuene, dette underbygges av mye latter på opptakene. Likevel merket jeg at informantene brukte lengre tid på å tenke seg om og syntes at det var vanskeligere å svare på refleksjonsspørsmålene, enn på de åpne innledningsspørsmålene. Mitt inntrykk er at informantene innimellom forsøkte å svare det de trodde at jeg som intervjuer oppfattet som riktig svar. Dette oppfattet jeg at kom av at de ville framstå som kompetente norsklærere som ville bidra så mye de kunne med sine refleksjoner slik at jeg skulle ha et solid datagrunnlag å basere mine analyser på.

Det å skape en uformell prat hvor informanten snakker fritt og deler av sine erfaringer uten frykt for hva intervjueren tenker, er mitt ansvar som intervjuer (Tjora, 2011). En ulempe ved dybdeintervju som metode er at resultatene vil være avhengig av i hvilken grad intervjueren oppnår dette, noe som kan være vanskelig med tanke på det asymmetrisk maktforholdet. På forhånd visste jeg tema for samtalen og hva jeg så etter, det var jeg som styrte samtalen, i motsetning til informanten. Jeg forsøkte å jevne ut dette ved hjelp av muntlige oppmuntringer, blick og nikk, uavhengig av om jeg var enig i informantenes refleksjoner og ved å dele av mine erfaringer fra lærerhverdagen der det var naturlig.

3.6.3 Subjektivitet.

En ulempe ved dybdeintervjuet som metode er at informantenes svar i stor grad er subjektive. Svarene sier ingenting om lærernes faktiske grammatikkundervisning og prioriteringer, den sier kun noe om hvordan de selv oppfatter den. Spørsmål som ”hvordan responderer elevene dine på grammatikkundervisning?” forteller bare hvordan læreren opplever at de reagerer. Svarene sier ingenting om elevenes faktiske følelser og tanker rundt dette. Dermed ligger utfordringen for meg som forsker i å finne objektive funn og system i de subjektive svarene som informantene gir. Det at det er objektivt betyr at analysene

ikke bærer preg av mine personlige tanker og følelser, med mindre disse kan støttes opp av forskning.

3.6.4 Generaliserbarhet.

Fire informanter sier ikke noe om norsklærere i ungdomsskolen og videregående som gruppe, det gir bare et inntrykk. Derfor vurderer jeg det slik at oppgaven har lav generaliserbarhet. Dette definerer Tjora (2011, s. 222) som ”en undersøkelses gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket”. Likevel kan den si noe om norsklæreres innstilling til grammatikk, og den kan derfor ha overføringsverdi. Jeg har funnet store mengder tidligere forskning som er relevant for min forskning, og ved hjelp spesielt av Refsnes (2016), Brodow (1998), Watson (2012 & 2013) og Myhill, et.al. (2012) har jeg plassert min forskning i et stadig voksende forskningsfelt.

Jeg ser oppbygningen av intervjuguiden min som en styrke ved oppgaven min, ettersom spørsmålene i liten grad er ledende.

4 Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven, skal vi igjen hente fram forskningsspørsmålene og finne svar på dem. Jeg har valgt å skrive analysen og drøftingsdelen i ett. Merk at rekkefølgen temaene som blir lagt fram i denne delen av oppgaven, samsvarer ikke med rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden, ettersom det er flere spørsmål fra intervjuguiden som bidro med svar på hvert forskningsspørsmål (se vedlegg 1).

4.1 Forskningsspørsmål 1:

Hvilke(n) betydning(er) av termen grammatikk bruker informantene i sin grammatikkdefinisjon?

Informantene fikk i oppgave å definere begrepet grammatikk, og her vil jeg bruke de åtte betydningene jeg presenterte i oppgavens teoridel for å undersøke hvilke(n) betydning(er) de støtter seg på. Deres definisjoner av grammatikk bidrar til et helhetsinntrykk av hvilken posisjon grammatikk har i deres grammatikkundervisning.

4.1.1 Johanne

Johanne sier hun tenker vidt om begrepet grammatikk, og at grammatikk for henne er en fellesnevner hvor hun inkluderer følgende:

Bøying av ord: Bøying av ord er det som på fagspråk kalles morfologi, og her forstår jeg det som at Johanne mener at det å bøye ord korrekt, er grammatikk. Dette er sammenfallende med normativ grammatikk (betydning 6). ”Bøying av ord” kan også forstås som deskriptiv grammatikk (betydning 3), hvor Hertzberg (1995) hevder at det har vært tradisjon for å bruke denne betydningen av ordet i skolesammenheng, noe som her indirekte bekreftes av Johanne. *Rettskriving:* Dette er den samme betydningen som ovenfor, men her forstår jeg det som at hun mener korrekt staving av ord, som for eksempel korrekt bruk av dobbeltkonsonant.

Setningsoppbygging/setningsstruktur. Johanne forteller at hun med grammatikk mener setningsoppbygging og setningsstruktur. Jeg er usikker på om hun med dette refererer til forskjellige ting, men jeg har ikke inntrykk av det, ettersom hun ikke utdyper. Dette er det iboende språkssystemet (betydning 7). Ifølge Hertzberg (1995) er også denne betydningen, som hun kaller et abstrakt system, ofte representert i skolesammenheng. Dette svarer også til en del av språksynet som er representert i det formelle læreplannivået; der kommer det fram at elevene skal lære om språket som system. Fagbegrepene kommer litt i bakgrunnen når hun skal definere grammatikk, forteller Johanne, uten å spesifisere hvilke fagbegreper hun da tenker på. At disse, i følge Johanne, kommer i bakgrunnen, finner jeg interessant. Dette indikerer at hun

ikke bruker fagbegrep når hun underviser i grammatikk, og det bidrar til et inntrykk av at det hun forteller om grammatikk, er vagt. Dette samsvarer med det Brodow (1998) fant i sine studier.

4.1.2 Adam

Jeg fikk inntrykk av at Adam fant det vanskelig å definere grammatikk. Etter en tenkepause, sier han at han forstår grammatikk som språklige strukturer eller en måte å bygge opp setninger som er korrekt ifølge de grammatiske reglene.

Språklige strukturer kan minne om det det Johanne kaller setningsstruktur, fordi begge deler inneholder struktur som er et begrep som kan inneholde hva som helst. Etersom Adam ikke utdyper dette, er det følgende kun mine tolkninger. Språklige strukturer kan forstås som deskriptiv grammatikk (betydning 3) eller et iboende språkssystem (betydning 7), da det enten kan være snakk om en beskrivelse av de system språk består av eller det faktiske systemet språk består av.

En måte å bygge opp setninger som er korrekt, er samsvarende med normativ grammatikk (betydning 6). I likhet med Johanne forteller Adam til definisjoner som plasserer grammatikken innenfor språket som system; som vi husker i overensstemmelse ordlyden i hovedområdene for norskfaget på det formelle læreplannivået; hvor det står at elevene skal lære om språket som system og språket i bruk.

4.1.3 Trine

Trine forteller først at det hun legger i grammatikk, er det å gjøre seg forstått. Med dette mener hun å skrive på en slik måte at mottaker skjønner hva eleven skal fram til. Dermed har hun et likt syn på grammatikk som de fleste av Brodow (1998) sine informanter, også de vektla hva man kan bruke språket til. Det samsvarer med hovedområdebeskrivelsen av det formelle læreplannivået, der er det spesifisert at elevene skal lære om språket i bruk. Måten som elevene skal oppnå dette, er gjennom å skrive. Dette kan knyttes opp mot funksjonell grammatikk (betydning 8).

Trine forteller etterhvert at når hun bruker ordet grammatikk, mener hun ordklasser, tider og former. Ordklasser hører til innunder deskriptiv grammatikk (betydning 7), ettersom det er en del av det begrepsapparatet som brukes om systemet i språket. Med tider menes tempus, og også dette er en del av iboende språkssystem (betydning 7). Med former menes bøyingsformer av ulike ordklasser. Her kan hun enten mene det å bøye i henhold til korrekt språk, og at det er viktig for henne at

elevene kan/lærer, og dermed er dette en del av normativ grammatikk (betydning 6). På den andre sida kan dette innebefatte deskriptiv grammatikk (betydning 3), og da omhandler det å beskrive de grammatiske mønstrene som er i bøyningsformene i de ulike ordklassene. Ettersom Trine ikke har utdypet dette, kan jeg ikke avgjøre hvilke av disse to betydningene hun mener med former.

4.1.4 Marte

Marte kaller grammatikk for læren om språkets oppbygging, i dette legger hun slik jeg forstår henne ordenes oppbygging og læren om setninger, som hun også senere eksplisitt omtaler. Læren om ordenes oppbygging kalles også morfologi, og da har vi å gjøre med deskriptiv grammatikk (betydning 3), fordi vi har å gjøre med en beskrivelse av ordenes oppbygging. Læren om setninger kalles også syntaks, (altså betydning 3), som også er beskrivelse av setningers oppbygging.

4.1.5 Oppsummering.

Her ser vi at de betydningene av termen grammatikk som disse fire lærerne benytter seg av, er deskriptiv grammatikk (betydning 4), normativ grammatikk (betydning 6), iboende språkssystem (betydning 7) og funksjonell grammatikk (betydning 8); altså halvparten av betydningene i teoridelen. Kun én av informantene henviser til funksjonell grammatikk (betydning 8), og er i så måte den eneste som drar inn språket i bruk i sin definisjon. Ellers regjerer språket som system og språkriktighet. Dersom vi ser på hvilke fire betydninger som er representert i min informantgruppe, ser vi at det er de samme som Hertzberg (1995) mener at det er tradisjon for å bruke i skolesammenheng. Brodow (1998) fant også at deskriptiv grammatikk (betydning 3) og iboende språkssystem (betydning 7) var de to vanligste betydningene, mens Refsnes (2016) fant ut at deskriptiv grammatikk (betydning 3) og normativ grammatikk (betydning 6) var de mest vanlige blant hennes informanter. Blant Watson (2015) sine informanter, er normativ grammatikk (betydning 6) den mest vanlige.

