

Brita Ramsevik Riksem

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet (NTNU)

Cecilie Slinning Knudsen

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet (NTNU)

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9809>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

«Ikke så kjedelig som jeg trodde»: Mogelegheiter og utfordringar ved ei utforskande tilnærming til grammatikk for lærarstudentar

Samandrag

I denne artikkelen skildrar og diskuterer vi utforminga og gjennomføringa av eit utforskande undervisningsopplegg i grammatikk for lærarstudentar. Tradisjonell grammatikkundervisning er typisk assosiert med ei normativ og deduktiv tilnærming. Med vårt undervisningsopplegg ønska vi i staden å gjere grammatikkundervisninga meir utforskande og deskriptiv ved å la studentane ta utgangspunkt i sin eigen intuitive språk i møte med konkrete språklege data. Opplegget vart gjennomført i to studentgrupper (grunnskulelærarutdanning og vidareutdanning) ved NTNU, og grunnlaget for drøftinga er studentane sine svar på ei spørjeundersøking og dessutan observasjonar frå gjennomføringa. I undervisningsøktene observerte vi at studentane var engasjerte, og i spørjeundersøkinga skildrar studentane opplegget som morosamt og lærerikt. Studentane rapporterer at dei sit att med eit godt fagleg utbytte, og dei ser potensial for ei utforskande tilnærming til grammatikk i eigne klasserom. Å sjå seg sjølv og elevane som språk(ut)forskarar var eit nytt og nyttig perspektiv for mange. Utfordringane ved opplegget knyt seg både til faginnhaldet og til metoden i seg sjølv. Fleire studentar opplever oppgåvene som utfordrande og dei etterlyser meir instruksjon. Fagleg kompetanse og tryggleik blir avgjerande både i eiga utforsking og når lærar(student)ane skal gjennomføre og støtte elevar i utforskande arbeid seinare. Vi argumenterer for at ei utforskande tilnærming skaper ein undervisningssituasjon der studentane opplever relevans, kompetanse og meistring i arbeidet med grammatikk. Samtidig må opplegget vidareutviklast for å imøtekomme både dei faglege og dei metodiske utfordringane.

Nøkkelord: grammatikk, grammatikdidaktikk, utforskande undervisning, intuitiv språkkompetanse

“Not as boring as I thought”: Possibilities and challenges of an exploratory approach to grammar in teacher education

Abstract

In this article we describe and discuss the design and implementation of an exploratory approach to grammar teaching for student teachers. Traditional grammar teaching is typically associated with a prescriptive and deductive approach. With our teaching scheme, we wanted instead to make grammar teaching more exploratory and descriptive by letting the students take their own intuitive language competence as a starting point when dealing with concrete linguistic data. This scheme was carried out in two student groups (primary school teacher education and continuing education) at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU), and our discussion is based on the students' responses to a questionnaire and observations from the sessions. In class, we observed that the students are engaged in working with the exercises, and in the questionnaire, the students describe the session as fun and educational. The students also report a good academic takeaway, and they see a potential for an exploratory approach to grammar in their own classrooms. Seeing oneself and the pupils as language explorers was a new and useful perspective for many. The challenges of the approach relate to both the academic content and to the method itself. Several students found the exercises difficult, and they call for more instruction. Professional competence and confidence are decisive factors in the students' own exploration, as well as when they are to carry out and support future pupils in exploratory work. We argue that an exploratory approach creates a teaching situation where the students experience relevance, competence, and mastery in working with grammar. At the same time, the teaching scheme should be further developed to meet both the academic and the methodological challenges.

Keywords: grammar, grammar didactics, exploratory teaching, intuitive language competence

Innleiing

I denne artikkelen presenterer og diskuterer vi eit utforskande¹ undervisningsopplegg i grammatikk som vart gjennomført for lærarstudentar ved NTNU. Basert på studentane sine svar på ei spørjeundersøking og dessutan egne observasjonar og vurderingar, drøftar vi både mogelegheiter og utfordringar eit slikt opplegg kan by på.

Tradisjonell grammatikkundervisning er ofte assosiert med innlæring av reglar for kva som utgjer eit korrekt og godt språk (t.d. Nygård & Brøseth, 2021; Blikstad-Balas & Roe, 2020), og typiske tilnærmingar er det Hognestad (2013) kallar «paradigmegymnastikk», altså utfylling av bøyings skjema utan ei kopling til faktisk språkbruk. Samtidig viser fleire undersøkingar (t.d. Holmen, 2014; Brøseth & Nygård, 2023) at mange (lærer)studentar har låge grammatikkunn-

¹ Opphavelig kalla vi opplegget for ei *induktiv* tilnærming, men ettersom oppgåvene vi brukte er induktive i ulik grad, nyttar vi her termen *utforskande* i staden.

skapar og opplever grammatikk som vanskeleg. Med tanke på at fagleg utrygge lærarar har lettare for å ty til nettopp tradisjonelle tilnærmingar i undervisinga (sjå t.d. Myhill et al., 2013), er det lett å bli fanga i ein negativ spiral av fagleg usikkerheit og umotiverande tilnærmingar.

Med undervisingsopplegget vårt ønska vi derfor å undersøke om ei utforskande tilnærming til grammatikk kunne gjere emnet meir spanande, motiverande og gi lærarstudentane ei oppleving av meistring. Ved å ta utgangspunkt i sin eigen intuitive språkkompetanse i møte med konkrete språklege data, skulle studentane diskutere og utleie regelmessigheiter for sitt eige talespråk. Dette skulle deretter danne utgangspunkt for å diskutere overordna grammatiske mønster og opparbeide eit fagspråk for å skildre desse. Målsetjinga var følgjeleg å gi studentane erfaring med eit alternativt perspektiv på grammatikk og korleis ein kan arbeide med dette i klasserommet.

Spørsmåla vi diskuterer i artikkelen er desse:

- I. Korleis opplever lærarstudentane å arbeide utforskande med grammatikk?
- II. Korleis påverkar det utforskande arbeidet med grammatikk lærarstudentane si kjensle av fagleg kompetanse og tryggleik?
- III. Kva potensial ser lærarstudentane for eit utforskande opplegg i eigne klasserom?

Artikkelen er strukturert på følgjande måte: I den neste bolken skildrar vi bakgrunnen og motivasjonen for å teste eit utforskande opplegg i grammatikkundervisinga for lærarstudentar. Deretter presenterer vi sjølve undervisingsopplegget og dei oppgåvene vi utarbeidde til økta, før vi så skildrar metoden vår, altså deltakargruppene, gjennomføringa og det datamaterialet vi har tilgjengeleg. På grunnlag av dette diskuterer vi dei tre spørsmåla I–III i lys av innspel frå studentane og våre eigne observasjonar. Ettersom denne artikkelen skildrar erfaringane frå første gjennomføring av undervisingsopplegget, ser vi også på prosjektet som eit utgangspunkt for vidare utprøving og forskning.

Bakgrunn

Grammatikk og grammatikkundervising i morsmålsfaget har lenge vore eit omdiskutert emne: Korleis skal vi forstå grammatikk? Kvifor skal vi ha det i norskfaget? Korleis skal vi nærme oss det i norskfaget? (sjå t.d. Hertzberg, 1995 for eit historisk overblikk). Dette er også spørsmål som lærarar må tenke gjennom når dei planlegg eigne økter. I denne artikkelen har vi ikkje høve til å gå grundig gjennom desse spørsmåla, men vi vil kort diskutere nokre sentrale poeng som dannar bakteppet og motivasjonen for det undervisingsopplegget vi har utarbeidd og gjennomført.

Nygård (2021a, s. 14–16) viser til fire vanlege forståingar av grammatikk: grammatikk som (1) strukturar og oppbygging av språk generelt, (2) språklege mønster i eitt konkret språk, (3) ein internalisert, kognitiv språkkompetanse, og (4) skildringar av eit korrekt språk. Den fjerde forståinga utgjer det vi også kan kalle ein *normativ grammatikk*. Her konsentrerer ein seg om reglar for rett og gale innanfor eit språk, og denne tilnærminga er særleg relevant i samband med skriftspråket og gjeldande rettskrivingsnormer. Dei tre første grammatikkforståingane fangar derimot ein *deskriptiv grammatikk* der føremålet er å utforske og skildre språksystemet slik det kjem til uttrykk. I ein slik samanheng er talespråket og språkbrukaren sin eigen umedvitne eller intuitive kompetanse i grammatikk sentral; grammatikk vil handle om å studere språklege mønster forankra i ein internalisert, kognitiv språkkompetanse.

