

Ingvild Lilletvedt Olsen

Grammatikk som et redskap for å kommunisere korrekt

En kvalitativ studie av tre norsklærere på småtrinnet sine oppfatninger av grammatikk og grammatikkdiraktikk

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7

Mai 2020

Ingvild Lilletvedt Olsen

Grammatikk som et redskap for å kommunisere korrekt

En kvalitativ studie av tre norsklærere på småtrinnet sine oppfatninger av grammatikk og grammatikkdidaktikk

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Brøseth og Nygård (2019b) argumenterer for at alle barn er språkgenier når de begynner på skolen. Barn *kan* jo tross alt prate riktig, men de språklige konvensjonene som *ikke* kommer naturlig gjennom språket, må de lære. Disse konvensjonene lærer barna som regel på skolen, av en lærer. Myhill, Jones og Watson (2013) trekker frem at lærerens oppfatninger vil påvirke undervisningen. På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvilke oppfatninger har tre norsklærere på småtrinnet av grammatikk og grammatikkdiraktikk?

Begrepet *oppfatninger* baserer seg på det engelske ordet *beliefs* (jamfør Pajares, 1992), og inkluderer holdninger, erfaringer med, kunnskaper om, ideologier og forestillinger. For å kunne svare på problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie med et semistrukturert intervju. Jeg intervjuet tre norsklærere på småtrinnet fra ulike skoler, hvor en underviser på førstetrinn mens de to andre underviser ved fjerde-trinn.

Teorigrunnlaget baserer seg på et skille mellom formell og funksjonell grammatikk, med utgangspunkt i Newmeyer (1998). Jeg har tatt utgangspunkt i generativ grammatikk innenfor formell grammatikk og systemisk-funksjonell grammatikk innenfor funksjonell grammatikk. I tillegg til grammatikkdiraktisk teori og ulike legitimeringsargumenter for grammatikk jamfør Hertzberg (1995).

Funnene fra oppgaven viser at deltagerne i hovedsak oppfatter grammatikk som normativt og knytter det til ortografi og skriftspråk. Det var utfordrende å finne et klart grammatikksyn hos deltagerne. De argumenterer for grammatikk og grammatikkundervisning ved å bruke argumenter som kan plasseres under *allmenndanningsargument* (Hertzberg, 1995).

Deltagerne bruker i tillegg *kommunikasjon* som et argument for å legitimere grammatikk. Dette kan sees i sammenheng med at grammatikk blir fremstilt som et redskap for tekstskeping i både LK06 og LK20. I tillegg er det klart funksjonell grammatikk som ligger til grunn i LK06 og LK20. Deltagerne uttrykker at de ønsker en funksjonell undervisning, hvor grammatikk blir undervist induktivt. To av tre deltagere sette spørsmål ved hva kjerneelementet *språket som system og mulighet* betyr, noe som tyder på at det er ikke er formulert på en forståelig måte.

Abstract

Brøseth and Nygård (2019b) argue that all children are linguistic geniuses by the time they start school. Children already know how to speak correctly, but the linguistic conventions that do not come naturally while learning the language must be taught. These conventions are usually taught in school by a teacher. Myhill, Jones and Watson (2013) discuss how a teacher's beliefs affects their teaching. Based on this, I have formulated the research question:

What beliefs do three Norwegian subject teachers in the lower primary levels have about grammar and grammar didactics?

The term *beliefs* is based on a definition by Pajares (1992) and includes a teacher's attitudes, experiences, knowledge, ideologies and notions about the subject. To answer the research question, I have conducted a qualitative study with semi-structured interviews. I interviewed three Norwegian subject teachers working in lower primary levels at different schools. One teacher teaches the first grade, while the two others teach the fourth grade.

The theoretical background of the thesis is based on a divide between formal and functional grammar cf. Newmeyer (1998). I have chosen to discuss generative grammar within the field of formal grammar, and systemic-functional grammar within the functional grammar field. Furthermore, I have included grammar didactics theory, and different arguments for legitimizing grammar cf. Hertzberg (1995).

The findings of the study show that the participants mostly believe grammar to be normative and relate it to orthography and written language. It was a challenge discerning what grammatical views the participants have. However, they argue for grammar and grammar-teaching by using arguments that could be placed within *general education arguments* (Hertzberg, 1995). Furthermore, the participants use *communication* as an argument for legitimizing grammar. This could correlate to the way grammar is presented as a tool for text creation in both LK06 and LK20. The participants express a desire for a functional grammar teaching, where grammar is taught inductively. Two out of three participants question what the core element of the new curriculum, "*the language as a system and opportunity*" means, suggesting it is not formulated in an understandable way.

Takk

Dette prosjektet kom til verden høsten 2019. Frem til mars 2020 var dagene brukt på lesesalen og som vikar, helt til det brått sa stopp 12. mars. Jeg hadde ikke trodd at jeg skulle skrive en mastergrad under en pandemi, men det viser seg at det går an, selv om lesesalen, medstudenter og veiledning som ikke foregår på skjerm har vært sårt savnet. Jeg kan med sikkerhet slå fast at det er *ikke* det samme å sitte hjemme som å sitte på lesesalen. Uavhengig av pandemi eller ei, har jeg i likhet med de som har skrevet masteroppgave før meg, erfart at det er en langvarig prosess som tar deg med på en tur gjennom hele føleleseregisteret. Men jeg har ikke vært alene, heldigvis.

Denne prosessen hadde ikke vært det samme uten veileder Leiv Inge Aa. Takk for alle støttende ord og gode veiledninger. Takket vært deg vet jeg nå at det skal være komma mellom «hei» og «Nils», og at det ikke er en grammatisk feil hos nesten alle andre enn meg.

Tusen takk til informantene mine. Takk for at dere stilte opp og lot meg få et innblikk i tankene deres. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Takk til venner og familie som har holdt ut med overivrige forklaringer på hvorfor grammatikk er spennende, og at det handler om mer enn bare bøyning av verb. Jeg kan ikke love at det vil stoppe. Spesielt takk til medstudenter og forelesere på master i norsksdidaktikk, dere er i en klasse for dere selv.

Sist, men ikke minst, takk, Eirik. Takk for alle gjennomlesninger, oppmuntrende ord og ferdiglagde middager. Du er min hverdagshelt.

Trondheim, mai 2020

Ingvild Lilletvedt Olsen

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Avklaring av problemstilling.....	3
1.2 Forskningsfeltet	4
1.3 Oppgavens oppbygging	7
2 Grammatikk og grammatikkdiraktikk	9
2.1 Grammatikk og språk	9
2.2 Formell grammatikk	11
2.3 Funksjonell grammatikk	12
2.4 Normativ og deskriptiv grammatikk.....	14
2.5 Grammatikkdiraktikk	15
2.5.1 Grammatikkundervisning	15
2.5.2 Begrepsinnlæring	17
2.5.3 Grammatikk i læreplaner	17
2.5.4 Argumenter for grammatikk i skolen.....	19
3 Kvalitativt forskningsintervju	23
3.1 Forskningsprosessen.....	23
3.1.1 Utarbeidelse av intervjuguide	24
3.1.2 Utvelgelse av deltagere	25
3.1.3 Etske dilemmaer	26
3.1.4 Transkribering.....	26
3.1.5 Analyse	27
3.2 Sekundæremperi.....	29
3.3 Oppgavens mulige feilkilder	30
4 Kvalitativ innholdsanalyse og drøfting	33
4.1 Kari	33
4.1.1 Utdanning og erfaring	33
4.1.2 Grammatikk	35
4.1.3 Grammatikkdiraktikk	36
4.1.4 Hvorfor grammatikk?.....	40
4.1.5 Læreplaner	41
4.1.6 Oppsummering.....	43
4.2 Andreas.....	45
4.2.1 Erfaring og utdanning	45

4.2.2 Hva er grammatikk?.....	46
4.2.3 Grammatikksyn.....	47
4.2.4 Grammatikkdiraktikk	48
4.2.5 Hvorfor grammatikk?.....	50
4.2.6 Læreplaner	51
4.2.7 Oppsummering.....	54
4.3 Christoffer.....	55
4.3.1 Erfaring og utdanning	55
4.3.2 Grammatikk og grammatikk i norskfaget	56
4.3.3 Grammatikksyn.....	57
4.3.4 Grammatikkundervisning	58
4.3.5 Hvorfor grammatikk?.....	60
4.3.6 Læreplan	61
4.3.7 Oppsummering.....	62
5 Grammatikk, grammatikkdiraktikk og læreplaner	65
5.1 Grammatikk = ortografi + rettskriving	65
5.2 Grammatikk for å skrive og kommunisere korrekt	66
5.3 Grammatikkundervisning	69
5.4 «Det er helt fantastisk hvor vanskelig de kan gjøre det»	72
6 Oppsummering og avsluttende tanker.....	75
Litteraturliste	77
Vedlegg	81
Vedlegg 1: intervjuguide	81
Vedlegg 2: kompetansemål tilhørende intervjuguide.....	82
Vedlegg 3: godkjenning NSD.....	83
Vedlegg 4: Samtykkeskjema	86

1 Innledning

Mange synes å oppfatte grammatikk som tørt, vanskelig og kjedelig. Næss og Næss (2007) stiller et spørsmål som er dekkende for fremstillingen av grammatikk, hvor de spør om grammatikk er blitt et skjellsord. Videre skriver de «[g]rammatikk. Smak litt på ordet. Si det høyt et par ganger. Får du gåsehud og nervøse rykninger i mellomgulvet? (...) Du er ikke alene.» De setter ord på en oppfatning av grammatikk som mange kan kjenne seg igjen i. Hvorfor er det blitt slik at vi frykter grammatikk, når vi *egentlig* kan grammatikk? Uten å tenke meg om vet jeg at verbalet skal komme som ledd nummer to i en setning, og jeg vet at det heter god – bedre – best, og ikke god – godere – godest. Men det er også elementer ved språket jeg ikke hadde skjønt, hadde det ikke vært for at noen forklarte det for meg.

Eksempelvis var det først på universitet at jeg lærte hvorfor det skal være et komma i «hei, Siri», eller at det *faktisk* er en forskjell på *dem* og *de*¹. At jeg nå har lært meg forskjellen er ikke takket være mine egne intuitive grammatikkunnskaper, men at en lærer satte ord på det. Dette er konvensjoner man må *lære*, og som ikke kommer naturlig gjennom språkbruk.

Som lærer er man pålagt å undervise etter læreplanen (Opplæringslova, 1998). Læreplanen er altså styrende for hva elevene skal lære. Skole-Norge befinner seg i en spennende tid hvor fag har blitt fornyet, og det har kommet nye læreplaner. Norskfaget har i den anledningen også blitt fornyet. Fagets relevans og sentrale verdier blir beskrevet slik:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Sitatet ovenfor er hentet fra Fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), og beskriver et norskfag som skal favne bredt. Det som utpeker seg spesielt, er at elevene skal kunne kommunisere. Tidligere styreleder i Landslaget for norskundervisning (LNU), Lars August Fodstad, uttrykte en skepsis mot arbeidet med LK20 snevrer inn norskfaget og redefinerer kjernen til å være språk og kommunikasjon (Fodstad, 2015). Om dette stemmer, er det vesentlig at elevene får et bevisst forhold til språket sitt. Dette er noe grammatikk i høyeste grad kan bidra til. Samtidig er grammatikkens plass i norskfaget et yndet

¹ Ettersom jeg kommer fra Bergen, har jeg ikke de/dem naturlig i talemålet mitt. Jeg bruker som regel «de».

diskusjonsobjekt, og det har både forkjempere og motstandere (Brøseth & Nygård, 2019b; Hertzberg, 1995; Karsrud, 2014). Hertzberg (2014) inviterer til omkamp for grammatikk i norskfaget og slår med det et slag for grammatikkens nytteverdi. Hvordan denne kampen vil ende, vil blant annet avhenge av lærerne som underviser i grunnskolen. At lærere er viktige for elevens læring, er en påstand de fleste vil si seg enige i. Hvilke oppfatninger en lærer har om et emne, vil også ha en innvirkning på undervisningen (Brøseth & Nygård, 2019b; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Vooren, Casteleyn & Mottart, 2012). På bakgrunn av det jeg diskutert her, ønsker jeg å se nærmere på hvilke oppfatninger *lærere* har om grammatikk. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i en overordnet problemstilling:

Hvilke oppfatninger har tre norsklærere på småtrinnet av grammatikk og grammatikkdiraktikk?

Mye av forskningen som har blitt gjort på dette emnet, har vært på øvre skoletrinn, og jeg har derfor bevisst valgt deltagere som underviser på småtrinnet. Dette er fordi jeg ser på grammatikk som en del av begynneropplæringen, og ønsker å fremme mulighetene grammatisk bevissthet kan gi i begynneropplæringen. Gjennom å undersøke *lærerens* oppfatninger vil jeg få et innblikk i hva de mener grammatikk er, og i tillegg få en forståelse for hvorfor grammatikk har den plassen det har i norskfaget i dag. Ettersom dette er en oppgave som retter seg mot skoleverket, har den en overordnet didaktisk karakter. Dette gjør at jeg også inkluderer spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* i arbeidet med prosjektet. For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår norsklærerne grammatikk, og hva legger de i det?
2. Hvilke argumenter bruker de for og imot grammatikk?
3. Hvilken forståelse har de av grammatikk i læreplanen(e)?
4. Hvilke undervisningsmetoder anser de hensiktsmessige for å undervise i grammatikk (om det undervises i det)?

For å kunne si noe hvilke oppfatninger lærerne har, er det nødvendig å forstå *hva* de legger i begrepet grammatikk. Som jeg skal komme tilbake til i kapittel 2, kan grammatikk forstås på flere ulike måter. Det er derfor viktig at jeg vet hva lærerne mener grammatikk er, slik at jeg kan forstå svarene deres på best mulig måte og på den måten gi et mest mulig realistisk bilde på deres oppfatninger av grammatikk. Det er spesielt interessant å se hvordan lærerne kobler grammatikk til ortografi, som defineres som rettskriving (NAOB).

Gjennom å se hvilke argumenter de bruker for og imot grammatikk, vil jeg få en mulighet til å se hvordan de legitimerer grammatikk og grammatikkundervisning. Her har det vært interessant å se at lærerne i stor grad legitimerer grammatikk som et redskap for å kunne kommunisere. Dette henger sammen med at de i stor grad kobler grammatikk til skriftspråk.

Nå er vi i en spennende tid hvor en ny læreplan skal implementeres, noe som gjør det spesielt interessant å se hvordan lærerne forstår læreplanen og ordlyden i den. De skal sette seg inn i hva som er nytt, og det er kanskje dermed enda viktigere at det som står i læreplanen er formulert slik at det er forståelig. Ved å inkludere læreplanen i forskningsspørsmålene, vil det kunne si noe om hvordan deltagerne tolker læreplanen, i tillegg til at det kan sees i sammenheng med deres forståelse av grammatikk.

Det fjerde forskningsspørsmålet kom til under arbeidet med prosjektet. Det ble tydelig at det ikke var et klart grammatikksyn hos noen av deltagerne, men det var heller klare koblinger mot *hvordan* de ønsket å undervise i det. Dette ser jeg i sammenheng med hvordan de forstår grammatikk, og kobler det opp mot induktiv og deduktiv undervisning, i tillegg til de argumentene de bruker for grammatikk. Med utgangspunkt i det forskningsspørsmålet vil jeg kunne få innsikt i hvilke tanker de har om grammatikkundervisning, i tillegg til hvilke holdninger de har til det.

1.1 Avklaring av problemstilling

En av grunnene til at det er nødvendig å avklare problemstillingen, er at emnet jeg ønsker å undersøke, ligger tett opp til begrepet *teachers beliefs*. Det er ingen norsk oversettelse av begrepet som er tilstrekkelig dekkende, men det kan sees i sammenheng med ord som *oppfatninger, forestillinger og holdninger*.

Pajares (1992) trekker frem at det er flere måter å forstå begrepet *beliefs* på, avhengig av hva det er man skal undersøke. Hvilke *beliefs* man har, blir skapt tidlig og formes av blant annet erfaringer, holdninger og sosiale forhold. Eksempelvis vil de opplevelsene en lærer har hatt med grammatikk gjennom egen utdanning være med på å forme lærerens *beliefs* om grammatikk. Det vil også kunne være formet av språklige ideologier man blir utsatt for. Pajares (1992) diskuterer utfordringen ved å skille *beliefs* fra kunnskap. Flere forskere har prøvd å skissere et skille, men det kan være vanskelig å se når *beliefs* slutter, og kunnskap begynner. Det kan være naturlig å tro at læreres *beliefs* også vil være påvirket av deres kunnskaper om ulike emner, men igjen er det vanskelig å sette et skille. Videre trekker Pajares

frem at forskningen som blir gjort på *teachers beliefs*, vil være nyttig for lærere, og kanskje spesielt institusjoner som utdanner lærere. Det kan si noe om hvorfor lærere handler som de gjør, og samtidig kanskje gi en økt forståelse for hvorfor (Pajares, 1992). I tillegg vil det være nyttig for institusjoner som for eksempel arbeider med læreplaner.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke begrepet *oppfatninger* i min problemstilling som legger grunnlaget for denne oppgaven. Med oppfatninger inkluderes forestillinger, kunnskaper, holdninger, erfaringer og ideologier.

1.2 Forskningsfeltet

Det har blitt, og blir gjennomført forskning som er relevant for dette prosjektet. Jeg vil her presentere forskningen jeg har sett til i arbeidet med prosjektet. Nyere forskning fra Storbritannia viser at innsikt i språkssystemet kan være positivt for skriveutviklingen. Myhill et al. (2012) gjennomførte en storskalaintervensjon i 32 klasser fra 32 ulike skoler, som inkluderte 744 elever. I studien ble grammatikk undervist eksplisitt som en integrert del av skriveundervisningen, og det ble utdelt læringsmateriale. Forskergruppen analyserte tekster, observerte undervisning og intervjuet både lærere og elever, og hadde en fokuselev i hver klasse. Det ble sett opp mot klasser som fulgte ordinær undervisning. Lærerne som gjennomførte prosjektet, opplevde at de læringsmaterialene de fikk tildelt var støttende og ga de selvtillit i ulike metoder å utvikle skriveopplæring, men ingen av lærerne nevnte noe om grammatikk (Myhill et al., 2012). Forskerne trekker frem at mange av lærerne i studien manglet den grammatiske kunnskapen for å kunne utnytte læringsmaterialene de hadde fått, noe som viste seg i tilbakemeldingene de ga til elevene. Eksempelvis ble grammatiske begreper brukt uten forklaring. Et av funnene er at lærere trenger mer kunnskap om grammatikk, spesielt syntaks, for å kunne bruke grammatikk i skriveopplæringen på best mulig måte. I tillegg var det de flinkeste elevene som hadde best utbytte av en slik undervisning med fokus på grammatikk i skriveopplæring.

Myhill et al. (2013) publiserte en artikkel basert på samme studien, hvor de tar for seg hvordan læreres grammatiske kunnskaper kan ha en innvirkning på skriveopplæringen. Videre viser de til flere ulike forskningsrapporter, blant annet Schulman (1987), hvor han skiller mellom kunnskap om et emne, pedagogisk innholdskompetanse (hvordan man underviser i det akademiske temaet), og pedagogisk kompetanse (hvordan man underviser) (Myhill et al., 2013). De argumenterer for at pedagogisk innholdskompetanse er den viktigste kompetansen

når man skal undervise og utvikle elevenes skriving (Myhill et al., 2013). De fremhever at mye av forskningen som er blitt gjort tidligere handler om lærerens rene grammatikkunnskaper, og ikke hvordan dette kan bli brukt. Dette vil naturlig nok ha påvirket datamaterialet. Videre trekker de frem at lærerens grammatikkunnskaper må være betydelig høyere enn hva elevene skal lære, fordi de trenger denne kunnskapen for å kunne tilrettelegge undervisning, og det vil i tillegg bli utfordrende å kjenne igjen språklig utvikling dersom de ikke har denne kunnskapen. Et interessant funn, er hvordan en lærer ikke ønsker å bruke fagbegrep når h*n snakker om grammatikk. Læreren vil ikke bruke fagbegrepet preposisjon, men heller *posisjonsord*. H*n forklarer dette med at posisjon er et ord de kjenner fra hverdagen, og derfor er bedre å bruke. Når læreren får spørsmål om de ikke skal lære nye ord, og hvordan grammatiske begreper skiller seg fra det å lære andre ord, svarer h*n: «oh probably because I hate them I do teach them but I think probably because it put me off so much I'm afraid of putting them off.» (Myhill et al., 2013, s. 85). Her viser læreren til sin egen opplevelse av grammatikk, og hvordan den påvirker h*n i klasserommet. Den samme tendensen ser jeg i mitt prosjekt, hvor blant Kari trekker frem at hun bruker metoder som hun ble eksponert for gjennom egen skolegang.

Myhill og Newman (2016) diskuterer hvordan skriving består av flere valg, forming, refleksjon og revidering. De baserer seg på en studie som er gjennomført i en forlengelse av storskalastudien som er presentert over, hvor 54 ulike skoler og til sammen 779 elever var med. De delte ut læringsmaterialer som støttet grammatisk fokus under skriving, og observerte undervisningsøkter, i tillegg hadde de kontrollklasser. For å kunne bruke metaspråk i klasserommet krever det at læreren legger opp til bruk av det i møte med elevene, og på den måten skape et dialogisk rom hvor metaspråk blir benyttet. Om dette blir gjort vil da elevene bli mer bevisst på hvordan grammatikk og ulike valg påvirker teksten, noe som Myhill og Newman anser som positivt. For å oppnå dette krever det høy kompetanse hos læreren, som må tilrettelegge for at dette skal skje.

Vooren et al. (2012) gjennomførte en studie hvor de undersøkte betydningen av læreres *beliefs* om grammatikk og hvilken innvirkning det har på elevenes grammatiske kompetanse. De forklarer *teachers beliefs* som en kombinasjon av de erfaringene læreren selv har fra egen oppvekst, skolegang og lærerutdanning (s. 642). Disse aspektene vil påvirke læreren og undervisningen. De intervjuet åtte lærere, og tok utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1. What are the teachers' beliefs with regards to the grammar instruction?
2. Do the teachers' beliefs have an impact on the learners' results?

For å svare på dette svarte lærerne på en spørreundersøkelse i tillegg til at elevene sine grammatiske kunnskaper ble testet. Både lærere og elever tilhørte den nederlandsk-talende delen av Belgia, og elevene var mellom 17 og 18 år. Forskergruppen trekker frem at de fleste av lærerne ser på grammatikk som viktig for å lære seg fremmedspråk, og at lærerne ikke fokuserer på grammatikk i de siste årene av grunnskolen, da elevene burde, etter lærernes mening allerede ha internalisert de grammatiske reglene. Et annet funn er at lærernes foretrukne undervisningsmetode ikke alltid stemmer overens med elevenes nivå, da flere av lærerne svarer at de foretrekker en eksplisitt grammatikkundervisning, men bruker en mer innholdsbasert grammatikkundervisning.

Selv om forskningen jeg har presentert ikke har foregått i Norge, anser jeg det som lite trolig at det ville vært stor forskjell om samme studiene hadde blitt gjennomført her. Flere av funnene jeg har presentert, blir støttet av for eksempel Brøseth og Nygård (2019b), som trekker frem at læreres tanker om hvor viktig og hva grammatikk i norskfaget er, naturlig nok vil påvirke undervisningen. Dette avhenger i stor grad av hvilken forståelse man har av grammatikk. I tillegg trekker de frem at mye av forskningen som har blitt gjort på dette temaet, ikke sier noe om *hvordan* det har blitt undervist i grammatikk, men de konkluderer med at det ikke har hatt en innvirkning på skriving (Brøseth & Nygård, 2019b). Dette gjelder både i norsk og utenlandsk kontekst, mens et av unntakene er storskalastudien som jeg presenterte tidligere.

Under en konferanse i regi av *Nordisk nettverk for morsmålsdidaktisk forskning* (NNMF7) holdt Signe Laake (Oslomet²) og Eli Anne Eiesland (Universitet i Sørøst-Norge) et foredrag om lærere og grammatikkundervisning med utgangspunkt i egen studie (Eiesland & Laake, 2019). De har undersøkt tekster skrevet av norsklærere som underviser fra førstetrinn til videregående, hvor lærerne reflekterer over egen grammatikkundervisning, for å kunne si noe om hva lærere legger i det og hvilke arbeidsmåter de bruker i grammatikkundervisningen (Eiesland & Laake, 2019). De foreløpige funnene viser at lærerne i stor grad tenker på grammatikkundervisning som rettskriving og arbeid med ordklasser, og at syntaks får liten plass. Dette stemmer overens med forskningen som er presentert over, hvor lærerne ofte benyttet seg av ordklasser og hadde kompetanse i dette (Myhill et al., 2013; Myhill et al., 2012). Samtidig viser de til metodiske funn, altså hvilke undervisningsmetoder lærerne bruker. Ofte bruker de autentiske tekster, uten å kommentere effekten av grammatiske valg,

² Valget om å skrive Oslomet og ikke OsloMet som universitet selv ønsker, er tatt på bakgrunn av Språkrådet sine retningslinjer.

og mange kombinerer grammatikkundervisning med fysiske øvelser som stafett. Flere av lærerne har i tillegg oppgitt at de syns grammatikk er kjedelig og vanskelig.

Brøseth og Nygård (2019a) presenterte under samme konferanse, NNMF7 2019, sine funn etter å ha gjennomført en spørreundersøkelse blant ferske lærerstudenter ved NTNU. Omtrent 350 studenter har gjennomført spørreundersøkelsen. Brøseth og Nygård (2019a) viser til tendenser de ser i datamaterialet, som at studentene generelt har svake kunnskaper om deskriptiv grammatikk, og at studentene har et normativt grammatikksyn hvor ortografi er dominerende. De ser også en tendens til at studentene har bedre kunnskaper om ordklasser enn setningsoppbygging. I kapittel 2.4 vil jeg gå nærmere inn på deskriptiv og normativ grammatikk.

