

Masteroppgave

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

Bente Revdal

"For å kunn bruk må du ha lært."

En kvalitativ studie av tre norsklæreres
grammatikkundervisning

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Mari Nygård / Leiv Inge Aa

Trondheim, mai 2017

Bente Revdal

"For å kunn bruk må du ha lært."

En kvalitativ studie av tre norsklæreres
grammatikkundervisning

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Mari Nygård / Leiv Inge Aa
Trondheim, mai 2017

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



Takk

Takk til Mari Nygård og Leiv Inge Aa, som begge har bidratt som mine veiledere i hvert sitt halvår.

Jeg vil takke Mari Nygård for å ha gitt meg kunnskap om grammatikkdiraktikk, og for å ha hjulpet meg i gang med mitt masterprosjekt. En stor takk skal hun også ha for å ha gitt meg motivasjon da jeg trengte det.

Leiv Inge Aa vil jeg takke for å ha satt seg inn i mitt masterprosjekt i januar, da jeg allerede var godt i gang. Han har gitt meg grundig oppfølging og bidratt med solid kompetanse på området.

Tusen takk til mine tre informanter, som velvillig stilte opp og gjorde prosjektet gjennomførbart.

Mine medstudenter takker jeg for et godt sosialt og faglig fellesskap på Rotvoll.

Til sist vil jeg takke min kjære Henrik, som har fungert som nødvendig pausekoordinator i skriveprosessen.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning – lærerens grammatikkundervisning i debatt	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	6
2 Forskningskontekst – er grammatikkens omdømme svekket?	9
2.1 Legitimitetsdebatten	9
2.1.1 Formaldanningsargumentet og allmenndanningsargumentet	11
2.1.2 Tverrspråklighetsargumentet og fremmedspråksargumentet	12
2.1.3 Språkferdighetsargumentet.....	13
2.1.4 Metaspråksargumentet.....	13
2.2 Dagens læreplanen	14
2.3 Tidligere forskning	17
2.3.1 Forskning på grammatikkundervisningens effekt for skriving.....	17
2.3.2 Forskning på lærerens grammatikkompetanse	20
3 Teori – grammatikk som fagfelt og grammatikk i undervisning	21
3.1 Hva er språk?.....	21
3.2 Hvordan skjer språkinnlæring?	22
3.3 Hva er grammatikk?	23
3.3.1 Definisjoner av grammatikk	24
3.3.2 Den ordinære oppfatningen av grammatikk – preskriptiv systemgrammatikk	25
3.3.3 Chomskys generative grammatikk – beskrivende og forklarende systemgrammatikk	25
3.3.4 Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk.....	26
3.3.5 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk	27
3.3.6 Eksplanatorisk og internalisert grammatikk	27
3.4 Hva er grammatikkundervisning?	28
3.4.1 Systematisk og funksjonell grammatikk i undervisning.....	28
3.4.2 Kunnskap eller ferdigheter i grammatikk?	30
3.4.3 Forestillinger om hva grammatikk og grammatikkundervisning er	31
4 Metoder – observasjon og intervju som komplementære	33
4.1 Metodevalg.....	33
4.2 Observasjon.....	34
4.3 Kvalitative forskningsintervju	35

4.4 Intervjuguide	37
4.5 Metodetriangulering	38
4.6 Utvelgelse av informanter	40
4.7 Presentasjon av informantene og det komparative aspektet	42
4.8 Transkribering	42
4.9 Validitet og reliabilitet.....	43
4.10 Metodekritikk	44
5 Portrett: Mette, 4. trinn – «Grammatikk? Kordan du bruke språket for å lær dæ anja språk.»	47
5.1 Utdanning og erfaring	47
5.2 Grammatisk tema under observasjonen.....	47
5.3 Tverrspråklighetsargumentet.....	48
5.4 Preskriptive og deskriptive forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning	49
5.5 Læreverkets påvirkning.....	50
5.6 Ferdigheter i grammatikk	51
5.7 Grammatikktimer og grammatikk i tekst	51
5.8 Forenklet grammatisk terminologi	52
5.9 Oppsummering	53
6 Portrett: Alfred, 7. trinn – «for mæ, så e grammatikk definitivt linka opp mot skriving.»	55
6.1 Utdanning og erfaring	55
6.2 Grammatisk tema i observasjonen.....	55
6.3 Tekstfokus og prioritering av grammatikk	56
6.4 Språkferdighetsargumentet.....	57
6.5 Systeminnsikt for funksjonsforståelse og funksjonelle forestillinger om grammatikkundervisning.....	58
6.6 Deskriptive forestillinger om grammatikk	60
6.7 Forenklet grammatisk terminologi	61
6.8 Oppsummering	61
7 Portrett: Elsa, 10. trinn – «For å kunn bruk må du ha lært.»	63
7.1 Utdanning og erfaring	63
7.2 Grammatisk tema i observasjonen.....	63
7.3 Språkferdighetsargumentet, tverrspråklighetsargumentet og metaspråksargumentet	64
7.4 Systematisk tilnærming som bakgrunn for funksjonelle formål	65
7.5 Deduktiv metode	67
7.6 Kontrastiv metode	68
7.7 Tekstbasert tilnærming	68