I skulesamanheng har særleg den normative forståinga av grammatikk stått sentralt (Hertzberg, 1995; Nygård, 2021a, s. 18),² og grammatikk har typisk vore knytt til skriving. I ei spørjeundersøking med 235 førsteårsstudentar på grunnskulelærarutdanninga ved NTNU, finn Nygård og Brøseth (2021) at majoriteten av studentane ser på grammatikk som eit system av reglar, som dei igjen knyt meir eller mindre direkte til skriving. Blikstad-Balas og Roe (2020) finn også at grammatikkundervising typisk er integrert i skriveopplæringa. Koplinga til skriving er likevel ikkje uventa: Undersøkingane til Debra A. Myhill og kollegaar (t.d. 2012, 2013) demonstrerte korleis grammatikkunnskapar har positiv innverknad på elevar si skriving. Fagleg trygge lærarar greidde i større grad å engasjere elevane i samtalar om grammatikk, og dei var i stand til å skape presise og relevante koplingar mellom grammatikk og skriving (Myhill et al., 2013).

Innhaldet i grammatikkundervisinga i norske klasserom har vore undersøkt i tre ferske studiar. I ei stor kartlegging av kva som går føre seg i norsktimar på ungdomstrinnet, fann Blikstad-Balas og Roe (2020) at grammatikk var tematisert i 18 av dei 47 klasseromma dei undersøkte. I dei fleste av desse tilfella var undervisinga direkte knytt til nynorsk som sidemål, der føremålet er klart normativt: å lære ei ny skriftspråksnorm. Fire lærarar arbeidde med grammatikk som eige emne. I desse tilfella var grammatikken primært integrert i skriveopplæringa, og få av lærarane brukte grammatisk terminologi. Også Askland (2019) finn at grammatikkundervising i førstespråket er manglande og usystematisk – med mindre det er snakk om nynorsk som sidemål. Eiesland og Laake (2023) tar føre seg refleksjonsnotatar frå lærarar i vidareutdanning og undersøker kva tema lærarane er opptekne av i grammatikkundervisinga på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i vidaregåande skule. Også der er ortografi nemnt fleire gongar, men bøyning, ordklasser og syntaks er òg typiske tema. Eiesland og Laake peikar også på ein manglande progresjon i innhaldet mellom dei ulike trinna. Til dømes er ordklasser (særleg substantiv, verb, adjektiv og pronomen) eit tema som dukkar opp på barnetrinnet og heile vegen opp til vidaregåande.

² Vektlegginga av den normative forståinga av grammatikk kjem tydeleg fram i fleire masteroppgåver som har undersøkt dette i ulike klasserom (t.d. Sjong, 2017; Revdal, 2017; Olsen, 2020).

Fleire har teke til orde for å endre grammatikkundervisinga slik at den deskriptive tilnærminga med talespråket i sentrum får større plass (t.d. Hognestad, 2013; Aa, 2021; Søfteland & Hagemann, 2023). Hognestad (2013) stiller spørsmål ved behovet for å legitimere grammatikk gjennom ein eksplisitt nytteverdi i skrivinga. Språkkompetansen er ein heilt sentral og unik eigenskap ved menneske, og det å lære om dette bør ha ein klar verdi i seg sjølv. Aa (2021) argumenterer vidare for at eit kvart skulefag bør vere prega og motivert av innsikter frå forskingsfaget, og i ein vitskapleg forankra grammatikkdidaktikk vil den deskriptive grammatikken stå sterkare. Dette er ikkje tilfelle når grammatikken i dag primært er handsama som reiskap for eit anna emne. Grunnleggjande grammatikkundervising bør i staden ta utgangspunkt i talespråket og elevane sine intuitive kunnskapar om eige språk, og tilnærminga bør vere utforskande for å utvikle språkleg medvit og framheve variasjon og fleirsidigheit (Søfteland & Hagemann, 2023).

Grammatikkfagleg kompetanse og tryggleik

Å skape koplingar mellom umedviten språkkunnskap og konkret fagleg forståing, krev rettleiing frå ein kompetent og fagleg trygg lærar. Og nettopp (lærer)studentar sine grammatikkunnskapar har vore undersøkte ved fleire høve – ofte med nedslåande resultat. I undersøkinga til Eiesland og Laake (2023, s. 24) svarar fleire av lærarane at grammatikk er vanskeleg, og at det derfor er nødvendig å «krydre» temaet litt. Josefsson og Lundin (2017) finn i si undersøking at fleire studentar verkar å ha låg sjølvtilitt i møte med grammatikk, noko dei meiner kan blokkere for læring. Studiar som heilt konkret undersøker grammatikkunnskapar, viser gjennomgåande at desse er låge hos både studentar og lærarar (sjå t.d. Holmen, 2014; Tonne, 2017; Hognestad, 2019; Brøseth & Nygård, 2023), og tilsvarende undersøkingar internasjonalt viser eit liknande bilete (sjå t.d. Elsner, 2021 for ei oversikt). Ofte har ein då hamna i eit mønster der grammatikk er nedprioritert i undervisinga, noko som gjer at ferske lærarstudentar manglar grunnleggjande kompetanse i grammatikk, som igjen får konsekvensar for undervisinga til komande elevar (sjå t.d. Denham, 2020 som skildrar ein slik situasjon i ein amerikansk kontekst).

Gitt den intuitive språkkompetansen språkbrukarar har, kan ein spørje seg kvifor det er vanskeleg å lære grammatikk. Målsetjinga med grammatikkundervising i førstespråket er ikkje å opparbeide reine språkferdigheiter, men heller *analytiske* ferdigheiter, til dømes det å kunne identifisere språklege byggeklossar og forstå korleis språkssystemet fungerer (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 42). I samband med dette identifiserer og diskuterer Josefsson og Lundin (2017) potensielle *tersklar* innanfor grammatisk kompetanse. Med terskelomgrepet meiner ein då tema som er særleg vanskelege å forstå, og som fungerer som ein slags portal som eleven eller studenten må kome gjennom for å oppnå innsikt i eit (grammatisk) fenomen. Éin slik terskel i grammatikken kan vere forholdet (og skilnaden) mellom tyding, form og funksjon, og før ein trer over terskelen vil til

dømmes både morfologisk og syntaktisk analyse vere vanskeleg (Josefsson & Lundin, 2017). Sjølv om det ikkje er grammatikkunnskapar vi undersøker i det følgjande, tar vi funna vi har diskutert over, som eit teikn på at noko bør endrast i måten vi arbeider med grammatikk på.

Læraren sin faglege kompetanse og tryggleik spelar nemleg inn på *korleis* undervisinga i klasserommet tar form. Lærarar med låg kompetanse, eller som er usikre på eigne grammatikkferdigheiter, vil oftare ty til aktivitetar som er meir lærarstyrte, og som gir mindre rom for utforskning og refleksjon (Myhill et al., 2013). Blikstad-Balas og Roe (2020) observerte fleire situasjonar der lærarane fekk vanskar med å følgje opp spontane spørsmål og innspel som gjekk utanfor det planlagde innhaldet i økta. I staden måtte læraren seie at dei skulle kome tilbake til problemstillinga ein annan gong, noko som kan bremse nysgjerrige og interesserte elevar. Læraren sin kompetanse er sjølvstøtt avgjerande for kva som er mogeleg å få til i undervisinga, men faktorar som sjølvtilitt, tidlegare erfaringar og oppfatningar vil også påverke didaktiske val (Svalberg, 2015; Elsner, 2021).³ Den tradisjonelle grammatikkundervisinga tilbyr då trygge og kjende rammer for eigen praksis.

Ei målsetjing for lærarutdanninga må derfor vere å gjere (framtidige) lærarar fagleg rusta til å ta steget utanfor desse etablerte mønstra. I ein nederlandsk kontekst har Jimmy van Rijt og kollegaar gjennom ulike studiar undersøkt korleis innsikter frå lingvistikk kan styrkje grammatikkundervisinga i skule og utdanning. Det å ta utgangspunkt i sentrale lingvistiske prinsipp, eller metakonsept,⁴ viste seg her å ha positiv innverknad på korleis elevar og studentar arbeidde med grammatiske problem (van Rijt et al., 2019, 2020), og lærarar såg fleire fordelar ved å nærme seg grammatikk på denne måten (van Rijt et al., 2022). Desse resultatata viser altså positive erfaringar med ei ny tilnærming til faginnhaldet.