Revdal (2017) undersøkte hvordan tre norsklærere ved 4., 7. og 10. trinn underviste i grammatikk og hvilke forestillinger de hadde om grammatikk og grammatikkundervisning i sin mastergradsoppgave. Hun konkluderer med at de tre deltagerne sine forestillinger om grammatikk består av en kombinasjon av normativ og deskriptiv grammatikk, og at de kombinerer funksjonell og systematisk grammatikkundervisning. Hun trekker også frem at lærerne ikke anså grammatikk som viktig i seg selv, men som «noe som skal gjøre elevene bedre i andre fagområder» (Revdal, 2017, s. 86). Hun viser til at læreren som underviste ved 4.trinn er anser grammatikk som rettskriving, og at læreren er påvirket av læreverket som er på skolen.

Forskningen jeg har presentert her, har vært med på å danne et bakteppe for denne oppgaven. Jeg ønsker å kunne delta inn i forskningsfeltet gjennom å si noe om tre norsklæreres oppfatninger av grammatikk på småtrinnet, og har bevisst valgt småtrinnet ettersom mye av forskningen som er blitt gjort baserer seg på høyere trinn. Jeg mener det er minst like viktig med det samme fokuset på småtrinnet og i begynneropplæringen, ettersom det er her grunnlaget for den videre læringen blir lagt.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg redegjør her for hva språk og grammatikk er, før jeg skiller mellom formell og funksjonell grammatikk, et skille som er basert på Newmeyer (1998) sin diskusjon om grammatikk. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i *generativ grammatikk* og *systemisk-funksjonell grammatikk* som eksempler på henholdsvis formell og funksjonell grammatikk. Videre vil jeg presentere

grammatikdidaktikk og grammatikk slik det har blitt presentert i læreplaner. Jeg vil også diskutere legitimerings spørsmål med utgangspunkt i Hertzberg (1995). Deretter vil jeg i kapittel 3 presentere det metodiske aspektet ved oppgaven. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg har brukt intervju som forskningsmetode. I kapitlet vil jeg vil reflektere over og presentere metodevalg, forskningsprosessen og mulige feilkilder.

I kapittel 4 har jeg valgt å drøfte og analysere intervjuene hver for seg. Jeg ser svarene opp mot det teoretiske bakteppet for oppgaven og tidligere forskning. Jeg starter med *Kari*, før jeg går videre med *Andreas* og avslutter med *Christoffer*. Kapittel 5 bygger videre på funnene som jeg trekker frem i kapittel 4, og jeg sammenligner og drøfter funnene opp mot hverandre, annen forskning og styringsdokument. På den måten vil jeg plassere funnene mine i en kontekst, og dermed vil vi kunne se om det er tendenser som sammenfaller med den tidligere forskningen eller som skiller seg ut. Avslutningsvis i kapittel 6 vil jeg løfte blikket og se fremover, i tillegg til å oppsummere oppgaven.

2 Grammatikk og grammatikkdiraktikk

I dette kapittelet vil jeg ta for meg det teoretiske grunnlaget oppgaven er basert på. Jeg vil starte med å gå inn på hva språk og grammatikk er, og grammatikkens posisjon i språket. Videre vil jeg trekke frem et skille mellom formell og funksjonell grammatikk, med utgangspunkt i Newmeyer (1998). Herunder vil jeg trekke frem generativ grammatikk i delkapittel 2.2, og systemisk-funksjonell grammatikk i delkapittel 2.3, som eksempler på henholdsvis formell og funksjonell. Ettersom denne oppgaven er rettet inn mot skoleverket, vil jeg i tillegg ta for meg grammatikkdiraktikk, og i den sammenheng presentere hvordan grammatikk har blitt fremstilt i læreplaner. Her kan kanskje begrepet *grammatikkforvaltning* være like dekkende, ettersom jeg også vil se på hvordan grammatikk blir forvaltet fra staten via læreplaner. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på ulike argumenter for hvorfor vi bør undervise i grammatikk, da det har vært, og er en pågående legitimeringsdebatt for grammatikk i skolen.

2.1 Grammatikk og språk

Hva språk er, og hvilken forståelse man har av det, vil være ulikt avhengig av hvem man spør. *Språk* er et polysemt ord, og kan forstås på mange ulike måter avhengig av konteksten. Vi kan si at hvert land har sitt språk, og vi kan skille mellom et akademisk og hverdagslig språk innad i et språk. I tillegg vil det være påvirket av hvilken teoretisk tilnærming man tar utgangspunkt i. Det er dermed naturlig å tenke at det også i skoleverket vil være ulike forståelse for hva språk er. Derfor anser jeg det som nødvendig med en avklaring av språk slik det blir forstått i denne oppgaven. Jeg vil støtte meg til definisjon to som *Norsk Ordbok* opererer med, basert på Vikør (2007, s. 49-50).

[språk er] (...) oppbygd av eit avgrensa sett grunnleggjande einigar utan separat tyding som blir kombinerte til eit prinsipielt endelaust tal avleidde einingar på ulike nivå med tyding el funksjon i oppbygging av ytringar, i form av lydar (fonem i talespråk), skrifteikn (grafem i skriftspråk) el fysiske gestar (i teiknspråk).

Denne definisjonen på språk inkluderer en form- og funksjonsside, og at det har ulike måter å komme til syne på, da det vil komme frem gjennom både fonem, grafem og gester. Åfarli (2000, s. 17) beskriver denne muligheten til å produsere uendelig med nye element som *dobbel artikulasjon*. Ved å ta utgangspunkt i for eksempel ti grafem vil vi kunne skape flere ulike ord med ulik betydning, og ved å legge til flere grafem vil vi igjen kunne øke antall ord

vi kan lage. Men det er ikke slik at man kan sette ord i hvilken som helst rekkefølge, ei heller sette sammen grafem i vilkårlig rekkefølge og forvente at det fortsatt skal være meningsbærende.

Hva vil da *grammatikk* være? I likhet med språk er grammatikk et polysemt ord som blir brukt ulikt i ulike kontekster. Vi snakker om at hvert språk har sin grammatikk, samtidig som man kan si at «jeg kan ikke grammatikk», selv om man kan språket. Grammatikk forstås altså ulikt ut ifra ulike kontekster. En definisjon finner vi i *Det Norske Akademis ordbok* (NAOB), som forklarer det som «(læren om) (enkelt)språks oppbygging og struktur, ords former og bruk; bøyings- og setningslære» (definisjon nr. 3). Dette er en av flere definisjoner av grammatikk, og viser til språkets struktur, men samtidig trekkes det frem at det også handler om bruk. Definisjonen inkluderer dermed både formell og funksjonell grammatikk. Åfarli (2000, s. 18) skiller mellom språkets ytre og indre egenskaper når han skal forklare det. De indre egenskapene er de som tar for seg språkets oppbygging og struktur på ulike nivåer, som innebærer fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk. Kort forklart er fonologi læren om språklyder, og hvordan de ulike fonemene bidrar til å lage et system av meningsskillende enheter, altså fonem (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 245). Morfologi defineres som «læren om formverket (ordformer og bøyingsformer) i et språk» (NAOB), mens syntaks er en «(skildring av) reglar for korleis ein kan laga (delar av) setningar på eit språk; setningslære, ordfelling» (Norsk ordbok). Semantikk tar for seg hvordan språket skaper mening, og hvordan ord i ulike kombinasjoner kan skape mening (Matre & Nygård, 2017). De ytre egenskapene vil omfavne selve bruken av språket og de ulike relasjonene språket inngår i, altså den kommunikative delen av språket (Åfarli, 2000, s. 18). Disipliner som fokuserer på de ytre egenskapene, vil blant annet være retorikk og pragmatikk.

Åfarli skiller dermed mellom språket som *system* og *bruk*. Dette har sitt utspring i et skille satt av Saussure på starten av 1900-tallet. Saussure ønsket å gjøre språkssystemet til et vitenskapelig studieobjekt, noe som krevde et klart skille mellom språkssystemet, *la langue* og språkbruken, *la parole* (Haugen, 2019; Thibault, 1997). Dette skillet har blitt stående i lingvistikken, og som jeg skal presentere videre, er det fortsatt aktuelt.

Innenfor lingvistikfeltet finnes det mange ulike tilnærminger til språk. For å kunne navigere innenfor fagfeltet, har jeg valgt å støtte meg til Newmeyer (1998) som diskuterer skille mellom *formell* og *funksjonell* tilnærming. Hvilken tilnærming og utgangspunkt man har, påvirker både hva som er studieobjektet, og også hva man anser som essensielt i språk.

Newmeyer (1998) trekker frem et sitat fra Johanne Nichols, som beskriver funksjonell grammatikk slik:

[Functional grammar] analyzes grammatical structure, as do formal and structural grammar, but it also analyzes the entire communicative situation: the purpose of the speech event, its participants, its discourse context. Functionalists maintain that the communicative situation motivates, constrains, explains, or otherwise determines grammatical structure, and that a structural or formal approach is not merely limited to an artificially restricted data base, but is inadequate even as a structural account (Johanne Nichols, sitert i Newmeyer, 1998, s. 10).

Sitatet ovenfor viser at ved en funksjonell tilnærming anser man både de indre og ytre egenskapene ved språket som det primære studieobjektet. Ved en funksjonell tilnærming skiller man ikke mellom form og funksjon, men funksjonen kan forklare formen, eller formen kan være motivert av konteksten. Enhver ytring vil ha en hensikt, og denne hensikten kan påvirke både ytringen og formen på ytringen. I motsetning skiller formell grammatikk mellom form og funksjon som uavhengige størrelser, hvor førstnevnte er det primære studieobjektet. Videre vil jeg gå mer inn på de ulike tilnærmingene, og vil starte med formell grammatikk.

2.2 Formell grammatikk

Innenfor formell grammatikk tar man utgangspunkt i språkets struktur, og den kommunikative delen av språket blir sekundært. Hovedfokuset vil være på språkets indre egenskaper, noe Åfarli (2000) argumenterer for at er både legitimt og nødvendig om man skal få innsikt i språkets natur. Det er altså nødvendig å undersøke språkstrukturen abstrahert fra bruken. Derfor er det språket som strukturelt system, dens grammatiske *arkitektur*, som er studieobjektet.

Det finnes flere ulike retninger innenfor formell grammatikk, men jeg vil trekke frem generativ grammatikk som eksempel. Bakgrunnen for det er at generativ grammatikk har, og har hatt, stor oppslutning i universitet og høgskoler verden over. I norsk kontekst blir generativ grammatikk nesten ensbetydende forstått som formell grammatikk, og i flere tilfeller satt opp som motstykke til en funksjonell grammatikk (Berge, 2001). Generativ grammatikk har vært fremtredende siden midten av 1950-tallet, hvor grunnleggeren Noam Chomsky sine bidrag lenge har vært i framgrunnen. Dette har ført til flere ulike grener innenfor feltet, men felles er tanken om at språket er kognitivt forankret (Åfarli, 2000, s. 9).

Innenfor generativ grammatikk er det de indre egenskapene ved språket som er studieobjektet, og hvordan den lingvistiske kunnskapen kan være representert kognitivt (Radford, 2006; Åfarli, 2000). Chomsky argumenter for dette ved å ta utgangspunkt i hvordan et barn lærer morsmålet sitt, hvor man skulle tro at barnet vil møte store vansker, men ikke gjør det. Hvordan kan barn lære seg noe så komplekst som språk, så raskt? (Brøseth & Nygård, 2019b). Med utgangspunkt i en slik tanke ville det vært vanskelig om det ikke hadde vært et kognitivt fundament som språkmønstrene kan hvile på, som er til stede allerede ved fødsel. Uten dette fundamentet eller systemet som barn da har medfødt, er det vanskelig å forklare hvordan språktilegnelsen foregår, da tilegnelsen av språk skjer allerede i de første leveårene. Denne grammatikken som alle har med seg fra fødselen av, kalles for *universell grammatikk*, heretter UG (Åfarli, 2000). Dette er et «grammatikkskjelett» - den er ikke spesifisert opp mot et enkelt språk, men er en generell medfødt egenskap for alle mennesker. Ut ifra dette skjelettet springer I-språk, det *internaliserte* eller *individuelle* språket som enhver person har med seg. Dette I-språket er språkkompetansen, som vil si at enhver person har en grammatikk som tilpasses det språket den vokser opp med (Åfarli, 2000). Dermed vil språkkompetansen bli påvirket av den språklige innputten man vokser opp med. Eksempelvis vil et barn født i Spania og Norge ha ulik språklig innputt, og dermed vil de utvikle ulike språkkompetanser. Språket slik det kommer frem i tale eller skrift, kaller Chomsky for *eksternalisert* språk (Åfarli, 2000, s. 30). Som nevnt tidligere, er dette det sekundære innenfor generativ grammatikk. Det er fortsatt en del av språket, men det er ikke studieobjektet i denne tilnærmingen. E-språk forklarer ikke strukturen, og ettersom det er strukturen som er essensiell å forklare innenfor generativ grammatikk, er det I-språket som blir det primære studieobjektet.

Som jeg har presentert her, er det tydelig at generativ grammatikk er formelt fundert. Det er det strukturelle og det kognitive som er studieobjektet. Generativ grammatikk beskriver språklige strukturer, uavhengig av betydningen (Haugen, 2019, s. 12). Videre vil jeg presentere funksjonell grammatikk og hvordan det skiller seg fra formell grammatikk slik det er presentert her.

2.3 Funksjonell grammatikk

I motsetning til Åfarli (2000), som definerer grammatikk som de indre egenskapene ved språket, er det de ytre og indre egenskapene slått sammen som blir undersøkt innenfor funksjonell grammatikk. Studieobjektet dreier seg i stor grad om den kommunikative

situasjonen språket blir brukt i (Newmeyer, 1998). Det er ikke slik at strukturene i språket ikke blir tatt hensyn til, men det er bare *en del* av det som blir undersøkt. I motsetning til formell grammatikk ser man i funksjonell grammatikk på språkbruken som det grunnleggende for de grammatiske kategoriene, og man har dermed en annen forståelse av grammatiske kategoriene enn i formell grammatikk (Haugen, 2019, s. 8). Det funksjonelle perspektivet har fått stor oppslutning i den norske skolen, spesielt innenfor arbeidet med læreplaner. Haugen (2019) trekker frem at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom funksjonell grammatikkundervisning, og funksjonell grammatikkteori, selv om vi finner funksjonell grammatikk i læreplanen.

Haugen (2019) viser til kognitiv grammatikk som en bruksbasert grammatikkteori, som ser språkssystemet og språkbruken som to sider av samme sak (s. 3). Den amerikanske lingvisten Ronald Langacker er en av grunnleggerne av kognitiv grammatikk, som er en prominent bruksbasert grammatikkteori. Jeg vil likevel ikke fokusere på denne retningen, men jeg vil gå nærmere inn på systemisk-funksjonell grammatikk (heretter SFL). Bakgrunnen for det er at vi finner tankegodt fra SFL i stor grad i norsk skolekontekst og i læreplansammenheng (Berge, 2005; Maagerø, 2005). Michael Halliday var en av de fremste forskerne innenfor SFL, og blir sett på opphavsmannen til tilnærmingen. Han blir i stor grad trukket frem i f.eks. Maagerø og Tønnessen (2001), Berge (1999) og Maagerø (2005), hvor det er tydelig at Halliday har spilt en stor rolle i deres forståelse av SFL. Halliday var spesielt opptatt av språk i skolesammenheng, og av at SFL skal kunne brukes av lærere så vel som språkforskere.

Ulikt generativ grammatikk trekker Maagerø (2005) frem at med utgangspunkt i SFL har språket alltid en funksjon, og det springer ut fra funksjonene. Dermed drives språkinnlæringen av den funksjonen språket har, og all språkbruk er motivert av en hensikt (Maagerø, 2005). SFL trekker frem språk i autentiske situasjoner, som et produkt av autentisk samhandling med andre. Det at utgangspunktet er *funksjonelt* er der den skiller seg i størst grad fra formell og generativ grammatikk (Maagerø, 1999). Den systematiske komponenten vil være de valgene man gjør med de ressursene som språkssystemet har tilgjengelig (Haugen, 2019, s. 14). Strukturene i språket er *ressurs* for meningsskaping, hvor mening blir skapt på alle nivåer og gjennom alle valg man tar. Tekst vil i denne sammenhengen være alt fra korte ytringer til vitenskapelige artikler, det innebærer altså skrevet tekst i tillegg til det muntlige språket (Halliday, 1998b).

Innenfor SFL er kontekst et sentralt begrep, ettersom Halliday vektlegger at all mening oppstår i en kontekst. Her skiller det mellom *kulturkonteksten* og *situasjonskontekst*.

Førstnevnte er generell og omfavner bredt, i motsetning til situasjonskonteksten.

Situasjonskonteksten er delt opp i tre dimensjoner; *felt*, *relasjon* og *mediering*. Felt viser til hva som skjer, hvilken type aktivitet og hvilket emne meningsskapingen skjer i. Videre viser relasjon til de sosiale relasjonene til de som deltar i kommunikasjonen, for eksempel hvordan man hilser ulikt på en sjef enn sin egen mor. Mediering ser på hvordan språket brukes, om det for eksempel er skriftlig eller muntlig kommunikasjon. I tillegg innebærer det om språket blir brukt til handling eller refleksjon (Maagerø, 1999, s. 37).

2.4 Normativ og deskriptiv grammatikk

Det er vanlig å skille mellom *normativ* (også kalt preskriptiv) og *deskriptiv* grammatikk.

Førstnevnte er reglene som omhandler hvordan man skal skrive korrekt og som dikterer reglene for språkbruk. Disse representerer en «(...) kodifisert norm som det står en eller annen autoritet bak (språkråd, akademi e.l.)» (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 3). Grammatikk i fremmedsspråkundervisning vil ofte være normativ – den forteller hvordan språket *skal* være. Deskriptiv grammatikk har på den andre siden som mål å *beskrive* de grammatiske mønstrene som finnes i språket, og ser på hvordan det blir brukt. Det ligger dog en form for norm til grunn, da språkbrukere fortsatt vil ha en tanke om hva som er «rett» og «galt» (Faarlund et al., 1997, s. 4). Regel i dette tilfellet er nærmest synonymt med «regelmessighet». Denne formen for grammatikk kan også bli kalt for beskrivende grammatikk (Brøseth & Nygård, 2019b; Åfarli, 2000, s. 24-25). Brøseth og Nygård (2019b, s. 339) forklarer skillet mellom normativt og deskriptivt som lov eller kart, hvor det normative dikterer regler for språkbruk, mens det deskriptive beskriver trekk ved språket.

Et eksempel på dette er bruken av 'i forhold til', som i mange tilfeller blir brukt i situasjoner hvor det normativt sett ikke skal brukes. Ut ifra normative regler betyr 'i forhold til' 'sammenlignet med', men blir brukt til mye mer enn det (Språkrådet, 2015). Eksempelvis kan det brukes slik: «det er en nedgang i flyreiser i forhold til året før, da nordmenn fløy 20 ganger i året hver». Men det brukes ofte som en tekstbinding, gjerne på bekostning av 'når det gjelder' og 'med tanke på'. Ettersom 'i forhold til', ofte blir brukt i kontekster hvor det ikke skal brukes, kan det diskuteres om dette er blitt såpass vanlig at det har fått innpass i språket. Faarlund et al. (1997) trekker frem at «det at en uttrykksform er tatt med i en deskriptiv grammatikk, gir den en slags autorisasjon» (s. 4). Videre argumenterer de for at uttrykksformen som bryter med normen, men fortsatt er så utbredt i vanlig språkbruk at de må regnes til «språket slik det faktisk er» (Faarlund et al., 1997, s. 4). Vi finner flere eksempler

på at 'i forhold til' blir brukt feil fra et normativt ståsted; det er kanskje noe man særlig forbinder med politikerspråk. I så fall er det ikke så overraskende at ikke-sammenligningsbruken florerer på kommunale hjemmesider i enkelte overskrifter. Vi ser det hos blant annet:

- «Enebakk kommune vurderer fortløpende situasjonen i kommunen i forhold til utbredelsen av koronasmitte og tiltak» (Enebakk kommune; Hetland, 2020).
- «Skjerpede rutiner i forhold til Korana [sic]» (Bergen kommune; Lid, 2020).
- «Kommentarer i forhold til foreslått budsjett» (Båtsfjord, kommune).

Det faktumet at det ikke er vanskelig å finne eksempler på at normen blir brutt, viser at det er utbredt i vanlig språkbruk. Kanskje er det spesielt merkelig at vi finner eksempler på det i kommune-Norge, og nettopp derfor er det naturlig å tenke at dette også kan gjenspeiles i skolesammenheng. Videre vil jeg presentere hva som menes med *grammatikdidaktikk*.

2.5 Grammatikdidaktikk

Ettersom denne oppgaven retter seg inn mot skoleverket, er det naturlig å koble grammatikkbegrepet opp mot didaktikk. Ved å legge til didaktikk vil det ikke bare omhandle grammatikk slik jeg har presentert det, men det vil også inkludere at man i undervisningssammenheng stiller spørsmålene *hva, hvordan og hvorfor* (Brøseth & Nygård, 2019b). Hva man skal undervise i, hvordan man skal undervise og hvorfor, er spørsmål som må tas hensyn til i undervisningen. Ved å gjøre dette tar man hensyn til mer enn bare det disiplin-faglige, noe som er nødvendig i skolehverdagen. Jeg vil starte med å presentere ulike måter å undervise grammatikk i 2.5.1, før jeg trekker frem begrepsinnlæring i 2.5.2 og ser nærmere på hvordan grammatikk har blitt fremstilt i læreplaner i 2.5.3. I delkapittel 2.5.4 vil jeg presentere ulike argumenter for grammatikk i skolen.

2.5.1 Grammatikkundervisning

Grammatikk har alltid blitt undervist på ulikt vis. *Skolegrammatikk* er et begrep som vi kan finne igjen flere steder, og det tar for seg nettopp grammatikk i skolen slik det ofte har vært og kanskje er i dag. Det kan nesten sees på som en egen sjanger innenfor grammatikk. Iversen et al. (2011) trekker frem at grammatikkundervisning i stor grad blant annet har dreid seg om å kunne vise systematiske fremstillinger og kunne regler. De beskriver det slik:

Man har bøyd substantiver i kjønn, tall, ubestemt/bestemt. Man har klassifisert svake og sterke verb og bøyd dem i ulike tider av verbet. Man har prøvd å bestemme

ordklassetilhørighet og vise underkategorier: personlig pronomen (hankjønn, entall, subjektsform). Mange av disse øvelsene fortøner seg abstrakte for elevene, og de har ofte vansker med å se nytteverdien når bruksmåter ikke blir illustrert (Iversen et al., 2011, s. 21-22).

Sitatet viser hvordan Iversen et. al. mener grammatikkundervisning har foregått. Det synes det at det er normativ systemgrammatikk som ligger til grunn. Det synes at fokuset ikke er på å skape en forståelse for *hvorfor* man bøyer ulike ord på ulike måter, og at det dermed har blitt for abstrakt.

Haugen (2019) argumenterer for at grammatikkundervisningen i skolen bør inkludere det kognitive aspektet (jamfør Langacker, se delkapittel 2.3) og systemisk-funksjonell grammatikk. På den måten vil man beholde det systemisk-funksjonelle og det kognitive. Motsatt argumenterer Brøseth og Nygård (2019b) for det ikke *må* ligge et funksjonelt grammatikksyn i grunn for å gjennomføre funksjonell grammatikkundervisning. Gjennom for eksempel setningsanalyse kan man sammenligne med andre språk og dialekter. De problematiserer at elever som skal lære grammatikk gjennom tekst ofte blir overlatt til seg selv. Undervisningen må være en bro mellom den kunnskapen elevene kommer med, altså den ubevisste grammatiske kompetansen, og det å gi de et språk for å snakke om det – metaspråk. Elever er allerede grammatikkgenier når de begynner på skolen, i den forstand at de allerede har intuitiv kunnskap om deskriptive regler i talemålet. Det de derimot ikke har, er et metaspråk (Brøseth & Nygård, 2019b).

Det finnes flere ulike innganger til undervisning, og ofte skilles det mellom deduktiv og induktiv undervisning. Ved å arbeide deduktivt viser man til reglene først og deretter eksempler. Motsatt kan man undervise induktivt, ved å starte med eksempler og resonnerer seg frem til reglene (Brøseth & Nygård, 2019b, s. 365). Det ene utelukker ikke det andre, men det krever at læreren har kompetanse til å avgjøre hvilken metode som er mest hensiktsmessig når. Dette avhenger av elevgruppen, emnet man underviser i og hvilke materialer læreren har tilgjengelig. Men det er naturlig å tenke seg at en lærer som er trygg i emnet sitt i større grad kan tørre å løsrive seg fra læreverket, undervise induktivt og se mulighetene emnet kan gi. For å kunne gjøre dette, må man i flere tilfeller benytte seg av fagspråk. I neste delkapittel vil jeg se nærmere på begrepsinnlæring med et grammatisk utgangspunkt.