Dersom vi ser på hvilke deler av grammatikkbegrepet de ikke vektlegger i sine definisjoner, finner jeg at betydning 1, 2, 4 og 5 ikke er representert. Betydning 2 omhandler mennesket medfødte språkevne, 4 omhandler hypoteser for hvordan språkevnen fungerer og 5 omhandler teoretiske beskrivelsesmodeller for språk, som for eksempel det generative grammatikkstudiet eller det systemisk-funksjonelle grammatikkstudiet. Disse tre betydningene er i stor grad forbundet med grammatikk på forskningsnivå på universitet og høyskole. Innsikt i eller kjennskap til dette kom

ikke på noe tidspunkt til uttrykk i intervjuene, noe som kan stemme overens med det Brodow (1998) hevder; lærere holder seg ikke oppdatert på den forskningen om grammatikk som foregår på høyskole – og universitetsnivå.

Mine informanter utdypet og eksemplifiserte i liten grad hvordan de definerer grammatikk, noe som står i kontrast til det Refsnes (2016) fant. Det er vanskelig å si noe om hvorfor det er slik, men på den ene sida kan det komme av forskjeller i informantgruppene. På den andre sida kan det også bero på intervjueren. Det kan godt tenkes at Refsnes, som hadde gjennomført pilotintervjuing, i større grad oppfordret sine informanter til å eksemplifisere og utdype. Dog er mitt inntrykk at min informantgruppe manglet kunnskap til å definere grammatikk, slik som også QCAs (1998) informanter og Watsons (2015) informanter mangler.

4.2 Forskningsspørsmål 2:

Hvilke norskfaglige tema ser disse fire lærerne på som viktig innenfor norskfaget, og hvilke norskfaglige tema jobber de mye og lite med i sin norskundervisning?

Ved hjelp av dette forskningsspørsmålet legger jeg fram svar på det kunnskapshullet som jeg beskrev i oppgavens innledning. Verken Refsnes (2016), Brodow (1998), Watson (2012) eller Watson (2015) har undersøkt hvilke prioriteringer morsmåslærere gjør innenfor (morsmålsfaglige) tema. I mine funn viser at informantene indirekte bruker en uformell prioriteringsliste av de norskfaglige tema.

4.2.1 Johanne

Johanne sier hun synes at norskfaget er veldig stort, men at det er noen tema hun synes er spesielt viktige. Hun underviser både på yrkesfag og påbygg, og sier at det er nokså forskjellig hva hun gjør i de to forskjellige fagene. Når hun skal fortelle om hva hun gjør på det operasjonaliserte læreplannivået, forteller hun at på yrkesfag ligger fokuset på kulturforståelse, å diskutere kulturkonflikter og skrivetrening (relevant for betydning 8; funksjonell grammatikk). På allmennfaglig påbygg jobber de med litteraturhistorie, språkhistorie og talemål. Hun vektlegger at de jobber mye med forståelse av det hun kaller historisk utvikling i norskfaget. Hun forklarer ”*For norskfaget er jo på mange måter et historiefag, egentlig*”. Hun sier at når de jobber med det historiske perspektivet tar de utgangspunkt i litteraturhistorien, som er det temaet som hun ifølge seg selv bruker mest tid på i løpet av skoleåret. Hun kommer flere ganger tilbake til at de prøver å jobbe eksamensrettet. Hun sier følgende ”*Det er jo ganske eksamensrettet, og vi ser at det er tema som går igjen på eksamen, da.*”

På spørsmål om hvilke ting som blir sett på som mindre viktige, forteller Johanne om tendensen at skriveopplæringa med grammatikk og rettskriving (betydning 6) blir nedprioritert. Hun forklarer det på følgende vis:

Det er så mye pensum vi skal gjennom. Vi rekker jo ikke å bruke tid på verken grammatikken eller skriveopplæringa. Eller dette med oppbygging av tekst, da. Det blir nedprioritert, så bruker vi litt tid på det før tentamener.

Basert på sitatet er det vanskelig å vite om Johanne jobber mye med skriving eller ikke, ettersom hun tidligere i intervjuet har fortalt at skrivetrening (betydning 8) er en vesentlig del av faget. For å rekke å gå gjennom alt, må man gjøre slike prioriteringer, ettersom pensumet i norskfaget er stort og kompetansemålene mange. Hun sier at hun opplever pensum som viktig, noe det er enighet om å bruke tid på blant norsklærerne på skolen hun jobber på. Som en løsning foreslår hun at man burde hatt skriving som et eget fag, som hadde inkludert grammatikk og rettskriving (her kommer betydning 6 og 8 til uttrykk).

Avslutningsvis sier hun at hun er klar over at hun skulle brukt mer tid på grammatikk (trolig normativ (betydning 6) og funksjonell grammatikk (betydning 8) siden det er det hun forteller om tidligere), men at hun føler at hun ikke har tid til det. Med utgangspunkt i dette framstår det som at Johanne er klar over at deskriptiv grammatikk (betydning 3), skrivekorrekthet (betydning 6), det iboende språkssystemet (betydning 7) og funksjonell grammatikk (betydning 8)) er en del det formelle læreplannivået, men at det likevel er et tema som hun ser seg nødt til å nedprioritere i sin norskundervisning. Dermed viser dette et avvik mellom det formelle, det oppfattede og det operasjonaliserte læreplannivået. Vi husker fra gjennomgangen av det formelle læreplannivået i forskningskonteksten at norsklærere skal undervise i grammatikk. Guldal et al. (2011) mener at grammatikk er for vagt representert i det formelle læreplannivået. Dette støttes av Hodgson et al. (2010) som hevder at LK06 generelt er for vag. Derimot framstår det ikke som at dette er årsaken til at Johanne nedprioriterer grammatikk; hun ser på norsklærerhverdagen som så travel at grammatikken, slik den er forankret i det formelle læreplannivået, må vike til fordel for andre norskfaglige tema.

Jeg mener at noe av årsaken til at Johanne nedprioriterer grammatikken, kan være at hun gjennom hele sitt utdanningsløp har hatt et litterært

fokus; hun forteller at hun kun valgte fordypningsemner innenfor litteratur og at hun skreiv litterær masteroppgave da hun studerte på nordisk. Det Johanne her forteller, fortolker jeg som at hun ser på seg selv som en litteraturlærer. Det samsvarer med det også Watson (2012) fant; mange morsmållærere anser seg selv som litteraturlærere. Det underbygges av følgende sitat; ”*Det er jo litteraturen som har vært min greie hele veien, og jeg synes jo at det er forferdelig artig.*” Johanne sier at det er litteraturen hun tar utgangspunkt i, i sin norskundervisning. Videre sier hun at å velge språklige fordypningsemner da hun studerte, aldri var et alternativ for henne. Det er vanskelig å si noe om årsaken til at Johanne valgte bort de språklige fordypningsemnene, herunder grammatikkrettede emner, utover det faktum at hun var mest interessert i litteratur. Likevel kan kanskje noe av forklaringen finnes i Watson (2012); hun skriver at ordet grammatikk (særlig undervisning i normativ grammatikk (betydning 6)) er stigmatisert og negativt ladet, og dermed er det kanskje ikke noe som trekker studenter til seg, heller.

4.2.2 Adam

Adam meddeler først at han synes at alle tema er viktige innenfor norskfaget. Når jeg oppfordrer ham til å dele opp i ulike hovedtema som han synes er viktige, trekker han fram litteraturhistorien som aller viktigst, han mener den er undervurdert og ikke har fått sin heder og ære som fortjent. Han forteller at hvis det er et norskfaglig tema han virkelig er glad i å undervise i, er det litteraturhistorie. På spørsmål om det er enkelte ting han nedprioriterer i norskfaget, går tankene umiddelbart til litteraturhistorien.

Adam sier:

Hvis jeg igjen tar utgangspunkt i litteraturhistorie, så er det slik at enkelte perioder er nedprioritert, ikke sant. Altså, jeg bruker kortere tid på barokk og renessanse, enn hva jeg bruker på romantikken og realismen. Og det er jo på den ene sida naturlig, men sånn må det jo en gang være når man bare har ti timer norsk i uka.

Her ser vi at Adam har et tydelig litterært fokus i sitt operasjonaliserte læreplannivå. Da jeg spurte om det er noe som blir nedprioritert i norskfaget, forteller han om deldisipliner innenfor litteraturen, framfor innenfor norskfaget generelt. Dette mener jeg indikerer et sterkt fokus på litteratur, i likhet med det fokuset Johanne har. Faktum at Adam tenker først ikke engang på språklige tema, herunder grammatikk (hvilken som helst av betydningene), kan komme av at grammatikk ikke er tydelig nok uttrykt

i den formelle læreplanen (jmfør Guldal et al (2011), selv om vi vet at deskriptiv grammatikk (betydning 3), normativ grammatikk (betydning 6), iboende språkssystem (betydning 7) og funksjonell grammatikk (betydning 8) har en selvfølgelig posisjon (jf. kap. 2.5). Watson (2013) uttrykker at det å eksplisitt inkorporere og definere ordet grammatikk og grammatikkundervisning i læreplaner, vil bidra til at lærere kan få et positivt syn på grammatikk (vi husker fra tidligere forskning (Watson, 2012) at termen i seg selv har en negativ assosiasjon), fordi det da vil bli tydeligere for lærerne hva elevene skal lære av grammatikk og hvordan det skal undervises.

For å få tydeligere svar spør jeg Adam om det er noen hovedtema som blir nedprioritert. Da svarer Adam at grammatikken kanskje blir nedprioritert, og at det er vanskelig for ham å holde engasjementet oppe for dette norskfaglige temaet. Vi husker her fra oppgavens første forskningsspørsmål at han bruker betydning 3 (deskriptiv) og 7 (iboende språkssystem). Ved at Adam forteller dette, plasserer han seg i samme gruppe som mange av de lærerne som Watson (2012) intervjuet – der hadde en stor majoritet negative følelser knyttet til grammatikken. Mange av Watsons informanter har en regelrett frykt for grammatikken (hennes informanter brukte normativ grammatikk: betydning 6), noe som ikke gjelder for Adam - han understreker at han går gjennom grammatikk i sine timer, altså på det operasjonaliserte læreplannivået, til tross for at han også forteller at det nedprioriteres.