Utforskande grammatikkundervising

Undervisingsopplegget vi skildrar og diskuterer i denne artikkelen er eit forsøk på å dreie grammatikkundervisinga bort frå den tradisjonelle «normopplæringa» og gjere ho meir utforskande (jf. Sjøfteland & Hagemann, 2023). Dette er også tematisert i ei fersk lærebok (Eiesland & Vindenes, 2022) der forfattarane diskuterer kvifor og korleis ein kan arbeide utforskande med ulike sider av grammatikken i skulen. Ved å ta utgangspunkt i studentane sin eigen språkkompetanse og konkrete språklege døme, har opplegget vi skildrar også ei klar deskriptiv tilnærming. Ei målsetjing med dette er å kunne bidra til ei *kognitiv vending* i

³ Elsner (2021) argumenterer også for at manglande samsvar mellom studentane sine epistemologiske oppfatningar (*beliefs*) om grammatikk og vitskapleg innsikt er ei av årsakene til dei låge grammatikkunnskapane. Tidlegare erfaringar med emnet har forma oppfatningane av det, og desse kan vere vanskelege å endre også i møte med teoretisk kunnskap i utdanninga. Slik kan tidlegare erfaringar fungere som eit «filter» for kva studentane tileignar seg av kunnskapar.

⁴ Van Rijt og Coppen (2017) bad eit utval lingvistar identifisere dei viktigaste temaa eller konseptane innanfor språkvitskapen, og basert på dette finn dei 26 teorinøytrale konsept eller metakonsept (overordna konsept). Dei argumenterer vidare for at ein ved å ta utgangspunkt i desse konseptane kan bygge bru mellom lingvistisk teori og grammatikkundervising i morsmålsfaget.

grammatikken, slik Hognestad (2013) etterlyser: ei vending der grammatikkundervisinga ikkje berre er sett på som ein nyttegenstand, men som fascinasjonsobjekt, og ikkje berre som reglar i ei bok, men ei bevisstgjering av noko ein allereie kan.

I utforskande tilnærmingar til grammatikk kan mellom anna *språksamtar* vere nyttige. Ved hjelp av oppgåver som ikkje har ein openberr fasit, som er tvetydige eller som synleggjer språkleg variasjon, blir studentane oppfordra til å diskutere ulike tolkingar og moglege løysingar. Slik legg ein til rette for ein refleksjon rundt språket som er vanskeleg å oppnå med tradisjonelle utfyllingsoppgåver. Gjennom slike språksamtar kan ein oppdage ulike perspektiv, og at det finst ulike mønster og regelmessigheiter også innanfor grammatikken (sjå van Rijt et al., 2020). I ei undersøking som retta seg mot talespråksvariasjon, fann Søfteland og kollegaar (2021) at born kan delta med engasjement og kunnskap i slike samtalar, men at dei treng tilrettelegging og trening i samtaleteknikk. I den same undersøkinga kjem det fram at lærarane er positive til ei utforskande tilnærming, sjølv om denne tilnærminga oftast blir nytta spontant i situasjonar som oppstår. Ved å gi (lærer)studentane erfaring med og øving i språksamtar, kan dei i større grad nyttegjere seg av ei slik tilnærming som lærarar.

Ein kan også arbeide utforskande ved å ta ein komparativ eller kontrastiv inngang til grammatikk. For å kunne kartlegge språklege likskapar eller ulikskapar, må ein løfte blikket og studere språket «utanfrå». Studentane må altså ha eit analytisk blikk på både sitt eige og andre språk (sjå også Eiesland & Vindenes, 2022, s. 37–38). Vidare vil ein gjennom ei slik øving også oppdage behovet for eit grammatisk fagspråk som fungerer på tvers av språk. Altså kan det komparative arbeidet gjere det tydelegare for studentar kva ein eigentleg skal med dei grammatiske kategoriane (Holmen, 2020). Meir konkret vil det komparative blikket og dei grammatiske termene også vere nyttige i møte med andrespråk eller framandspråk då det gjer lærarane i stand til å navigere i og ta i bruk informasjonen i til dømes minigrammatikkar.

Med andre ord vil utforskande tilnærmingar til grammatikk legge til rette for fleire studentaktive læringsaktivitetar: Studentane skal sjølve utforske, medan oppgåva til læraren er å fasilitere prosessen og hjelpe studentane med å samle trådane og knyte dei til konkrete fagomgrep. Slike læringsaktivitetar har vist seg å auke motivasjonen for emnet, noko som er ein viktig ingrediens for læring (sjå t.d. Talleraas, 2019). Grammatikkundervising, slik det har blitt undervist tradisjonelt, kan vere eit døme på ein situasjon som typisk er *ytre* motivert. Dette er ei handling ein utfører for å leve opp til forventingar, til dømes om å skrive korrekt. Ei *indre* motivert handling blir, på den andre sida, utført fordi ein finn ho givande i seg sjølv. Læringsaktivitetar der studentane opplever nettopp kompetanse, relevans og meistring, kan då vere med på å *internalisere* ein tidlegare ytre motivert aktivitet (Deci & Ryan, 2000; Talleraas, 2019). Ei målsetjing med det utforskande arbeidet er følgjeleg å internalisere motivasjonen for grammatikk.

Utforsking i læreplanen

Den utforskande tilnærminga til språk og grammatikk finn vi også att i læreplanen der nettopp verbet «å utforske» er sentralt i fleire av kompetansemåla: Elevane skal kunne «utforske eige talespråk og samtale om forskjellar og likskapar mellom talespråk og skriftspråk» (2. trinn), «utforske og samtale om språkleg variasjon og mangfald i nærmiljøet» (4. trinn), og «utforske og reflektere over samanhengen mellom språk og identitet» (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her er det mogelegheiter for å kunne sjå på språket nettopp som eit fascinasjonsobjekt, og måla kommuniserer verdien i å lære om språket i seg sjølv. I desse og andre kompetansemål finn vi også det komparative perspektivet der elevane skal snakke om likskapar og ulikskapar og om språkleg variasjon. Læraren si rolle er då ikkje primært å lære opp elevane i grammatikk, men å kunne rettleie dei i arbeidet med å gjere ein umedviten språkkompetanse medviten (Nygård, 2021b, s. 163–166).

Eit mål med grammatikkundervisinga i norskfaget er også at elevane skal til-eigne seg ein konkret fagkunnskap og fagterminologi til å skildre språket. Dette kjem særleg fram i kompetansemåla som nemner grammatikk eksplisitt, der eleven skal kunne bruke fagspråk om mellom anna ordklasser, bøyning og setningsoppbygging i samtalar om språk (Kunnskapsdepartementet, 2019).⁵ Med andre ord er det ikkje tilstrekkeleg med utforsking åleine; dette må føre fram til grammatisk kunnskap (Nygård, 2021a, s. 22–23). Her er det likevel verdt å merke seg at også måla med utforsking i sentrum bygger på nettopp ein grammatisk kompetanse: For å kunne seie noko om språklege mønster, eller om likskapar og ulikskapar, treng ein eit omgrepsapparat og ei grunnleggjande forståing av språkleg oppbygging i botn.

Undervisingsopplegget

I denne delen går vi over til å skildre undervisingsopplegget vi testa med studentane våre. Som utgangspunkt for arbeidet utforma vi eit oppgavehefte,⁶ og dette var delt i to delar: Del 1 hadde fire oppgåver om morfologi og ordklasser, og del 2 hadde to oppgåver om syntaks. Ettersom målet var at studentane skulle *utforske* språksystemet, gav vi lite informasjon om oppgåvene på førehand. Det vart likevel viktig å forklare studentane *korleis* dei skulle jobbe, nemleg at dei gjennom diskusjon i grupper skulle utforske talespråket heller enn å prøve å finne «rett» svar. Med dette ønska vi å framheve den deskriptive tilnærminga til grammatikk og styre studentane bort frå det normative perspektivet knytt til skriftspråket. Eit viktig poeng med den utforskande tilnærminga, er også at arbeidet

⁵ I diskusjonar om grammatikk i læreplanen blir fagspråket/metaspråket ofte framheva som viktig. Aa (2021, s. 72) problematiserer denne tidvis ein-sidede fokuseringa på det å lære eit fagspråk: «Ein kan tenke mykje lurt om grammatikk utan å kunne namn på ordklassane, og motsett kan ein hoste opp namn og reglar som ein eigentleg ikkje forstår.» Minst like viktig som dei faglege termene er altså den faglege kunnskapen.