2.5.2 Begrepsinnlæring

Når man skal benytte fagbegreper i undervisningen, er det viktig at elevene oppfatter de som nyttig, og at de ikke blir fremmed for dem (Blikstad-Balas, 2016, s. 100). Med tanke på dette vil jeg presentere et skille mellom spontane og vitenskapelige begreper. Grunnleggeren av sosiokulturell læringsteori, Lev Vygotskij, skiller mellom spontane og vitenskapelige begreper når han diskuterer begrepsinnlæring. Spontane, eller ikke-vitenskapelig begreper kan også kalles for hverdagslige begreper. Et hverdagslig begrep kan for eksempel være *bror*, som elevene kjenner til fra tidlig alder, mens et vitenskapelig begrep kan for eksempel være verb (Vygotskij, 2001). Hvordan man skal gå fra å bruke de hverdagslige begrepene til å inkludere de vitenskapelige, krever kunnskap fra læreren. Vygotskij (2001, s. 138) argumenterer for at direkte læring av vitenskapelig begreper ikke vil ha en hensikt, ettersom elevene kun vil herme etter det læreren sier og ikke utvikle kunnskap om begrepet. Eksempelvis om man kun bøyer et verb i et skjema uten en kontekst eller forklaring på hvorfor, kan det resultere i at man kan bøye verb, men mangler kunnskap om hvorfor det er slik. Dette støttes av literacy-forsker Marte Blikstad-Balas (2016, s. 99-100), som trekker frem at fagspråk ikke er noe elevene tilegner seg om de passivt utsettes for det. Om elevene skal få en mulighet til å vise den kunnskapen de har, er det viktig at de har et språk for det. Ved å kun bruke hverdagsspråk, risikerer man at elevene ikke vil få en forståelse av faget, ettersom viktige nyanser og presisjonsnivå ikke vil være tilgjengelig gjennom et hverdagsspråk (Blikstad-Balas, 2016, s. 100). Samtidig er det viktig at elevene har et forhold til fagbegrepene, og at de ikke blir sett på som fremmed. Med et økende fokus på dybdelæring er det naturlig å tenke at fagspråk også vil spille en essensiell rolle i arbeidet med å oppnå det. Dette vil jeg komme tilbake til i neste delkapittel, hvor jeg presenterer hvordan grammatikk har blitt fremstilt i læreplaner, og ser spesielt på hva som skiller LK06 og LK20.

2.5.3 Grammatikk i læreplaner

Som nevnt tidligere er man som lærer underlagt styringsdokument. Dette er politiske dokumenter, og det kan derfor ikke sees på lik linje som forskning og andre språkteorier. Jeg velger dog å inkludere det i diskusjonene her, da det gir oss et innblikk i hvordan synet på grammatikk har forandret seg i den utdanningspolitiske konteksten. Det kan dermed være med på å skape en forståelse for *hvorfor* oppfattelsene av grammatikk i skolen er slik som de er i dag.

Karsrud (2014) undersøker i sin mastergradsavhandling hvordan grammatikk har blitt fremstilt i læreplaner fra 1939 til 2013. Det har naturlig nok vært en utvikling i læreplanene,

både med tanke på metodefrihet og grammatikksyn. Allerede med læreplanen fra 1997 kommer det funksjonelle grammatikksynet til syne, da det eksempelvis står at elevene etter 2.trinn skal «få ei første innføring i ordklasser ved å sjå på til dømes den funksjonen adjektiv og substantiv har i språket.» (Karsrud, 2014; Utdanningsdirektoratet, 1997). Brøseth og Nygård (2019b) viser til et skifte som kom med Mønsterplanen for grunnskolen i 1987, da norskfaget ble et «kommunikasjons- og tekstfag» (Brøseth & Nygård, 2019b). Samtidig har det å vektlegge språket som system og grammatikk for grammatikkens skyld, blitt nedprioritert og flyttet opp til eldre årstrinn (Hertzberg, 2004, s. 99).

Ettersom LK20 skal implementeres fra høsten av, vil jeg kort presentere enkelte ulikheter mellom LK06 og LK20, og trekke frem dybdelæring, ettersom det er et begrep som vi finner igjen i LK20. Mens det i LK06 var tre ulike hovedområder, blir disse erstattet av seks ulike *kjerneelement* i LK20. I Stortingsmelding 28 (2016), forklares kjerneelementer som «(...) sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget.» (s. 34). Det understrekes at kjerneelementene vil være ulike fra fag til fag, og de vil være på fagets premisser. Det vil fortsatt være kompetansemål i LK20, men disse er blitt betydelig færre fra LK06. Igland (2019) setter de tre hovedområdene i norsk fra LK06 opp mot kjerneelementene i LK20, som vist i tabellen nedenfor.

LK06 (revidert i 2013): hovedområde	LK20: Kjerneelement
Muntlig kommunikasjon	Muntlig kommunikasjon
Skriftlig kommunikasjon	Skriftlig tekstskaping (primær skriving) Kritisk tilnærming til tekst (primært lesing)
Språk, litteratur og kultur	Tekst i kontekst Språket som system og mulighet Språklig mangfold

Tabell 1, gjengitt etter Igland (2019). Tabellen viser hvordan kjerneelementene fra LK20 sammenfaller med hovedområdene fra LK06 slik Igland (2019) forstår de. Venstre kolonne viser hovedområdet fra LK06, mens høyre kolonne viser kjerneelementene i LK20.

Kjerneelementet *Språket som system og mulighet* utdypes slik: «[e]lvene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er her grammatikk er plassert, og derfor vil jeg fokusere på dette kjerneelementet. Bakken (2019, s. 34) viser til at det er en progresjon av grammatisk metaspråk i LK20, fra de minste til de største språkelementene. Det starter med språklyder i 2. trinn, deretter ord og ordoppbygging

på 4. trinn, setningsstrukturer etter 7. og 10. trinn, før det avsluttes med tekstbinding på videregående. Videre viser Bakken (2019) til at elevene skal «(...) bruke grammatisk metaspråk i skriveprosesser når de gir og får tilbakemeldinger». Dette samsvarer med skrivedidaktisk forskning, slik som Myhill et al. (2012) som ble presentert i delkapittel 1.2.

LK20 utvider i tillegg fokuset på *dybdeløring*, et begrep det finnes flere definisjoner av. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Ludvigsen-utvalget, som definerer dybdeløring slik:

Dybdeløring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdeløring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse (NOU 2014:7, 2014)

Her kommer det frem at dybdeløring handler om tverrfaglige emner, refleksjon over egen læring og skape en varig og helhetlig forståelse av emner. Den har blitt kritisert for at den er knyttet til læreplanen som måleenhet, og at den viser et kognitivistisk lærings syn (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 129). Jeg velger likevel å benytte meg av denne definisjonen, men er klar over dens begrensninger. Hva dybdeløring innebærer, kan sees i sammenheng med læreplaner. Ettersom det er læreplanene som avgjør hva som skal undervises i, er den også med på å avgjøre hva dybdeløring i de ulike fagene er. Dette vil ha en innvirkning på hva lærerne vektlegger i sin undervisning, og jeg vil derfor se funnene fra intervjuene i sammenheng med dybdeløring i kapittel 4 og 5. Videre jeg vil se på hvilke argumenter som har blitt brukt for å legitimere grammatikk i norskfaget.

2.5.4 Argumenter for grammatikk i skolen

Hvorfor man skal undervise grammatikk i skolen, er en debatt som går langt tilbake i tid, men som fortsatt er aktuell. Hertzberg (1995) viser til tre *moderne* argumenter for grammatikk og grammatikkundervisning, nemlig allmenndanningsargumentet, tverrspråklig argumentet og metaspråksargumentet. Hvert av argumentene oppsummerer ulike argumenter som har blitt brukt for å legitimere grammatikk og grammatikkundervisning.

Disse moderne argumentene tar utgangspunkt i tre ulike historiske argumenter som er gjennomgående i debatten: *formaldanningsargumentet*, *fremmedspråksargumentet* og *språkferdighetsargumentet* (Hertzberg, 1995). Formaldanningsargumentet bygger på tanken om at arbeid med grammatikk vil styrke logisk tenkning og på den måten gjøre mennesker mer moralske bevisste. Dermed vil det å ha kompetanse i grammatikk være positivt. Videre

argumenterer den andre typen at det å ha kunnskap om og kompetanse i grammatikk når man skal lære et nytt språk vil være et gode. Det tredje argumentet, språkferdighetsargumentet, viser til at det å ha grammatikkundervisning vil være støttende når elevene skal uttrykke seg på morsmålet, i dette tilfelle norsk (Hertzberg, 1995). Disse tre argumentene er de man historisk sett kan kjenne igjen fra debatten om grammatikk i norskfag og norsk skole. Jeg vil presentere de morderne argumentene mer inngående, ettersom det er de som er mest aktuelle i dag.

2.5.4.1 Allmenndanningsargumentet

Dette argumentet ligner til en viss grad på formaldanningsargumentet, men det skiller seg vesentlig fra det ved at det ikke er en tanke om at språkferdigheter vil gjøre deg til et bedre menneske moralsk sett. Det er heller knyttet opp mot et ønske om å skape en kritisk bevissthet, gjennom språkkunnskaper. Hertzberg (1995, s. 124) trekker frem et sitat fra Pollestad (1987) hvor det, satt på spissen, argumenteres for at «et samfunn som ikke lærer de unge grammatikk, beskytter seg også selv mot fremtidig velartikulert kritikk.». Selv om sitatet setter det på spissen, belyser det en viktig side ved både språket og skolen. Målet er at elevene skal bli aktive borgere i demokratiet, og for å klare det så trenger de kunnskaper om språk.

Lingvister som støtter seg til dette argumentet ser muligens på grammatikk som noe mer enn skolegrammatikk slik den har vært. Grammatikk er altså mer enn bare setningsanalyse. Dermed kan man si at det er naturlig at kunnskap om språk hører til, eller bør høre til, allmenndanningen til elevene (Hertzberg, 1995). Hertzberg (1995) trekker frem et argument som ikke har blitt brukt i skriftlige arbeider, men heller i muntlige diskusjoner, hvor grammatikk anses som en del av kulturarven (s. 124-125). Dermed legitimeres grammatikk som en del av vår kulturarv.

2.5.4.2 Tverrspråklighetsargumentet

Med utgangspunkt i tverrspråklighetsargumentet er det nødvendig å ha kunnskap om grammatikk, da grammatikk kan bli et «... bindeledd mellom språkfagene» (Hertzberg, 1995, s. 129). Argumentet henger i stor grad sammen med *allmenngrammatikk*. Med allmenngrammatikk menes det å forklare og beskrive ulike språk med den samme grammatiske modellen. Eksempelvis finner vi både ordklasser og setningsledd i ulike språk, men det kreves at det blir tilpasset hvert enkelt språk. Hertzberg (1995) ser dette i

sammenheng med Chomsky og hans argumenter for universell grammatikk (UG). Dermed kan man legitimere grammatikkundervisning med at det vil støtte innlæringen av andre språk, og grammatikk vil da nyttes som et hjelpemiddel i undervisningen.

Hertzberg (1995) viser til at det er flere som har tatt til orde for at grammatikk bør bli skilt ut som en egen disiplin, og ikke være en del av norskfaget ettersom grammatikkens plass i faget er liten. På denne måten vil elevene kunne lære grammatikk, som de kan bruke i både morsmålsfaget, men også under innlæringen av fremmedspråk.

2.5.4.3 Metaspråksargumentet

Å ha et språk om språket, og å kunne bruke dette på en hensiktsmessig måte, må kunne sies å være grunnsteinen i metaspråksargumentet. En vesentlig del av det går ut på at det er nødvendig å ha en felles plattform i veiledningssituasjoner når man arbeider med for eksempel tekst, noe grammatikk kan være. Ettersom det er et stadig fokus på skriveprosessen og det å gi formativ vurdering, vil dette argumentet bli gjeldende i enda større grad (Hertzberg, 1995). Brøseth og Nygård (2019b) argumenterer for at det er dette argumentet som er tydeligst i Lk06. Det er naturlig å tro at denne tanken ikke forsvinner når LK20 blir implementert, kanskje spesielt med tanke på at tverrfaglighet kommer enda sterkere inn. Elevene skal ha et språk om språket for å kunne diskutere tekster, ikke nødvendigvis språket i seg selv.

Om det er positivt eller negativt at det er dette argumentet som fremstår stødigst i debatten om grammatikk i norskfaget (Hertzberg, 1995, s. 130), kan diskuteres. På den ene siden er argumentet uangripelig. Hvordan kan en lærer gi tilbakemelding på tekst og språk, uten å ha et språk for det? På den andre siden kan det samme argumentet brukes for å redusere grammatikkundervisningen til det absolutt nødvendige, og ikke mer enn det.

Det teoretiske bakteppet som jeg har presentert her, vil i stor grad påvirke kapittel 4 og 5 ettersom flere av analysekategoriene tar utgangspunkt i det jeg har diskutert. Videre vil jeg redegjøre for det metodiske aspektet ved oppgaven, og hvordan selve forskningsprosessen har foregått.

3 Kvalitativt forskningsintervju

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det metodiske aspektet ved oppgaven. Jeg har benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju som metode, og primærempirien min består av intervju med tre norsklærere på småtrinnet. I tillegg har jeg valgt å inkludere en kortfattet analyse av LK06 og LK20 som sekundærempiri. Å kombinere disse to gir meg mulighet til å gå i dybden på intervjuene, samtidig som jeg har et innblikk i styringsdokumenter som naturlig nok påvirker vektleggingen av emnene lærerne underviser i. Jeg starter med en redegjørelse for hva et kvalitativt forskningsintervju er i delkapittel 3.1, før jeg presenterer valgene som ble tatt i forskningsprosessen og bakgrunnen for disse i delkapittel 3.1.1-5. Deretter legger jeg frem hvordan jeg har arbeidet med sekundærempirien i delkapittel 3.2, før jeg i delkapittel 3.3 kommenterer oppgavens mulige feilkilder.

3.1 Forskningsprosessen

Kvalitativ forskning er en egnet metode når man ønsker å si noe om deltagerens opplevelse av virkeligheten, og bygger på tanken om at det finnes flere virkeligheter som kan presenteres (Nilssen, 2012). Som forsker ønsker man å skape et bilde av deltagerens tanker og perspektiv innenfor et spesifikt felt (Postholm, 2010). Med et mål om å kunne si noe om læreres oppfatninger av grammatikk, ønsker jeg å få et innblikk i deres oppfatning av virkeligheten. Slik sett var intervju det naturlige valget. Kvale & Brinkmann (2019) understreker at det er lite hensiktsmessig å velge forskningsmetode på bakgrunn av personlige referanser, men at forskningsområde, tema og problemstilling vil være det som er med på å avgjøre hvilken metode som bør benyttes. Derfor valgte jeg metode i samband med veileder etter at jeg hadde kommet frem til en tentativ problemstilling.

Kvalitativt forskningsintervju kan bli brukt som metode når man ønsker å få dypere kjennskap til oppfatninger og opplevelser mennesker kan ha av ulike temaer (Kvale & Brinkmann, 2019; Neteland, 2020). Å velge intervju som metode, er et bevisst valg, da fokuset har vært på læreres oppfatninger, og ikke om deres oppfatninger sammenfatter med deres undervisningspraksis. Formålet med studien er ikke å si noe om avstanden eller sammenhengen mellom oppfatningene til lærerne og utførelsen i klasserommet. Å studere oppfatninger i seg selv vil være en inngang til å skape en forståelse for hvordan lærere kan oppleve grammatikk, jamfør forskning på læreres *beliefs* (Pajares, 1992). Det er i tillegg et emne som er forsket mer på i mellomtrinnet og videre oppover, men ikke på småtrinnet.

Gjennom å rette prosjektet mot småtrinnet vil funnene kunne si noe om grammatikkens plass i begynneropplæringen.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av november 2019 på de respektive skolene til deltagerne. Jeg brukte lydopptaker og hadde skrivesaker tilgjengelig, både for meg og deltagerne. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent for å teste ut både spørsmålene og det tekniske utstyret, for å være best mulig forberedt til selve datainnsamlingen. Ved å gjøre det fikk jeg verdifulle tilbakemeldinger om både spørsmålene, sammenhengen i samtalen og måten å stille spørsmål på, som jeg tok med meg videre til de faktiske intervjuene.

3.1.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg ønsket å gjennomføre et *semistrukturert intervju*, som vil si at samtalen tar utgangspunkt i en intervjuguide som vil lede og drive samtalen fremover, men det er åpent for å ikke følge den til det fulle. Samtalen vil i tillegg ha preg av å være uformell (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). I utarbeidelsen av intervjuguiden hentet jeg inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2019, s. 164), som trekker frem at det er hensiktsmessig å lage spørsmål ut ifra forskningsspørsmålene, og dermed sikre at man får svar på det man ønsker. Med dette utgangspunktet endte jeg opp med i alt 12 spørsmål. Enkelte av spørsmålene hadde overlappende temaer, og ved gjøre det slik fikk jeg sikret meg hva deltagerne *faktisk* mente. På den måten prøvde jeg å unngå at det kunne oppstå misforståelser.

Intervjuguiden består av ulike typer spørsmål (se vedlegg 1). De første spørsmålene var introduksjonsspørsmål, som ville gi deltagerne mulighet til å komme med egne erfaringer og samtidig være med på å skape en trygg ramme for intervjuet. Et eksempel på det er spørsmålet «hva er din fagbakgrunn?». Videre valgte jeg å bruke direkte og indirekte spørsmål, som vil si at spørsmålene kunne gå direkte på et spesifikt emne (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 166-167). Ettersom det er var vanskelig å forutse hva deltagerne ville svare, var det også vanskelig å planlegge oppfølgingsspørsmål og mer inngående spørsmål. Jeg ønsket allikevel å ha forslag til disse typene spørsmål i intervjuguiden, slik at jeg ville ha noe å støtte meg på under selve intervjuet om det skulle være behov for det. I tillegg valgte jeg å gi deltagerne kompetansemål fra LK06 og LK20 som støtte, da de fikk spørsmål om dette mot slutten av intervjuet. Dette er fordi jeg ikke forventet at de skulle ha kjennskap til akkurat hva som står der på stående fot,

og spesielt ikke LK20, ettersom den ikke ble vedtatt og lansert før 18.november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

3.1.2 Utvelgelse av deltagere

I kvalitative undersøkelser er en av utfordringene å inkludere et passende antall deltagere. Om det er for få, vil det være utfordrende å generalisere, mens om det er for mange, vil muligheten til å gå i dybden i intervjuene bli mindre (Kvale & Brinkmann, 2019). Ettersom dette prosjektet tar for seg læreres *oppfatninger* (se delkapittel 1.1), et begrep som favner bredt, ønsket jeg å ha muligheten til å kunne gå i dybden i hvert intervju, da hvert svar kan si noe om deltagerens oppfatning av grammatikk. Målet med prosjektet er heller ikke å kunne generalisere og si noe om hvilke oppfatninger *alle* norsklærere på småtrinnet har av grammatikk, noe som ville vært nærmere umulig å få til. Jeg valgte å ha tre deltagere i prosjektet mitt fordi jeg ønsker å få et innblikk i deres faktiske tanker om et tema som er ganske omfattende, og det gir meg muligheten til å kunne gå inn på hvert enkelt svar. Denne muligheten hadde jeg ikke hatt om antallet deltagere hadde vært mye større.

Deltagerne ble valgt på bakgrunn av to kriterier – de måtte jobbe på småtrinnet og ha minimum 30 studiepoeng i norsk fra høyskole eller universitet. Jeg valgte å ikke ha flere kriterier, da det ikke hadde tilført prosjektet noe jeg anså som nødvendig, og jeg ønsket å ha deltagere med ulik faglig bakgrunn. Ved å ha en bevisst plan og strategi med utvelgelse av deltagere til prosjektet, gjorde jeg et *strategisk utvalg* med utgangspunkt i lærerens faglige profil (Neteland, 2020). På bakgrunn av dette kontaktet jeg tre norsklærere som jobber på småtrinnet på tre ulike skoler i Norge, hvor alle takket ja til å delta i prosjektet. Jeg kontaktet to av dem direkte, da jeg allerede hadde en relasjon til dem. Den tredje kontaktet jeg gjennom administrasjonen på skolen han jobbet på. Alle fikk informasjon om prosjektet før de takket ja, og signerte på samtykkeskjema hvor det i tillegg var informasjon om muligheten til å trekke seg fra prosjektet (vedlegg 4). I dette prosjektet er både skolene og lærerne anonyme, da det ikke har en betydning for funnene. Jeg har derfor valgt å presentere de som Kari, Andreas og Christoffer. De jobber på henholdsvis 1., 4. og 4.trinn, men har alle undervist på de ulike trinnene på småtrinnet.

3.1.3 Ethiske dilemmaer

Å skulle velge deltagere til prosjektet bød på ulike etiske dilemmaer. Ettersom jeg jobber som tilkallingsvikar på en barneskole var det naturlig å spørre en som jobber der, i tillegg til at jeg kjenner den tredje deltageren gjennom grunnskolelærerstudiet. Det vil si at jeg allerede hadde en etablert relasjon til to av deltagerne, Kari og Christoffer, mens jeg ikke hadde en relasjon til Andreas. Norsk senter for forskningsdata, NSD (2018) understreker at det kan være vanskeligere å si nei om man har et profesjonelt forhold. Dette vil, etter mitt syn, også være gjeldene for sosiale relasjoner. Derfor er det viktig at deltagerne fikk informasjon og mulighet til å si nei, slik at de ikke følte seg presset til å delta.

Samtidig er det viktig å være bevisst forskerens rolle i intervjusituasjonen. Å samtale gjør vi hver dag, og ved å bruke intervju får samtalen en ramme i tillegg til at samtalen skjer på et annet premiss enn hva en hverdagssamtale gjør. I denne studien er det to deltagere i samtalen, hvor begge vil bidra, men på ulikt vis. Det er jeg som forsker som har ansvaret for at samtalen har en fremdrift, og for å stille spørsmål som kan gi svar på den problemstillingen jeg undersøker. Det er dog ikke to likeverdige deltagere, da det er forskeren som har bestemt temaet for samtalen og spørsmålene som blir stilt. Det vil si at det er *asymmetrisk maktrelasjon* (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51). I tillegg er det jeg som forsker som skal transkribere og tolke samtalen. Jeg vil i neste delkapittel presentere hvordan jeg valgte å transkribere.

3.1.4 Transkribering

Å transkribere vil si å oversette fra en form til en annen, i dette tilfellet vil det være fra tale til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204-205). Jeg valgte å bruke lydopptaker under intervjuet, i tillegg til å notere underveis. Ved å gjøre lydopptak vil det ikke-verbale bli gjengitt etter mine notater og hukommelse, som naturlig nok gir enkelte forbehold. I selve intervjuet vil for eksempel kroppsspråk spille en stor rolle, men i transkripsjonen vil det være mine notater og hukommelse fra intervjuet som kommer frem. Jeg valgte å ikke bruke lydskrift eller transkribere intervjuene fonetisk på bakgrunn av at dialekten til deltagerne ikke har noe betydning for forskningsprosjektet, da det er innholdet som er det essensielle. Ved å bruke et normert skriftspråk i transkripsjonene vil det i tillegg være mer transparent for andre som vil lese oppgaven. Interjeksjoner som brukes for å uttrykke eksempelvis nøling (ehm), enighet (mhm/mm), uvisshet (eh) osv. er inkludert, da disse er meningsbærende og

tilgjengelig via lydfil. Dette er småord som er helt naturlig å bruke, men fortsatt er meningsbærende.

Før jeg startet å transkribere intervjuene utformet jeg en mal for tegn som kunne være nødvendig å ha. Ettersom det ikke finnes et standardsvar på hvordan man skal transkribere, tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2019, s. 208-209) og ulike forskningsprosjekt innenfor samme forskningsområde. Malen jeg utarbeidet ble seende slik ut:

<p>[] = kommentarer fra den som ikke fører ordet () = noe som skjer under intervjuet <pause> = pause K/A/C = deltagerne (Kari, Andreas, Christoffer) I = meg selv # = anonymisert og ikke av betydning for samtalen __ = ekstra trykk på et ord</p>
--

Tabell 2. Viser symbolene som ble brukt under transkriberingen av intervjuene.

Underveis i transkriberingen erfarte jeg at det i enkelte tilfeller var utfordrende å høre hva som ble sagt. Dette hadde jeg ikke et tegn for på forhånd, så jeg valgte å bruke () og legge til at det var uklart og hva jeg tror ble sagt i klammen, slik at det ble seende slik ut: (uklart, inkludert *hva det kan være*). I tillegg valgte jeg å ikke ha en grense på hvor mange sekunder det måtte være stillhet for at det skulle bli fremstilt som en pause, da det varierte i stor grad hvor lenge pausene varte. Alle intervjuene ble transkribert ordrett, med unntak av småpratene som foregikk i forkant av intervjuet og etter intervjuet ble avsluttet.

3.1.5 Analyse

For å få tilgang til og en forståelse av datamaterialet, må det analyseres. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer analyse som «å dele noe opp i biter eller elementer» (s. 218). Ved å dele datamaterialet i mindre elementer vil det gi meg en mulighet til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene denne oppgaven baserer seg på. For å kunne gjennomføre analysen tok jeg utgangspunkt i enkelte koder og kategorier. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer koding som «nedbryting av tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av et eller flere nøkkelord til et teststykke så det senere kan gjenfinnes» (s. 355). Ved å tilnærme meg datamaterialet slik, vil det legge et godt grunnlag for å kunne hente ut informasjon.

Kategoriene som er brukt, er både teori- og empiribasert. Det vil si at jeg har operasjonalisert enkelte teoretiske begreper, og brukt teoretiske begreper som kategorier. Samtidig har noen av kategoriene utspring fra datamaterialet, da de kategoriene som allerede var utarbeidet ikke var dekkende nok. Eksempelvis ble kategorien grammatikk til etter at analysearbeidet var startet, da jeg opplevde at flere har svarene til deltagerne ikke passet inn under de andre kategoriene. Kategoriene jeg kom frem til ser slik ut:

Egne erfaringer	Egen skolegang (grunnskole) Utdanning Andre erfaringer
Grammatikkdiraktikk	Begrepsinnlæring Induktiv tilnærming Deduktiv tilnærming
Grammatikksyn	SFL Generativ grammatikk
Argumenter for grammatikk	Allmenndanningsargumentet Tverrspråklighetsargumentet Metaspråkargumentet
Grammatikk	Oppfattelser og forståelser av grammatikk

Tabell 3. Kategorier brukt for å analysere datamaterialet. Venstre kolonne viser hovedkategorien mens høyre kolonne viser underkategoriene.