Så langt har jeg indikert at Adams nedprioritering av deskriptiv grammatikk og iboende språkssystem (betydning 3 og 7) kan sees i sammenheng med hans negative følelser knyttet til denne delen av norskfag; det er i overensstemmelse med Watson (2012). Kanskje kan noe av årsaken ha noe med hans bakgrunn og interesseområde å gjøre, ettersom også Adam skreiv litterær masteroppgave og hovedsakelig valgte litterære fordypningsemner da han studerte. Adam sier at han nå, som praktiserende lærer, ser at han skulle ha valgt flere språklige emner i sitt utdanningsløp. Årsaken til at han valgte det bort, er at han sleit med syntaksen på basisnivå. Den syntaksen som presenteres på språklige basisnivå, er hovedsakelig ensbetydende med den deskriptive grammatikken (betydning 3). Watson (2015) skriver at blant hennes informanter er det en vanlig oppfatning at grammatikken (betydning 3; som for eksempel ordklasser) har en veldig teknisk terminologi, noe som kan være en forklaring på hvorfor Adam (ifølge seg selv) sleit med syntaksen på basisnivå. Dette er dog en påstand som er verdt å kommentere; alle forskningsfelt har teknisk terminologi, inkludert litteraturvitenskap, noe de må ha for å kunne beskrive

forskning på en presis måte. Ettersom han ikke lyktes med å forstå grammatikkstudiet på basisnivå på universitetet, ble litteraturen hans trofaste følgesvenn gjennom studieløpet. Indirekte *kan* dette ha ført til at Adam ikke har tilstrekkelig kunnskaper innenfor deskriptiv grammatikk (betydning 3) og iboende språkssystem (betydning 7) til å undervise i dette, noe Watson (2012) angir som å være vanlig blant hennes informanter. Jeg må her ene og alene basere meg på hans egen oppfatning av sine ferdigheter innenfor dette området (dvs. at han strevde med grammatikken i studiet og ikke klarer å holde oppe engasjementet når han underviser i grammatikk). Noe av årsaken til at Adam nedprioriterer grammatikk (betydning 3 og 7, som er det han legger i betydningen grammatikk, jamfør tidligere i oppgaven), kan også være at han i likhet med Johanne ser på seg selv som en litteraturlærer. Han ytrer at han fortsatt leser mye litteratur, og at det er på denne måten at han holder seg oppdatert innenfor norskfaget. Her har Adam ikke angitt at han ikke holder seg oppdatert på språk og grammatikk, men han nevner heller ikke noe om at han gjør det, i motsetning til innenfor litteraturen; det sier dog ikke noe om han jobber lite eller mye med grammatikk (hvilke som helst av betydningene), men det bidrar til helhetsinntrykket av at det er litteratur han anser som viktig i sitt norsklærervirke. Det at morsmåslærere ikke holder seg oppdatert på forskning som foregår innenfor grammatikk og grammatikkundervisning på universitet og høyskole, er noe også Brodow (1998) fant ut i sine undersøkelser.

4.2.3 Trine

Trine sier at det hun synes er absolutt viktigst i norskfaget, er at elevene kan å formidle skriftlig og muntlig. Det å skrive gode tekster er et eksempel på dette, forteller hun. Dette stemmer overens med hvordan hun definerer grammatikk. Hun har fortalt at for henne betyr grammatikk blant annet det å gjøre seg forstått (som kan sees som en del av funksjonell grammatikk (betydning 8) eller normativ grammatikk (betydning 6). Hun begrunner dette med nytteverdien elevene har av å kunne skrive gode tekster i videregående opplæring og i arbeidslivet. Derfor bruker hun mye tid på å vise elevene modelltekster innenfor ulike sjangere, setningsstartere (som er et begrep hentet fra Iversen et al., 2011, jamfør funksjonell grammatikk; betydning 8), bindingsord og variert ordforråd. Her nevner ikke Trine grammatikk eksplisitt, men i oppgavens første forskningsspørsmål definerer hun grammatikk som blant annet funksjonell (betydning 8). Det hun sier der, samsvarer i noen grad med hun forteller

at hun jobber med i sine norsktimer. Dermed kan vi si at Trine inkluderer det hun definerer som grammatikk i sin norskundervisning.

Trine har et negativt forhold til grammatikk, sannsynligvis til selve termen (jamfør Watson (2012)). Trine sier rett ut ”*Det (grammatikk, min spesifisering) synes jeg er dritkjedelig, så det tror jeg at min undervisning bærer litt preg av også*”. Her snakker Trine om normativ grammatikk (betydning 6), som hun forteller nedenfor at hun underviste mer i da hun var nyutdanna. Watson (2012) hevder at det å ha et negativt forhold til grammatikk, kan forhindre lærere i å utforske de mulighetene som grammatikkundervisning gir. Dette ser vi at ikke gjelder for Trine, hun drar funksjonell grammatikk (betydning 8), som indirekte innlemmer denne betydningen i sin grammatikkdefinisjon ved at hun innlemmer språket i bruk. Dette viser at man kan ha et negativt forhold til grammatikk, men likevel undervise i deler av det.

Trine er langt mer engasjert når hun skal fortelle om hva hun synes er spennende innenfor norskfaget. Hun veldig glad i litteratur - og språkhistorie, sier hun, og hun anser det som viktig at elevene kjenner til de ulike periodene innenfor litteraturhistorien og at de har kunnskap om hvordan norsken så ut før. På spørsmål om hva hun liker best å undervise i, svarer hun at litteratur er det hun liker best, etterfulgt av film, filmsjanger og massemedia. Hun avslutter med å si at hun liker det meste innenfor norskfaget, med unntak av grammatikk og rettskriving (dette er betydning 6). Senere i intervjuet sier hun ”*Vi må jo holde på med det, men den detter så lett ut... grammatikken.*”. Hun forteller at tidligere (for noen år side, da hun var nyutdanna) hadde hun satt av en norsktime i uka til setningsanalyse (deskriptiv; betydning 8), rettskriving og tegnsetting (betydning 6). Dette viser at Trine har en større interesse for litteratur, litteraturhistorie, språkhistorie, film, filmsjanger og massemedia, enn for grammatikk. Likevel forhindrer ikke hennes personlige preferanser henne i å operasjonalisere kompetansemålene og hovedområdet av det formelle læreplannivået i norsk.

Trine sier at det hun lærte på lærerhøyskolen oppleves som relevant for henne som norsklærer. Der lærte de, ifølge henne, ”*(...) om ungdomslitteratur og Ibsen*”. Hun forteller om en eksamen hvor de skreiv et selvvalgt språklig eller litterært fordypningsemne. Ifølge henne valgte de fleste litterær, noe hun forklarer på følgende vis ”*Det var det som var fokuset på studiet vårt. Det var ikke noe mye språklig.*”. Videre sier Trine at grunnen til at hun trives så godt som norsklærer, er at hun er glad i å lese og diskutere. Hva hun liker å lese spesifiserer hun ikke her, men hun sier på et annet

tidspunkt i intervjuet at det hun lærte innenfor norskfaget på lærerhøyskolen, er det hun synes hun har behov for i sitt virke som norsklærer. Vi husker fra tidligere i avsnittet at det hun der lærte, hovedsakelig omhandlet litteratur (eksempelvis ungdomslitteratur og Ibsen). Videre beretter hun ”*Personlig så elsker jeg jo å lese god litteratur, gode tekster og å samtale om dem.*”. Ei heller her spesifiserer hun hva det er hun liker å lese av ”god litteratur”, men hun nevner ikke på noe tidspunkt i intervjuet at det er noe innenfor grammatikk (alle betydningene) hun liker å lese og samtale om. Dette kan indikere at også Trine ser på seg selv som en litteraturlærer framfor grammatikklærer i sitt virke som norsklærer.

4.2.4 Marte

På spørsmål om hva Marte synes at er viktig i norskfaget, svarer Marte, i likhet med Trine, at hun synes at det er viktig at elevene får til å uttrykke seg på en god måte muntlig og skriftlig. Det å uttrykke seg skriftlig og muntlig er to grunnleggende ferdigheter i det formelle læreplannivået. En annet tema som er viktig for Marte, som hun gjentar flere ganger i intervjuet, er at elevene blir glad i og forstår hvorfor vi har nynorsk som likestilt skriftspråk i Norge. Her viser Marte et indirekte fokus på grammatikk, ettersom hun senere viser til at det er i forbindelse med nynorsk at hun underviser i grammatikk (herunder ordklasser; betydning 7). De har også jobbet mye med litterære emner dette skoleåret, forteller hun. Da leser og tolker de romaner og noveller, og jobber litt med litteraturhistorie. Hun sier også at det er viktig for henne at elevene kan å bruke fagspråk og fagbegrep.

Det er en ting som jeg er veldig opptatt av, at de skal lære seg å bruke fagspråk. At de skal lære seg å bruke de riktige begrepene. For eksempel når vi jobber med film, og da har lært dem begrepene diagetisk, ikke-diagetisk lyd, jeg vil at de skal bruke det riktige språket når de jobber med film. På litterære virkemidler vil jeg at de bruker metafor, symbol, tema, motiv, anslag, oppbygging mot klimaks.

Flere ganger kommer Marte tilbake til at det er viktig for henne at elevene hennes etablerer og benytter seg av fagbegreper innenfor norskfaget, men hun eksemplifiserer ikke på noe tidspunkt dette med fagbegreper fra språk generelt, eller grammatikk spesielt. Derimot er de litterære fagbegrepene viktige for henne, slik sitatet ovenfor viser. Marte innlemmer i liten grad grammatikk i sin norskundervisning, og da blir heller ikke grammatiske fagbegrep inkludert. Grammatiske fagbegrep er sentrale i