⁶ Takk til gode kollegaar for lån av og inspirasjon til oppgåver i heftet! Fleire utforskande oppgåver finst også i Larsson et al. (2020).

blir avslutta med ei felles oppsummering for å utdjupe og konkretisere observasjonane, knyte dei til fagterminologi og rydde opp i eventuelle misforståingar. Etter kvar del av oppgaveheftet hadde vi derfor ein gjennomgang i plenum.

I det følgjande viser vi fram delar av oppgåvene og diskuterer kort målsetjinga med dei. Oppgåve (1) er presentert her slik som ho var i oppgaveheftet, medan (2) viser om lag ein femdel av historia, der også nonsensverb og -adjektiv var inkluderte. I oppgåve (3) møtte studentane totalt ti ord i varierende kompleksitet, og (4) og (5) viser fram éi av høvesvis fem og fire deloppgåver.

(1) Verbbøying av nye ord⁷

- A. Lag ei liste med 7–8 engelske verb som du bruker i norsk – eller som du har hørt andre bruke i norsk (f.eks. *å game* og *å hooke*). Bøy dem deretter i presens, preteritum og perfektum (*i dag _____ jeg, i går _____ jeg, jeg har _____*).
- B. Ser du et mønster? Hvordan vil du beskrive (og forklare) dette mønsteret?

(2) Bøying av nonsensord

- A. Fyll inn formene som mangler i historia nedenfor
Favorittsofaputa mi er **krinn** og **skran**. Den er _____ og _____ enn andre puter. Jeg tror faktisk at den er den _____ og _____ av alle puter. Det er fordi putetrekket er _____ og _____. Andre putetrekk som jeg har, er ikke like _____ og _____.
- B. Ser du noen mønstre? Hvordan vil du beskrive (og forklare) disse mønstrene?

Målet med oppgåvene (1) og (2) var å undersøke bøyingsystemet i norsk. Sjølv om orda er engelske eller oppdikta, vil studentane intuitivt kunne bøye dei slik at dei passar i ei norsk setning. Med andre ord har vi eit grammatisk rammeverk for språket, og her kan vi setje inn både etablerte ord, fantasiord og lånord. Det å bruke engelske ord eller nonsensord, som i (1) og (2), kan også gjere det enklare å identifisere dei ulike byggeklossane i språket ettersom sjølve ordstammen vil vere engelsk eller ukjend, medan bøyingsendinga vil vere norsk. Gjennom slike oppgåver kan ein synleggjere slike språklege rammer for elevar og studentar, og deretter rette merksemda mot oppbygginga av ord i norsk (Nygård, 2021a, s. 24).

(3) Morfologisk analyse

Del opp de følgende orda i de minste delene dere kan, men som likevel har betydning. Beskriv deretter kort hva slags informasjon/betydning som ligger i de ulike delene av orda.

⁷ I oppgaveheftet hadde ikkje oppgåvene overskrifter, men vi brukar dei her for oversikta sin del.

- a) Huset
- b) Kaster
- c) Latskap

I denne oppgåva var målet at studentane skulle dele opp det aktuelle ordet i morfem. Ordet i (3a) skulle soleis kunne delast i *hus* og *-et*, og med utgangspunkt i dette kunne ein diskutere at *hus*, som rot/stamme, var berar av det semantiske innhaldet, medan bøyingssuffikset *-et* gav grammatisk informasjon om genus, tal og bestemming. I likskap med oppgåvene (1) og (2) var målet altså å rette merksemda mot oppbygginga av ord i norsk og dessutan ulike ordlagingsprosessar som avleiing og samansetjing.

(4) Ordklasseinndeling

Finn ordklassen til det utheva ordet. Argumenter ved hjelp av morfologiske, syntaktiske og eventuelt semantiske kriterier.⁸

- a) Det står et stort **tre** i hagen til mormor.
- b) De **tre** bukkene gikk til seters for å gjøre seg feite.
- c) Hun liker å **tre** perler på en snor.
- d) Jeg liker **tre**.

Ordklasser er ei konvensjonsbasert inndeling som hjelper oss å systematisere språket, og desse skil seg slik frå naturlege grammatiske kategoriar med opphav i den internaliserte språkkompetansen (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 16). Kjennskap til ordklasser er likevel eit mål som dukkar opp i læreplanen etter både 4. og 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019), og i denne oppgåva skulle studentane øve på å plassere ord i ulike ordklasser ved hjelp av morfologiske, syntaktiske og eventuelt semantiske kriterium (jf. Faarlund et al., 1997, s. 20–21). Som det kjem fram i (4a–d), brukte vi homonyme ord, og på denne måten måtte studentane ta i bruk ulike argument i dei ulike tilfella, og i d-oppgåvene kunne orda plasserast i fleire ordklasser, avhengig av kva argument ein la til grunn. Målet med oppgåva var at studentane skulle oppdage at det ikkje alltid er eintydig kvar eit ord høyrer heime, og at ein kan ende opp med ulike inndelingar avhengig av kva kriterium ein legg vekt på.

(5) Samanlikning av grammatiske og ugrammatiske setningar

Sammenlign setningene under. Stjerna markerer at setninga er ugrammatisk. Hva er det som gjør at de ugrammatiske setningene ikke fungerer? Hva er fellesnevneren for de grammatiske setningene?

- a) Jeg kjøpte fire nye bøker i går.
- b) *Fire nye bøker jeg kjøpte i går.
- c) *I går jeg kjøpte fire nye bøker.

⁸ I oppgaveheftet inkluderte vi ein liten faktaboks som kort forklarte kva som låg i desse kriteria.

- d) I går kjøpte jeg fire nye bøker.
- e) Fire nye bøker kjøpte jeg i går.

I eit utforskande arbeid med språk, vil også *ugrammatiske* døme vere interessante å undersøke. Medan oppgåvene (1) og (2) over demonstrerer fleksibiliteten og variasjonsmogelegheitene som ligg i språkstrukturen, vil (5) synleggjere det som *ikkje* er mogeleg. Med andre ord: Kvar går grensene for språkleg fleksibilitet? Ved å samanlikne grammatiske og ugrammatiske døme er målet å kaste lys over det grammatiske rammeverket. Døma som blir brukte i slike oppgåver bør ha minimal variasjon slik at ein kan bruke dei til å isolere ein spesifikk regel i språket. I setningane i (5) er det V2-regelen som er målet ettersom skilnaden mellom setningane dreiar seg om plasseringa av det finitte verbet.

(6) Komparativt arbeid med engelsk og norsk

I den siste oppgåva i heftet fekk studentane ein enkel engelsk tekst henta frå ei lærebok for mellomtrinnet, og oppgåva var å setje om denne til norsk og samtidig sjå etter strukturelle likskapar og ulikskapar mellom språka. Føremålet med å velje ein såpass enkel tekst var at innhaldet i teksten ikkje skulle vere utfordrande, slik at ein heller kunne rette blikket mot den språklege oppbygginga. Med utgangspunkt i den valde teksten kunne vi tematisere både syntaktiske og morfologiske skilnadar mellom norsk og engelsk, til dømes V2-regelen, plassering av eigeomspronomen, adjektivkongruens i norsk og personbøying av verb i engelsk.

Metode

I denne delen skildrar vi studentgruppene som deltok i undervisingsopplegget og dessutan sjølve gjennomføringa av det. Deretter presenterer vi datamaterialet som vi bygger den vidare drøftinga og evalueringa på, nemleg ei anonym, digital spørjeundersøking og egne observasjonar frå undervisingsøktene. Verken i spørjeundersøkinga eller i observasjonane har vi samla inn personopplysingar, og vi brukar datamaterialet som grunnlag for å trekke ut generelle erfaringar frå studentgruppa heller enn å undersøke einskildstudentar.

Deltakarar og gjennomføring

Deltakarane i denne studien består av to studentgrupper: studentar som tar ein master i grunnskulelærerutdanning 1–7 (MGLU), og lærarar i vidareutdanning 1–7 (gjennom programmet *Kompetanse for kvalitet, KfK*) ved NTNU. I presentasjonen og drøftinga blir desse for det meste sette under eitt, men diskuterte separat ved behov, og då refererer vi til dei som høvesvis MGLU-studentar og KfK-studentar. For MGLU-studentane vart undervisingsopplegget gjennomført i norskemnet som er lagt til første semester av studiet (Norsk 1, emne 1), medan

KfK-studentane hørde til to ulike emne (Norsk 1 og Norsk 2) som er samlingsbaserte kurs over to semester. MGLU-studentane utgjorde ei gruppe på om lag 220 oppmelde studentar, medan det var 50 KfK-studentar. Arbeidet med oppgaveheftet vart gjennomført fysisk på campus for MGLU-studentane og digitalt for KfK-studentane. Studentane arbeidde i grupper og skulle diskutere språklege mønster med utgangspunkt i talespråket. Faglærarane⁹ var tilgjengelege, både i dei fysiske klasseromma og i digitale grupperom, og snakka med studentane undervegs, stilte spørsmål til vidare refleksjon og rettleia ved misforståingar som gjorde at studentane ikkje kom vidare.