Under analysen har jeg støttet meg til objektiv hermeneutikk, og tanken om at tekst forstås når alle delene sees i sammenheng med helheten, og omvendt – helheten forstås når man ser de ulike delene satt sammen (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Jeg vil derfor se utsagnene de kommer med i sammenheng med tidligere uttalelser i samtalen, spørsmålet de svarer på og samtalen som en helhet. Samtidig har jeg sett svarene opp mot informantenes faglige bakgrunner og mot læreplanen. Det har vært viktig å være bevisst det asymmetriske maktforholdet under selve intervjusituasjonen, og forstå svarene ut ifra det. Dette har jeg gjort gjennom å se svarene til deltagerne fra ulike sider, og eksempelvis vært bevisst på *hvordan* jeg stilte spørsmålet og om de fikk nok tid til å tenke og svare. Jeg har vært spesielt opptatt av min egen rolle, ettersom det er forskeren som definerer intervjusituasjonen og i tillegg jeg som intervjuer har monopol på fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52).

3.2 Sekundærempiri

For å kunne se uttalelsene til deltagerne i sammenheng med deres arbeidshverdag var det nødvendig å se til læreplanen. Læreplanen er et styringsdokument som lærerne skal følge, og det skal styre innholdet i opplæringen (Opplæringslova, 1998). Dette er spesielt aktuelt ettersom LK20 var under arbeid og ble ferdigstilt mens denne masteroppgaven ble skrevet. For å kunne å gjøre dette, valgte jeg å se på både LK06 samt forslaget til og den endelige utgaven av LK20. Med sekundærempiri menes det empiri som kan støtte eller belyse andre aspekter ved hovedempirien (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 586-587). I dette tilfelle vil det si at jeg er bevisst at lærerplanene er noe lærerne må følge, og at de er utarbeidet av myndighetene.

I arbeidet med læreplanene, da både Lk06 og Lk20, utførte jeg enkelte søk i dokumentet, med søkeord som «grammatikk», «syntaks», «ordklasser», «fonologi», «verb» og «kommunikasjon». Jeg brukte også kun deler av ordet eller andre bøyingsformer for å sikre at jeg skulle få det med meg om de eksempelvis skrev «fonologisk» og ikke «fonologi». Dette gjorde jeg for å få en oversikt over hvor mange forekomster av grammatiske begreper jeg kunne finne, og dermed få en indikasjon på hvordan grammatikk blir fremstilt i læreplanene. Tabellen under viser et utdrag av de funnene jeg gjorde under søking i dokumentene.

Søkeord	LK06	LK20
Grammatikk	1 gang, kompetansemål etter 7. trinn.	1 gang, kompetansemål etter 10.trinn.
Ordklasser	1 gang, kompetansemål etter 4.trinn.	1 gang, kompetansemål etter 7. trinn.
Verb	0 ganger.	1 gang, kompetansemål etter 4.trinn.
Fonologi	0 ganger.	0 ganger.
Kommunikasjon	25 ganger.	6 ganger.

Tabell 4. Til venstre er søkeordene som ble brukt for å søke i både LK06 og LK20. Midterste kolonne viser antall ganger det er benyttet i LK06, mens høyre kolonne viser antall ganger i LK20.

Jeg søkte i både LK06 og LK20, og inkluderte hele dokumentet, som vil si at både informasjonen om faget (eksempelvis kjerneelement) og kompetansemål var inkludert. I

tillegg oppdaterte jeg meg jevnlig på arbeidet med Lk20. For å utvikle en forståelse av læreplanene, satte jeg meg også inn i overordnet del for begge læreplanene.

3.3 Oppgavens mulige feilkilder

I kvalitativ forskning kan forskeren aldri være helt 100 prosent objektiv, spesielt ikke når man bruker intervju som metode (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Kvale og Brinkmann (2019, s. 279) trekker frem validitet som en måte å kontrollere og verifisere forskning på. Dette gjøres gjennom hele forskningsprosessen, og sier noe om metodevalget faktisk gir svar på det man skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 357). Som jeg argumenterte for i 3.1, anser jeg intervju som den mest hensiktsmessige metoden, men det vil fortsatt være enkelte feilkilder. Eksempelvis vil jeg som forsker og mine tolkninger, både under transkripsjonen og selve intervjusituasjonen, være en mulig feilkilde. I og med at intervju som metode kan kritiseres for å være for subjektiv, kan min relasjon til deltagerne ha hatt en innvirkning på både intervjusituasjonen og i før- og etterarbeidet, til tross for at jeg har vært oppmerksom på dette. Som forsker er det mitt ansvar å tolke samtalen og de svarene de kommer med. En av innvendingene mot intervju som forskningsmetode er nettopp at den er for personavhengig, og at metoden ikke er tilstrekkelig objektiv. Derfor er det spesielt viktig at man som forsker har et bevisst forhold sin egen forskning og bruk av metoden (Kvale & Brinkmann, 2019), noe jeg har etterstrebet. Som nevnt tidligere hadde jeg kun utvekslet e-poster med Andreas i forkant av intervjuet. Mens vi gikk til rommet intervjuet skulle foregå på, fortalte han at han hadde forberedt seg til intervjuet gjennom å lese seg opp på grammatikk og læreplaner. Etersom vi kun hadde kommunisert per e-post, ser jeg i etterkant at jeg ikke var tydelig nok på at det ikke var nødvendig. Dette kan ha en sammenheng med at han er relativt nyutdannet, og ønsket å kunne svare på spørsmålene jeg kom til å stille.

Ved å bruke intervju har jeg ikke hatt mulighet til å gå tilbake og legge til eller forandre på de spørsmålene jeg har stilt. Etter hvert som jeg begynte å gjennomføre intervjuene og transkribere, fant jeg flere ting som jeg kunne gjort annerledes. For eksempel ga jeg deltagerne kompetansemålene fra både fra LK06 og LK20 som jeg kobler til grammatikk. Om jeg skulle gjort det igjen ville jeg gitt deltagerne kompetansemål og bedt de om å streke under de målene som de selv mener har en kobling til grammatikk. Dette ville gitt en indikasjon på hvilke kompetansemål de mener inneholder grammatikk, og dermed hvordan de forstår grammatikk. Synet på hva grammatikk er for meg og for dem er kanskje ulikt, og dermed gikk jeg glipp av verdifull informasjon. I tillegg ville jeg har spurt de dirkete om *hvorfor* vi skal undervise i grammatikk, og bedt de argumentere for svaret sitt. Dette er noe de indirekte

har svart på, men jeg ser i senere tid at det hadde vært enda mer hensiktsmessig om de hadde svart direkte.

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodiske aspektene ved oppgaven. Det har vært et mål at forskningen jeg har gjort skal være transparent. Som jeg har vist i dette kapitlet har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst min egen rolle som forsker og det asymmetriske maktforholdet som er i en intervjusituasjon. Denne bevisstheten har jeg også gjennom hele analysearbeidet, og i selve fremstillingen av analysen. I det kommende kapitlet vil jeg analysere og drøfte funnene fra samtalene med deltagerne.

4 Kvalitativ innholdsanalyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra intervjuene. Intervjuene blir fremstilt separat. Jeg har valgt å kombinere analyse og drøfting, så enkelte deler vil derfor i hovedsak være beskrivende, mens i andre deler vil det være fortolkning og drøfting. Jeg vil se funnene opp mot tidligere forskning slik jeg presenterte det i delkapittel 1.3, og teorigrunlaget for oppgaven som ble presentert i kapittel 2. Jeg vil starte med å presentere intervjuet av Kari i delkapittel 4.1, deretter Andreas i delkapittel 4.2 før jeg avslutter kapittelet med intervjuet av Christoffer i delkapittel 4.3.

I arbeidet med analysen har jeg tatt utgangspunkt i enkelte kategorier, og de er teori- og emipristyrt (se kap. 3.1.5). Enkelte av kategoriene er hentet fra grammatikkteori, mens andre har sitt utspring i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er mulig å analysere ulike elementer, som beskrevet under:

Thematic analysis (i.e. focus on the content of what is said), structural analysis (i.e. focus on how narratives are produced) and dialogic/performative analysis (i.e. focus on the «who» the utterance is directed to and the purpose of the utterance) (Norton, 2013, s. 15)

I denne analysen vil disse analysepunktene være utgangspunktet. Det vil jeg si at jeg vil se nærmere på utsagnene til deltagerne og hvordan det blir sagt. Hovedfokuset i analysearbeidet har vært på *utsagnene* til deltagerne. Som jeg trakk frem i delkapittel 3.1.4, har jeg valgt å inkludere for eksempel pauser i tillegg, som igjen vil vise seg i analysearbeidet. Som nevnt i delkapittel 3.1.5, støtter jeg meg til objektiv hermeneutikk, og ser svarene til deltagerne opp mot helheten i intervjuet, spørsmålet de svarer på og deres bakgrunn. For å presentere funnene fra intervjuene vil jeg kombinere bruk av sitater og en narrativ restrukturering (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 307).

4.1 Kari

4.1.1 Utdanning og erfaring

Kari har jobbet i 17 år, og er dermed den deltageren som har arbeidet lengst i skolen. Hun jobber på en 1.-7. skole, og underviser for det meste på 1.–4. trinn. Dette skoleåret underviser hun på 1.trinn. Hennes utdanningsbakgrunn består av fireårig lærerskole, i tillegg til mellomfag i nordisk, hvor et av fagene var generativ syntaks. Hun er dermed adjunkt, men påpeker selv at hun ikke har en grad i norsk, men at hun nok har flere studiepoeng i norsk enn gjennomsnittet. Innenfor norskfaget er det litteratur som er hovedinteressen.

Som nevnt i delkapittel 3.1.1. startet jeg med introduksjonsspørsmål, for å skape en trygg atmosfære for deltagerne. Introduksjonsspørsmålene handlet blant annet om egen arbeidserfaring og utdanning, hvilket trinn hun underviser på og lignende. Videre ledet jeg samtalen inn på grammatikk som et spesifikt tema. Denne fremgangsmåten, som også kommer frem i intervjuguiden, vil prege analysen og fremstillingen av samtalen i dette kapitlet.

På spørsmål om hvordan kollegene arbeider sammen på teamet, svarer Kari at de rullerer litt på fagene, slik at de får mulighet til å bli kjent med alle elevene, og at alle får undervise i ulike fag. Hun trekker frem matematikk som en av grunnene til at de rullerer, ettersom alle forklarer matematikk ulikt og at det derfor er lurt å la elevene møte ulike forklaringsmetoder. Om sin egen skolegang forteller Kari at hun alltid har vært veldig glad i å lese og skrive, og legger til at det kanskje ga henne noe gratis med tanke på grammatikk. Senere oppdaget hun at grammatikk kunne være «mer komplekst enn det vi lærer på grunnskolen», men hun husker lite av at de jobbet med det, bortsett fra at læreren brukte sprettball og strikk for å lære enkel- og dobbeltkonsonant. Det er med andre ord rettskrivningsarbeidet og det ortografiske hun husker fra sin egen skolegang. Hun kobler dermed hennes lese- og skriveglede til grammatikkinnlæring som noe positivt. På spørsmål om hun føler at utdanningen hennes har gitt henne kompetanse i å undervise i grammatikk, svarer hun:

K: eh, det er litt fælt å si nei, men jeg underviser bare på 1-4. Eh, sånn at det <pause> i hvert fall det jeg tok på mellomfagsnivå liksom [ja], har jeg ikke hatt mye bruk for i undervisningssammenheng [nei], men kanskje ligger det ligg i bakhodet som en tanke i forhold til det at <pause> ikke gå inn å rette ting alltid, men altså at man skal i hvert fall bevege ungene i riktig retning [mhm], og at jeg kan ikke begynne med riktig ende på første på en måte [nei]

Hun trekker frem at det ikke har hatt en direkte nytte i undervisningssammenheng, men ser at det kan ha en innvirkning. Her viser Kari refleksjon over egen utdanning og hvordan det kan påvirke hennes egen undervisning og tanker. Dette tyder på at selv med mellomfag i grammatikk, er ikke tematikken bevisst i hennes undervisningshverdag. I en travel lærerhverdag er det ikke sikkert at tiden tillater en bevisst kobling mellom teori og praksis, selv om det ligger i bunn for det man gjør. Dermed vil kanskje mye gå på automatikk, men slik Kari trekker frem, ligger den teoretiske kunnskapen hennes i bunn, kanskje uten at hun reflekterer over den i hverdagen.

Som både Brøseth og Nygård (2019b) og Myhill et al. (2013) trekker frem, er lærerens egne erfaringer og holdninger en faktor som vil påvirke grammatikkundervisningen. Tidlig i samtalen sier Kari selv, på spørsmål om grammatikkens plass i norskfaget, at hun tror at «våre egne holdninger vil være litt avgjørende for hva vi velger». Som nevnt husker hun i hovedsak rettskrivningsarbeidet og bruken av strikk og sprettball (som eksempler for henholdsvis enkel- og dobbeltkonsonant) som metoder hun ble eksponert for i egen skolegang. Dette har hun selv tatt med i sin egen undervisning, noe som understreker hvor stor innvirkning hennes egne erfaringer har. Det kan tenkes at selv om hun ikke kan huske å ha opplevd eksplisitt grammatikkundervisning i stor grad, så kan det hun har opplevd være med på å bidra til hvordan hun ser på grammatikkundervisning i dag. Hvordan tankene om grammatikk hadde vært uten mellomfag i generativ syntaks, er ikke mulig å svare på. Det er likevel interessant å ha med seg, at hun selv sier at hun ikke har hatt mye bruk for denne kunnskapen i sitt arbeid som norsklærer på småtrinnet.

4.1.2 Grammatikk

For å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt «hvilket grammatikksyn har norsklærere på småtrinnet», spurte jeg Kari hva *hun* legger i begrepet grammatikk. Ved å stille dette spørsmålet forventet jeg ikke at hun skulle ta utgangspunkt i grammatikkteori, men at hennes svar kan sees i sammenheng med ulike grammatikksyn. På spørsmålet svarer Kari slik:

K: eh, ja, eh si det <pause>, ehm, det er vel lett å tenke ordklasser [mhm], setningsanalyse og litt sånn kanskje er litt sånn <armbevegelser og ansiktsuttrykk som antyder stress/ubehag> for mange av oss i [latter] skolen. Ehm, ja, også, ja kanskje like viktig er kanskje setningsoppbygging, eh altså hvordan man formulerer ting og, som det er jo ganske merkbart på førstetrinn, hvor de har med det muntlige språket sitt som de tar med i det skriftlige, som også kan være veldig sjarmerende, men som vi må hjelpe de etter hvert. [ja] I starten skal de selvfølgelig få lov til det, for nå handler det om gleden rundt det å skrive [mhm] Så du kommer ikke med noe rødpenn enda. [nei], så nei men, det ja, forklar ordet grammatikk [pause],

I: ja det er ganske vanskelig egentlig

K: mhm, ja, men nei det rent umiddelbare er ordklasser liksom, det er det som popper og Umiddelbart kobler hun grammatikk til ordklasser og setningsanalyse, i tillegg uttrykker hun slik jeg tolker det at grammatikk er et stressmoment for dem i skolen. Her er det usikkert om

hun mener at det gjelder lærere eller elever, men det er naturlig å tenke at hun kobler det til lærere. Samtidig trekker hun frem det muntlige språket som elevene tar med inn i skrivingen, som kan tyde på at hun er bevisst om at fonologi som en del av grammatikk. I tillegg trekker hun frem setningsoppbygging, som kan tyde på at hun også legger syntaks til grunn for sin grammatikkforståelse. Hun oppsummerer selv og trekker frem at det er ordklasser som «umiddelbart popper opp» i tillegg til regler. Det kan tyde på at hun har en *normativ* holdning til grammatikk – det er reglene og rettskriving som er i fokus.

Å lese ut et klart grammatikksyn fra samtalen med Kari har vært utfordrende. Det er ikke nødvendigvis slik at grammatikksynet må være enten formelt eller funksjonelt, og det er kanskje ikke nødvendig eller hensiktsmessig at lærere heller skal ha et rent grammatikksyn. I samtalen finnes det uttalelser som kan sees i sammenheng med et funksjonelt grammatikksyn. Eksempelvis trekker Kari frem at hun ønsker at elevene skal bruke grammatikken i «det mer naturlige» som for eksempel i en tekst, men også at de må gjennom systemet for å kunne forstå grammatikk. Dette kommer også frem gjennom resten av samtalen når vi snakker om grammatikkdiraktikk, som jeg vil komme tilbake til senere. Det kan dermed tenkes at Kari har et funksjonelt syn på *grammatikkundervisning*, men det er utfordrende å konkludere med at det ligger et funksjonelt grammatikksyn i bunn. Haugen (2019) argumenterer for at det er en forskjell på å ha et funksjonelt grammatikksyn og drive funksjonell undervisning.

Videre i samtalen trekker Kari frem at på bakgrunn av at man leser og blir eksponert for språk, så vet man til en viss grad hvordan man skal skrive riktig. Hun eksemplifiserer det med sin egen kompetanse i engelsk, hvor hun sier at hun er dårlig på reglene, men hun kan å skrive engelsk. Det synes at Kari mener at hun kan rettskrivingsreglene selv om hun ikke kan navnet på alle reglene, og at dette også kan gjelde elevene. Dette kan sees i sammenheng med Brøseth og Nygård (2019b), som trekker frem at barn er språkgenier når de begynner på skolen, men at de trenger et «språk for språket».

4.1.3 Grammatikkdiraktikk

For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene som denne oppgaven springer ut fra, er det interessant å se hvilke oppfatninger Kar har om grammatikkdiraktikk. Dette er fordi det kan si noe om hvilket syn hun har på viktigheten av grammatikk på småtrinnet, i tillegg til at det kan si noe om hennes egne grammatikkunnskaper. Etter Kari bekreftet at hun underviser i grammatikk, spurte jeg henne om hun hadde et eksempel på et

opplegg eller hvilke tanker hun har rundt det. Hun trekker frem veiledet lesing som en arena for å arbeide med grammatikk, og eksemplifiserer det med adjektiv. Videre sier hun:

K: så syns jeg det er viktig at det ikke er slik at mandag klokken ett så er det dobbelkonsonant [latter], da kan vi ha en gjennomgang av hva det er [mhm], oppgaver et eller annet, kanskje gjenta, men at det og blir brukt mer i den naturlige, ja hva skal jeg si, finne igjen et eller annet i en tekst, hva var det det kaltes [ja] eller at du har jobbet med adjektiv en uke og så skal du ha om eventyr [ja] fjorten dager etterpå, hvis du skal skrive ditt eget eventyr hvilke adjektiv ville ha brukt [mhm] for å, ikke bare rendyrket grammatikktimer, men minn dem på det underveis [ja], det tror jeg er viktig [ja] for jeg tror ikke at sånn å sitte å pugge ord med dobbelkonsonant og skrive på diktat, em, [mhm] altså de som ville lært det uten å pugge, det er jo de som kan det når de pigger og, og de som ikke ville lært det av seg selv, de kan ikke det selv om de pigger på en måte [nei] så jeg har ikke så veldig tro på det, men at det kommer til underveis.

At Kari ønsker at de skal kunne bli brukt mer i det naturlige, kan sees i sammenheng med et funksjonelt grammatikksyn. Som jeg presenterte i delkapittel 2.3, vil man med utgangspunkt i SFL benytte seg av autentiske tekster for å arbeide med grammatikk. Utsagnet til Kari kan dermed tolkes mot en av grunntakene vi finner i en funksjonell tilnærming til grammatikk. Det er dog viktig å understreke at funksjonell grammatikteori ikke nødvendigvis er det som gir en funksjonell undervisning. Utsagnet viser også til at Kari ønsker å jobbe induktivt med grammatikk, og unngå en ren deduktiv tilnærming. Videre dreier samtalen seg inn på skolegrammatikk, hvor Kari argumenterer for at hun ikke ønsker en grammatikkundervisning hvor elevene skal pugge regler, plassere ord på rett plass i et skjema og bøye de. På spørsmål om det er litt den typiske skolegrammatikken som man gjerne tenkte på tidligere hun ikke ønsker, svarer hun bekræftende. Det kan dermed synes at hun har samme oppfattelse av skolegrammatikk som Iversen et al. (2011), som ble presentert i delkapittel 2.5. Hun trekker frem at man kanskje må gjennom de skjemaene for å kunne forstå systemet, men understreker igjen at det er viktig at man kan bruke det. Det er igjen det funksjonelle aspektet som er viktig.

Ut ifra samtalen synes det at hun ønsker å ha en induktiv tilnærming til grammatikkundervisning, samtidig som man må gjøre elevene kjent med systemet og det formelle. Hun ser sammenhengen mellom det grammatiske systemet og det å kunne bruke det – man trenger systemet for å kunne bruke grammatikk. Kari uttaler også at det ikke er

hensiktsmessig å rette alt når hun arbeider med elevene, og at hun vil unngå den typiske «rødpennen» som hun husker fra sin egen skolegang. Med det mener hun at man skal kunne gi beskjed til elevene om hva det grammatiske fokuset er i forkant, og at da er det det man bør gi tilbakemelding på. Igjen er den grammatikk i tekster, jamfør SFL. Dette kan være et grep fra Kari sin side for at tilbakemeldingene til elevene skal være forståelig og overkommelig, og kanskje også gi elevene et forhold til grammatikk i sine egne tekster. Ved å være klar på hva fokusområdet er før tilbakemeldingene kommer, vil elevene ha en mulighet til å også fokusere på dette.

Videre i samtalen forteller Kari om en undervisningsøkt hun har gjennomført med førsteklasingene som hun er lærer for. Kari bli veldig engasjert, og utdyper slik:

K: men det var veldig artig i dag for vi hadde om ordet au [ja] også skulle de finne rimord til au [ja] ehm også eh brukte vi ordet diftong [mhm] og snakket om at når a og u står sammen vil de alltid lage lyden au [ja] og finn et rimord til, og de klarer fint å høre at sau er et rimord [ja] men det er veldig artig selv om man har gjentatt det mange ganger husk på nå at a og u alltid vil lage au-lyden [ja] hvordan tror dere da sau skal skrives? [ja] og vi er enige alle om at det skal være s [lager lyden til s] og da skriver fem av seks ø-v [ja] likevel [ja] også neste ord er tau [mhm] da er 50/50 [ja] tre som skriver med ø-v og tre som skriver au [ja] men så da jobber man seg gjennom det og til slutt så sitter det for den her gangen så vil de sikkert skrive sau med ø-v mange ganger til [ja] men da har vi luktet litt [ja] men de var kjempefornøyde de som da klarte å skrive med a-u som hadde skjønt det [ja]

Her viser Kari til et undervisningsopplegg som hun har gjennomført, og hvilke refleksjoner hun gjorde seg og hvordan hun oppfattet elevene. Kari viser igjen grammatisk kunnskap, og vi ser også her at hun anser fonologi som en del av grammatikk. Hun bruker elevenes fonologiske kompetanse som et utgangspunkt og vei inn for at elevene skal kunne klare å skrive ordene riktig. Det kan synes at det er rettskriving og ortografi som er målet, ettersom hun trekker frem at det er for at de skal klare å stave ord korrekt. Undervisningsmetoden er også her klart induktiv, ettersom hun starter med å lydere ut ordene med elevene, for å deretter bruke fagbegrepet diftong.

Kari sier selv at hun er opptatt av å bruke riktige fagbegreper når hun snakker med elevene, og trekker frem en hendelse fra et matteprosjekt, hvor de hadde besøk av en lærer et universitet, og skulle «snakke» matte. Hun opplevde at elevene hadde mer kunnskap enn hva

de trodde da det ble invitert med inn i samtalen. Dette mener hun også kan gjelde for grammatikk, og trekker frem at:

K: og det samme gjelder for grammatiske begrep, for eksempel. [mhm] Noen av ordene er selvfølgelig vanskelig [ja] for en femåring vil i utgangspunktet ordet adjektiv ikke ha noe mening [nei], men etter hvert vil de få en forståelse for det, så ja jeg vet ikke jeg har ikke noe jukseord på adjektiv heller så vet ikke hva jeg skulle kalt det

Dette kan tyde at hun ser viktigheten med begrepsinnlæring, og at hun ønsker å utsette elevene for fagbegreper. I likhet med Blikstad-Balas (2016, s. 99) ser Kari nødvendigheten av dette. Senere i samtalen trekker hun frem verb som et eksempel, og hvordan mange kalle det for gjøreord. Hun sier at «noen kaller det gjøreord, og det er jo veldig beskrivende så det er jo greit. Men de skal vite at det heter verb». Videre understreker hun at dette ikke er noe hun forventer at elevene kan det med en gang, men at for eksempel at når elevene er kommet til fjerde trinn og har jobbet med dette jevnt siden første klasse, så skal det sitte hos de fleste. Hun legger til at «noen ganger gir jeg de beskjed om at jeg forventer at du vet hva et adjektiv er». Dette viser at hun har klare forventninger til elevene, men er også realistisk med tanke på hva som er mulig for elevene å lære. At hun har et bevisst forhold til at de grammatiske begrepene faktisk skal bli brukt, kan tyde at hun ser på det som viktig i seg selv. Som jeg trakk frem i delkapittel 2.5.1, skiller Vygotskij mellom spontane (hverdagslige) og vitenskapelige begreper. Om elevene skal kunne oppnå kunnskap i et fag er det viktig at de har et språk for det, og det er kanskje det Kari trekker frem her – det er nødvendig at elevene har et forhold til begrepene.

Vygotskij (2001) anser lærerens kompetanse som essensiell for elevenes faglige utvikling, noe som er nødvendig for at de skal kunne ta valg som Kari har gjort her om å bruke fagbegreper. I tillegg forteller Kari at hun bruker læreverk, men syr sammen litt fra andre ressurser, ettersom hun selv mener at det ikke er noe læreverk som er bra nok. At Kari ser kritisk på læreverk viser at hun har grammatisk kompetanse, nettopp fordi hun kan se at det ikke holder det nivået hun ønsker. Det viser at hun anser temaet som viktig nok til at det er verdt å bruke tid på å samle andre ressurser for å gi elevene den beste mulige opplæringen. Hvordan dette foregår i praksis, har jeg ikke belegg for å kommentere. Men jeg synes at det er verdt å understreke hennes kritiske tilnærming til læreverk, ettersom jeg mener at det krever høy kompetanse for å kunne se hva som eventuelt mangler i læreverk, og ikke bruke det uten refleksjoner.