betydningene iboende språkssystem (betydning 7) og deskriptiv grammatikk (betydning 3), og det er noe Marte kunne inkludert i sin begrepsorienterte norskundervisning. At fagbegrep innenfor grammatikken og grammatikk ikke er en viktig del av Marte sitt virke som norsklærer, bekreftes av følgende sitat: *Det er ikke helt oppe i dagen for meg, dette med grammatikken*”. En annen årsaker kunne vært at det grammatiske begrepsapparatet er for teknisk og avansert, slik Watson (2012) indikerer at er en gjengs oppfatning blant morsmåslærere. Men ettersom hun senere i intervjuet forteller at *”Jeg er god i grammatikk. Jeg elsker jo syntaksen (da hun var student, min spesifisering), åh, tegne trær!... Jeg har så lyst til å gjøre det, men jeg kan jo ikke det.”*, framstår det ikke som at manglende fagkompetanse innenfor grammatikk er årsaken. Det å tegne syntaktiske trær er en sentral del av basisemnet i moderne språk på universitetsnivå, og er ofte knyttet opp mot undersøkelser av språket som system (Dette er deskriptiv grammatikk; betydning 3, og er nok den betydningen Marte tenker på når hun angir at hun er god i grammatikk). En annen sannsynlig årsak, er at Marte oppfatter seg som litteraturlærer, framfor språklærer. Det bekreftes av det hun forteller om hva hun underviser i norskfaget (vi husker fra tidligere i oppgaven at Marte undervise mye i litterære emner). Dette inntrykket forsterkes av at hun forteller at det hun minst liker å undervise i, er grammatikk. Hvilken betydning Marte her mener, er trolig normativ grammatikk (betydning 6), fordi hun senere forteller at det er i forbindelse med skriving og nynorsk hun jobber med grammatikk – og da med tanke på skrivekorrekthet (betydning 6). Marte går videre inn på en refleksjon om hvorfor det er slik, og konkluderer med at dette nok henger sammen med at hun ofte underviser i grammatikk i forbindelse med nynorsk. Marte sier at elevresponsen da ofte er negativ, noe som ifølge henne selv påvirker henne – dette er noe som frustrerer henne. Marte sier det kan henge sammen med at det er didaktisk utfordrende å engasjere elevene i grammatikk (her menes sannsynligvis normativ grammatikk (betydning 6)). Kanskje har dette å gjøre med at læreplanen i norsk ikke eksplisitt uttrykker hvordan undervisning i grammatikk skal foregå. Fra oppgavens kapittel om tidligere forskning, husker vi at blant andre Watson (2015) etterlyser konkretisering av grammatikkundervisning i læreplaner. En tydeligere forankring av grammatikk i læreplaner, kunne ifølge Watson (2015) invitert til mer variert grammatikkundervisning innenfor morsmålsfaget.

Det kan hende at Martes faglige bakgrunn påvirke hva hun jobber mye og lite med på det operasjonalserte læreplannivået. Marte har 90 studiepoeng i nordisk. Hun

tok først et årsstudium, før hun valgte å ta to litterære fordypningsemner i tillegg, noe som kan gi et inntrykk av at hun foretrekker litterære emner framfor språklig. Dette er ikke noe Marte setter ord på selv i intervjuet, men en plausibel fortolkning sett i lys av grunnen hun oppgir til at hun valgte å bli norsklærer, nemlig at hun er veldig glad i å lese og i litteratur.

4.2.5 Oppsummering

Hvilke tema disse fire norsklærerne prioriterer høyt og bruker mest tid på, kan oppsummeres som kulturforståelse, kulturkonflikter, litteraturhistorie og litterære epoker, språkhistorie, talemål, skrivetrening, filmsjangeren, massemedia og å uttrykke seg skriftlig og muntlig. De to lærerne som jobber i videregående, Johanne og Adam, trekker fram litteraturhistorie som spesielt viktig. De to lærerne som jobber i ungdomsskolen, Trine og Marte, trekker fram det å uttrykke seg på en god måte muntlig og skriftlig som viktig, i tillegg til litteraturhistorie. Her synes jeg det er relevant å legge til at svarene til de to ungdomsskolelærerne kan ha blitt påvirket av at de begge to er norsklærere på 10. trinn og at de ble intervjuet i siste termin av skoleåret. Da kan undervisninga være preget av at de jobber spesifikt rettet mot muntlig og skriftlig eksamen. Disse fire har til felles at de forteller at de underviser i litteratur. En årsak til dette, kan jeg ane i deres faglige bakgrunn – alle fire har hatt litterært fokus i sitt utdanningsløp. Dermed er det kanskje slik at de primært ser på seg selv som litteraturlærere. Dette stemmer overens med Watson (2012) sine funn. Norsklærere har nytte av å være kompetente og interesserte i litteratur, men de har også nytte av å være kompetente i grammatikk, noe for eksempel Myhill (2012) viser; Grammatikk-kompetente (her menes kompetente innenfor deskriptiv grammatikk (betydning 3), normativ grammatikk (betydning 6) og iboende språkssystem (betydning 7) og funksjonell grammatikk (betydning 8)) morsmålslærer kan veilede sine elever i utvikling av skriftlige ferdigheter, gjennom å samtale om grammatikk, språkvalg og tekst.

Grammatikken er forankret i det formelle læreplannivået, som vi så i denne oppgavens forskningskontekst. Johanne og Adam er gjennom det formelle læreplannivået forpliktet til å lære elevene å ”beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk” (betydning 3 og 7), ”Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav” (betydning 6 og 8), ” uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav” (betydning 6). Disse er nedprioriterte

kompetansemål for Johanne og Adam, og vi ser et avvik mellom kompetansemål i det formelle læreplannivået og det operasjonaliserte læreplannivået. Trine og Marte er gjennom det formelle læreplannivået forpliktet til å til å lære elevene å ”*beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp*” (betydning 3 og 7), ”*bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål*” (betydning 7) og ”*uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding*” (betydning 6). Også for Trine og Marte er disse nedprioriterte kompetansemål, og vi ser et avvik mellom det formelle læreplannivået og det operasjonaliserte læreplannivået. Alle informantene er forpliktet til å innlemme grammatikk i sin undervisning, men til syvende og sist har den enkelte lærer et nokså fritt handlingsrom (Fjørtoft, 2014), og disse fire litteraturinteresserte norsklærerne nedprioriterer da grammatikk. Vi husker her at både betydning 3, 6, 7 og 8 er representert i det formelle læreplannivået, og det er denne grammatikken som er nedprioritert.

At disse fire nedprioriterer grammatikk, er noe de eksplisitt setter ord på selv. Én lærer, Trine, jobber sannsynligvis med, selv om hun selv ikke ser det slik – og uttrykker et nokså negativt syn på temaet. Dette står i kontrast til at hun er den blant informantene med den bredeste definisjonen av grammatikkbegrepet (hun inkorporerer både betydning deskriptiv (3), normativ (6) og funksjonell (8) i sin definisjon, og er dermed den informanten som inkorporerer flest betydninger). Også Adam forteller på et tidspunkt i intervjuet at han jobber med grammatikk, men tidligere i intervjuet sier han at grammatikken blir nedprioritert (dette var da han ennå ikke var klar over temaet for intervjuet). Det at morsmåslærere har et negativt forhold til grammatikk, er noe både QCA (1998), Watson (2012), Watson (2015) og Brodow (1998) har funnet i sine undersøkelser, noe som støtter opp under mine funn; alle mine fire informanter har negative følelser knyttet til å undervise i grammatikk. Her anser jeg det som nødvendig å spesifisere at det er tilfeldig at mine fire informanter har et så tydelig litterært fokus og interesse, da utvalget av informanter var vilkårlig (jf. kap. 3).

4.3 Forskningsspørsmål 3:

I forbindelse med hvilke deler av norskfaget underviser disse norsklærerne grammatikk?

Fra forskningskonteksten (kap. 2.5) husker vi at norsklærere for det første skal sørge for at elevene lærer om språket som system og språket i bruk, hvilket innebærer at elevene skal lære deskriptiv grammatikk (betydning 3), iboende språkssystem språket (betydning 7), normativ grammatikk (betydning 6) og funksjonell grammatikk (betydning 8), i henhold til det formelle læreplannivået.

4.3.1 Johanne

Jeg stilte Johanne spørsmålet ”hvordan jobber du med grammatikk?”. Hun svarer at det er i forbindelse med sidemål (for alle hennes elever er det nynorsk) at de jobber med grammatikken. Vi husker fra første forskningsspørsmål at Johannes definisjon av grammatikk, er deskriptiv grammatikk (betydning 8) innenfor morfologi, som hennes grammatikkundervisning bærer preg av – det å lære morfologi/bøyninger innenfor nynorsk er sentralt. Hun forteller at på høsten når de får en ny klasse, begynner de med en bolk med nynorsk grammatikk (innenfor deskriptiv grammatikk; betydning 3) hvor de jobber med grammatiske begrep. Johanne eksemplifiserer dette med ordklasser og bøyingsformer på nynorsk. Deretter jobber de med oppgaver med nynorsk grammatikk. Utover grammatikken de har i den såkalte høstbolken, er det i forbindelse med retting av nynorske tekster at hun jobber med grammatikk. Her er det normativ grammatikk (betydning 6) som står i fokus. Jeg spurte ikke Johanne om hvilke undervisningsmodeller hun kjenner til innenfor grammatikk, men hun fortalte heller ikke om andre metoder som hun bruker eller kjenner til. Myhill (2012) viser at for at elever skal ha nytte av grammatikkundervisning, bør den være kontekstualisert. Man må eksemplifisere og samtale, noe det kan hende at Johanne gjør før de jobber med grammatikkoppgaver. Det å rette elevenes grammatiske feil (i henhold til normativ grammatikk; betydning 6) gir ifølge tidligere forskning ingen effekt på utvikling av skriftlige språkferdigheter (Braddock-rapporten (1963), Hillock (1986) og Andrews et al. (2004)).

Når Johanne leverer tilbake tekster, hender det at hun tar opp grammatiske feil som har gått igjen i mange av elevtekstene. Hun sier at når hun leverer tilbake prøver, starter timen med å snakke om dette i 10 minutter, før de går videre til et annet tema. Hun eksemplifiserer:

En typisk feil jeg ser i nynorsktekster, for eksempel, er at de bøyer sterke verb i presens feil. Da kommenterer jeg det, at de må se på sterke verb i presens. Og da må de jo vite hva det betyr, så da forklarer jeg gjerne det første gangen jeg går gjennom

hva det betyr. Og da er det på en måte innforstått at man forstår. Så gir jeg gjerne en oppsummering av hvilke grammatiske fenomen de må se på til neste gang.

For Johanne står grammatikken i tjeneste for nynorsken og utvikling av skriftlige ferdigheter. Det at grammatikken står i tjeneste for skriving, er også tendensen i LK06 (Iversen et al, 2011). Dersom vi ser på de kompetansemålene som jeg beskrev at omhandlet grammatikk i oppgavens kapittel 2.5, skal Johannes elever kunne beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne dem med andre språk. At Johanne sammen med elevene sine undersøker grammatiske særtrekk i norsk, finner jeg ingen indikasjoner på i datamaterialet mitt, ei heller på at hun sammenligner norsk med andre språk sammen med sine elever.