Felles for gruppene var sjølve økta med utforskande arbeid med grammatikk, og elles var det fleire variasjonar i grammatikkundervising og -erfaring både internt i og mellom gruppene. Dei fleste MGLU-studentane har nett fullført vidaregåande skule, medan KfK-studentane har fullført lærarutdanning og er tilsette i grunnskule eller vidaregåande skule. Internt i KfK-gruppa er det også stor variasjon i erfaring og undervisningsområde. Vidare er dei to studieløpa også noko ulikt organiserte, og MGLU-studentane hadde noko meir grammatikkundervising i forkant av det utforskande arbeidet. Til gjengjeld har KfK-studentane med seg erfaring frå skulen.

Spørjeskjema og observasjon

Datamaterialet vi bygger på, er samla inn gjennom ei spørjeundersøking gjennomført i etterkant av økta og eigne observasjonar frå undervisinga.¹⁰ Totalt fekk vi inn 78 svar på spørjeundersøkinga. Svarprosenten var altså ikkje overveldande, og vi fekk inn relativt sett fleire svar frå KfK-studentane enn frå MGLU-studentane. Likevel gir alle svara nyttige innblikk i studentane sine erfaringar. Spørjeskjemaet hadde opne spørsmål som dreia seg om korleis dei opplevde denne måten å arbeide på og korleis dei vurderte sitt eige faglege utbytte av undervisinga. I arbeidet med spørjeundersøkinga gjennomførte vi ei enkel innhaldsanalyse (sjå t.d. Hsieh & Shannon, 2005). Vi las begge gjennom svara som studentane hadde gitt, og utforma analysekategoriar basert på fellesnemnarar vi kunne finne i materialet.¹¹ Til dømes for spørsmålet om opplevinga av arbeidsmetoden, sorterte vi svara i kategoriane «positiv oppleving» og «negativ oppleving». Nokre av svara inneheldt skildringar av både positive og negative opplevingar, og desse vart då plasserte i begge kategoriane. Der det var relevant, delte vi også kategoriane i underkategoriar. I samband med svara som blir kategorisert som «positiv oppleving», vil det til dømes vere interessant å sjå *kva* ved økta

⁹ I gjennomføringa med MGLU-studentane var det tre involverte faglærarar som hadde kvar sine klasser, og to av desse er forfattarane av denne artikkelen. For KfK-studentane var det éin involvert faglærar (og forfattar).

¹⁰ Studentane svarte også på ei undersøking *før* gjennomføringa av opplegget, men den er ikkje relevant for det vi diskuterer vidare her. I den første undersøkinga svarte studentane m.a. på korleis dei ville definere grammatikk og kva tidlegare erfaringar dei hadde med grammatikkundervising. Overordna er svara vi fekk inn her på line med det som er skildra i Nygård og Brøseth (2021), nemleg at majoriteten har eit normativt perspektiv på grammatikk og typisk med skriftspråket i sentrum.

¹¹ Svar som ikkje var direkte relevante for vårt føremål (som til dømes handla om den digitale undervisinga eller om obligatoriske arbeidskrav i tidsperioden for økta) såg vi bort frå.

studentane framhevar som positivt, og nokre underkategoriar vart då «Diskusjon og gruppearbeid», «Deskriptivt» og «Kreativt og nytt».

I tillegg til spørjeundersøkinga gjorde vi observasjonar undervegs. I øktene med MGLU-gruppene vart observasjonane i hovudsak noterte ned og samla i ettertid og er dermed meir som retrospektive vurderingar å rekne. For gjennomføringa med KfK-studentane vart observasjonar meir systematisk noterte undervegs, noko studentane hadde fått informasjon om på førehand. Det digitale formatet med «breakout rooms» gjorde også at observasjonen her kunne gjennomførast på ein måte som i mindre grad verka forstyrrende på deltakarane.

Metodiske merknadar

På bakgrunn av dei dataa vi har tilgjengeleg, er det ikkje mogeleg å gjere generaliseringar eller detaljerte analysar, og når vi diskuterer resultat og erfaringar i neste del, skildrar vi derfor datamaterialet på ein overordna måte. Svakheiter i datamaterialet er den låge svarprosenten på spørjeundersøkinga og den skeive fordelinga mellom dei to gruppene. MGLU-studentane utgjer den største av gruppene, men står likevel for den lågaste deltakinga i undersøkinga. Dette skuldast truleg at KfK-studentane fekk tid til å svare på undersøkinga før undervisingsøkta vart avslutta, medan MGLU-studentane vart oppmoda til å svare i etterkant. Vidare er det i hovudsak sjølvrapportering vi har samla inn, noko som inneber ein risiko for at deltakarane svarar det dei trur vi ønskjer å høyre.

Som nemnt over, vart gjennomføringa av observasjonane også ulik for dei to gruppene. I dei fysiske klasseromma vart faglærarane i større grad deltakande observatørar ved at dei gjekk inn i diskusjonar med gruppene. Heilt konkret førte dette til at observasjonane måtte noterast ned i ettertid, og dessutan vil truleg samhandlinga mellom studentane og faglæraren farge av på samtalanene og arbeidet i gruppene. Dette ser vi på som forbettringspotensial for seinare gjennomføringar. Til slutt vil vi trekke fram variasjonen i forkunnskapar og erfaring både internt i og mellom gruppene. Denne gjer på den eine sida at det er vanskeleg å trekke ut eintydige resultat. På den andre sida vil eit kvart klasserom ha elevar med ulike utgangspunkt, noko som også gjeld studentgruppene våre. Desse metodiske merknadane er likevel noko vi må ta høgde for i diskusjonen.

Resultat og drøfting

Basert på både svara på spørjeundersøkinga og observasjonane kan vi no drøfte nokre overordna erfaringar og inntrykk frå det utforskande undervisingsopplegget. Vi diskuterer først det som handlar om sjølve arbeidsmetoden og erfaringane med denne (I), før vi går vidare til studentane sine opplevingar av fagleg kompetanse og tryggleik (II). Til slutt skildrar vi kva studentane tenker om å bruke eit slikt opplegg i eigne klasserom (III).

Oppleveling av utforskande arbeid med grammatikk

Det første spørsmålet vi ville undersøke etter økta, var korleis (lærer)studentane opplevde denne måten å nærme seg grammatikk på. Eit funn som utmerka seg her, handlar om engasjementet i økta. Både hos MGLU-studentane og hos KfK-studentane observerte vi at dei arbeidde engasjert med oppgåvene, og det var mykje diskusjon og latter undervegs. I spørjeskjemaet gir også majoriteten tilbagemelding om at dei sit att med ei positiv oppleving av opplegget. Dei skildrar det som *gøy*, *lærerikt* og at det gav ei oppleving av *meistring*. Til dømes skriv ein student at hen «synes det var mye morsommere enn det jeg har vært borti på vgs og grunnskolen. Jeg ble mer bevisst eget språk og det jeg visste fra før og det var litt mer kreative og annerledes oppgaver som var gøy». ¹² Ein annan student skriv at hen tidlegare «ikke syntes grammatikkarbeid har vært særlig morsomt, men i denne økten fikk vi så mange ulike oppgaver som var knyttet til oss (eks. Engelsk inn i hverdagspråket) noe som gjorde grammatikken mer relevant i mine øyne». Kjensla av å kunne bygge på eigen kunnskap, og at oppgåvene var annleis og relevante er altså stikkord som peikar seg ut. Andre studentar trekker også fram diskusjonane i grupper som eit positivt trekk ved opplegget. Det at oppgåvene ikkje alltid hadde ein fasit, gjorde det også enklare å kome i gang utan å bli for opphengt i å svare «rett». Med dette ser det altså ut til at fleire studentar erfarte språksamtalane om grammatikk som både engasjerande og nyttige.