4.1.4 Hvorfor grammatikk?

For å kunne si noe om hvilke argumenter Kari bruker for grammatikk og grammatikkundervisning, stilte jeg henne et direkte spørsmål om hvorfor. Hun blir ekstra engasjert når vi kommer inn på hvorfor vi skal ha grammatikk i norskfaget, og hvorfor det er viktig. For å forklare det viser hun til en artikkel som en språkforsker har skrevet:

K: jeg leste forresten noe artig eller hva skal jeg si, spennende om akkurat det der [mhm], for man kan jo reagere en del på ordlyd [mhm] i det der for de bruker jo ofte kraftige uttrykk da, [mhm] også var en språkforsker som skrev et eller annet at de har ikke andre ord [nei] for det og det synes jeg var litt greit for at det ufarliggjøre det litt, men de får ikke frustrasjon sin for de har ikke et godt nok språk så blir det bannskap og jævelskap liksom det som kommer ut [mhm] liksom det og sier jo litt om at det er greit å plukke med seg litt da underveis for [latter] å finne ord for det man har lyst å uttrykke uten å si at man skal drepe noen [ja]

Etter min oppfatning av samtalen er det viktig for Kari at elevene hennes skal kunne kommunisere og gjøre seg forstått. Eksempelet Kari forteller om, viser at Kari har en tanke om hvorfor grammatikk er viktig, selv om hun ikke sier det direkte. Hun kobler her grammatikk til ordforråd og språkbruk, noe som i stor grad er funksjonelt og har et kommunikativt mål. Når hun uttaler at «det er jo greit å plukke med seg litt da underveis» tolker jeg det dithen at hun mener at det er grammatiske kunnskaper som skal tilegnes underveis. Denne argumentasjonen for grammatikk kan plasseres innenfor allmenndanningsargumentet som Hertzberg (1995) presenterer. Grammatikk er viktig for at elevene skal kunne delta i demokratiet, og kunne kommunisere sine meninger. Videre i samtalen trekker hun også frem andre eksempler, som kommentarfelter og hvordan de som skriver der kan fremstå når det mangler tegnsetting og har store bokstaver midt i et ord eller en setning. Kari forklarer at hun gjør seg opp noen meninger om hvem det er som skriver, og setter det på spissen når hun sier «ser for meg noen som er veldig snedig og kanskje ikke gjorde ferdig ungdomsskole». Dette understreker at Kari synes det er veldig viktig med et godt språk for å kunne kommunisere og ordlegge seg, og for at dette skal være mulig er det nødvendig med et grammatisk grunnlag.

Senere i samtalen understreker Kari nettopp dette, når hun argumenterer for at grammatikk er en del av dannelsen vår. Hun uttaler at:

K: eh språk vil jo ha veldig mye å si for hvilket inntrykk du gir [ja] og skal du ha deg en jobb og du ikke klarer å skrive en søknad [mhm] nå vil jo pceen klare å skrive mye for deg men setningsoppbygging gjør den jo ikke alltid noe med kanskje [ja] så det er jo kanskje ganske grunnleggende for oss for å klare oss videre eh vi vet jo noe om det, så syns jeg faktisk at språk er, hva skal jeg si, en del av dannelsen vår [mhm] og litteraturen for den saks skyld at jeg har nå forventinger <pause> om at folk skal kunne beherske en del sånne ting [mhm] da er det ikke bare som lærer, men altså sånn [men medmenneske?] ja, jeg har noen forventninger om at folk skal vite hvem Ibsen er [ja] jeg har noen forventninger om at folk skal kjenne til de ordklassene vi har [ja] selv om man kanskje ikke bruker alle begrepene som du bruker [ja] det finnes jo andre begrep ehm det fins helt grunnleggende ting [mhm] og språk er kanskje det mest grunnleggende av alt egentlig [ja] summa summarum [ja] så ...

Kari argumenterer her for at det er tilsvarende danningspotensiale i språk som det er i litteratur. Akkurat som hun forventer at man skal kjenne til Ibsen, så bør man også ha kunnskaper om språk. Denne tankegangen kan også sees i sammenheng med allmenndanningsargumentet, og understreker at det er det argumentet Kari bruker for å legitimere grammatikk. Det viser også at Kari anser språk som viktig, noe som har vist seg gjennom hele samtalen, eksempelvis som jeg viste i delkapittel 4.1.3 hvor jeg trakk frem hennes tanker om begrepsinnlæring. Videre vil jeg presentere Kari sine oppfattelser av grammatikk i LK06 og LK20.

4.1.5 Læreplaner

Kari har, som nevnt, undervist i flere år. Mot slutten av samtalen snakket vi om LK06, og jeg stilte Kari spørsmål om hun hadde tanker om det stod noe om grammatikk i LK06. Hun fikk også utdelt utvalgte kompetansemål (vedlegg 2). Hun trekker frem at hun kjenner igjen flere av målene, og at hun har vært gjennom de med klassen hun hadde tidligere (hun fulgte klassen fra 1.-4. trinn). På spørsmål om hva som bør videreføres til LK20, uttrykker hun at det er flere elementer som bør videreføres, blant annet ordvalg og setningsoppbygging som hun anser som viktig for å kunne gjøre seg forstått. Igjen viser Kari at det er et kommunikativt mål med å kunne grammatikk (slik hun forstår grammatikk).

Videre snakket vi også om LK20, og hvordan det vil bli fremover når den skal implementeres. Ettersom at læreplanen er et styringsdokument for skolen, er det naturlig å tenke at det er

viktig at lærerne forstår det som står der. I LK20 har kjerneelementet «språket som system og mulighet» kommet inn (se kap. 2.5.3). Kari fikk utdrag fra kjerneelementet og utvalgte kompetansemål som støtte, ettersom det ikke kan forventes at man skal huske hva som står i planene på stående fot. Under samtalen svarer hun dette når hun får spørsmål om hva det nye kjerneelementet «språket som system og mulighet» faktisk betyr:

(...) språket som system og mulighet da vet jeg ikke om de tenker at språket som **system er nettopp grammatikk** [mhm] og mulighet er litteraturen mer [ja] hva vi kan bruke språket til [mhm] ehm og jeg bare tenker sånn i og med at vi skal tenke mer tverrfaglig [mhm] litt mer temabasert nå at man kanskje og da blir flinkere til den muligheten som ligger i språket i forhold til andre fag [mhm] og kanskje og noen forventinger om at man har lært noe i andre fag som skal kunne si noe om skriftlig [mhm] <pause> så **mulighetene er jo egentlig alt man kan gjøre med språket** [ja] altså sånn nå så har vi språklek med førsteklassingene [ja] det tenker jeg det er sikkert språkets mulighet [ja], da rimer vi f.eks eller hører ut lyder [mhm] ehm [pause] og er du riktig god så kan den muligheten ende opp i at du kan klare å skrive en roman tenker jeg [ja] alt det der men det er svært, gurimalla [latter] <min utheving>

Tidlig i svaret sitt kobler hun systemdelen til grammatikk, og muligheter til litteratur. Dette kan tyde på at hun tar utgangspunkt i grammatikk som system og formell grammatikk. Her viser Kari i stor grad at hun reflekterer rundt et kjerneelement som ut ifra navnet ikke har en klar betydning. At hun trekker frem at språket som system er grammatikk, er ikke unaturlig. Haugen (2019) argumenterer for at norskfaget har støttet oppunder skille mellom språket som system og språket i bruk. Derfor er det naturlig at Kari ser det slik. Kari trekker frem at mulighetene er «alt man gjøre med språket», og kobler det til ulike språkhandlinger som er mulige, med da et kommunikativt mål.

Etter at Kari har reflektert rundt spørsmålet om kjerneelement, uttaler hun «det er jo helt fantastisk hvor vanskelig språk det går an å bruke for å forklare ting innimellom». Dette er en sterk indikasjon på at ordlyden i læreplanen er utfordrende å forstå. Videre i samtalen spør jeg Kari om hun tror at implementeringen av LK20 vil ha en innvirkning på hvordan hun underviser i grammatikk og ellers i norskfaget. Spørsmålet ble stilt etter vi hadde diskutert nye kjerneelementet og LK20 generelt.

K: eh, nei, men jeg tror at det at man skal tenke mye mer tverrfaglig [ja] eh vil automatisk føre til at man gjør ting litt annerledes [ja] eh at man blir flinkere til å

bruke det og i andre fag [ja] eh og men så blir det litt sånn annerledes for vi skal jo ha mer dybdelæring [ja] så eh, <pause> eller det blir kanskje ikke så mye annerledes for jeg har jo tenkt litt at man skal ikke bare ha dobbeltkonsonant [ja] på mandager første timen [ja] men at man tar det med seg hele veien og kan bruke det [ja] og det er jo det som ligger i dybdelæring [ja] at man ikke bare skal lære noe på overflaten men å bruke det [ja] og bruke det på riktig tid [mhm] ehm så <pause> der får jeg kanskje litt bruk for tankegangen min [latter] [kan du bare ta sånn sjekk] ja det blir spennende med ny den fagfornyelsen, det er jo mye å sette seg inn i

Kari trekker frem det tverrfaglige og dybdelæring, noe som kan sies å være et av målene med fagfornyelsen. I tillegg sier hun «og bruke det på riktig tid», som vi også finner i fagfornyelsen med et tydelig bruksfokus. Dette støttes av Jonas Bakken (mars 2020) som argumenterer for at det i LK20 ikke er grammatikk for grammatikkens del, men det er grammatikk for å kunne bruke det til ulike kompetanser. Som jeg har diskutert, kommer Kari med flere utsagn som kan tolkes mot at grammatikk er nødvendig for at man skal kunne kommunisere godt, jamfør allmenndanningsprinsippet og funksjonell grammatikk.

4.1.6 Oppsummering

Det er ikke tvil om at Kari synes at det er viktig å bruke de riktige fagbegrepene i grammatikk (og i andre fag), som støttes av både Vygotskij (2001) og Blikstad-Balas (2016). Det er også viktig for henne at elevene hennes skal kunne kommunisere og ha verktøyene de trenger for å gjøre dette på en hensiktsmessig måte, jamfør allmenndanningsargumentet som Hertzberg (1995) diskuterer. Det er tydelig at hennes forståelse av grammatikk i stor grad dreier seg om rettskriving, ortografi og at det er nødvendig med grammatiske kunnskaper for å kunne kommunisere.

Kari har kjennskap til norsk i LK20, og det hadde vært unaturlig å forvente noe mer med tanke på hvilket stadium arbeidet med LK20 var på da intervjuene ble gjennomført (november 2019). Selv med hennes utdanningsbakgrunn og erfaring, synes hun det er vanskelig å forstå hva som menes med kjerneelementet «språket som system og mulighet». At forståelsen hennes kan utvikle seg i takt med implementeringen av LK20, er kanskje naturlig. Det er likevel verdt å merke seg at en erfaren lærer synes at ordlyden er vanskelig å forstå. Læreplanen skal være tilgjengelig for både lærere, foreldre, elever og flere, og da kan det stilles spørsmål ved om ordvalget i kjerneelementet er det riktige for å gjøre planen

tilgjengelig. Samtidig finner vi igjen det samme funksjonelle utgangspunktet som blir brukt i læreplanen hos Kari. Dette er kanskje som forventet, ettersom læreplanen er dokumentet som lærere følger. Om det er derfor Kari trekker frem det funksjonelle eller ikke, er en tanke som jeg vil komme tilbake til når jeg drøfter funnene fra de tre intervjuene.

4.2 Andreas

Samtalen med Andreas tar utgangspunkt i intervjuguiden, og vil dermed følge den samme oppbygging som samtalen med Kari. Samtalen startet med å prate om Andreas sine egne erfaringer, og jeg opplevde ham som veldig interessert i både prosjektet og tematikken. Videre gikk samtalen mer inn på grammatikk, hans forståelse av det og grammatikkundervisning, før siste del av samtalen handlet om Lk06 og arbeidet med LK20.

4.2.1 Erfaring og utdanning

Andreas har gått grunnskolelærerutdanning 1-7, og har fagene kroppsøving, norsk og matematikk. I tillegg har han en mastergrad i norskdidaktikk med fokus på litterære samtaler, og sier selv at han er tryggest på litteratur i norskfaget. Han har undervist i rundt fire år, og har fulgt samme klasse fra første- til fjerde trinn. På skolen arbeider de i team, og Andreas har ansvar for å planlegge norskundervisningen sammen med en annen lærer.

Norskundervisningen blir ikke nødvendigvis gjennomført i alle klassene av han selv, men det er noen lærere som har ansvar for å lage undervisningsopplegg som de andre kan gjennomføre. Andreas legger til at på den måten vil man kunne undervise i de fagene man er tryggest i.

Han sier selv at han alltid har vært veldig glad i å lese og skrive. Dette skinner gjennom i hele intervjuet, og det er tydelig at han tidvis trekker til lesing og skriving når han diskuterer grammatikkundervisning. Akkurat det er ikke rart, ettersom mastergradsprosjektet hans handlet om litterære samtaler. Videre trekker han frem at han fra sin egen utdanning har grunnkunnskaper i grammatikk, men kan ikke forklare hvorfor det er slik. Om han skal undervise i grammatikk, har han et behov for å lese seg opp først for å kunne svare på spørsmålene som elevene kan komme med.

Om sin egen grammatikkerfaring fra skolen trekker han frem at han ble introdusert for systemet først, i motsetning til slik han selv mener at han underviser i det. Han forteller videre at han har opplevd grammatikk som pugging, uten at de fikk en forståelse for hvorfor eller hvordan *systemet* egentlig fungerer. Det synes at Andreas har erfaringer med *skolegrammatikk* slik Iversen et al. (2011) beskriver det. Andreas sammenligner det med matematikk – at det ikke er noe vits i å lære seg «en rekke med regler og formler hvis du ikke har grunnleggende tallforståelse». Han argumenterer for at slik er det også med grammatikk, og at man derfor bør begynne med tekstene som utgangspunkt. Dette er fordi han vil unngå at hans elever skal ha den samme grammatikkundervisningen som han hadde, hvor hovedmålet var pugging og ikke

det å skape en forståelse for grammatikk. Videre legger han til at han er opptatt av at det skal skrives korrekt, og at han selv kan bli irritert om det mangler for eksempel komma.

4.2.2 Hva er grammatikk?

Gjennom hele samtalen er det tydelig at Andreas har reflektert rundt grammatikk i både læreplaner og sitt arbeid som lærer. Han viser en interesse for temaet, og reflekterer flere ganger gjennom samtalen hva grammatikk er. Som med Kari, spurte jeg også Andreas hva han legger i begrepet grammatikk. På det svarer Andreas:

A: det er en måte å, det er jo et språk for å snakke om språket vårt, metaspråk som de så fint kaller det [ja] det er jo et system for at man skal på en måte vite litt hva er som rett og galt på en måte [ja] noen regler må man jo ha for at det skal være [uklart – som andre felt?] og, man må jo ha noen standarder å gå ut ifra [ja], eh og vi har jo på en måte, den ubevisste kunnskapen, alle sammen har jo tanke om hvordan man bør skrive [ja] og så har du den siden som på en måte vi kan beskrive språket, den deskriptive [ja] også har du regler og normer, så tre ulike nivå sånn som jeg ser det [mhm] ehm, og jeg tror nok at veldig mange kan mye ubevisst, og litt færre kan å si det er sånn fordi at [ja] og ikke så veldig mange kan reglene sånn som de [latter] sånn som de, sånn som språkrådet presenterer dem [ja] men det er jo på en måte det er jo et hjelpemiddel når vi skal forklare hva som er rett og galt [mhm] det er jo greit å ikke og ikke greit å skrive, ehm og det er jo på en måte det gir oss en bevissthet på hvordan språket er bygd opp rett og slett [ja]

Svaret Andreas gir er utfyllende og gir flere indikasjoner om hvordan han tolker grammatikkbegrepet. Han trekker frem at det er «et språk for å snakke om språket vårt», altså at det er metaspråk. Samtidig legger han til «som de så fint kaller det». Det kan tyde på han ikke er helt komfortabel med begrepet. Dette kan ha en sammenheng med at Andreas hadde forberedt seg til samtalen, og sett begrepet i den sammenheng. Når Andreas trekker frem at det også handler om hva som er rett og galt, er det et tydelig normativt grammatikksyn. Det handler om å kunne skrive rett og galt, og at grammatikk er et hjelpemiddel for å kunne forklare hva som er greit å skrive, og ikke greit å skrive. Han vektlegger dermed ortografi som en del av grammatikk.

Andreas bruker grammatiske termer for å forklare sin forståelse av grammatikk. Det er ikke noe jeg forventet av noen av deltagerne, men kan tyde på at hans faglige bakgrunn dekker mer av hele norskfaget enn bare temaet han fordypet seg i under arbeidet med mastergraden. Det

kan tolkes som om han er faglig trygg, og trygg nok til å bruke fagbegrepene. Utsagnet om at alle elever kan noe ubevisst, kan sees i sammenheng med generativ grammatikk, som jeg vil diskutere mer senere.

De tre nivåene Andreas trekker frem, forklarer han som den ubevisste kunnskapen man har, så hvor du ser det i sammenheng og at det er et mønster, og det siste nivået er mønstrene som er nedfelt i reglene. Sistnevnte koblet han til den mer «normative biten». Det synes at Andreas er klar over nytteverdien av grammatikkunnskapene elevene kommer med, altså ubevisste grammatikkunnskaper, men at han kobler det opp mot det normative og ikke deskriptive, som kanskje hadde vært mer naturlig med et slikt utgangspunkt. Med utgangspunkt i det jeg har presentert og diskutert, kan man si at Andreas sin forståelse av grammatikk består av ortografi og en normativ tilnærming, i tillegg til at han retter grammatikk mot tekst og skriftspråket. Videre vil jeg se nærmere på hvilke grammatikksyn som kan ha kommet til syne gjennom samtalen.

4.2.3 Grammatikksyn

Det er ikke nødvendigvis slik at man vil finne et klart grammatikksyn hos deltagerne, men det kan være utsagn som kan kobles til både formell og funksjonell grammatikk. Gjennom samtalen med Andreas finner vi uttalelser som kan sees i sammenheng med både grunntanker fra generativ grammatikk og SFL. I starten av samtalen da vi snakker om hva grammatikk er, forklarer Andreas at han tror at mye kan komme naturlig om man er utsatt for mye tekster. Det er et eksempel på hvordan han kobler grammatikk til tekst og at han ser grammatikk i sammenheng med tekstkompetanse. Videre sier han:

I: ja, det er ganske stort dette grammatikkbegrepet

A: ja, det er det. Eh, det er jo på en måte, ja alle barn har jo på en måte en sånn sekk med ubevisst kunnskap så det gjelder jo for dem å få hjelp til å kunne snakke om det [mhm] sortere det, rydd i det

Andreas er klar på at elevene har mye ubevisst kunnskap om grammatikk, men at de mangler et språk for å snakke om det. Som Brøseth og Nygård (2019b) trekker frem, med utgangspunkt i generativ grammatikk er alle barn grammatikkgenier når de begynner på skolen, nettopp fordi de har mengder med grammatikkunnskaper. Dette kan sees i sammenheng med det Andreas trekker frem, at elevene tar grammatikk fort, og at Andreas selv har mye ubevisst kunnskap. Dette ligner grunntanker som vi finner i generativ

grammatikk, men det gir ikke belegg for å konkludere med at han har et generativt grammatikksyn.

Som jeg har vist, argumenterer Andreas for at grammatikk er et redskap for skrijving. Han trekker frem at man kan ta ulike grammatiske valg som vil påvirke teksten, i form av at den skal passe inn i en viss sjanger. Han understreker at det er grammatikk det og. Dette ligner Hallidays (1998a) perspektiv om hvordan de grammatiske valgene man tar i en tekst påvirker tekstens mening. Språket består her av ressurser for meningsskaping, og på den måten kan vi se at Andreas sine tanker kan sees i sammenheng med SFL.

4.2.4 Grammatikkdiraktikk

Andreas jobber på en skole hvor veiledet lesing og skrijving er satsingsområder (Klæboe & Sjøhelle, 2013), og de begynner med det allerede i 1.klasse. Da har elevene bare gått et par uker på skolen, men produserer tekst med støtte av lærerne. Andreas trekker frem et eksempel på hvordan han har arbeidet med grammatikk, og forteller at om elevene har skrevet ti setninger uten punktum eller skilletegn, så ber han elevene lese teksten opp for han. På den måten vil elevene selv merke at det er noe som mangler i teksten, siden de ikke «har pust igjen». Om målet med en slik undervisning er å oppnå med en funksjonell tekst med pauser, kan det sees på som en start for å lære ortografiske konvensjoner. Det kan synes at det ikke er en grammatisk motivasjon, men heller kommunikativt. Samtidig viser det igjen at Andreas kobler grammatikk til ortografi. Å gjøre elevene kjent med skilletegn gjennom en slik øvelse kan sees på som et pedagogisk grep, ettersom elevene mest sannsynlig ikke ville hatt mulighet til å jobbe med tegnsetting på et rent grammatisk grunnlag. Videre forteller Andreas at de har en utforskende tilnærming til grammatikkundervisning. Han sier at:

A: vi har hatt det egentlig [ja] veldig sånn utforskende, vi har jobbet mye med tekster og den liksom mest eksplisitte grammatikkundervisningen vi har hatt er jo at vi har gitt de tekster der det mangler en masse ting [ja] så skal de på en måte rydd i tekstene [ja] det er jo veldig bevisstgjørende og særlig det når vi har jobbet med stor bokstav, punktum, egennavn og fellesnavn [ja] og sånne ting at alt vi skriver [ja] så feil som det går an så får de i oppgave å rydde opp [ja]

Undervisningen som Andreas skisserer her, er klart induktiv. Elevene undersøker først hva som mangler i en tekst, og han trekker også frem at de bruker sine egne tekster, altså autentiske tekster jmfør SFL. Andreas er opptatt av at elevene skal kunne skrive tekster som

er forståelige og at de skal kunne kommunisere. I tillegg bruker de læringspartnere, slik at elevene leser over hverandres tekster og hjelper hverandre i skrivingen.

Samtidig viser Andreas refleksjon over hvorfor elevene skal kunne fagbegreper, når de skal bli introdusert for det og hva man kan forvente av elevene. Under samtalen snakket vi om hans egne erfaringer med grammatikk fra egen utdanning, og i den sammenhengen reflekterte Andreas over bruken av grammatiske begreper:

A: men så tenker jeg litt sånn her, for det la jeg merke til at ungene mine de tok jo det veldig fort [mhm] så hvor viktig er det for dem egentlig å lære seg hva det heter [fagbegrepet?] ja, når skal de lære seg det? Og vi har jo introdusert det for de nå [ja] sant, men jeg tror ikke at det er veldig mange av de som husker det [nei] men alle de kan si og skrive det rett når de skriver egne tekster [ja] og alle kan forstå hvorfor det er snillest når man er det [ja] så, <pause> jeg tror det er ja, det er vanskelig å vite når man skal på en måte inn å si nå skal dere kunne fagtermene [ja] er det

Andreas trekker frem noe som kan være et usikkerhetsmoment hos flere lærere, nemlig når fagbegrepene skal introduseres. Å vite når, og hvordan man skal introdusere fagbegreper, krever kompetanse hos læreren. Vygotskij (2001) diskuterer dette, og viktigheten av vitenskapelige begreper når man skal ta steget videre og oppnå forståelse for et emne. Med kun de hverdagslige begrepene, vil ikke elevene kunne oppnå innsikt i emne, og de vil heller ikke få et språk for å snakke om det. Dette kan være en inngang for å oppnå *dybdelæring*. Det er ikke bare kompetansen til læreren som er med på å avgjøre når fagbegreper skal implementeres, men læreplanen og ordlyden i den vil også spille en stor rolle i når fagbegrepene blir introdusert for elevene. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 4.2.5, da jeg vil komme inn på den delen av samtalen hvor vi diskuterte læreplanen. Videre i samtalen stiller jeg Andreas et direkte spørsmål, og spør om han bruker fagbegreper i møte med elevene. Han sier at han gjør det, og ønsker å utsette elevene for fagspråket mest mulig. Det betyr ikke at de tester elevene i om det kan det, men han ønsker at de skal ha hørt begrepet før og være bevisst om at det finnes et system i språket. Dette viser at Andreas har en formening og tanke om hva språket består av, og viktigheten av det.

Andreas kommer med et utsagn som jeg fant veldig interessant, og som kanskje kan være dekkende for hva både lærere og elever kan tenke om grammatikk. I starten av samtalen da vi snakket om grammatikk på småtrinnet, uttaler Andreas:

L: du har jo med deg på en måte selv, men det er jo det som er forskjellen og det ser jeg på ungene og [mhm] ehm, mange unger tar jo det her fort [mhm] og har mye kunnskap med seg ubevisst [mhm] men de mangler språket for å kunne snakke om det [mhm] så det er jo det vi må prøve å lære dem på en måte som ikke tar knekken på dem [latter] ja for det er det som er tingen

I: ja for du tenker at grammatikk kan ta knekken om det blir gjort

Andreas svarer bekreftende på at grammatikk kan «ta knekken» på elevene om det ikke blir undervist riktig. Her kan Andreas sine egne erfaringer fra sin skolegang spille inn, ettersom han forteller at han husker «rødpennen», hvor man fikk tilbakemeldinger med rødpenn uten en forklaring. Det kan tenkes at en slik tilnærming ikke vil øke forståelsen for språket og oppbyggingen av språket. Videre vil jeg diskutere hvilke argumenter Andreas bruker for å legitimere grammatikk.