4.3.2 Adam

Adam jobber med grammatikk slik at elevene skal ha et metaspråk. Fra oppgavens første forskningsspørsmål husker vi at Adam definerer grammatikk i henhold til deskriptiv grammatikk (betydning 3) og normativ (betydning 6). Han sier at han synes metaspråk er viktig, fordi det hjelper elevene til å forstå de konkrete tilbakemeldingene som han gir på elevtekstene. Dette indikerer at han har et funksjonelt syn på grammatikken, som jo stemmer overens med Iversen et.al. (2011) hevder; grammatikksynet i LK06 er tekstnært. Han forteller ”*Metaspråk må en ha. Hvis jeg skal skrive som tilbakemelding ”Denne setningen mangler subjekt”, må jo vedkommende være klar over hva et subjekt er for noe.*” Her ser vi at den sammenhengen han jobber med grammatikk, korresponderer med hans definisjoner av grammatikk; han underviser i språket som system slik at elevene skal forså hans kommentarer, dermed vil de greie å skrive så grammatisk korrekt (betydning 6) som mulig. Han sier at av den grunn er setningsanalyse nyttig, men at han egentlig foretrekker å leke med språket, ettersom det vekker engasjement blant elevene. Da pleier han å jobbe med sangtekster, han eksemplifiserer dette med sanger av Øystein Sunde. Da undersøker de hvordan artisten bryter språkreglene og hvordan det påvirker språket. Dette er en måte å undervise grammatikk som er i overenstemmelse med det Brodow (1998) og Myhill (2012) mener om at språklek – og undersøkelse er en hensiktsmessig metode for å lære elevene grammatikk. Adam benytter seg av slike metoder for å bryte med det han kaller ”*de tradisjonelle oppgavene*”, fordi det blir mer autentisk og tettere opp mot det han kaller elevenes virkelighetsopplevelse. Dermed kan vi si at når Adam underviser i grammatikk, herunder deskriptiv (betydning 3) og normativ (6), benytter

seg av både tradisjonelle undervisningsmetoder, som for eksempel setningsanalyse, og språklek - og undersøkelse. Her operasjonaliserer da kompetansemål på det formelle læreplannivået, som ” *Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav* ”. Imidlertid synes jeg det her er verdt å nevne funnene fra oppgavens andre forskningsspørsmål om at Adam nedprioriterer grammatikken (grammatikk er for Adam definert som betydning 3 og 6, jamfør tidligere i avsnittet), noe som sår tvil om hvor ofte grammatikk er objekt for undersøkelse i hans timer. Fra første forskningsspørsmål vet vi at Adam ikke inkluderer funksjonell grammatikk (betydning 8) i sin definisjon av grammatikkbegrepet. Derfor kan det hende at når han jobber med skriving, og dermed grammatikk, selv ikke mener at han jobber med grammatikk.

4.3.3 Trine

Trine sier at når hun jobber med grammatikk, er det mest i forbindelse med nynorsk slik at elevene skal lære nynorsk og for at de skal bli gode til å skrive nynorske tekster. Fra oppgavens første forskningsspørsmål husker vi at Trine med grammatikk tilla grammatikk en tekstlig og funksjonell betydning (betydning 8), i tillegg til bøyingsformer og tempus (deskriptiv grammatikk; betydning 3). Det å jobbe med grammatikken i forbindelse med nynorsk i henhold til betydningene Trine her vektlegger, operasjonaliserer kompetansemålet ”*bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål*”. Hun mener det er i samkvem med nynorsken elevene hennes i størst grad trenger grammatikken (slik hun definerer den), ettersom hun mener at å lære dem nynorsk er som å introdusere et nytt språk for dem. Da snakker de gjerne om ordklassene og hvordan de skal bøyes. De jobber med sterke verb, hvordan man skal bøye i presens, preteritum og perfektum. Hun vektlegger ikke begrep, sier hun, men forventer at elevene kan disse når de går på ungdomsskolen. Det kan indikere at kompetansemål som ”*beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp*” (etter 10. trinn) ikke er høyt prioritert i hennes undervisning, men dette kompetansemålet kommer vi ikke eksplisitt inn på i intervjuet.

Hun sier at all grammatikkundervisning hun driver med, tar utgangspunkt i elevenes skriving. Det tekstlige fokuset har vi også sett at er relevant i henhold til det formelle læreplannivået (LK06) (jf. kap 2.5), Guldal et al. (2011) og Iversen et al. (2011)) og hennes egen definisjon av grammatikk. Hun ser på hvilke grammatiske feil

(da i henhold til en norm om normativ (betydning 6) deskriptiv (betydning 3)) som har gått igjen, velger ut noen setninger, som de diskuterer i fellesskap i klassen. Da får hun en innfallsvinkel, sier hun. Hun stiller elevene spørsmålet ”Hva er bra med den og den setninga? Hvilken er best?” Så begynner de å snakke sammen om at det kanskje er noen regler i det norske språket som bestemmer hvordan setninger skal skrives, og som avgjør hvilken av setningene som er best. Trine modellerer mye på tavle for elevene sine, de skriver sammen og hun hører på elevenes innspill. Hun sier at dette fungerer fint i den klassen hun har nå, ettersom elevene der er faglig sterke og engasjerte. Hun mener det er i den forbindelse de må jobbe med grammatikk (betydning 3 og 6), slik at elevene tilegner seg et felles språk når de snakker om tekst, altså et metaspråk.

En annen metode hun har prøvd ut, som hun har stor tro på, er å veilede elevene underveis i skriveprosessen. Sist hennes nåværende norskklasser hadde nynorsktentamen, skreiv de først en halv dag. Deretter snakket de med Trine, som satt ved siden av eleven mens hen leste opp teksten sin. Hun forteller:

Mens de leste teksten sin, det var så sykt å se fordi de begynte å rette opp teksten sin, og sa at ”ånei, her skal det ikke være sånn, her skal det være sånn”, så begynte de å snakke om grammatikk, ”For dette er jo et hankjønnsord”, så spurte de om det var rett. Det var så bra! Så satt vi og hadde en fagsamtale om teksten deres, både om grammatikk og om innhold. Ja, alt. Deretter skreiv elevene en halv dag igjen. Elevene synes også det var så bra.

Det metodene som Trine her presenterer, ligner på de metodene Myhill (2012) angir at har effekt på elevers grammatiske skriveferdigheter; Hun inviterer elevene sine med på språkdiskusjoner ved hjelp av kontekstualiserte eksempler. Den metoden hun her beskriver, hjelper elevene hennes til å skrive grammatisk korrekt (som er betydning 6), og er innlemmet i det Trine kaller å uttrykke seg skriftlig slik at andre forstår deg.

Her kommer det fram at det er i tjeneste til nynorske tekster og nynorsk språklæring at Trine jobber med grammatikk. Å undervise i rettskriving er nok ikke det hun gjør mest av i sin norskundervisning, men å veilede elevene sine i nynorske tekstskriving gjør hun uten tvil! Trine forteller at hun nedprioriterer grammatikk,

hvilket indikerer at arbeidsøktene med grammatikk beskrevet ovenfor sannsynligvis er begrenset i omfang.

4.3.4 Marte

Marte forteller at det er i forbindelse med nynorsk at hun jobber mest med grammatikk, noe hun også har utdypet innenfor oppgavens andre forskningsspørsmål. Hun forteller at grammatikkundervisninga foregår systematisk, det indikerer at hun lærer elevene om det nynorske språkssystemet, som utgjør deskriptiv grammatikk (betydning 3). Da pøser hun inn begrep, som for eksempel substantiv og verb, sier hun. For henne er det viktig at elevene hennes kan disse. Ved å undervise i dette, operasjonaliserer hun kompetansemål ”*bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk ...*”

Når Marte underviser i grammatikk i bokmål, er det i arbeidet med tekstoppbygging (betydning 8). Målet er at elevene skal få et variert språk, og med dette operasjonaliserer hun kompetansemålet å ”*uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding*” . Hun forteller om en metode som hun benytter seg av; setningspuslespill, som går ut på at hun skriver setningsledd på lapper, så skal elevene pusle og sette sammen for å lage ulike varianter av setninger. Denne metoden er hentet fra Guldal et al. (2011), deres forståelse av grammatikk i læreplanen, er forankret i betydning 8 (funksjonell). Målet med denne metoden er at elevene skal se hvordan de kan variere setningene sine, sier hun. Her ser vi et tekstlig og funksjonelt fokus på grammatikk (altså betydning 8), selv om det ikke er forankret i hennes definisjon av grammatikkbegrepet. Hun underviser også en-til-en i grammatikk, med utgangspunkt i elevtekstene; da ser hun om det er noe som har spesielt behov for hjelp (dette kan romme flere av grammatikkbetydningene; både funksjonell (betydning 8) , deskriptiv (betydning 3) eller normativ (betydning 6)).

4.3.5 Oppsummering

Det som informantene har til felles, er at de hovedsakelig jobber med grammatikk (slik den er forankret i læreplan gjennom kompetansemålene; deskriptiv grammatikk (betydning 3), normativ grammatikk (6), iboende språkssystem (7)) når de skal lære bort nynorsk. De behandler nynorsk grammatikk (betydning 3, 6 og 7) som et fremmedspråk, og mener da at det er viktig ”å lære bort” grammatikken, noe som tyder på at de benytter seg av tradisjonelle metoder. Her ser vi at grammatikken må finne seg i å stå i tjeneste for og fungere som verktøy for andre deler av norskfaget.

Det begrepsapparatet som informantene her forteller om, skal brukes ved innlæring av bøyningsformer i de ulike ordklassene (deklarativ grammatikk; betydning 3). Johanne og Marte benytter tradisjonelle metoder. Adam angir at han driver med språklek, mens Trine driver med undervisningsveiledning – og grammatikksamtaler med elevene i forbindelse med skriving av nynorske tekster.. Mine funn er ikke unike; også Refsnes (2016) har funnet at informantene jobber med grammatikk i forbindelse med nynorsk.

4.4 Forskningsspørsmål 4:

Hvilken legitimitetsargumenter for å undervise i grammatikk presenterer disse fire norsklærerne?

Innenfor dette forskningsspørsmålet undersøker jeg hvilke argumenter disse fire norsklærerne bruker for å legitimere sin grammatikkundervisning i norskfaget.