Stikkord som nettopp *gøy*, *lærerikt* og opplevinga av *meistring* og *relevans* er også viktige med tanke på motivasjonen for arbeidet med grammatikk (jf. Deci & Ryan, 2000; Talleraas, 2019). Ved å gjere studentane medvitne om den grammatikkunnskapen dei allereie har, og gi dei oppgåver og utfordringar som kjennest relevante, ønska vi å skape ein kontekst der grammatikkreglar ikkje er noko abstrakt og fjernt som må puggast, men skildringar av ein kompetanse dei allereie har. Med andre ord vil opplevinga av kompetanse, relevans og meistring bidra til å *internalisere* motivasjonen for arbeid med grammatikk. Det engasjementet som vi observerte i undervisingsøktene, er forhåpentlegvis eit teikn på nettopp ein slik prosess.

Ein noko overraskande observasjon var at engasjementet i oppgåveløysinga tydeleg dalte utover i økta. Dette var tilfelle for begge studentgruppene, og det var ofte trått å kome i gang med del 2 av oppgåveheftet etter gjennomgangen av del 1. Samtalane i studentgruppene kunne då dreie seg om heilt andre ting, og det verka lettare å gi opp når det butta imot. Josefsson og Lundin (2017) diskuterer ei liknande utfordring blant sine studentar; dei manglar evna til å konsentrere seg om grammatikk over lengre tid. Arbeid med grammatikk krev at ein kan halde oversikt over fleire (språklege) nivå, og med Josefsson og Lundins ord, må ein kunne tenke «lange tankar». Dette kan vere kognitivt krevjande og påverke konsentrasjonsevna over tid, noko som kan vere ei forklaring på den dalande innsatsen til våre studentar.

¹² «Vgs» er ei vanleg forkorting for vidaregåande skule.

Vidare er det fleire studentar som rapporterer delte eller meir negative opplevingar av opplegget. Éin student skriv til dømes at «[d]et var veldig spennende, samtidig som det var utfordrende», medan ein annan skildrar opplegget som «veldig lærerrikt men også krevende. Blir usikker...». Her er det interessant å merke seg at sjølv om begge nyttar ord som *utfordrande* og *krevjande*, opplever dei det framleis som *spanande* og *lærerrikt*. Ettersom ei utforskande tilnærming til grammatikk nettopp kan vere ny for mange av studentane, er det ikkje overraskande at dei opplever det som krevjande. At dei likevel skildrar ei positiv innstilling til tilnærminga, kan vere eit teikn på at studentane utviklar eit nytt perspektiv på grammatikk. Motstanden kan då skuldast at studentane er i ferd med å «knekke ein kode» eller kome over ein grammatisk terskel (jf. Josefsson & Lundin, 2017).¹³

For fleire av studentane verka det også å vere vanskeleg å frigjere seg frå det normative, og dei ville gjerne kome fram til kva som var *rett* svar på oppgåvene. Dette er ikkje veldig overraskande gitt koplinga grammatikken typisk har hatt til det normative, jamfør diskusjonen i bakgrunnsdelen i artikkelen. I materialet vårt finn vi att det normative perspektivet i diskusjon av både skriftspråk og talespråk. Eit døme på dette er oppgåva med nonsensord (2), der *a*-endingar ikkje utan vidare vart aksepterte som korrekte. Til dømes seier ein student at gruppa har halde seg til bokmål med unntak av *knaspra* som kunne ha både *a*- og *et*-ending. Altså vurderer studenten *a*-endingar som eit unntak frå *korrekt* bokmål.¹⁴ Ein annan student seier at hen ville sagt *knaspra*, men er usikker på om dette er rett i den aktuelle dialekten. Dette vitnar om ei normativ tilnærming også når det gjeld talespråket.

Ei anna utfordring med metoden var at mange studentar ytra ønske om reglar og instruksjon. Éin student skriv til dømes at hen «er skrudd sammen slik at jeg vil gjerne bli presentert for regelen først også øve på akkurat det regelen handler om».¹⁵ Fleire studentar skildrar det også som vanskeleg å vite kva ein skal sjå etter utan innleiande instruksjonar. Parallelt med det Myhill et al. (2013) fann om usikre lærarar, blei altså nokre av våre studentar usikre når dei ikkje hadde ei oppskrift å halde seg til, og dei ønska seg tilbake til ei meir deduktiv tilnærming. Intensjonen med å *ikkje* gi studentane ein innleiande gjennomgang var, som nemnt over, at dei skulle ta utgangspunkt i sin eigen språkkompetanse og skildre denne heller enn å leite etter riktige svar. Studentsvar som dei vi viser til her, og observasjonane frå gruppene, kan tyde på at studentane manglar strategiar for å løyse utforskande oppgåver som dette. Nygård (2021b, s. 159) skildrar dette som ei

¹³ Takk til ein av fagfellane for dette innspelet!

¹⁴ I forlenginga av dette observerte vi at nokre studentar er medvitne om valfridomen i bokmål, men at dei ikkje nyttar seg av han sjølv. Til dømes seier ein student at hen aldri ville skrive med *a*-endingar fordi hen ikkje skriv radikalt bokmål. Andre studentar blir nærast sjokkerte over at denne valfridomen finst og fortel historier om eigen skulegang med raude strekar under *a*-endingane. Ein student spør også retorisk om det ikkje ville vore mest naturleg å undervise om *a*-endingar i område som har det i dialekten sin. Soleis har dei fått utfordra nokre haldningar og etablerte sanningar og kan forhåpentlegvis møte elevane sine med eit breiare perspektiv og rom for valfridom.

¹⁵ Skildringa av grammatikk som noko ein må «øve på» vitnar også om ei tydeleg normativ tilnærming.

sentral utfordring ved ei utforskande tilnærming; for nokre elevar og studentar kan metoden i seg sjølv verke uoversiktleg, noko som kan stå i vegen for innlæringsprosessen. For utrygge elevar eller studentar kan derfor den deduktive tilnærminga med ei innleiing til systemet, vere fordelaktig, medan trygge elevar eller studentar opplever utforskinga meir som ei spanande utfordring. Dette kan slik vere eit argument for variasjon i den metodiske tilnærminga for å tilpasse undervisinga til elev- eller studentgruppa og/eller det faglege målet for økta.

Oppleving av fagleg kompetanse og tryggleik

Som diskutert i bakgrunnsdelen, har tidlegare undersøkingar vist at læraren sine fagkunnskapar og faglege tryggleik spelar ei avgjerande rolle for korleis hen arbeider med grammatikk med elevane. Med eit godt fagleg fundament vil det til dømes vere enklare for læraren å gå bort frå det normative og støtte elevane i deira utforsking av språket. Vi ønska derfor å undersøke på kva måte ei utforskande tilnærming kunne påverke lærarstudentane si kjensle av nettopp fagleg tryggleik og kompetanse.¹⁶

Gjennom spørjeundersøkinga kjem det fram at majoriteten av studentane vurderer det faglege utbytet sitt som godt.¹⁷ For dei fleste blei dette ei bevisstgjerung av kunnskap dei allereie hadde, og basert på observasjonane i klasseromma, verka det som om fleire av studentane fekk «aha-opplevingar» undervegs. Enkelte kommenterte også at dei var overraska over at «også dette var grammatikk», noko vi tar som teikn på at studentane fekk utvida perspektivet sitt på grammatikk.

Oppgåver som fungerte særleg godt i denne samanhengen var oppgåva med engelske verb (1), nonsensord (2), og dessutan omsetjingsoppgåva (6). Desse kunne studentane løyse relativt uproblematisk, og dei oppdaga også sjølve kor enkelt dei gjorde det. Ei slik kjensle av meistring vil truleg stimulere motivasjonen for å arbeide med grammatikk og bidra til å dempe inntrykket av grammatikk som framandt og vanskeleg. Rett nok var det enklast for studentane å kome fram til dei rette bøyningane, eller oppdage strukturelle ulikskapar i den engelske teksten, medan det vart meir utfordrande å *skildre* mønsteret fagleg. Dette kjem vi tilbake til under. Det dei fleste likevel oppdaga, var at dei er i stand til å seie om noko fungerer eller ikkje. Ein student skildra det også som at det sette i gang refleksjonar hen ikkje visste at hen hadde.

Samtidig som fleire studentar rapporterer om eit godt fagleg utbyte av økta, uttrykte mange også eit behov for eit sterkare fagleg grunnlag og meir støtte til å løyse oppgåvene. Ein av MGLU-studentane skildra utfordringa som at det er

¹⁶ I denne undersøkinga har vi altså ikkje undersøkt om tilnærminga faktisk aukar den faglege kompetansen til studentane. For å kunne gjere ei slik vurdering, måtte vi ha kartlagt kompetansen til studentane før og etter økta, noko som ikkje er heilt uproblematisk. Om studentane visste at dei skulle svare på ein kunnskapstest etter økta, kunne det ha hindra utforskinga ved at ein heller leita etter korrekte svar. Altså kunne det ha styrka den ytre motivasjonen for arbeidet. Vi let det vere opp til framtidig forskning å undersøke konkret fagleg utbyte av eit utforskande undervisningsopplegg.