4.2.5 Hvorfor grammatikk?

Gjennom hele samtalen med Andreas har han vært opptatt av at han ønsker at elevene sine skal kunne kommunisere bra, og at de selv skal kunne forstå hva de leser og har skrevet selv. Som nevnt tidligere, reagerer Andreas om ord er feilstavet og om det for eksempel mangler en bokstav. Han ønsker at elevene skal kunne klare å kommunisere effektivt og på den måten kunne ordlegge seg slik at de unngår misforståelse. Dette kan sees i sammenheng med allmenndanningsargumentet, hvor grammatikk er viktig for at elevene skal få et klart språk og at de skal kunne delta i demokratiet.

I samtalen snakket vi om hvorfor vi skal ha grammatikk, og hvorfor det eventuelt har eller ikke har en plass i begynneropplæringen. Til det svarer Andreas at:

A: jeg mener at det er viktig, og det er jo som jeg har sagt, at man trenger ikke å kalle det grammatikk, men heller en del av det å lære seg å, å lese og skrive, egentlig den generelle tekstkompetansen, at det kan bakes inn der på en måte som er interessant for ungene [ja] og som, det er jo, målet er jo at de skal kunne uttrykke seg stadig mer presist [mhm] og hvis ikke de har noe grammatikkforståelse så vil jo det være veldig vanskelig [ja] eh for da vet de jo ikke hvordan de kan på en måte bruke systemet til å ja, la oss si at vi skriver brev, så vil jo det ha en annen type sjangerkrav enn hvis de skriver argumenterende tekst [mhm], hvis de skriver dikt [ja] er jo en annen ting vi har jobbet mye med. Jeg tror jo at det å se mest mulig sånn så øker det tekstkompetansen og da vil

de også etter hvert begynne å undre seg selv [ja] «hva er det som egentlig skjer her» at du skaper en sånn nysgjerrighet for språket [ja] og det tror jeg kanskje er en av de viktigste oppgavene vi har [ja] å gjøre dem litt mer interessert i «åh» du kan faktisk bruke språket til å gjøre ganske mye artige ting

Andreas trekker frem at det ikke er nødvendig å kalle det for grammatikk, men at det er en del av den mer generelle tekstkompetansen og brukes i skrive- og leseopplæringen. Dette kan tyde på at grammatikk blir sett på som et redskap for å oppnå tekstkompetanse, og dermed er det ikke grammatikk for grammatikkens skyld, men grammatikk for skrivingens skyld. Dette stemmer overens med hva Bakken (mars 2020) uttaler under LNU sin (digitale) konferanse, hvor han argumenterer for at LK20 ikke legger opp til grammatikk for grammatikkens skyld, men som et redskap for skriving. At grammatikken skal bakes inn stemmer overens med den induktive tilnærmingen som ble diskutert i 4.2.3, og vi ser at ideen om induktiv undervisning følger utsagnene gjennom hele samtalen.

Gjennom samtalen kommer også Andreas flere ganger tilbake til at grammatikk også er «språk om språket», at vi trenger det for å kunne snakke om språket. Han bruker begrepet *metaspråk* for å forklare det. Som vist i sitatet over, ønsker han elevene skal ha et «presist språk». Dette stemmer overens med Hertzberg (1995) sitt metaspråksargument, hvor man trenger et felles fagspråk for å kunne kommunisere i for eksempel veilednings- og undervisningssituasjoner. Det er naturlig å se dette i sammenheng med at Andreas anser fagbegreper som viktig. Det synes at det er en sammenheng her – det er viktig å ha et språk om språket, og for at det skal kunne oppnås må man ta i bruk fagbegrepene.

Som jeg har diskutert her kan utsagnene til Andreas kobles til både allmenndanningsargumentet og metaspråksargumentet. At han bruker flere argumenter for å legitimere grammatikk og behovet for det i småskolen, kan tyde på at han ser flere sider av både grammatikk, men også hvilken verdi det kan ha i skolen.

4.2.6 Læreplaner

Gjennom samtalen med Andreas er det tydelig at han interesserer seg for læreplanen og det arbeidet som pågikk da intervjuet ble gjennomført (november 2019). Han viser at han har satt seg inn i det, og gjort seg opp noen meninger om hva som bør videreføres fra LK06. Under samtalen fikk Andreas muligheten til å se på enkelte kompetansemål fra LK06 etter fjerde trinn

(vedlegg 2). Jeg stilte han et spørsmål om han tror at lærere som leser dette vil tenke at «her har jeg mulighet til å jobbe med språk», hvor Andreas svarer:

A: ehm, både og [mhm] eh jeg tror nok <pause> at noen lærere som kanskje føler seg utrygg, kan jo se det som en mulighet for at «okei, her står det ingenting konkret om grammatikk, da kan vi sløyfe dem biten» [mhm] det er jo en fare med at det ikke står tydelig forklart [mhm] også tror jeg og kanskje det at hvis det står for mye konkret så tenker vi «oj, det er ekstremt viktig, det må vi ha inn som egne bolker her og der» [ja] og det kan jo og slå ut med at du får den mer sånn instrumentelle opplæringen i det [ja] sånn at det er jo det er jo tolkningsrom her absolutt [ja]

Her reflekterer Andreas rundt et viktig aspekt ved læreplaner. Står det for tydelig hva som skal med, er det en sjanse for at det vil bli undervist isolert og ikke integrert i undervisningen. I tillegg støtter han tanken om at det krever kunnskap for å kunne se mulighetene. Om det ikke er tydelig beskrevet, kan det være at det ikke anses som viktig. Som presenterte i kapittel 2.5, er det ikke bare lærerens kompetanse som avgjør når begreper skal introduseres, og heller ikke hva som skal undervises. Andreas trekker frem at det er en balansegang mellom å være for tydelig og samtidig gi tolkningsrom i læreplanen. Denne problemstillingen er spesielt aktuell i og med at det har blitt skrevet en ny læreplan, hvor de har valgt å spesifisere at elevene skal kunne enkelte grammatiske element som eksempelvis ordklasser etter 4.trinn i tillegg til fagspråk (vedlegg 2). I tillegg er dybdelæring et uttalt mål for LK20, og derfor er kanskje ordlyden i læreplanen enda viktigere.

Videre i samtalen ser Andreas mulighetene for å jobbe enda mer funksjonelt med grammatikk i forbindelse med LK20. Jamfør Haugen (2019) er det en tydelig funksjonell tilnærming i LK20. Etersom Andreas har en tydelig induktiv tilnærming til grammatikkundervisning, og vi finner uttalelser som stemmer overens med SFL, kan det synes å være naturlig at han leser ut at det er nettopp det LK20 ønsker. I samtalen sier han:

A: fort gjort å kutte ut det [mhm] men jeg tror at hvis vi planlegger på den måten som fagfornyelsen legger opp til, så er det enklere for oss å tenke i de baner [mhm] som vi tenker om grammatikk, at man jobber mer med det funksjonelt, mer utforskende, at man jobber med grammatikk i tekster [mhm] og med tekster, både lesing og skriving [mhm] det tror jeg er <pause> hvis vi får det til og får nok tid til å kunne hvert fall sette oss ned å gjøre det tror jeg det kan komme veldig mye bra ut av det

Her kommer det igjen frem at Andreas kobler grammatikk til tekstkompetanse og skrive- og leseopplæringen. Han ser positivt på den nye læreplanen, og som jeg har diskutert spiller lærerens egne kunnskaper en rolle i undervisningen. Jeg mener at det også spiller en rolle i forståelsen av læreplanene, som igjen vil ha en sammenheng med hvordan undervisningen blir lagt opp. Andreas har gjennom samtalen vist grammatisk kompetanse i tillegg til refleksjon rundt læreplaner. At hans oppfattelse av grammatikk og hvordan grammatikkundervisning bør foregå ligger nært læreplanen, kan være et resultat av at han er interessert i arbeidet med læreplanen og har en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning. Senere i samtalen trekker han frem at grammatikk kanskje kan få et løft i LK20, fordi at lærerne nå må tenke nytt ettersom det skal være både dybdelæring og flere tverrfaglige emner.

Jeg valgte å stille Andreas et direkte spørsmål om hvordan han tolket kjerneelementet «språket som system og mulighet». Dette gjorde jeg på bakgrunn av at læreplaner skal være tilgjengelig for både lærere, elever, foreldre og andre som ønsker å lese den, og derfor er det interessant å se hvordan deltagerne tolker det. Andreas svarte utfyllende på spørsmålet:

A: jeg tenker jo at det er en, jeg satt og kikket på det, det er egentlig en <kort pause> det er egentlig en ålreit tittel syns jeg det er å bruke, for da får du med både den her jo det er et system [mhm] men det systemet gir oss også en hel del <pause> ja, gir oss muligheter til å gjøre ting på ulike måter [mhm] og det på en måte rommer jo og at grammatikken brukes, selv om vi har noen standarder så kan det brukes på ekstremt mange ulike måter [ja] gi masse muligheter eh og så vidt jeg husker står det noe om i det målet at de skal kunne uttrykke eh [mhm] beskrive grammatikk men også [ja du kan jo få] <får utdrag fra fagfornyelsen> ja grammatiske og estetiske sider ved språket [mhm] også skal de jo kunne beherske etablerte språk og sjangernormer [mhm] også den siste biten er viktig, særlig på småtrinnet, å kunne leke seg med språket og utforske og eksperimentere på ulike måter, det er jeg glad for at de har med [ja] [latter] for visst det bare hadde stått at de skulle kunne beherske etablerte språk- og sjangernormer [mhm] så har mange kanskje tenkt at ja vi må drive en veldig tydelig og eksplisitt grammatikkopplæring løsrevet fra det vi gjør i skrive- og leseopplæringen [mhm] og det har jeg ikke veldig tro på

I tråd med SFL argumenterer Andreas for at systemet, altså grammatikken, gir mange muligheter og valg. I tillegg trekker han frem det funksjonelle aspektet, ved at grammatikken skal brukes, og understreker at det kan brukes på mange måter. Dette kan sees i sammenheng med at vi også finner uttalelser som kan sees i sammenheng med et generativt grunnsyn hos

Andreas. Akkurat det kan støtte oppunder at han ser flere muligheter når det kommer til grammatikk, enn om han kun hadde hatt et rendyrket grammatikksyn. Også her kommenterer han konsekvensen ordlyden i læreplanen kan ha. Det understreker det jeg har trukket frem tidligere, at Andreas har interesse for læreplanen, ser viktigheten av den og har allerede god kjennskap til den. Videre vil jeg nå gi en oppsummering av samtalen med Andreas, og presentere hovedessensen i funnene.

4.2.7 Oppsummering

At Andreas kobler grammatikk mot tekstkompetanse, er ikke unaturlig ettersom han er glad i lesing og skriving, og har skrevet en mastergradsoppgave om litterære samtaler. Det synes at forstår grammatikk som ortografi, og kobler det i stor grad mot skriftspråket, rettskriving og kommunikasjon. Han viser gjennom hele samtalen at han har et bevisst forhold til grammatikk i møte med elevene, og ønsker å bruke fagbegreper i samtale med elevene. Dette kan igjen ha en sammenheng med at han er bevisst grammatikk. Det er viktig for Andreas at elevene hans ikke skal miste motivasjonen i arbeidet med grammatikk, og at lysten ikke skal «bli tatt knekken på». Han ønsker å ha en utforskende tilnærming, og gjøre emne interessant for elevene. Dette kan ha en sammenheng med hans egne erfaringer fra grammatikk på «godt og vondt», og at vil unngå at hans elever skal få samme opplevelse. Ut ifra samtalen forespeiler han flere undervisningsøkter, hvor utgangspunktet er en funksjonell tilnærming, ofte med utgangspunkt i egne tekster. Dette kan sees i sammenheng med SFL, og ettersom vi også finner uttalelser som ligger nært en generativ grammatikk, viser dette at det er fullt mulig med en funksjonell tilnærming selv med tanker som ligger nært generativ grammatikk. Brøseth og Nygård (2019b) argumenterer også for det samme.

Andreas ser grammatikk i sammenheng med utvikling av tekstkompetanse, og argumenterer for legitimering av grammatikk gjennom behovet for metaspråk. I tillegg argumenterer han for at det er nødvendig for at elevene skal kunne kommunisere. Dette ser jeg i sammenheng med Hertzberg (1995) og henholdsvis metaspråksargumentet og allmenndanningsargumentet. Gjennom hele samtalen viser han refleksjoner og kunnskaper om grammatikk i tillegg til en stor interesse for både skriving, grammatikk og norskfaget.

4.3 Christoffer

I likhet med de to første samtalen tar også denne samtalen utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg 2), og kombinerer direkte spørsmål, oppfølgingsspørsmål og kommentarer. Samtalen ble gjennomført på Christoffer sin arbeidsplass. Strukturen er tilnærmet den samme som i delkapittel 4.1 og 4.2, og den tematiske oppbygging vil også være lik. Jeg vil starte med å presentere Christoffer sine erfaringer med grammatikk, og hans utdanningsbakgrunn.

4.3.1 Erfaring og utdanning

Christoffer er adjunkt og har gjennomført fireårig grunnskolelærerutdanning 1-7. I bacheloren sin fordypet han seg i kroppsøving og pedagogikk. Han har flest studiepoeng i kroppsøving og matematikk, og 30 studiepoeng i norsk og spesialpedagogikk. Da intervjuet ble gjennomført hadde han jobbet i halvannet år, og har undervist på første- og fjerdetrinn. Lærerne er organisert i team, og Christoffer forteller at de planlegger undervisningen sammen, men at den gjennomføres i hver sin klasse. Dermed får man flere syn på undervisningsoppleggene, og unngår fallgruver, noe Christoffer synes er positivt. Han har undervist litt i særskilt norsk da han var på førstetrinn, og ved flere tilfeller i samtalen kommer han tilbake til dette for å diskutere og forklare grammatikk.

Mye av Christoffer sin erfaring med grammatikk kommer fra hans egen skolegang, og han kobler det fort opp mot da han selv skulle lære seg tysk på grunnskolen. Han er direkte og sier at han synes grammatikk alltid har vært «sykt kjedelig», og legger til at det var en grunn til at han valgte matematikk som fag på lærerutdanningen da det skulle velges fordypningsfag. Eiesland og Laake (2019) rapporterer om lignende funn i sin studie, hvor flere av lærerne i studien oppgir at de synes at grammatikk er kjedelig og vanskelig. En slik holdning er derfor ikke bare gjeldende for Christoffer, men for flere norsklærere.

I løpet av samtalen utdyper Christoffer sine tanker om grammatikk, og forklarer at han må lese seg opp på enkelte emner før han skal gjennomføre grammatikkundervisning. Emner som ordklasser (da adjektiv, substantiv og verb) mener han at han har god kontroll på, men setter seg uansett ekstra godt inn i det før undervisning. Han understreker at han ikke bare gjør det med grammatikk, men også med andre emner som han ikke pleier å undervise i. Akkurat dette er nok naturlig i en lærerhverdag hvor man skal innom mange ulike emner, og jeg tror ikke at det kan forventes at alle lærere kan alt det faglige uten å lese seg opp. Christoffer viser en innsikt i sin egen kompetanse, og reflekterer over denne flere ganger. Videre vil jeg se nærmere på Christoffer sin oppfattelse og forståelse av hva grammatikk er.

4.3.2 Grammatikk og grammatikk i norskfaget

For å kunne svare på forskningsspørsmålet «hvordan forstår norsklærerne grammatikk, og hva legger de i det?», stilte jeg Christoffer et direkte spørsmål om hva grammatikk er for han. På det spørsmålet svarte han:

C: nei, eh, <pause> det som jeg tenker med grammatikk det er jo er å gjøre seg forstått da [ja] sånn når du skal skrive det, skriv riktig [mhm] eh men kanskje enda viktigere for nå er det jo sånn at alt, det blir jo bare mer og mer på data [ja] alt sånn skriving så der får du jo en rød strek [mhm] men likeså viktig er språket og gjøre seg forstått [mhm] «hva mener du egentlig» eh og ha riktig setningsoppbygging og eh ja <pause> [ja] egentlig det

En del av Christoffer sin grammatikkoppfattelse handler om ortografi, og det å kunne skrive korrekt. Han synes alt å ha en grunnleggende normativ forståelse. Samtidig kobler han grammatikk til skriving, noe som kan tyde på at han ser på grammatikk nettopp som et skriveredskap. I tillegg eksemplifiserer han med å sammenligne tysk og norsk, og hvordan setningsoppbyggingen er annerledes ettersom verbalet kommer som siste ledd i tysk mens «det er ikke slik det gjøres i norsk». Dette underbygger at han også inkluderer syntaks i sin forståelse av grammatikk, og at han har nok grammatisk kompetanse til å kunne se trekk fra de to språkene opp mot hverandre. Det kan være positivt i arbeidet med flerspråklige elever.

I løpet av samtalen kom vi inn på grammatikkens rolle i norskfaget. Begge er enige om at norskfaget er et stort fag som skal inneholde mye, blant annet litteratur og skriving. Om grammatikk uttaler Christoffer at det er grunnmuren i norskfaget:

C: ehm <lang pause> hvis du bygger opp sekken da, så vil jeg si at det du legger nederst, som blir grunnmuren er grammatikken [ja] at det <pause> for at du skal klare resten i norskfaget, skrive, gjør deg forstått og også lese, forstå det du leser [mhm] så må du ha lesing og skriving, er jo utrolig viktig, og det gjelder jo i alle fag [mhm] og der jo grammatikken superviktig [ja] og det er den grunnmuren som man bygger allerede fra første [mhm] ehh også <lang pause> er det nå bare å fortsette å jobbe med det samtidig som du fyller den sekken med andre ting som hører til faget da [ja]

I sitatet er det tydelig at Christoffer anser grammatikk som viktig, og såpass viktig at det er grunnmuren for hele norskfaget. Han trekker frem at man bygger den grunnmuren allerede fra elevene går i første klasse, og at det stadig må jobbes med slik at kompetansen kan utvikles. Slik han forstår grammatikk, kan vi fastslå at han mener det er viktig.

Med det utgangspunktet er det interessant å se det opp mot et utsagn han kommer med senere i samtalen, når han forteller om hvordan de arbeider med grammatikk. Han trekker frem at fokuset på første- og andretrinn er å venne seg til å gå på skolen, og «bokstavforming, lydering og lære seg å lese». Videre uttaler Christoffer at:

C: at om du skal klare å jobbe med grammatikk, så må du kunne å skrive [mhm] og når du starter i første så kan du ikke å skrive, og da bruker du et helt år på å lære dem bokstaver [ja] også kommer du til andre så er det jo samme løpet på nytt igjen [ja] eh litt mer avansert selvsagt, men man jobber fortsatt med bokstaver, og fortsetter med å lære seg å lese [mhm] også flytter man jo mer fokus videre da når man kommer på slutten av andre/tredje også oppover

Denne uttalelsen kom da vi snakket om elever bør ha kjennskap til grammatikk. Her sier Christoffer imot seg selv og hva han uttalte tidligere i samtalen, hvor han snakket om grammatikk som grunnmuren i norskfaget og noe de jobber med helt fra førstetrinn. Påstanden om at man må kunne skrive for å jobbe med grammatikk er veldig interessant. Her ekskluderer han lydering og bokstavforming fra grammatikk, og han ser heller ikke leseopplæringen i sammenheng med grammatikk. Hans grammatikkforståelse knytter seg utelukkende til grammatikk i skrift, noe som blir tydelig ettersom han ikke nevner fonologi eller muntlig grammatikkkompetanse. Dermed kan det synes at hans grammatikkforståelse setter et likhetstegn med ortografi og skriftspråk, i tillegg inkluderer han syntaks ettersom han tidligere i samtalen viser til at setningsoppbygging er en del av grammatikk.

4.3.3 Grammatikksyn

Hvilket grammatikksyn en lærer har, kan være med på å forklare hvorfor læreren har en viss oppfatning av grammatikk. Som Pajares (1992) diskuterer, vil lærere bli påvirket av *beliefs*, og dermed er det naturlig å tenke at undervisningen også bli formet av dette. Som jeg presenterte i delkapittel 1.2, inkluderer *beliefs* blant annet lærerens erfaringer, holdninger og kunnskaper.

Christoffer har ikke et klart grammatikksyn, men i likhet med de to foregående samtalene er det uttalelser som kan sees i sammenheng med både et formelt og funksjonelt grammatikksyn. Som nevnt kobler Christoffer flere ganger grammatikk til tysk, og i starten av samtalen snakker vi om når flerspråklige elever kommer til skolen, og hvordan deres utvikling kan være sett opp mot norskspråklige elever. Han bruker V2-regelen som et eksempel på dette. På

spørsmål om han tror at de norske elevene må tenke seg om for å bruke V2-regelen på samme måte som de med tysk som morsmål, svarer han:

C: nei, egentlig ikke, der tror jeg egentlig det er litt sånn, for de har jo alltid snakket norsk, de vet jo hvordan, altså, egentlig trenger de jo bare å skrive som de snakker [ja] mens det er jo det som problemet til de som for eksempel snakker polsk eller tysk eller andre språk [mhm] de må tenke omvendt [ja] eller gjøre om i hodet hvis de tenker på tysk, men skal skrive på norsk [ja]

At Christoffer argumenterer for at elever med norsk som morsmål ikke må tenke for å bruke V2-regelen, sees i sammenheng med grunntankene i generativ grammatikk. Han presiserer at elever med norsk som morsmål vet hvordan de skal skrive, i tillegg til at de vet hvor verbalet skal plasseres. Han nevner ikke noe om at de har lært seg det, men at de bare vet det. Dette ligner Chomskys perspektiv på grammatikk, hvor alle mennesker har I-språk (internalisert språk) (Åfarli, 2000).

Videre i samtalen forklarer Christoffer at han ofte bruker autentiske tekster i arbeidet med grammatikk. Han forteller at de for eksempel har brukt aviser, hvor elevene har fått velge egne artikler som de vil arbeide med. Da har elevene fått i oppgave å identifisere ordklasser og lignende, alt etter hvilket tema de har jobbet med. I tillegg understreker Christoffer at det er viktig å «vite hvilken funksjon de har og hva det gjør med en tekst». Han forklarer videre at grammatikk er viktig i dette arbeidet, da man har behov for grammatikk når man skal produsere tekster. Dette kan sees i sammenheng med SFL, spesielt med tanke på bruk av autentiske tekster. Samtidig kommer det frem gjennom samtalen at Christoffer anser det som viktig at elevene skal kunne kommunisere korrekt, og for å oppnå dette må de kunne noe om grammatikk, slik han oppfatter grammatikk. Dermed er det et funksjonelt og kommunikativt mål med grammatikk. I det kommende delkapittelet vil gå nærmere inn på hva Christoffer uttaler om grammatikkundervisning.

4.3.4 Grammatikkundervisning

Som nevnt, synes Christoffer at grammatikk er kjedelig, men han understreker at det «er jo fortsatt kjempeviktig som undervisningsfag». På spørsmål om Christoffer underviser i det, svarer han ja. Han forteller om flere ulike opplegg som han har gjennomført, blant annet hvordan de har tatt i bruk aviser, elevenes egne tekster og skrevet adjektivhistorier. Han forteller også om hvordan han har undervist i ordklasser, og sier:

C: ja, godt mulig at de har lært det før, men kanskje et år siden de lærte det sist [ja] eh og da er det jo greit å starte opp timen med å skrive eh <pause> så skriver jeg opp substantiv [ja] også spør jeg hva, litt sånn, prøver å få til noen åpne spørsmål i starten [ja] så jeg gir dem aldri svaret [nei] lar dem tenke selv, finne ut også skriver jeg alltid opp alle mulighetene som de kommer med [mhm] også finner vi ut sammen hva det er som er riktig [mhm] som hører til hver da

Sitatet ovenfor viser en klar induktiv tilnærming, da Christoffer jobber sammen med elevene for å finne en begrunnelse for grammatikk. Han velger å ikke ta utgangspunkt i regelen. Det er verdt å merke seg at Christoffer i utgangspunktet er ute etter ordklasser, og at elevene skal kunne kjenne igjen et verb, adjektiv og substantiv. Det synes at det er en formell tilnærming, ettersom det ikke fokuseres på det funksjonelle aspektet. På spørsmål om Christoffer syns at det er viktig å bruke grammatiske begreper i møte med elevene, uttaler han:

C: ja det kommer jo litt an på hva vi jobber med da [mhm] men når man produserer tekst så er jo det med å skrive, da går vi gjennom det med substantiv, adjektiv og verb som er liksom [ja] eh og hva viktigheten spesielt er med å få med et adjektiv som kan være med på å gjøre teksten mer levende [ja] ehm så jeg tror at jeg bruker de ordene også prøver jeg heller å forklare begrepene og gjøre det litt enklere på en måte [ja]

Christoffer forteller her at han bruker vitenskapelige begreper i starten, men at han forklarer de på en enklere måte senere. Å bruke vitenskapelige begreper støttes av Blikstad-Balas (2016, s. 99) og Vygotskij (2001), som begge argumenterer for at bruk av vitenskapelige begreper gir elevene mulighet til å få et fagspråk og igjen en dypere forståelse av emnet. Samtidig kan det være et pedagogisk grep å forenkle forklaringen til begrepene, noe som jeg mener kreves når man arbeider på småtrinnet. Å bruke vitenskapelige begreper og samtidig gjøre det forståelig for elevene, vil kreve et bevisst forhold til det hos læreren, i tillegg til nok kunnskaper om begrepet slik at de kan gi gode forklaringer til elevene. Det kan tenkes at det må en del kunnskap til for å kunne gi enkle og gode forklaringer.

Når en lærer skal planlegge og gjennomføre undervisning, vil de mest sannsynlig være innom spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Christoffer har særlig fokus på *hvordan*, og forteller at han tror at om man sier til klassen at «i dag skal vi jobbe med verb», så vil motivasjonen til elevene bli «drept». Tanken om at hvis elevene får vite at de skal jobbe med et grammatisk emne så vil de ikke være motiverte, kan sees i sammenheng med Christoffer sine egne erfaringer fra egen skolegang. Ettersom han ikke syns at temaet er noe interessant, kan det

tenkes at han ikke tror at elevene vil det heller. Han forklarer videre at emnet må selges inn til elevene, men understreker at det må alle emner. Akkurat dette er noe enhver lærer må ta hensyn til – emne det skal undervises i må tilpasses elevgruppen. Brøseth og Nygård (2019b) støtter dette, og argumenterer for at det kreves kompetanse for å kunne gjøre nettopp dette. Dette kan også sees i sammenheng med Myhill et al. (2013) sin påstand om at læreren bør ha *pedagogisk innholdskompetanse*, altså kompetanse om hvordan man underviser i akademiske emner.