4.4.1 Johanne

Da vi snakket om nytteverdien av grammatikkundervisning i norskfaget, forteller Johanne at for at undervisninga skal ha en verdi, må elevene ha bruk for kunnskapen som hun forsøker å gi dem. Hun sier at hun ser at elevene har nytte av grammatikkundervisning, men synes selv at hun bruker for lite tid på grammatikk til hun kan forvente at de skal huske og bruke det hun har forsøkt å lære dem om temaet. Vi husker fra oppgavens første forskningsspørsmål at Johanne med grammatikk mener normativ grammatikk (betydning 6) og iboende språkssystem (betydning 7), og fra oppgavens tredje forskningsspørsmål at det er i forbindelse med nynorsk at hun underviser i grammatikk. Da stiller hun seg spørsmålet ”*Hvor mye nytte har de egentlig hatt av dette?*”. Hun sier: ”*Jeg skulle brukt mye mer tid... (...) så når de sitter der på tentamen, så vet jeg ikke hvor mye som sitter igjen av det jeg har gjennomgått.*” Johanne mener at hun skulle brukt mer tid på nynorsk og skriving. Hun bruker, ifølge seg selv, ikke nok tid på dette til at det egentlig har en nytte å undervise i det. Hun har likevel indirekte brukt et av Hertzbergs (1995) legitimitetsargumenter; språkferdighetsargumentet, fordi hun forteller at grammatikkens nytteverdi, er at elevene blir bedre skrivere i sitt eget morsmål. Det andre argumentet hun indirekte bruker når hun forteller at det er i forbindelse med nynorsk at hun underviser i grammatikk, er tverrspråkargumentet. Det omhandler å bruke ulike språk for å finne det som er felles – og på den måten utvikle en forståelse for begge målformer. Uansett forteller hun at hun er klar over at dette er et tema hun skulle brukt mer tid på, men at hun ikke føler at hun har mulighet til det. Dette henger sammen med det hun tidligere

har sagt i intervjuet, nemlig at det er så mange norskfaglige tema som skal gjennomgå i norskfaget, at for henne havner grammatikken (her forstått som nynorsk grammatikk som system (betydning 7) og betydning 8 (funksjonell grammatikk) litt i bakgrunnen for andre norskfaglige tema, som for eksempel litteratur.

4.4.2 Adam

På det samme spørsmål, nemlig hvilken nytteverdi elevene har av grammatikkundervisning, svarer Adam at han synes nytten ligger i at tekstene deres blir bedre, fordi det blir færre feil både med tanke på rettskriving (betydning 6) og setningsoppbygging (betydning 7). Det er i overensstemmelse med den definisjonen Adam har gitt på hva grammatikk er. *”Helt enkelt at flyten blir bedre”*, sier han *”forutsatt at elevene tar til seg grammatikken.”* Denne nyttetankegangen rundt grammatikken gir gjenklang i språkferdighetsargumentet, nemlig at elevene blir bedre til å skrive, altså økt skrivekorrekthet, gjennom kunnskap om setningsoppbygging.

Adam tenker også i det han kaller et stort perspektiv, og presenterer med dette tankegangen i nok et legitimeringsargument; formaldanningsargumentet som omhandler at hjernen er en muskel som kan trenes opp. Eksempelvis gjennom grammatikk (deskriptiv grammatikk; betydning 3).

Adam: *”Hvis man skal se på det (Grammatikkundervisning, min presisering) i et veldig stort perspektiv, så vil det jo ha seg sånn at ... at en lærer seg å sortere ting i ulike mentale bokser. Det har man masse bruk for senere”*.

Intervjuer: *”Hjernetrening, da?”*

Adam: *”Ja, det vil jeg si. Setningsanalyse vil absolutt være med på det.”*

Her drar Adam to ganger fram setningsanalyse som metoder som kan være nyttig. Dette står i kontrast til det han forteller om i hvilken sammenheng han underviser grammatikk, hvor han forteller at han forsøker å løsrive seg fra det han kaller tradisjonell grammatikkundervisning.

Det tredje argumentet som indirekte kommer fram i intervjuet med Adam, er det Hertzberg (1995) kaller metaspråkargumentet, og som Iversen et al. (2011) kaller det funksjonelle argumentet. Vi husker fra oppgavens tredje forskningsspørsmål at han sier at han underviser i grammatikk (deskriptiv grammatikk; betydning 3) slik at elevene skal utvikler et metaspråk, og dermed forstår de konkrete tilbakemeldingene som han gir på elevtekstene. Dette argumentet er det argumentet som ifølge både

Hertzberg (1995), Karsrud (2014) og Iversen et al. (2011) erklærer at er det mest brukte og relevante argumentet for grammatikken i dagens norskfag.

4.4.3 Trine

Trine ser den konkrete nytteverdien av grammatikkundervisning i at elevene kan variere språket og tekstene sine. Hun sier:

Jeg ser jo nytteverdien i forhold til at de kan gjøre veldig mye mer med språket sitt og tekstene sine når de greier å se at "Ok, her har jeg skrevet i avsnittet i presens, men hvilken effekt vil det ha hvis jeg skriver i.... Hvis jeg gjør noen grep her, da, blir teksten annerledes hvis jeg skriver noe i preteritum og noe i presens? Eller hvis jeg tar den direkte talen her i presens?"

Trine fokuserer med andre ord på en skriverelatert nyttetankegang (betydning 8), som kan knyttes til språkferdighetsargumentet hvor man argumenterer med at elevene får bedre skriftlige ferdigheter gjennom grammatikkundervisning. Hun mener at elevene får best utbytte med tanke på forbedring av kvaliteten på skrivinga si, dersom læreren evner å hjelpe til i det hun kaller revisjonsfasen av jobbinga med elevtekstene sine (jf underveis-veiledninga omtalt i kap. 4.3.3). Denne metoden samsvarer med det Myhill et al. (2012) også sier om sammenhengen mellom skriving og grammatikkundervisning (jmfør kap. 2.7). Trine sier at denne metoden er tidskrevende, men stiller spørsmålet "Hva er det de lærer av?". Dette tolker jeg som at hun synes at elevene hennes lærer mye av denne metoden, og derfor er det viktig at de bruker den selv om det er tidskrevende - hun har jo tidligere i intervjuet sagt at det som er viktig for henne, er at elevene lærer å uttrykke seg på en god måte skriftlig og muntlig, noe hun åpenbart mener at de gjør av denne typen grammatikkundervisning og dermed legitimerer den for henne nytten av å undervise i grammatikk. Videre sier hun at for at de skal kunne snakke sammen i en slik fagsamtale, må elevene ha metaspråk, noe de får gjennom grammatikkundervisning. Hun sier "Det er da at grammatikken er viktig også, slik at vi kan snakke det samme språket også. Slik at de vet at det er et hankjønnsord, derfor er jo grammatikken viktig." Dermed legger hun til grunn at metaspråkargumentet også er relevant for henne for å legitimere å undervise i grammatikk.

4.4.4 Marte

Marte sier også at den konkrete nytten hun ser av grammatikkundervisning, er at elevene blir bedre til å uttrykke seg og til å skrive. Denne skrive-nyttetankegangen

hører til språkferdighetsargumentet. Etter å ha sagt dette, blir det en lang pause under denne sekvensen av intervjuet med Marte. Først virker det ikke som hun har mer på hjertet om temaet. Jeg prøver å dra henne i gang med å si

Intervjuer: ”Hva hvis jeg kaster ut begrepet metaspråk da?”

Marte: ”Ja, de får jo det da, som de kan bruke til å snakke om egen eller andres skriving.”

Intervjuer: ”Eller til å forstå dine kommentarer.”

Marte: ”Eller til å forstå mine kommentarer. Faktisk så driver vi litt med hverandre-vurdering, og da har de noen begrep til å bruke til andre. Men det er ikke sånn som ligger helt opp i dagen til meg, nei, det med meta eller grammatikk...”

Det Marte mener med at grammatikken ikke ligger helt oppe i dagen for henne, tolker jeg som at det ikke er det hun jobber aller mest med. Dette sier hun i forbindelse med metaspråk, og hun sier indirekte at metaspråkargumentet ikke er noe hun benytter, selv om hun tidligere i både under andre og tredje forskningsspørsmål vektlegger det at elevene skal lære begrep (da eksemplifisert med begreper fra litteratur og film).

4.4.5 Oppsummering

Disse fire norsklærerne trekker alle sammen fram språkferdighetsargumentet i sin legitimering av grammatikkundervisning. Språkferdighetsargumentet er sterkt sammensveiset med skriftlige ferdigheter, og det er i tjeneste for skriving at disse fire lærerne benytter seg av grammatikken. Disse funnene legger dermed vekt til Brodow (1998), Refsnes (2016) og Kvifte (1998) sine funn, også de angir at deres informanter benytter seg av språkferdighetsargumentet. At grammatikken dermed står i tjeneste for skriving, står i kontrast til det faktum at det har vært overveldende mengder forskning som har stadfestet at det ikke er en sammenheng mellom grammatikkundervisning og forbedring av skriftlige ferdigheter (jf. kap. 2.7). Dersom elevene skal forbedre sine skriftlige ferdigheter ved hjelp av grammatikkundervisning, beror dette på visse suksessfaktorer; læreren må være kompetent på grammatikk (Myhill, 2012) grammatikkundervisninga må kontekstualiseres og invitere til språklek – og diskusjon, som kun Trine, og i noen grad Adam, drar inn i sin undervisning. At informantene her vektlegger en skriverett (og dermed tekstlig) legitimering av grammatikken, er i samsvar med det grammatikksynet som Iversen et al. (2011) mener at LK06 har på det formelle læreplannivået. Denne tankegangen rundt grammatikk viser at disse lærerne er opptatt av at det er språket i bruk, gjennom tekst, som er viktig for deres elever. Det står i

kontrast til de definisjonene de gir på grammatikk i oppgavens første forskningsspørsmål; der vektlegger de språket som system, med unntak av Trine.

Trine og Marte har satt ord på at det de ser på som det viktigste ved norskfaget, er at elevene lærer å uttrykke seg (jf. kap. 4.2). På den andre sida har de sagt at de nedprioriterer og ikke liker å undervise i grammatikk, som kunne komme av negative følelser ovenfor grammatikk eller at de anser seg for å være litteraturlærere. Dersom de mener at middelet for å oppnå gode skriveferdigheter, er å undervise i grammatikk (deskriptiv; betydning 3 normativ grammatikk; 6 og funksjonell grammatikk; 8 er betydninger de har vektlagt så langt i oppgaven), slik de her uttrykker, framstår det som underlig å nedprioritere dette.