¹⁷ Berre éin student melder om ei oppleving av *dårleg* fagleg utbyte, men trass denne opplevinga, er studenten positiv til den utforskande tilnærminga.

vanskeleg å kome fram til noko ein ikkje veit kva er, medan ein annan svarar i spørjeskjemaet at hen «[f]ikk utfordret meg på å sette ord på ting, noe som fikk meg til å innse at jeg noen steder mangler metaspråket og andre steder at jeg har litt for store hull i min grammatiske forståelse». Dette sitatet illustrerer godt utfordringane som fleire studentar møtte.

I samband med det faglege utbyttet kan vi sjå at utfordringane ikkje berre knytte seg konkret til fagterminologien, men også til kunnskap om grunnleggjande grammatiske fenomen. Gjennom observasjonane vart det klart at studentane ikkje brukte mange fagtermar i diskusjonane sine. Sjølv om fleire studentar var i stand til å seie noko om kva som fungerer og ikkje, og til å foreslå endringar som ville gjere det betre, mangla dei likevel metaspråket som er nødvendig for å uttrykke dette på ein konkret og fagleg måte.

I andre tilfelle kom ein manglande kjennskap til grunnleggjande grammatiske fenomen til syne. Ei oppgåve som viste seg å vere utfordrande for studentane, var oppgåva der dei skulle dele opp ord i morfem (3). Til dømes var *huset* eitt av orda som skulle delast opp, og som skildra over var intensjonen at studentane skulle identifisere *hus* (rot/stamme) som éin komponent og *-et* (bøyingssuffiks) som ein annan. Vi venta ikkje nødvendigvis at dei skulle bruke nettopp termane *rot/stamme* og *bøyingssuffiks*, men at dei var i stand til å gjere denne oppdelinga. Eit typisk svar frå begge gruppene var at dei heller delte ordet opp i delane *hu*, *se* og *et*. Altså la studentane vekt på semantikk i oppgåveløysinga og delte opp ordet i mindre ord med ei sjølvstendig mening – uavhengig av om denne meininga var noko heilt anna enn opphavsordet. Sjølve oppgåveformuleringa kan vere ei mogleg årsak til denne forvirringa ettersom vi bad studentane dele opp orda i delar som «likevel har betydning».¹⁸ Samtidig viser denne misforståinga at studentane ikkje var medvitne om at eit ord i seg sjølv er bygd opp av mindre komponentar, og at ein slik komponent også kan ha eit grammatisk innhald – ei grammatisk tyding. Skilnaden mellom det semantiske (meningsinnhald) og det syntaktiske (form og funksjon) utgjer ein av dei grammatiske tersklane som Josefsson og Lundin (2017) diskuterer, og utfordringane med oppgåve (3) kan tyde på at fleire av våre studentar ikkje har kome over denne terskelen enno.

Ei anna oppgåve som var utfordrande for studentane, var oppgåva med dei ugrammatiske setningane (5). Her vart forklaringane mellom anna at orda «var litt stokka om» og at det blei «litt sånn google translate». Denne oppgåvetypen

¹⁸ Gjennom observasjonen av KfK-studentane fekk vi også innsikt i ei anna forklaring på ei slik oppdeling då ein student sa at «[d]et er sånn vi deler det inn i leseprøvene på skolen, så det gikk på autopilot for meg». Leseprøvene hen refererer til, er ei obligatorisk kartleggingsprøve frå Utdanningsdirektoratet der ei av delprøvene går ut på at elevane skal dele opp ein bokstavsekvens i ulike ord. Til dømes skal sekvensen «påfemslåost» delast i *på/fem/slå/ost*. Prøva har altså eit semantisk fokus, og føremålet er å identifisere leksikalske ord, ikkje ulike morfologiske komponentar. For å sjå heile kartleggingsprøva må ein ha brukartilgang via Utdanningsdirektoratet. Informasjonen her er henta frå ei lærarrettleggning til ordkjedeprøva: https://sprakloyper.uis.no/sites/default/files/2021-06/L%C3%A6rerveiledning_ORDKJEDEPR%C3%98VE_BOKMA%CC%8AL.pdf. Denne rettleiinga viser rett nok til Vg1 (første trinn på videregående skole), men vi forstår det slik at prinsippet for prøva er det same på tvers av trinn.

skil seg rett nok ut ettersom dette er ein nokså uvanleg måte å arbeide med grammatikk på, og dermed var det vanskeleg for studentane å vite korleis dei skulle gå fram. I møte med ein avvikande oppgåvetype som dette stoppa arbeidet fort opp, og studentane mangla tilsynelatande det faglege grunnlaget eller dei analytiske reiskapane for å vite kva dei skulle sjå etter og korleis dei skulle gå fram.

Utfordringane vi finn knytt til faginnhaldet, samsvarar også overordna med det Holmen (2014) finn i si undersøking, nemleg at studentane manglar allmenn fagkunnskap.¹⁹ Dette er fagkunnskap som ein ventar at studentane har bygd opp gjennom grunnskule og vidaregåande skule, og i samband med grammatikk må ein mellom anna kunne rekne inn grunnleggjande fagterminologi her. Målet i lærarutdanninga er primært at studentane skal tileigne seg *spesialisert fagkunnskap*, altså kunnskap som går enda djupare inn i fagfeltet. Dette blir likevel problematisk når studentane manglar det allmenne grunnlaget å bygge vidare på, noko som gir lærarutdanningane ei tilleggsoppgåve i å også bygge opp grammatisk basiskunnskapar (Holmen, 2014).

I samband med dette var det også fleire studentar som sjølve skildra økta som ein repetisjon av faginnhald ein hadde gløymt eller kjende at ein eigentleg burde kunne. Éin student skriv at hen syntest det var «litt skummelt fordi jeg følte at jeg ikke kunne terminologien jeg trengte». Opplevinga av at dette var noko dei *burde* kunne, var noko særleg KfK-studentane gav uttrykk for. I plenumsgjennomgangane var det då mange som syntest å kvi seg for å kome med forslag til svar, og ved direkte spørsmål responderte dei gjerne med svar som «eg veit ikkje, eg blandar sikkert, eg overanalyserer». Denne observasjonen av at KfK-studentane tilsynelatande har større vanskar med å gå laus på det utforskande arbeidet enn MGLU-studentane, og at dette spring ut av ei kjensle av dette er noko dei burde ha betre kontroll over i utgangspunktet, er eit uventa, men viktig funn som bør undersøkast nærmare i framtidig forskning.

Utforskande metode i egne klasserom?

Før vi rundar av, vil vi også diskutere det tredje spørsmålet som vi er interesserte i, nemleg kva potensial lærarstudentane ser i eit utforskande undervisningsopplegg i egne klasserom. Dette spurte vi ikkje direkte om, men i spørjeundersøkinga kunne to spørsmål fange opp tankar om dette: «Hvilke nye tanker/meninger/ideer/innfallsvinkler fikk du til grammatikk etter disse timene (om noen)?» og «Hvilke nye utfordringer ser du ved grammatikkundervisning (om noen)?».

Fleire av deltakarane i begge gruppene svarar på det første spørsmålet at dei ønskjer å teste eit slikt opplegg i klassene sine. Ein student skriv til dømes at hen vil prøve å «gjøre det artig og ufarlig for elevene å gå på jakt etter egne regler». I observasjonane frå MGLU-studentane var det også fleire som spontant hadde tankar om korleis dei kunne tilpasse oppgåvene i heftet til elevane dei møter i

¹⁹ Liknande funn kjem også fram i Brøseth og Nygård (2023).

praksis. Eitt døme på dette var oppgåva med nonsensord som ein kunne forenkle og bruke til å arbeide med ei og ei ordklasse. Ein annan student svarar vidare at hen «vil definitivt prøve å la elevane bli språkforskere i mye større grad», og dette med å sjå elevane som språk(ut)forskarar var eit nytt og nyttig perspektiv for fleire. Dette samsvarar med det Eiesland og Laake (2023) fann i refleksjonsnotatane frå lærarane, nemleg motivasjon til å gi elevane variert og god grammatikkundervising.