Christoffer forteller videre i samtalen at han bruker læreverkk i stor grad når han skal undervise i grammatikk. Med utgangspunkt i kompetansemål fra LK20 utdyper og forklarer han det slik:

C: jeg tenker at det er greit at det står det som de faktisk skal lære [ja] ehm fordi når du er i, altså det her må jo bygge opp til nye læreverkk etter hvert [ja] og i de læreverkene så følger de jo det som er satt her, og hvis jeg skal jobbe, og tar opp den her og ser ok, hva er det viktig å huske på nå, hva skal de kunne etter fjerde, og da, og da å kunne se at verb, substantiv og adjektiv [mhm] er det som skal bøyes, og det er det de skal kunne og vite noe om [mhm] så er det jo litt enklere for oss enn om det kun hadde stått ordklasser, også hadde vi satt og tenkt «ok, hvor skal vi legge listen» [ja] så listen er på en måte lagt her da [ja] så er det det å klare få alle til å komme seg over den [ja] ehm på ulike måter så

Sitatet over gir et innblikk i hvor viktig læreverket er for Christoffer. Han uttrykker at han ikke tar utgangspunkt i læreplanen for å se hvilken kompetanse elevene skal ha, men læreverket. Akkurat dette er kanskje ikke unaturlig, ettersom det vil være vanskelig å avgjøre hva som er nødvendig kompetanse om man ikke er trygg i faget eller spesielt interessert i emnet. Jeg vil gå nærmere inn på Christoffer sitt forhold til læreplanen i delkapittel 4.3.6. At Christoffer i stor grad bruker læreverket kan sees i sammenheng med at han selv uttaler at han ikke er faglig trygg i grammatikk. Han gir heller ikke uttrykk for å reflektere kritisk over bruk av læreverkk, men det kan tenkes at læreverkene blir valgt og brukes i samarbeid med de andre lærerne på teamet. Om det er tilfellet vil det kanskje fungere som en kvalitetssikring. Videre vil jeg se hvilke argument for legitimering av grammatikk Christoffer viser til.

4.3.5 Hvorfor grammatikk?

Gjennom hele samtalen er det tydelig at et av målene med grammatikk, slik han oppfatter grammatikk, er at elevene skal kunne kommunisere, skrive og snakke korrekt. Han ønsker at

elevene skal kunne gjøre seg forstått, og kobler behovet for grammatikk helt klart opp mot kommunikasjon. Det ligger nært allmendanningsargumentet til Hertzberg (1995), hvor elevene trenger grammatisk kompetanse for å kunne bidra og delta i samfunnet. Han utdyper dog ikke noe om at språket er en del av kulturarven eller at det har et danningspotensiale, men det kan fortsatt sees i sammenheng med allmenndanningsargumentet ettersom han til stadighet vender tilbake til at det er viktig å kunne kommunisere korrekt.

På spørsmål om hva han legger i begrepet grammatikk, svarer han «nei, eh, <pause> det som jeg tenker med grammatikk det er jo er å gjøre seg forstått da [ja] sånn når du skal skrive det, skriv riktig». I samme uttalelse trekker han også frem setningsoppbygging. Her er det tydelig at Christoffer ser på grammatikk som viktig fordi det henger sammen med skrift og kommunikasjon, og det å kunne skrive korrekt.

4.3.6 Læreplan

Ettersom Christoffer hadde jobbet i cirka halvannet år da intervjuet ble gjennomført, har han ikke undervist veldig lenge etter LK06, men den var gjeldende da han var student. I tillegg var LK20 akkurat vedtatt på tidspunktet intervjuet ble gjennomført (november 2019). Christoffer hadde litt kjennskap til LK20 etter at de hadde arbeidet med den på skolen, men han hadde ikke jobbet spesifikt med norsk. Han fikk utvalget av kompetansemål som jeg hadde med, og fikk først kompetansemålene fra LK06. Disse koblet han fort til grammatikk, og understreket nok en gang at setningsoppbygging er en del av grammatikk, i tillegg til å koble det opp mot erfaringen med elever som har tysk som morsmål og skal lære seg norsk.

Videre i samtalen snakket vi om kompetansemålet «språket som system og mulighet». Jeg stilte han et direkte spørsmål om hvordan han tolket akkurat dette, hvor han svarte:

C: språk som system og mulighet? [ja] <pause> hvert fall sånn i forhold til sånn mulighet det er jo <pause> har du ikke språket så gir det deg selv mindre muligheter da [ja] er det første jeg tenker, men så om du har språket i orden og forstår både ting du leser, men også at du gjør deg forstått [ja] så øker jo det mulighet til å kommunisere og kanskje øke den sosiale kompetansen [ja] ehm symbol ja [nei system] ja system ja <pause>

I: språket som system og mulighet

C: ja <pause> ja hva er det for noe da <pause> kan det være noe med eh nei jeg har egentlig ikke peiling

Læreplanen skal som nevnt være forståelig for flere ulike grupper. Christoffer har undervisningskompetanse i norsk, og har gjennomført fireårig grunnskolelærerutdanning. Da er det verdt å merke seg at han uttaler at han «egentlig ikke har peiling» på hva system kan bety i denne sammenhengen. Om Christoffer ikke forstår det eller kan tenke seg til det, er det naturlig å tenke seg til at det er flere i andre grupper som f.eks. foreldre, heller ikke vil forstå det. Han ser dog *muligheter* opp mot kommunikasjon, noe som kan sees i sammenheng med at han tidligere har argumenter for at grammatikk er viktig på et kommunikativt nivå. Hva læreplangruppen egentlig mener med språket som system og mulighet, kan diskuteres. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5.

Sett i sammenheng med at Christoffer har uttalt at han støtter seg til læreverkene ettersom de springer ut fra læreplanen, kan det tyde på at han ikke bruker, eller har brukt, læreplanen selv for å se hvilken kompetanse elevene skal ha. Det kan ha en sammenheng med hans egne kunnskaper og interesse for faget.

4.3.7 Oppsummering

Selv om Christoffer uttaler at han synes at grammatikk er kjedelig, ser han at det er viktig for elevene å ha kjennskap til grammatikk og at grammatisk kompetanse er viktig. Han legger derfor vekk sine egne holdninger når han arbeider med elever, og ser spesielt grammatikk opp mot innlæring av norsk til elever som ikke har norsk som morsmål. Det er også et klart kommunikativt mål med grammatikk.

Det er utfordrende å finne et klart grammatikksyn, men som jeg har presentert finner vi spor av både generativ grammatikk og SFL. Samtidig er det et klart normativt grunnsyn som kommer frem. Christoffer sier at han underviser i grammatikk, og viser til undervisningsopplegg som legger opp til induktiv grammatikkundervisning. Han ønsker å gjøre grammatikk spennende for elevene, og tror at emnet kan fjerne motivasjonen for elevene om det presenteres som bare grammatikk. For å oppnå det bruker han autentiske tekster og elevene sine egne tekster. Han sier at han bruker vitenskapelige begreper i møte med elevene, men velger å bruke en forenklet forklaring til elevene etter at han har introdusert fagbegrepet.

Christoffer har litt kjennskap til LK20, og har undervist etter LK06 i halvannet år. Han viser en forståelse for både LK06 og LK20, men er usikker på hva kjerneelementet språket som system og mulighet kan bety. Her kan det diskuteres om det er slik at læreplanen er skrevet for de har som høy kompetanse, og dermed kan tolke og resonnerer seg frem til hva de kan mene. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene fra alle tre intervjuene, og se funnene opp mot hverandre, det teoretiske bakteppe og tidligere forskning.

5 Grammatikk, grammatikdidaktikk og læreplaner

I mitt prosjekt har jeg sett nærmere på lærere på småtrinnet sin *oppfattelse* av grammatikk, med utgangspunkt i Pajares (1992) sin diskusjon om begrepet *beliefs* slik jeg diskuterte i delkapittel 1.1. Jeg vil videre diskutere hovedfunnene fra analysen og se svarene til deltagerne opp mot hverandre i lys av tidligere forskning (se kap. 1.2) og det teoretiske bakteppe for oppgaven (se kap. 2). Underveis vil jeg kommentere funnene opp mot formuleringene i LK06 og LK20. Avslutningsvis vil jeg også diskutere kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Jeg har sett til grammatikdidaktikk for å strukturere kapittelet, og vil ta utgangspunkt i *hva* deltagerne oppfatter grammatikk som, *hvorfor* de mener vi skal undervise i grammatikk og *hvordan* de mener grammatikk skal undervises i. Det vil likevel ikke bli holdt helt separat, ettersom det ene spørsmålet har en sammenheng med det andre.

5.1 Grammatikk = ortografi + rettskriving

Grammatikk er et polysemt ord som kan forstås på flere ulike måter (jamfør delkapittel 2.1 og NAOB). På bakgrunn av nettopp dette hadde jeg en forventning om at deltagerne ville gi ulike svar på hva grammatikk er, på grunn av deres ulike fagbakgrunner og aldersspennet mellom deltagerne. Denne antagelsen stemte ikke overens med funnene fra analysen. Både Kari, Andreas og Christoffer ga svar som var forholdsvis like, og baserte seg på et relativt likt resonnementet. De oppfatter i stor grad grammatikk som normativt og ortografisk rettet mot skriftspråket. Kari og Christoffer inkluderer i tillegg syntaks i sin forståelse av grammatikk og er dermed nær NAOB sin definisjon av grammatikk (definisjon nr. 3, se kap. 2.1). Det normative fokuset hos deltagerne kan sees i sammenheng med deres egne erfaringer med grammatikk fra egen skolegang, hvor de forbinder det med *rødpennen* og korrekt bøyning av ord. For eksempel kobler Christoffer spørsmål om grammatikk fort til hans egne erfaringer med tyskundervisning, hvor nettopp rødpennen hadde vært sterkt til stede. Andreas uttaler at han ikke bruker rødpennen og tror *heldigvis* ikke at den blir brukt lenger. Om deltagerne har opplevd en grammatikkundervisning hvor det normative har regjert, kan det ha påvirket deres forståelse for grammatikk som normativ. Vooren et al. (2012) viser i sin studie at lærerne er påvirket av hvordan de selv ble undervist, noe som samsvarer med funnene fra dette prosjektet.

Både Kari, Andreas og Christoffer viser til eksempler hvor grammatikk blir brukt i arbeidet med rettskriving og hvordan de arbeider med ordklasser. Dette samsvarer med funnene til Eiesland og Laake (2019) (se kap. 1.3), hvor lærerne anser grammatikk som rettskriving og

arbeid med ordklasser. Vi ser den samme tendensen i funnene til Revdal (2017), da informanten hennes på fjerde trinn svarte: «[æ] tenke at det med ordklassa e viktigst når det gjelds språkinnlæring i forhold te anja språk da.» (s. 48) på spørsmål om hva som er det viktigste innenfor grammatikk. Det samme ser vi også hos Brøseth og Nygård (2019a), som viser en tendens til at ferske lærerstudenter har bedre kunnskaper om ordklasser enn setningsoppbygging. I tillegg viser de til at lærerstudentene har et normativt grammatikksyn i stor grad bestående av ortografi og rettskriving (Uvaag & Belgaux, 2019). Dette kan være et resultat av grammatikkundervisningen som har regjert (og kanskje fortsatt regjerer) i skolen, noe direktør i Språkrådet, Åse Wetås, støtter når hun kommenterer studien til Brøseth & Nygård (2019). Wetås trekker også frem at dette ikke den enkelte students feil, men et resultat av at grammatikk som felt er blitt forsømt i skolen og at det må være grunnleggende feil eller mangler ved grammatikkopplæringen i skolen (Uvaag & Belgaux, 2019). Dette er naturlig nok også påvirket av fremstillingen av grammatikk i læreplanen. At ordklasser blir dratt frem i dette prosjektet, og hos Eiesland og Laake (2019), Revdal (2017), og Brøseth og Nygård (2019a), kan ha en sammenheng med at ordklasser er nevnt som kompetansemål etter 4. trinn i både LK06 og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019a). Samtidig vil læreplanen også ha en innvirkning på læreverkene som blir brukt i skolen, som igjen kan ha en innvirkning på hva lærerne vektlegger. Eksempelvis uttaler Christoffer at han bruker læreverket til å se hva elevene skal kunne, og ikke læreplanen. Dette vil jeg diskutere mer i delkapittel 5.4.

Med utgangspunkt i funnene fra dette prosjektet sett i sammenheng med Brøseth og Nygård (2019a), Eiesland og Laake (2019) og Revdal (2017) synes det at det er det normative grammatikksynet som er sterkest tilstede i skolen, i tillegg til at grammatikk forstås som ortografi. Det kan være flere grunner til hvorfor det er slik, blant annet er det naturlig å tro at måten grammatikk blir fremstilt i læreplanen har hatt en innvirkning, som jeg vil komme tilbake til i delkapittel 5.3. Når både lærerstudenter, lærere og læreplanen viser til en smal forståelse av grammatikk, synes det at forståelsen av grammatikk som normativt og rettet mot skrift vil fortsette, og igjen overføres til elevene. Dette kan også sees i sammenheng med argumentene deltagerne bruker til å legitimere grammatikk og grammatikkundervisning, som jeg vil diskutere i det kommende delkapittelet.

5.2 Grammatikk for å skrive og kommunisere korrekt

Som jeg har drøftet, synes det at deltagerne forstår grammatikk som normativ ortografi koblet til skrift. Alle deltagerne er enige i at grammatikk slik de oppfatter det bør undervises i, men hvordan argumenterer de for det? Hvorfor man skal undervise i grammatikk, er en debatt som

har pågått lenge og som fortsatt er aktuell (Brøseth & Nygård, 2019b; Hertzberg, 1995; Karsrud, 2014). Som jeg presenterte i delkapittel 2.5, oppsummerer og kategoriserer Hertzberg (1995) argument som blir brukt for å legitimere grammatikk og undervisning. Hun presenterer tre «moderne» kategorier: *metaspråksargumentet*, *tverrspråklighetsargumentet* og *allmenndanningsargumentet*. Både Kari, Andreas og Christoffer bruker allmenndannende argumenter (jamfør Hertzberg, 1995). Et av argumentene innenfor *allmenndanningsargumentet* er å ha en kritisk bevissthet gjennom språkkunnskaper, og på den måten kunne delta i samfunnet. Dette argumenterer også deltagerne i dette prosjektet for (se kap. 4). Kari er den eneste som uttrykker at grammatikk også er en del av dannelsen og kulturarven, når hun sammenligner det å ha grammatiske kunnskaper med å kjenne til eksempelvis Ibsen. Dette er noe hun forventer og anser som viktig. Hertzberg (1995) viser til at argumenter som dette også kommer under *allmenndanningsargumentet*, men det er et argument som ikke blir trukket frem i særlig stor grad.

En påfallende likhet mellom de tre deltagerne, er at de bruker kommunikasjon for å legitimere grammatikk. For eksempel trekker Kari frem at hun ønsker at elevene skal kunne kommunisere godt, og unngå det hun typisk leser i kommentarfelt hvor det blir brukt små og store bokstaver om hverandre, overdreven bruk av eksempelvis utropstegn og dårlig formulerte setninger. Både Andreas og Christoffer bruker det samme argumentet – de ønsker at elevene deres skal kunne kommunisere godt, og for at det skal skje må de ha grammatiske kunnskaper. Det er altså det normative som ligger til grunn. Dette kommer frem når Christoffer skal forklare grammatikk, og uttaler «nei, eh, <pause> det som jeg tenker med grammatikk det er jo er å gjøre seg forstått da [ja] sånn når du skal skrive det, skriv riktig». Her er det tydelig at det er viktig at elevene skal kunne skrive riktig og gjøre seg forstått. Andreas bruker i tillegg argumenter som kan plasseres innenfor metaspråksargumentet, eksempelvis når han uttaler at det er viktig å «ha et språk om språket». Det er allikevel kommunikasjon og allmenndanningsargumentet hovedargumentene hans dreier seg om.

Med utgangspunkt i samtalene jeg gjennomførte med de tre deltagerne i prosjektet mitt, ser jeg nettopp denne klare tendensen til at de kobler legitimering av grammatikk opp mot et kommunikativt formål. Både Kari, Andreas og Christoffer knytter grammatikk mot ortografi og skrift, og når de legitimerer grammatikk med kommunikasjon er det i hovedsak skriftlig kommunikasjon de sikter til. At deltagerne viser til kommunikasjon som et argument for grammatikk kan ha sitt utspring i læreplanene og hva de anser som formålet med norskfaget er. I LK06 står det at «[n]orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse

og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne formuleringen er også blitt videreført til LK20, hvor kommunikasjon blir trukket frem i den første setningen man møter i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I LK06 var kompetansemålene delt opp iblant annet muntlig og skriftlig *kommunikasjon*. Kommunikasjon har dermed i stor grad vært vektlagt i LK06, som blant annet er synlig ved at ordet *kommunikasjon* blir nevnt hele 31 ganger (inkludert formål, hovedområder og kompetansemål). Ettersom deltagerne i prosjektet har undervist etter LK06 og forholdt seg til den over lengre tid, kan det tenkes at de har blitt påvirket av formuleringene og fokuset i læreplanen, som videre kan ha en innvirkning på deltagerens argumenter for legitimering av grammatikk og grammatikkundervisning.

Som nevnt bruker både Kari, Andreas og Christoffer argumenter for legitimering av grammatikk som kan plasseres under *allmenndanningsargumentet* jamfør Hertzberg (1995). Siden det har gått 25 år siden Hertzberg oppsummerte argumentene for grammatikk(undervisning), mener jeg at tiden er inne for å legge til et nytt argument. Med utgangspunkt i dette prosjektet, Eiesland og Laake (2019), vektleggingen av kommunikasjon i LK06 og fremstillingen av grammatikk som et redskap i LK20 (jamfør Bakken, 2019), er tiden inne for å legge til et *kommunikasjonsargument*. Innenfor dette argumentet vil den type argumentasjon som jeg har funnet i prosjektet mitt kunne plasseres, eksempelvis at Kari ønsker at elevene hennes skal kunne grammatikk for å kunne formulere det de ønsker, og ikke ty til for eksempel fire utropstegn etter hverandre for å understreke at de er engasjert. Det er rimelig å tolke implementering og etablering av LK06 og LK20 som avgjørende for at behovet for et *kommunikasjonsargument* har vokst frem. Spesielt tydelig er det når Bakken (mars 2020) uttaler at det ikke er grammatikk for grammatikkens skyld i LK20, men heller grammatikk som et redskap for skriving. Lars August Fodstad uttaler at «[m]ed et organisatorisk trylleslag har utvalget dermed foretatt en radikal innsnevring av faget og redefinert dets kjerne og formål: språk og kommunikasjon.» (Fodstad, 2015). At Fodstad mener det er språk og kommunikasjon som står igjen som kjernen i norskfaget, er kanskje ikke så rart, ettersom man bruker jo som regel en form for språk for å kommunisere. Grammatikk vil kunne plasseres innenfor språk, men som jeg har diskutert, ser det ut til at det er grammatikk for å gagne videre tekstarbeid og kommunikasjon.

Som jeg har skissert, ligger alt til rette for at grammatikk blir redusert til et redskap for kommunikasjon. Det finnes dog enkelte motreaksjoner, eksempelvis har lærerutdanningen ved NTNU de siste årene tilbydd studenter styrking i grammatikk, med fokus på systemgrammatikk. Dette tiltaket kan tolkes som en nødvendighet for å bøte på mangel på

systemgrammatikk fra skoletiden til studentene, og en tro på at styrking av systemet vil gagne det tekstlige arbeidet. Dette kan potensielt føre til at det vil bli utdannet norsklærere som ser (system)grammatikkens egenverdi. Hognestad (2019) argumenterer for at hvis ikke læreplanen legger opp til at elevene skal ha en generell og helhetlig oversikt over grammatikk når de går ut av ungdomsskolen, vil språkemnene på videregående bestå av «reparasjonsarbeid» for å etablere en felles basis. Det er nettopp dette som skjer ved NTNU, hvor de anså det som nødvendig med styrking i grammatikk.

5.3 Grammatikkundervisning

Ettersom dette prosjektet tar utgangspunkt i norsklærere som jobber på småtrinnet, er det selvsagt begrensninger for hvor avansert grammatikk det kan undervises i. Men jeg mener at grammatikk og grammatikkunnskaper fortsatt kan bidra betydelig i begynneropplæringen. Som jeg har trukket frem i kapittel 4, er det vanskelig å trekke frem et klart grammatikksyn hos deltagerne. Det som derimot kommer frem, er hvordan de *oppfatter* grammatikk og ønsker å undervise i det. Både Kari, Andreas og Christoffer uttaler at grammatikk er et emne det bør undervises i. Felles for *hvordan* de ønsker å undervise i grammatikk, er at alle skisserer en funksjonell og induktiv grammatikkundervisning med utgangspunkt i en normativ forståelse av grammatikk som ortografi.

Eksempelvis viser Andreas at han er bevisst den ubevisste kunnskapen elevene kommer med, og trekker frem at «de har en sekk med seg med kunnskap». Han er klart bevisst enkelte forhold som er svært viktige innenfor formell grammatikk, men grammatikkoppfatningen hans er i stor grad funksjonell. Det kommer til syne gjennom at han kobler grammatikk til skriftlig tekstarbeid, og han bruker autentiske tekster (ofte elevenes egne) i arbeidet med grammatikk. I en lærerhverdag vil slik kunnskap om hvilken kompetanse elevene intuitivt besitter (som språkbrukere), være en fordel. Dette for å forstå hva elevene kan og planlegge undervisning ut ifra det, som kan være med på å gi de en forståelse for grammatikk. Som jeg har presentert, argumenterer Haugen (2019) for at det bør ligge funksjonell grammatikkteori til grunn i en funksjonell undervisning, mens Brøseth og Nygård (2019b) mener at det ikke trenger å gjøre det, men at det også kan ligge en formell grammatikk til grunn. Slik jeg ser det, utelukker ikke en induktiv metode verken funksjonell eller formell grammatikk, eller en normativ eller deskriptiv grammatikk, for den saks skyld.

Deltagerne viser at de ønsker at elevene skal ha kunnskaper og god forståelse for emnet. Eksempelvis skisserer Kari en deskriptiv inngang for at elevene skal lære seg normene, da hun forteller om hvordan hun underviser elevene i hva diftonger består av. Hun tar utgangspunkt i elevenes fonologiske kompetanse for at de skal få en bedre forståelse av hva diftonger er, og hvordan man kan bruke den kunnskapen når de skal stave ord. Kari benytter seg altså av en deskriptiv inngang til et normativt formål. Det samme kan vi se når Andreas sammenligner grammatikk med matematikk, hvor det ikke er poeng i å kunne formlene om man ikke vet hva som ligger bak dem, og ikke har en forståelse for hvorfor det er slik.

Det synes at deltagerne ønsker å ha en undervisning som tilrettelegger for *dybdeløring*, som er et uttalt mål i LK20. Slik jeg ser det, har deltagerne sine uttalelser og skissering av grammatikkundervisning vist at de ønsker at elevene skal ha forståelse for emnet. Deltagerne forfekter en funksjonell undervisning hvor grammatikk blir brukt i møte med tekstskaping (jamfør SFL). Det synes at deltagerne mener det er positivt å unngå *skolegrammatikk* som de selv har opplevd, som ofte har bestått av isolert pugging av grammatiske kategorier, altså *overflateløring*. Talsethagen og Nyhus (2019) argumenterer for at for å oppnå *dybdeløring*, må man også innom overflateløring. Overflateløring forbindes ofte med pugging og kopiering, men det er slik at i enkelte tilfeller *må* det pugging til for å eksempelvis kunne huske detaljer (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 131). Dette vil igjen ha en positiv innvirkning på dybdeløring, og både overflate- og dybdeløring har sin plass i en læringsprosess, men det gjelder å være bevisst hva man bør benytte når.

Ettersom deltagerens forståelse av grammatikk i hovedsak består av en normativ tilnærming til grammatikk som ortografi og skriftspråk, er det en mulighet for at deltagerne har jobbet med grammatikk uten å være bevisst på det. Dette kunne kommet frem om jeg hadde stilt dem direkte spørsmål eller oppfølgings spørsmål under samtalen. Eksempelvis kunne jeg stilt oppfølgings spørsmål når det ble vist til veiledet lesing og skriving, som er en naturlig arena for samtaler om språk. Her kan man diskutere med elevene hvorfor det er brukt ulike skilletegn og hva det er med språket som gjør at vi kan se at det er snakk om tre bjørner og ikke en. Andreas reflekterer over dette når han forteller at han samtaler med elevene for at de skal se når det skal settes inn skilletegn. Alle deltagerne viser også til at de ønsker å bruke grammatiske begreper i møte med elevene, som kan være et ledd i å tilrettelegge for utvikling av dybdeløring. Eksempelvis forteller Christoffer at han introduserer fagbegrepene, men forenkler dem for elevene slik at de skal få en forståelse for hva det faktisk betyr. Andreas

forteller at han ønsker å utsette elevene for mest mulig fagspråk, men at han ikke har en forventning om at de skal huske det med en gang.