Metaspråksargumentet benytter Trine og Adam seg av i sin legitimering, også i forbindelse med skriving – da de ønsker at elevene skal utvikle et metaspråk som de kan ha felles for å samtale om elevtekster. Der gjør grammatikken seg gjeldende for dem, innenfor betydning deskriptiv grammatikk (betydning 3), normativ grammatikk (betydning 6) & iboende språkssystem (betydning 7) slik at metaspråket etableres. Noen av Brodows (1998) informanter benytter seg av metaspråkargumentet, også de knytter det opp mot arbeid med elevtekster. Alle informantene i Refsnes (2016) bruker metaspråkargumentet, og de mener at grammatikkundervisning fører til bedre skriftlige ferdigheter, så det er nok i den forbindelse at de ser verdien av å ha et metaspråk. I Kvifte (1998) vektlegger ingen av informantene metaspråksargumentet, noe som kan sees i sammenheng med at de såkalte morderne legitimitetsargumentene (Hertzberg, 1995) tildeles liten betydning blant hans informanter.

Alle informantene mener at det er i forbindelse med utvikling av skriftlige ferdigheter at grammatikk kommer til nytte. Inntil Myhill (2012) ble effekten av grammatikk i tjeneste for skriftlige ferdigheter i eget morsmål nedsablet av forskningsfeltet (Braddock et al. (1963), Hillock (1986) og Andrews et al. (2004). Like fullt har morsmåslærere fastholdt at det er i forbindelse med skriving at grammatikken har sin nytte. Hva kommer dette av? Her ser jeg tre mulige forklaringer. Den første er at forskning (Brodow (1998) & Watson (2012) viser at morsmåslærere i liten grad holder seg oppdatert på forskning innenfor grammatikk, dermed blir ikke forskning om grammatikkens manglende effekt formidlet til norsklærer og de fortsetter å undervise i dette. For det andre er det mulig at lærere ser forbedring i sine elevers skriftlige ferdigheter, og går ut fra at dette er en effekt av grammatikkundervisning, noe som indikerer at Myhill (2012) bare er en bekreftelse

på kunnskap lærere allerede har. En tredje forklaring er at de informantene som Refsnes (2016) og jeg har intervjuet faktisk holder seg oppdatert på forskning på grammatikk, og har fått med seg Myhills (2012) funn, og etter dette har begynt å tillegge grammatikkens nytteverdi til skriving. Uansett årsak holder lærerne fast på at skriving og grammatikk (uavhengig av betydning) hører sammen.

Den eneste av mine informanter som synes at formaldanningsargumentet er relevant for å legitimere grammatikken, er Adam. Han mener at grammatikk kan fungere som hjernegymnastikk, og er sånn sett den eneste som tilegner grammatikken (uavhengig av betydning) en egenverdi hvor det ikke bare tjenestegjør for andre deler av norskfaget.

Ingen av mine informanter setter eksplisitt ord på at grammatikken har en selvstendig verdi, det virker ikke som at noen av informantene har reflektert over at grammatikken kan ha en verdi i seg selv, slik som også enkelte av kompetansemålene på det formelle læreplannivået uttrykker, for eksempel skal jo elevene etter 10. Trinn kunne ” *beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp.*”. I dette kompetansemålet fra det formelle læreplannivået er språket som system representert, og her står ikke grammatikken i tjeneste for andre enn seg selv.

5 Avslutning

Det jeg har funnet i denne avhandlinga, er som følger; De betydningene som disse fire norsklærerne bruker av termen grammatikk, er deskriptiv grammatikk (betydning 3), normativ grammatikk (betydning 6), iboende språkssystem (betydning 7) og funksjonell grammatikk (betydning 8). Når de forteller om sine definisjoner av termen, bruker de få eksempler og utdyper lite.

Det er mange norskfaglige tema disse fire norsklærerne jobber med, det eneste norskfaglige temaet som de alle nevner at de nedprioriterer, er grammatikken. Dette indikerer at de har en uformell prioriteringsliste over de ulike temaene som det i henhold til læreplanen i norsk, skal undervises i. Disse funnene er nye i så måte at det aldri før har blitt forsket på hvilke norskfaglige tema som er prioritert og nedprioritert. Årsaken til at de nedprioriterer dette temaet, kan forklares med de har negative følelsene tilknyttet grammatikken, at de av tidshensyn ser seg nødt til å prioritere andre norskfaglige tema og at de først og fremst ser på seg selv som litteraturlærere. Nedprioritering av grammatikk, basert på personlige følelser, til tross for en klar forankring av temaet i læreplanen i norsk, indikerer at lærere har et stort, fritt handlingsrom.

Disse fire norsklærerne underviser grammatikk i forbindelse med nynorsk, og i så måte står grammatikken for dem i tjeneste for å lære bort det nynorske språket (som av alle disse fire behandles som sidemål) og nynorsk skriving. De bruker begrepsapparatet fra deskriptiv grammatikk (betydning 3) som verktøy for å forklare om bøyingsformer og setningsstruktur innenfor nynorsk.

Blant disse fire norsklærerne er det tre legitimitetsargumenter som brukes. Alle fire benytter seg av språkferdighetsargumentet; elevene deres utvikler skriftlige ferdigheter i eget morsmål ved hjelp av grammatikkundervisning. To informanter baserer seg på metaspråksargumentet; elevene trenger de grammatiske begrepene for å lære om deldisipliner innenfor norskfaget og for å snakke om tekst. En informant bruker formaldanningsargumentet; grammatikk er nyttig som objekt for hjernetrening. Ingen av disse fire informantene dedikerer en egenverdi i å kunne grammatikk som system (betydning 3 eller 7), til tross for at læreplanen i norsk spesifiserer at elevene skal lære både om språket som system og språket i bruk.

Dermed er min konklusjon at i disse fire norsklærernes norskundervisning, står grammatikk i en nedprioritert – og i så måte svak – posisjon. Noen deler av grammatikk undervises sjeldent eller ikke i det hele tatt, fordi det er andre

norskfaglige tema disse fire har mer positive følelser og sterkere interesse for. Når disse norsklærerne underviser i grammatikk, er det for at elevene skal lære den normative grammatikken i det nynorske språket og for å utvikle skriftlige ferdigheter.

5.1 Sluttrefleksjoner

Dette har vært et tema som det har vært veldig spennende å arbeide med, men omfanget har vært for lite til at jeg kan "sette en diagnose" på grammatikkens posisjon i norskundervisning – jeg kan altså ikke generalisere, selv om grammatikken i mine funn har en svak posisjon. Dessuten er denne oppgaven basert ene og alene på disse fires selvrapportering. For å gi et mer utfyllt bilde på hvilken posisjon grammatikk har i norsklæreres virke, kan det være interessant å inkludere også observasjon som metode.

Det kunne også være nytte i å undersøke om det er en forskjell mellom lærere som jobber i barneskole, ungdomsskole og videregående, men det ville nok vært en egen mastergradsavhandling. Dersom mine funn er representative for majoriteten av norsklærerne, må det være slik at man på et eller annet tidspunkt slutter å undervise i grammatikk; å diagnostisere når og hvorfor kan bringe nyanser til mine funn.

Watson (2015) etterlyser en tydeligere forankring av grammatikk i læreplaner, Hodgson (2010) slår fast at Kunnskapsløftet (LK06) er for vag, og Guldal et al. (2011) og Iversen et al. (2011) roper varsku over at ordet grammatikk ikke nevnes tydelige nok i læreplanen i norsk (LK06). Dette indikerer at en årsak til den svake posisjonen grammatikken har i disse fire norsklærernes virke, kan komme av at grammatikken ikke hevder sin rett gjennom læreplanen i norsk. Et enda tydeligere krav om å undervise i grammatikk, gjennom læreplanen i norsk, kunne vært medisin mot problemet – gitt at videre forskning finner at mine funn er generaliserbare for norsklærere som gruppe.

Litteraturliste

- Andrews, R., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C. & Zhu, D. (2004a). The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. I Research Evidence in Education Library. London: Eppi-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Hentet 9. April 2017 fra: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=231>
- Andrews, R., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C. & Zhu, D. (2004b). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. I Research Evidence in Education Library. London: Eppi-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Hentet 9. April 2017 fra: http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/eng_rv6.pdf?ver=2006-03-02-124846-983
- Borg, S. & Burns, A. (2008). *Integrating grammar in adult TESOL classrooms*. Applied Linguistics, 29(3), 456-482.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R. & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. National Council of Teachers of English. Champaign.
- Brodow, B. (1998). *En undersøkning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikkundervisning. I: Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: studentlitteratur.
- Brøseth, H. (2017). *Ulike betydninger av begrepet grammatikk*. (Manuskript)
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Faarlund, J., T., Lie, S. & Vanneboe, K., I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faarlund, J., T. (2005). *Revolusjon i grammatikken: Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Goodlad, J., I. (1979). *Curriculum inquiry*. USA: McGraw-Hill Book Company.
- Guldal, T., M. og Otnes, H. (red) (2011). *Grammatikkundervisning. Språkfag 4*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Helland, H., P. (2006). *Ny fransk grammatikk: morfologi, syntaks og semantikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (2014). *Grammatikken i skolen – klar for en omkamp?*. Utdanningsforbundet https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2_2014/UTD-BedreSkole-0214-WEB_Hertzberg.pdf, lastet ned 21. Okt 2016
- Hillock, G. (1986). *Research on Written English Composition. New Directions for Teaching*. National Conference on Research in English. Urbana.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A., S. & Tomlinson. (2010) *På vei fra læreplan til klasserom*. NF-rapport 3/2010 Lastet ned fra: <http://nordlandsforskning.no/publikasjoner/pa-vei-fra-lareplan-til-klasserom-article666-152.html> (19. April 2017)
- Iversen, M., H., Otnes, H. og Solem, M., S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karsrud, K. (2014). *Grammatikkens nytteverdi i skulen – ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvifte, B., H. (1998) ”*Ellers ville alt blitt kaos*” – om begrunnelser for grammatikkdisiplinen.”. I: Næss, A & Egan, T (red.)(2008). *Vandringer i ordenes landskap*. Vallset: Oplandske Bokforlag

- Myhill, D. A., Jonas, M. A., Lines, H. & Watson, A. (2012). *Re-thinking grammar; the impact of imbedded grammar teaching on student`s writing and student`s metalinguistic understanding*. Research Papers in Education, 27:2, 139-166. (lastet ned 14/09-16 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02671522.2011.637640?needAccess=true>)
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nespor, J. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching*. Journal of curriculum Studies, 19(4), 317-328.
- Pajares, F. (1992). *Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of educational Research, 62(3), 307-332. Lastet ned fra: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543062003307> (19. April 2017)
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2. Utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *The grammar papers: Perspectives on the teaching of grammar in the national curriculum*. Hayes: QCA.
- Saussure, F. de (1916. 1970). *Kurs i allman lingvistik*. Lund: Bo Cavefors Bokförlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (2. Utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2008). *Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler*. I: Tonne & Sakshaug Nergård, M., E. og Tonne, I. (red.) (2008). *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk i tekster og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). *Kunnskapsløftet (LK 06). Læreplan i norsk.*

Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05> , lastet ned 21. Okt 2016

Watson, A., M. (2012). *Navigating "the pit of doom": Affective responses to teaching "grammar"*. *English in Education*. 46:1. Lastet ned fra

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1754-8845.2011.01113.x/epdf> (19. April 2017).