Samtidig vil ei utforskande tilnærming også føre med seg nye utfordringar for lærarane, og fleire peikar på faginnhaldet og på ein eigen (manglande) kompetanse som ei av desse. Ein student skriv til dømes at ei utfordring blir å «kunne nok til å gi elevane gode forklaringer når de undrer seg over noe». Dette er ikkje overraskande gitt kva den utforskande tilnærminga krev av læraren. For det første må læraren utforme oppgåver som kan leie elevane fram til dei grammatiske mønstra som ein ønskjer å framheve, og deretter må læraren kunne svare på spørsmål som dukkar opp undervegs, gå inn i diskusjonar med elevane, og dessutan samle trådane til slutt (Nygård, 2021b, s. 160). Med andre ord må læraren gi frå seg noko av kontrollen i timen for å la elevane undre seg over språklege mønster, samtidig som hen er fagleg trygg nok til å handtere spontane spørsmål og diskusjonar. Like viktig som å vidareutvikle den metodiske tilnærminga er det derfor å bygge opp (lærer)studentane sin faglege kompetanse og tryggleik.

Av andre utfordringar nemner studentane også didaktiske tilpassingar til ulike elevgrupper, til dømes grupper der ein har ulike (tale-)språk representerte eller der elevane av andre årsaker har ulike føresetnadar for å ta del. Også her vil vi argumentere for at ein solid grammatisk kompetanse vil vere nøkkelen: Ein fagleg trygg lærar vil også vere rusta til å gjere vurderingar og nødvendige tilpassingar slik at opplegget passar for ei gitt elevgruppe. Til dømes vil ei fleirspråkleg klasse vere ei gyllen moegelegheit til å drive med komparativt og utforskande arbeid med språk ettersom alle elevane er ekspertar på sitt eige førstespråk. Ein fagleg trygg lærar vil kunne utnytte slike moegelegheiter i undervisinga. Aa (2021, s. 76) argumenterer på same måte for at «[d]et fleirspråklege klasserommet er – lik eit fleirdialektalt klasserom – ei velsigning for grammatikkundervisinga, men vi må setje oss fagleg i stand til å ta imot denne velsigninga». Deskriptivt og utforskande grammatikkarbeid med talespråk som utgangspunkt kan slik vere ein god inngang til å bygge fagleg kompetanse, samtidig som det er både engasjerande og inkluderande (sjå også Nygård, 2021b, s. 169–171).

Oppsummering

I denne artikkelen har vi presentert og diskutert erfaringar frå gjennomføringa av eit utforskande undervisningsopplegg i grammatikk for lærarstudentar. Vi finn at denne tilnærminga er fruktbar på fleire måtar. Ho skaper engasjement og frontar ei deskriptiv tilnærming til grammatikk. Ved å fokusere nettopp på den intuitive

språkkompetansen som studentane allereie har, blir undervisinga meir student-aktiv og bidreg forhåpentlegvis til å «ufarleggjere» grammatikken. Studentane rapporterer at dei opplever meistring og relevans i arbeidet, noko som vil stimulere motivasjonen for å arbeide med grammatikk. Alt dette er viktige komponentar for å kunne auke den faglege kompetansen og tryggleiken.

Samtidig har tilnærminga nokre utfordringar. Sjølv om dei fleste studentane rapporterer at dei synest den utforskande metoden var spanande og lærerik, gir fleire tilbakemelding om frustrasjon og at det var krevjande å jobbe på denne måten. Studentane som skildrar negative erfaringar frå undervisingsopplegget, grunngir dette mellom anna med ei kjensle av usikkerheit eller rådløyse fagleg eller i samband med framgangsmåten. Mange studentar manglar allmenne fagkunnskapar, noko som skaper ei hindring i møte med oppgåvene. Særleg hos KfK-studentane blir denne hindringa forsterka av ei kjensle av at dette er tema som ein *eigentleg* burde ha meir kontroll på. Metoden i seg sjølv er også uvand og krevjande for mange, og fleire studentar ønskjer seg meir instruksjon. Med andre ord verkar det vanskeleg å skulle lausrive seg frå dei kjende rammene som tradisjonell grammatikkundervising kan tilby.

Overordna kan vi seie at resultata våre også synleggjer eit samspel mellom lærarerfaringar og undervisingspraksis; lærarane sine egne erfaringar med grammatikk og (opplevde) ferdigheiter påverkar korleis dei vurderer den utforskande tilnærminga og sitt eige faglege utbyte. For å kunne etablere god og utforskande grammatikkundervising er det derfor avgjerande å bygge opp lærar(student)ane sine grunnleggjande fagkunnskapar og faglege tryggleik i grammatikk.

Om forfattarane

Brita Ramsevik Riksem er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved NTNU. Forskingsinteressene hennar er grammatikk og grammatikdidaktikk, språkleg variasjon og endring, språkblanding og språknormering. Ho jobbar primært med norsk som første- og andrespråk og dessutan arvespråket amerikanorsk.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærarutdanning, NTNU, Postboks 7491, Trondheim, Noreg.

E-post: brita.riksem@ntnu.no

Cecilie Slinning Knudsen er stipendiat i norskdidaktikk ved NTNU. Forskingsinteressene hennar er grammatikk og grammatikdidaktikk, den første lese- og skriveopplæringa og fleirspråklegheit. Ho jobbar primært med norsk som første- og andrespråk med eit særskild fokus på fonologi.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærarutdanning, NTNU, Postboks 7491, Trondheim, Noreg.

E-post: cecilie.s.knudsen@ntnu.no

Referansar

- Askland, S. (2019). *Teacher cognition and the status of grammar teaching in Norwegian secondary schools*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2023). Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–30. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.411>
- Denham, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: Teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(3), 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>
- Eiesland, E. A. & Laake, S. (2023). Fra ordklassestafett til språkforskere: Norsklæreres refleksjoner om grammatikkundervisning. *ELLA – Utdanning, litteratur og språk*, 1(1), Art. 5. <https://doi.org/10.58215/ella.1>
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Elsner, D. (2021). Knowledge about grammar and the role of epistemological beliefs. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 107–128. <https://doi.org/10.1075/pl.21003.els>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget – i læreplan og klasserom. *Norsklæraren*, 2.
- 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). Fagbokforlaget.
- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K. W. Sæther (red.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien 2013*. (s. 83–100). Forlag1.
- Holmen, S. E. (2020). Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet. *Viden om Literacy*, 27, 78–83. https://videnomlaesning.dk/media/3323/27_sofie-emilie-holmen.pdf
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Josefsson, G. & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2), 18–34. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.1033>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Larsson, I., Søfteland, Å. & Vindenes, U. (2020). *Praktisk grammatikk. Oppgaver og løysingsforslag*. Samlaget.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>

- Nygård, M. (2021a). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Brudal (red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (s. 14–32). Fagbokforlaget.
- Nygård, M. (2021b). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Samlaget.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Olsen, I. L. (2020). *Grammatikk som et redskap for å kommunisere korrekt. En kvalitativ studie av tre norskkærere på småtrinnet sine oppfatninger av grammatikk og grammatikdidaktikk*. Masteroppgåve, NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/2784876>
- Revdal, B. (2017). «For å kunn bruk må du ha lært.»: En kvalitativ studie av tre norsklæreres grammatikkundervisning. Masteroppgåve, NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2454624>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sjong, H. K. (2017). *Fire norsklæreres syn på grammatikkens posisjon i sin norskundervisning*. Masteroppgåve, NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2454498>
- Svalberg, A. M.-L. (2015). Understanding the Complex Processes in Developing Student Teachers' Knowledge About Grammar. *The Modern Language Journal*, 99(3), 529–545. <https://doi.org/10.1111/modl.12241>
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. *ELLA – Utdanning, litteratur og språk*, 1(1), Art. 1. <https://doi.org/10.58215/ella.8>
- Søfteland, Å., Kolberg Jansson, B. & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 66–85). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-05>
- Talleraas, G. (2019). Kompetanseutvikling i store grupper: Refleksjon omkring ulike læringsaktiviteter. I S. Loeng, B. P. Mørkved & B. S. Isachsen (red.), *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 165–200). Cappelen Damm Akademisk.
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skriving i grunnskulen: Forståing, effekt og moegelegheter. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 173–202). Samlaget.
- van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, J. H. M., de Swart, P. J. F., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. J. M. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education*, 52, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>
- van Rijt, J. H. M., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. J. M. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- van Rijt, J. H. M., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. J. M. (2022). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæraren* 4.