I likhet med Blikstad-Balas (2016) og Vygotskij (2001), argumenterer Holum (2016) fra nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) for hvorfor vitenskapelige begreper er viktig å lære. Hun tar utgangspunkt i elever med norsk som andrespråk, men det er ingen grunn til å tro at de samme argumentene ikke vil gjelde for elever med norsk som morsmål. Hun trekker frem at for å bygge bro mellom elevenes hverdagspråk og de vitenskapelige begrepene, er det nødvendig med en bevissthet hos læreren på hva som skiller de ulike fagspråkene. Om dette er tilfellet kan det tenkes at det vil kunne gi et bedre grunnlag for læreren å tilrettelegge undervisningen slik at også elevene kan ha et bevisst forhold til fagbegreper. I tillegg argumenterer hun for at det må arbeides systematisk med, noe som deltagerne gir uttrykk for at de gjør. Som jeg har trukket frem, underviser deltagerne i prosjektet mitt på småtrinnet, som gjør at de selvsagt må ta pedagogiske hensyn til det.

Myhill et al. (2013) viser i sin studie at flere av lærerne ikke bruker fagspråk i møte med elevene, og en av lærerne forklarer dette med at h*n ikke er trygg nok på enkelte fagbegrep. Alle deltagerne i dette prosjektet uttaler at de bruker fagbegreper i møte med elevene. Eksempelvis sier Kari: «jeg vet jo at mange kaller det for gjøreord, så kan man kanskje kjøre begge deler. [mhm] Noen kaller det gjøreord og, det er jo veldig beskrivende så det er jo greit. Men de skal vite at det heter et verb». Om deltagerne bruker fagbegreper slik de gir uttrykk for, vil elevene bli eksponert for vitenskapelige begreper. Samtidig er alle tre bevisst på at de tilpasser fagbegrepene til elevgruppen, og viser at de har et bevisst forhold til fagbegreper. Alle deltagerne er bevisst deres egen kunnskap, og hva som er deres sterke faglige sider. I enkelte tilfeller kan det fremstå som om de undergraver sin egen kompetanse, blant annet uttaler Kari at hun ikke har fått særlig bruk for sitt mellomfag i grammatikk. Som jeg diskuterte i delkapittel 1.3, blir læreres *beliefs* (oppfatninger) også påvirket av deres erfaringer. Selv om undervisningen til Kari ikke direkte kan avledes fra innholdet i mellomfaget hennes, er det likevel en god mulighet for at det kan ha en innvirkning på hvordan hun oppfatter og underviser i grammatikk i dag.

Felles for både Kari, Christoffer og Andreas er at de understreker at de ikke sier til elevene at de skal ha om grammatikk. Christoffer uttaler at «at hvis du starter en time med å si at i dag skal vi jobbe med verb [ja] så tror jeg at du dreper motivasjonen til veldig mange», og Andreas trekker frem at «jeg har ikke startet de timene med å si at i dag skal vi lære om substantiv og substantiv er det og det [mhm] og det, da har vi heller tatt utgangspunkt i en

tekst for eksempel». Dette kan sees i sammenheng med at de tilpasser undervisningen til trinnet de underviser på, men det kan også være et tegn på at grammatikk ikke er et emne som elevene trenger å være *bevisst* at de lærer om. Det kan også være påvirket av formuleringene i læreplanen, som jeg vil diskutere videre i neste delkapittel.

5.4 «Det er helt fantastisk hvor vanskelig de kan gjøre det»

Som jeg har vist til i delkapittel 2.3, finner vi et funksjonelt grammatikksyn igjen i LK06, noe som fortsetter i LK20. Bakken (2019) uttaler at det ikke er grammatikk for grammatikkens skyld i LK20, men det er grammatikk som et redskap for skriving. Dette kan vi se i flere av kompetansemålene gjennom hele grunnskoleløpet. Eksempelvis etter tiende trinn, hvor elevene skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster». Etter syvende skal elevene «bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» og «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting». Etter fjerde trinn, skal elevene kunne «bruke fagspråk om setningsoppbygging og bøying av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Grammatikk er tydelig satt i sammenheng med tekstskaping og annet tekstarbeid. I tillegg til at grammatikk er satt i sammenheng med tekststruktur- og sjangerarbeid, og med bearbeiding av tekster, vises det at det er det funksjonelle som etterstrebes. At elevene skal kunne bruke et grammatisk fagspråk i bearbeiding av tekster, er en relativt krevende øvelse, hvor det kanskje er de allerede kompetente skriverne som får et utbytte av det (Hognestad, 2019). Kompetansemålet etter fjerde trinn utpeker seg som det som har flest systemgrammatiske element, men også her er det rettet mot funksjon. Hognestad (2019) argumenterer for at det fornuftig at de «tre store» ordklassene i det norske språkssystemet blir fremhevet. Videre påpeker han at ordklasser bare blir nevnt igjen i kompetansemålene etter 7.trinn, før det deretter forsvinner fra læreplanen. Han argumenterer for at dette er uheldig, og sier: «å tro at man kan være studieforbereid i kunnskap om ord allerede etter barnetrinnet, er neppe realistisk» (Hognestad, 2019, s. 87). En konsekvens av dette kan være at det blir et behov for å styrke elevenes grammatikkunnskaper på et senere tidspunkt, slik lærerutdanningen ved NTNU har gjort.

Med LK20 kom også kjerneelementene, og med det kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Av de tre lærerne jeg intervjuet, var det kun Andreas som syntes det var en grei tittel, mens Christoffer ikke helt skjønnte hva de mente og Kari kommenterte at det er

merkverdig hvor vanskelig språk man kan bruke for å forklare noe. Christoffer og Kari er nok ikke alene om å ha en slik oppfattelse av kjerneelementet. Tidligere professor ved NTNU, Mari-Ann Igland, reflekterer over hva *språket som system og mulighet* betyr. Hun trekker frem at språket som system er et innarbeidet faguttrykk, men at «språket som mulighet» åpner for undring (Igland, 2019, s. 102). Hun kommenterer også ordvalget eksplisitt: «kvar kjem ho [ho=mulighet] frå? Og kva betyr ho? Eg finn ingen fullgode svar på desse spørsmåla, men lurar på om Deborah [sic] Myhill har vore ein inspirator (...）」 (Igland, 2019, s. 102). Det er verdt å merke seg at selv en professor i norskdidaktikk setter spørsmål ved hva kjerneelementet *faktisk* betyr. Igland (2019) ser til Myhill og hennes begrep *grammar as choice* som en mulig forklaring. Myhill har et nettsted med samme navn, med ressurser for lærere som er «designed to support your explicit teaching of grammar in the context of writing» (Myhill, 2019 i Igland, 2019). Der Myhill tydelig kobler *grammatikk som valg* til skriving, er *språket som mulighet* heller vagt, og istedenfor å fremme grammatikk blir formuleringen stående uten en klar betydning (Igland, 2019). Da er det kanskje ikke så rart at Kari og Christoffer var usikker på hva kjerneelementet betyr, og at bare Andreas (som hadde lest seg opp i forkant av intervjuet, og dessuten hadde en relativ fersk mastergrad) hadde en tanke om hva det kunne bety. Videre vil jeg diskutere innholdet i dette kjerneelementet.

Jonas Bakken, som var medlem i arbeidsgruppen for læreplan i norsk, skisserer to perspektiv på grammatikk og andre normer og regler for språk og tekst, som kommer til syne i kjerneelementet *språket som system og mulighet* (Bakken, 2019, s. 35). Der elevene skal kunne «beherske etablerte språk- og sjangernormer», skal de også kunne «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det vil si at elevene må kunne beherske språk- og sjangernormer, og samtidig kunne bryte med dem. Bakken argumenterer for at kreativiteten ikke skal springe ut fra intet, men at det skal komme fra brudd og eksperimentering med det konvensjonelle. For at dette skal kunne skje, krever det at elevene vet hvilke konvensjoner og regler de bryter med, altså må de ha grunnleggende kunnskaper om konvensjonene. Her kan grammatisk kompetanse bidra. Ettersom det er de funksjonelle som etterstrebes, kan det tenkes at en *deskriptiv* inngang til grammatikk kunne bidratt positivt. Da er det kanskje et kompleks at vi ser en klar tendens til at det normative regjerer.

Jeg vil trekke frem sitatet fra samtalen med Andreas som jeg viste i sin helhet i delkapittel 4.2.5, hvor han reflekterer over kjerneelementet. Han trekker frem at systemet også gir en del muligheter, og at selv om vi har noen standarder så kan de brukes på utrolig mange måter.

Han uttaler at det å kunne leke og eksperimentere med språket på småtrinnet er viktig, og at om det ikke hadde stått eksplisitt at man skal utforske og eksperimentere med språket, så kunne en konsekvens vært at mange hadde drevet en tydelig og eksplisitt grammatikkopplæring løsrevet fra skrive- og leseopplæringen. Med denne refleksjonen legger Andreas seg tett opp til det Bakken skisserer. Andreas viser til at systemet gir muligheter i tekstskapingen, og at grammatikk inkluderes her. Det kan relateres til grunnprinsipper i SFL, hvor det vektlegges at de grammatiske valgene man tar i en tekst vil ha en innvirkning på teksten og meningen med den. Om det er utdanningen, interessen for arbeidet med LK20, det faglige samholdet på skolen eller Andreas sine egne interesser som gjør at han argumenterer så i pakt med det Bakken skisserer, er uvisst. Men Andreas fremstår nesten som «den ideelle læreren» for læreplangruppen. Det er likevel oppsiktsvekkende at det bare er en av tre lærere jeg har intervjuet som virker å få mening ut av kjerneelementet.

En klar konsekvens av formuleringen *språket som system og mulighet* er at læreplanen blir et dokument som er enda lengre unna lærerhverdagen. Om ordlyden i læreplanen blir for vanskelig å forstå, kan en konsekvens være at lærere ikke lenger vil se til læreplanen, men heller følge læreverkene i enda større grad. Christoffer viser til at han bruker læreverkene for å se hva elevene skal kunne, og det i seg selv kan være en indikasjon på at ordlyden i læreplanen ikke er tilgjengelig nok for lærere. Samtidig har læreplanen blitt enda tydeligere på hva elevene skal kunne, eksempelvis blir det i LK20 spesifisert at elevene skal kunne adjektiv, substantiv og verb etter fjerdetrinn. Det gjenstår å se hvilken virkning dette kan ha på elevenes grammatikkunnskaper og lærernes oppfatning av grammatikk. En mulighet er at det faktisk fremmer mer *overflatekunnskap*, eksempelvis av ordklasser, uten at man får den ønskede forståelsen for *systemet* som ligger bak.

6 Oppsummering og avsluttende tanker

I denne oppgaven har jeg med utgangspunkt i problemstillingen «hvilke oppfatninger har tre norsklærere på småtrinnet av grammatikk og grammatikkdiraktikk?» analysert semistrukturerte intervjuer med tre ulike norsklærere på småtrinnet og drøftet funnene opp mot relevant teori og forskning. I kapittel 2 presenterte jeg generativ grammatikk og SFL som retninger innenfor henholdsvis formell og funksjonell grammatikk. I samme kapittel trakk jeg frem grammatikkdiraktikk, hvordan grammatikk har blitt fremstilt i læreplaner og argumenter for grammatikk og grammatikkundervisning (jamfør Hertzberg, 1995). I kapittel 3 presenterte jeg de metodiske valgene som ble tatt i forskningsprosessen, læreplanen som sekundæmpiri og oppgavens mulige feilkilder, før jeg i kapittel 4 analyserte og drøftet intervjuene hver for seg. I kapittel 5 har jeg drøftet svarene opp mot hverandre, tidligere forskning, LK06 og LK20.

Som jeg har vist i kapittel 4 og 5, er det en klar tendens til at deltagerne forstår grammatikk som skriftspråklig ortografi, og med det utviser et normativt grammatikksyn. To av deltagerne inkluderer i tillegg syntaks i sin forståelse av grammatikk. Det samme ser vi i funnene hos Eiesland og Laake (2019), Revdal (2017) og hos Brøseth og Nygård (2019a), og det er dermed tydelig at dette er en tendens som er gjeldende utover de tre deltagerne i prosjektet mitt. Det synes at deltageres oppfatning av grammatikk også er preget av deres erfaringer med grammatikk fra egen skolegang heller enn fra høyere utdanning. Alle deltagerne ønsker å ha en funksjonell grammatikkundervisning og undervise induktivt. De legitimerer grammatikk og grammatikkundervisning ved bruk av argumenter som kan plasseres innenfor allmenndanningsargument jamfør Hertzberg (1995). Det er i tillegg påfallende at alle deltagerne bruker *kommunikasjon* som argument, og både Kari, Andreas og Christoffer uttrykker eksplisitt at det er viktig med grammatikk for å kunne kommunisere korrekt. Jeg har derfor argumentert for at tiden er inne for å innføre et *kommunikasjonsargument* som et tillegg til Hertzberg (1995) sine kategorier. Det er heller ingen grunn til å tro at kommunikasjonsfokuset ikke vil fortsette, ettersom LK20 i stor grad vektlegger kommunikasjon i norskfaget.

Det er paradoksalt at det kun er en av tre deltagerne som virker å få mening ut av kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Det er en klar indikasjon på at ordlyden ikke er tydelig og at den er krevende å tolke. Det synes at Andreas er nær LK20 sine intensjoner med grammatikk i sine resonnement, hvor sjangerkunnskaper og tekstfokus settes høyt. Det

funksjonelle synet på grammatikk som vi så i LK06 er i aller høyeste grad til stede i LK20, hvor grammatikk blir redusert til et redskap for tekstskaping.

Med dette prosjektet har jeg gitt et bidrag til en debatt om grammatikk i norskfaget som jeg mener er utrolig viktig. Utgangspunktet for temaet var at jeg som ferdigutdannet grunnskolelærer ikke var trygg på grammatikk, og jeg forstod heller ikke mulighetene grammatikk kan gi. Denne oppgaven kan gi en økt forståelse for læreres oppfatninger av grammatikk, og kanskje også *hvorfor* de har disse oppfatningene. Jeg ønsket å rette søkelys mot oppfatninger av grammatikk på småtrinnet ettersom den forskningen som har blitt gjort innenfor grammatikk og grammatikdidaktikk i stor grad dreier seg om eldre årstrinn.

For at oppfatningen av grammatikk som noe vanskelig, tørt og kjedelig ikke skal gå videre i generasjoner, er det etter min mening essensielt at lærere har kunnskaper om grammatikk og de mulighetene grammatikk kan gi i klasserommet. At deltagerne i dette prosjektet ønsker å drive en funksjonell undervisning, og unngå skolegrammatikk, kan være et tegn på at vi er på rett vei. Samtidig blir grammatikk redusert til å være et redskap, og dens egenverdi blir satt i andre rekke. Det blir altså ikke grammatikk for grammatikkens skyld, men grammatikk i tjeneste for skriving. Om læreplanen vektlegger grammatikk og dens egenverdi i større grad, kan vi kanskje unngå at vårt eget språk er det vi har minst eksplisitte kunnskaper om, og at det blir redusert til å være kun et redskap for kommunikasjon. Det tror jeg vil gagne både norskfaget og kunnskapen om språket vårt.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget & Norsk landslag for norskundervisning.
- Bakken, J. (mars 2020). *Fra ett til tre nye norskfag? - Fagfornyelsen på ungdomstrinnet og vgs.* [Digital versjon av konferanse om fagfornyelsen]. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/frste-foredrag-i-vrens-digitale-konferanse-om-fagfornyelsen-jonas-bakken-om-fagfornyelsen-i-videregende-og-p-ungdomstrinnet-9dwkc>
- Berge, K. L. (1999). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elever sosialesemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (2. utg., s.17-32). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2001). Forord. I *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning & Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2005). Forord. I *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019a). *Ferske lærerstudenters oppfatninger av grammatikk*. Innlegg presentert ved NNM7, Lerkendal, Trondheim. Abstract hentet fra <https://www.ntnu.no/nnm7/morsmalfaget-som-fag-og-forskningsfelt>
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019b). Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. Åfarli (Red.), *Språket som system* (s. 337-366). Bergen: Fagbokforlaget.
- Båtsfjord. Kommentarer i forhold til foreslått budsjett. Hentet fra <https://www.batsfjord.kommune.no/?cat=396311>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). London: Routledge.
- Eiesland, E. A. & Laake, S. (2019). *Læreres tanker om grammatikkundervisning - mer enn stafett og sortering?* Innlegg presentert ved NNM7, Lerkendal, Trondheim. Abstract hentet fra <https://www.ntnu.no/nnm7/morsmalfaget-som-fag-og-forskningsfelt>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009120100107?page=35
- Fodstad, L. A. (2015). Norskfaget i fremtidens skole. I *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/norskfaget-i-fremtidens-skole-1.460003>
- Halliday, M. A. K. (1998a). Forord. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning & Cappelen Akademiske Forlag.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J. R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning & Cappelen Akademiske Forlag.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen - ei mogleighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag.
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson & H. Osdal (Red.), *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen*. Volda: Høgskulen i Volda, Avdeling for humanstiske fag.

- Hertzberg, F. (2014). Grammatikk i skolen - klart for en omkamp? *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/grammatikken-i-skolen--klart-for-en-omkamp/>
- Hetland, K. (2020). Enebakk kommune vurderer fortløpende situasjonen i kommunen i forhold til utbredelsen av koronasmitte og tiltak. Hentet fra <https://www.enebakk.kommune.no/enebakk-kommune-vurderer-fortloepende-situasjonen-i-kommunen-i-forhold-til-utbredelsen-av-koronasmitte-og-tiltak.6293152-312733.html>
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s.83-96). Bergen: Fagbokforlaget & Landslaget for norskundervisning.
- Holum, L.-M. (2016). Hverdagspråk og fagspråk. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/08/Hverdagsprak-og-fagsprak.pdf>
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Bergen: Fagbokforlaget & Landslaget for norskundervisning.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karsrud, K. (2014). *Grammatikkens nytteverdi i skulen - ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1929 til 2013*. (Mastergradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU), Trondheim. Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/224658/Karsrud_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. st. 28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lid, G. (2020). Skjerpede rutiner i forhold til Korona. Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/siste-nytt/skjerpede-rutiner-i-forhold-til-korona>
- Maagerø, E. (1999). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og J.W. Cappelens Forlag.
- Matre, S. & Nygård, M. (2017). Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10, språkboka* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How Teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36(77-91). Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13001194?via%3Dihub>
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact if embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80(C), 177-187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>

- NAOB.(u.å). Grammatikk. I *Det Norske Akademis ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/grammatikk>
- NAOB.(u.å). Morfologi. I *Det Norske Akademis Ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/morfologi>
- NAOB.(u.å). Ortografi. I *Det Norske Akademis ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/ortografi>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Newmeyer, F. J. (1998). *Language Form and Language Function*. Massachusetts: MIT Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk ordbok. (u.å.) Syntaks. I *Norsk Ordbok. Ordbok over det norsks folkemålet og det nynorske skriftmålet - under oppdatering*. Hentet fra [http://no2014.uib.no/perl/ordbok/no2014.cgi?soek=syntaks#ariadne=\[\[|319969|,0|syntaks|\]\]](http://no2014.uib.no/perl/ordbok/no2014.cgi?soek=syntaks#ariadne=[[|319969|,0|syntaks|]])
- Norsk ordbok. (u.å.) Språk. I *Ordbok over det norske folkemålet og det nynorske skriftmålet – under oppdatering*. Oslo: Samlaget. Hentet fra [http://no2014.uib.no/perl/ordbok/no2014.cgi?soek=spr%C3%A5k#ariadne=\[\[|421289|,0|spr%C3%A5k|\]\]](http://no2014.uib.no/perl/ordbok/no2014.cgi?soek=spr%C3%A5k#ariadne=[[|421289|,0|spr%C3%A5k|]])
- Norton, P. B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Channel View Publications.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2018). Forske på egen arbeidsplass. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html
- Næss, A. & Næss, Å. (2007). Grammatikk - et skjellsord? *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/oWwwV/grammatikk-et-skjellsord?>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Rewiev of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Radford, A. (2006). *Minimalist Syntax Revisited*. Hentet fra <https://www.public.asu.edu/~gelderer/Radford2009.pdf?fbclid=IwAR32v00ExZG3LmsHqPKqPnLCHJWbsjQOAR8GtrJmn9kl-wEkRRupjfVzPY>
- Revdal, B. (2017). "For å kunn bruk må du ha lært.". *En kvalitativ studie av tre norsklæreres grammatikkundervisning* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2454624/Revdal2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Språkrådet. (2015). I forhold til. I *Språkrådet*. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Feil-bruk-av-ord-og-uttrykk/I-forhold-til/>
- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s.123-143). Bergen: Fagbokforlaget & Landslaget for norskundervisning.
- Thibault, P. J. (1997). *Re-reading Saussure: the dynamics of signs in social life*. London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#119>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Nye læreplaner - grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Uvaag, P. & Belgaux, C. (2019). Pro... pre... praposisjon sa du? *Morgenbladet*. Hentet 14.5.2020 fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2019/12/pro-pre-praposisjon-sa-du?fb>
- Vikør, L. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis* (3. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Vooren, V. V., Casteleyn, J. & Mottart, A. (2012). The impact of teachers' beliefs on grammar instruction and students' grammar competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 641-648. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Åfarli, T. A. (2000). *Grammatikk - kultur eller natur? Elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Oslo: Det norske samlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: intervjuguide

1	Hva er din fagbakgrunn? Hvordan er undervisningspraksisen på skolen og trinnet du jobber på?
2	Hva legger du i begrepet «grammatikk»?
3	Hva er dine erfaringer med grammatikk?
4	Hvordan vil du beskrive din egen kompetanse i grammatikk ut fra din egen utdanning?
5	Vil du si at grammatikk har stor eller liten plass i norskfaget?
6	Hvordan underviser du i grammatikk? Hvis ja, har du eksempler, hvis nei, hvorfor ikke?
7	Bruker du grammatiske begreper i møte med elever?
8	Er det viktig for elever på småtrinnet å ha kjennskap til grammatikk, og har det en plass i begynneropplæringen?
9	Hvilket inntrykk har du av grammatikk i Lk06? Generelt om LK06 → Hvilket inntrykk har du av grammatikk plass i Lk06? Er det noe der som burde bli videreført til fagfornyelsen, eventuelt tilført?
10	I forslaget til ny læreplan i norsk står det under kjerneelementet <i>Språket som system og mulighet</i> at «elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måte». Hvordan tolker du dette? La de få lese over utkastet. Bruk det til diskusjon.
11	Vil dette påvirke/ha en innvirkning på din grammatikkundervisning?
12	Videre står det i forslag til ny læreplan at elevene skal kunne «bruke fagspråk om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og tekst» etter fjerde-trinn. Er dette etter ditt syn et gjennomførbart mål? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke? I hvilken grad mener du elevene er i stand til å bruke et grammatisk fagspråk?

Vedlegg 2: kompetansemål tilhørende intervjuguide

<p>Lk06 etter 4.trinn</p> <p><u>Muntlig kommunikasjon</u></p> <p>«Bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om egne erfaringer og uttrykke egne meninger»</p> <p><u>Skriftlig kommunikasjon</u></p> <p>«Variere ordvalg og setningsbygning i egen skriving»</p> <p><u>Språk, litteratur og kultur</u></p> <p>«Beskrive ordklasser og deres funksjoner»</p> <p>«Samtale om innhold og form i sammensatte tekster»</p> <p>«Gi uttrykk for egne tanker om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og kulturer»</p>	<p>Fagfornyelsen</p> <p><u>Språket som system og mulighet (kjerneelement)</u></p> <p>«Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.»</p> <p><u>Etter 2.trinn</u></p> <p>«Bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster»</p> <p>«Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord»</p> <p><u>Etter 4.trinn</u></p> <p>«Bruke komma og andre skilletegn i tekster»</p> <p>«Bruke fagspråk om setningsoppbygging og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og tekst»</p> <p>«Utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål»</p> <p>«Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving og andre kreative uttrykk»</p>
--	--

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Grammatikdidaktikk på småtrinnet

Referansenummer

768074

Registrert

16.09.2019 av Ingvild Lilletvedt Olsen - ingviol@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Leiv Inge Aa, leiv.inge.aa@ntnu.no, tlf: 95870465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvild Lilletvedt Olsen, ingvild.olsen1@gmail.com, tlf: 99528910

Prosjektperiode

01.10.2019 - 01.06.2020

Status

18.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

18.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020. Med endring menes at dato for prosjektslutt er endret fra 15.05.2020 til 01.06.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

17.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.09.2019. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under intervjuet dermed ikke skal stilles spørsmål relatert til taushetsbelagt informasjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Grammatikk i norskfaget og småtrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvilke tanker norsklærere på småtrinnet har om grammatikk i norskfaget og hvordan de eventuelt underviser i dette på småtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hva norsklærere på småtrinnet tenker om grammatikk i norskfaget, fortrinnsvis på småtrinnet og deres undervisning i dette.

Foreløpig problemstilling er «Hvilke oppfatninger har tre norsklærere på småtrinnet om grammatikdidaktikk og deres undervisning i grammatikk?». Et av forskningsspørsmålene vil være knyttet opp mot grammatikk i fagfornyelsen versus grammatikk i Kunnskapsløftet, og om det vil ha en innvirkning på forestillinger og grammatikkundervisning for deg som lærer.

Prosjektet er knyttet til NTNUs masterstudium i norskdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) ved institutt for lærerutdanning (ILU).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er norsklærer på småtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju på ca. 45 min. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvilke forestillinger og tanker du har om grammatikk i norskfaget, grammatikdidaktikk og kort om hvordan styringsdokument vil påvirke din grammatikkundervisning.

Samtalen vil bli tatt opp, og behandlet anonymt (se punkt om personvern).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dine svar vil bli anonymisert, det er kun jeg og veileder Leiv Inge Aa som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Både lærer og skole vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020, og da vil alt av opplysninger og opptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, institutt for lærerutdanning (ILU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ingvild Lilletvedt Olsen, masterstudent ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, kan nås på ingviol@stud.ntnu.no, og veileder Leiv Inge Aa, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU som kan nås på leiv.inge.aa@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Leiv Inge Aa
Prosjektansvarlig

Ingvild Lilletvedt Olsen
Masterstudent

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Grammatikk i norskfaget og på småtrinnet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *[oppgi tidspunkt]*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