Watson, A., M. (2015). *Conceptualisations of "grammar teaching": L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing*, *Language awareness*, 24:1, 1-14.

Åfarli, T. (2000). *Grammatikk – kultur eller natur? Elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Oslo: Samlaget.

Vedlegg 1

1 Hva heter du? (fullt navn)
2 Hvor gammel er du?
3 Hvilken utdanning har du?
4 Hvor lenge har du jobbet som norsklærer og på hvilket trinn?
5 Hvorfor ønsket du å bli norsklærer?
6 Da du skreiv master/bachelor/avsluttende oppgave i norsk. Hva skreiv du om?
7 Fordypningsemnene som du kunne velge på studiet, hva valgte du? Oppfølgingsspørsmål: Språklige emner eller litterære?
8 Har du tatt videreutdanning innenfor norskfaget? Oppfølgingsspørsmål: Kurs ? Hva handlet disse om? Hvordan holder du deg oppdatert på fagområdet?
9 Hvilke hovedtema synes du er viktig i norskfaget? Oppfølgingsspørsmål: Hvilke hovedtema liker du best å undervise i?
10 Kan du si noe om hvilke prioriteringer du opplever? Oppfølgingsspørsmål: Hva opplever du at er ansett som viktige og mindre viktige tema?
11 Hvordan ville du definert begrepet "grammatikk" ?
12 Kan du fortelle hvordan du jobber med grammatikk i norskfaget. Oppfølgingsspørsmål : Et eget tema eller som en del av noe annet? Baserer du deg på læreboka? Oppgaver? Setningsanalyse? I forbindelse med skriving?
13: Hvordan responderer elevene dine på grammatikkundervisning?
14 Fortell hvilken nytte du mener at elevene dine har av grammatikkundervisning.
15: I læreplanen står det "Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk". Hvordan tolker du denne delen av læreplanen?
16 I læreplanen står det " Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet (...) og å utvikle deres språkforståelse. Hvordan tolker du denne delen av læreplanen?
17 Hvor stor plass mener du at grammatikken burde ha i norskfaget?
18 Kan du si noe om i hvilken grad dere snakker om grammatikk i norsklærer-kollegiet?

Vedlegg 2

Spørreundersøkelse: norsklæreres holdning til grammatikk.

NAVN: _____

SKOLE: _____

MAIL: _____

(All informasjon vil bli anonymisert, men du kan få en forespørsel om å delta i et intervju)

Kryss for korrekt alternativ

- Jeg har studert norsk på høyskole
- Jeg har studert nordisk på universitet

Hva er din yrkestittel?

- Lærer
- Adjunkt
- Adjunkt med tilleggsutdanning
- Lektor
- Lektor med opprykk

Hvor mange studiepoeng har du i norsk/nordisk?

- Årsstudium (60 stp.)
- Bachelor (180 stp.)
- Master (300 stp.)

Kryss av riktig svaralternativ

- Jeg jobber i ungdomsskolen
- Jeg jobber på videregående skole

Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

- 1 – 5 år
- 6 – 15 år
- 16 – 30 år
- 30 – 40 år

Sett tall foran temaene etter hvilket tema du synes er viktigst innenfor språk i norskfaget. 1 er viktigst, og 4 minst viktig.

Grammatikk
Dialekt
Sosiolingvistikk
Retorikk
Annet:

Nedenfor skal du angi i hvilken grad du er enig i påstandene.

- Jeg nedprioriterer litteraturundervisning til fordel for grammatikkundervisning

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Jeg nedprioriterer grammatikkundervisning til fordel for litteraturundervisning

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Grammatikkundervisning er en viktig del av norskfaget

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Litteraturundervisning er en viktig del av norskfaget

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Jeg har god kompetanse i norsk grammatikk

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Jeg har god kompetanse i litteratur

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Det er lett å gjøre grammatikkundervisning tekstnær/funksjonell

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Det er vanskelig å gjøre grammatikkundervisning tekstnær/funksjonell

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Jeg behersker grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp, og derfor er det lett for meg å undervise i dette.

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

- Jeg har samtaler med mine kollegaer om språk innenfor norskfaget

- Ofte
- Av og til
- Aldri

- På vår skole er grammatikk innenfor norskfaget prioritert

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

-Jeg underviser kun i grammatikk i forbindelse med nynorsk

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

-Læreplanen i norsk legger ikke opp til å inkludere grammatikk i norskfaget

- Enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Uenig

I boksen nedenfor kan du skrive eventuelle andre synspunkt du har på grammatikkundervisning/grammatikk i norskfaget, som spørreundersøkelsen ikke dekker.

Vedlegg 3

MASTERGRADSAVHANDLING VED NTNU – ØNSKER DU Å VÆRE MED?

Hei

Jeg søker norsklærere til studie om grammatikkundervisningens plass i norskfaget.

Studiens navn er: Hva er norsklæreres holdning til grammatikkundervisning?

For de som ønsker å delta, vil det innebære å svare på en kort spørreundersøkelse.

Dersom du ønsker å delta, kommer jeg til skolen for å gjennomføre

spørreundersøkelsen på et tidspunkt som passer for deg, helst i uke 5.

Resultatet av spørreundersøkelsen vil bli benyttet som statistikk i min

mastergradsavhandling innen nordisk språk. Alle deltakere vil bli anonymisert, men

du får kanskje forespørsel om å delta på intervju om temaet grammatikkundervisning.

Også dette vil bli anonymisert, og deltakelse er frivillig uavhengig av deltakelse i spørreundersøkelsen.

Håper dette høres interessant ut, og at så mange som mulig tar kontakt med meg!

Svarfrist: Så snart som mulig, men senest mandag i uke 4 (19. Januar)

Masterarbeidets relevans for lektoryrket.

Arbeidet med denne mastergradsavhandlinga har vært relevant for meg som lektorstudent og framtidig lektor av flere grunner. For det første har jeg i min avhandling undersøkt et norskfaglige tema; nemlig grammatikken. Det har gitt meg innsikt i grammatikk som jeg ellers ikke ville hatt; for det første har jeg undersøkt hvordan grammatikk er representert i læreplanen i norsk (LK06), og dermed har jeg blitt kjent med og nærlest de ulike delene (formålsdel, hovedområder og kompetansemål) av læreplanen. Læreplanen i norsk er alle norsklærers arbeidsdokument som vi er forpliktet til å jobbe i henhold til og sette oss ordentlig inn i. Jeg har også fått inspirasjon til hvordan jeg kan forankre grammatikk i min undervisning, ved at jeg har oppdaget hvilke muligheter grammatikken gir.

Min avhandling tar for seg flere læreplannivå (Goodlad, 1979; det formelle (selve læreplanen), det oppfattede (fortolket læreplan) og det operasjonaliserte læreplannivået (faktisk gjennomført undervisning), og jeg har fått innsikt i de forskjellene som kan forekomme mellom selve læreplanen og gjennomført undervisning, noe som illustrerer lærerens frie handlingsrom. Som framtidig lektor er det viktig at jeg tar med meg denne kunnskapen inn i mitt virke; lærere skal ikke misbruke sitt frie handlingsrom, men undervise i henhold til læreplanen.

En annen grunn til at mastergradsavhandling er relevant for mitt virke som lektor, er at ett av mine funn er at læreres følelser og kunnskapsnivå om ulike norskfaglige tema, påvirker i hvilken grad og hvordan disse temaene integreres i deres undervisning. Lærere kan basert på dette nedprioritere norskfaglige tema som de ikke "liker". Dette er en felle som det er viktig å ikke gå i, og dette kommer jeg til å være bevisst i mitt norsklektorvirke.

Sammendrag

I denne mastergradsavhandling undersøker jeg følgende problemstilling:

"Hvilken posisjon presenterer fire norsklærere at grammatikken har i deres norskundervisning?". For å finne svar på dette har jeg benyttet meg av den kvalitative metoden dybdeintervju med fire norsklærere; to informanter som underviser på ungdomstrinnet, to som underviser i videregående opplæring.

Opgaven fyller et kunnskapshull innenfor forskningsområdet; det synet morsmåslærere har på grammatikk. Målet med denne avhandlinga er å undersøke hvilke norskfaglige tema norsklærerne ser på som viktig og mindre viktig i sin norskundervisning, i tillegg til å undersøke hvilke norskfaglige tema de jobber mye og lite med, og hvordan de definerer begrepet grammatikk. I avhandlinga undersøker jeg de bakenforliggende årsakene til lærernes prioriteringer for sin norskundervisning som, så vidt meg bekjent, ingen har undersøkt tidligere, i norsk skolesammenheng.

Mine funn er at disse fire har fokus på språket som system og normativ grammatikk i sine definisjoner av grammatikkbegrepet. Alle sammen nedprioriterer grammatikk som norskfaglig tema i sitt norsklærervirke, til fordel for andre norskfaglige tema. Dette kan komme av at de har negative følelser tilknyttet grammatikken og at de først og fremst ser på seg selv som litteraturlærere. Disse fire norsklærerne underviser i grammatikk i forbindelse med læring av det nynorske språket og tekstproduksjon. I denne informantgruppa benytter alle fire seg av språkferdighetsargumentet, to av metaspråksargumentet og en på formaldanningsargumentet.