7.8 Preskriptive og deskriptive forestillinger om grammatikk	69
7.9 Oppsummering	70
8 Komparative funn	73
8.1 Er grammatikk viktig?	73
8.2 Legitimering av grammatikk	74
8.3 Preskriptive og deskriptive forestillinger	74
8.4 Metaspråk om grammatikk	75
8.5 Tekstfokus	75
8.6 Systematisk og funksjonell grammatikkundervisning	76
8.7 Metoder for grammatikkundervisning	77
8.8 Oppsummering	77
9 Grammatikkens videre omdømme	79
9.1 Hvordan skal vi legitimere grammatikkundervisning i norskfaget?	79
9.2 Fokus på kunnskap og ferdigheter	80
9.3 Grammatikk i læreplanen	80
9.4 Grammatikkens plass i lærerutdanningen	81
9.5 Tilegnelse og læring av språk	82
9.6 Systematisk og funksjonell grammatikkundervisning i samspill	83
9.7 Oppsummering	84
10 Konklusjon	85
Kilder	91
Vedlegg	97
Vedlegg 1: Transkripsjon av intervju med Mette, 4. trinns lærer	97
Vedlegg 2: Transkripsjon av intervju med Alfred, 7. trinns lærer	101
Vedlegg 3: Transkripsjon av intervju med Elsa, 10. trinns lærer	105
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	109
Sammendrag	111

1 Innledning – lærerens grammatikkundervisning i debatt

Grammatikk. Smak litt på ordet. Si det høyt et par ganger. Får du gåsehud og nervøse rykninger i mellomgulvet? Tenker du med gru tilbake på endeløse skoletimer med uregelmessige franske verb, uforståelige tyske kasus og an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen? (Næss, A., & Næss, Å., 2007)

I *Aftenpostens* artikkel blir grammatikkens nytteverdi satt i fokus. Forfatterne kritiserer grammatikkens skeptikere, som fremstiller grammatikk som et kjedelig, nødvendig onde, uten relevans for praktisk språkbruk eller tilværelsen. Hvorfor skal man pugge norsk grammatikk når man uten problemer snakker norsk språk feilfritt? Slike spørsmål er del av en større debatt om hvorvidt grammatikken skal ha plass i norskfaget. Men hvorfor har egentlig grammatikken fått et slikt negativt omdømme? Man skulle tro at dens legitimitet var åpenbar. I artikkelen sammenligner forfatterne kunnskap om språket med kunnskap om universet, og presiserer at man må lære om ulike systemkategorier, som verb og substantiv, for å kunne vite noe om språkets natur, akkurat som at man må lære seg de grunnleggende regneartene for å utforske universets hemmeligheter. Grammatikk er nødvendig når man skal lære andre språk, men grammatikk er også *forståelse*. Grammatikken er språkets grunnmur, og språket er en viktig del av det å være menneske (Næss, A., & Næss, Å., 2007). At forfatterne ser seg nødt til å slå et slag for grammatikken, viser at fagdisiplinens legitimitet har vært offer for skepsis, noe som kan by på utfordringer i skolesammenheng.

Norsklæreren, som underviser i grammatikk, er sannsynligvis påvirket av både grammatikkens skeptikere og forkjempere. Når formålet med grammatikk er omdiskutert, kan man stille spørsmål om norsklærerne selv ser nytteverdien. Uten å ha et klart formål med grammatikkopplæringen kan det også være utfordrende å skulle legge opp til undervisning i disiplinen. Samtidig må læreren gjerne forholde seg til lærebøker, som kan ha bestemte måter å legge opp til grammatikkundervisning på, og til læreplanen, som er den overordnede pekepinnen på hvordan grammatikk skal prioriteres. Videre tar jeg for meg noe av norsklærerens bakgrunn for grammatikkundervisning, som også er bakgrunnen for mitt masterprosjekt.

1.1 Bakgrunn

Norsklæreren underviser i et fag som har et bredt repertoar av emner. Læreplanen beskriver tre hovedområder for faget: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk,

litteratur og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2013). Innenfor disse områdene finnes det utallige sammenhenger, der språk alltid står sentralt. For å kunne se disse sammenhengene må norsklæreren vite noe om hva språk er. Det kan grammatikken i aller høyeste grad bidra til. Likevel har det vært debatt om i hvilken grad grammatikk skal vektlegges i undervisningen.

Hovedgrunnen til at det stilles spørsmål ved nytten av grammatikkundervisning, er at forskning på området, for eksempel effektstudier fra klasserom i England og USA, har vist at den ikke ser ut til å ha betydning for skriveferdighetene. En slik effektstudie baserer seg for øvrig på at en gruppe elever får et opplegg med en viss mengde grammatikkundervisning, og en annen gruppe ikke. Studiene har vært kritisert fordi man vet for lite om hvordan undervisningen er lagt opp, og hvilke kriterier som er brukt for å måle elevenes skriveferdighet (Hertzberg, 2008, s. 17-18). Som følge av kritikken kan man altså stille seg spørrende til om studienes resultater er relevante.

Hertzberg (2014, s. 80-82) ønsker imidlertid en omkamp for grammatikkundervisningen, som hun mener mer eller mindre har forsvunnet fra undervisningen. Selv om tidligere forskning har vist at grammatikkundervisning ikke har effekt på skriving, mener Hertzberg at undervisning i grammatikk kan være gunstig dersom en legger vekt på visse føringer for hvordan den utføres. Hun trekker frem Myhill, Jones, Lines og Watson (2012, s. 148-151), som viser til en studie der forskerne opererte med en intervensjonsgruppe, som skulle følge et gitt undervisningsopplegg, og en kontrollgruppe der undervisningen gjøres uten påvirkning. I denne studien fant de at grammatikkundervisningen hadde påvisbar effekt på skriving, om den ble gjennomført med fokus på blant annet metaspråk, diskusjon om språkvalg og kreativ lek med språket.

Selv om store deler av debatten konsentreres om hvorfor man skal undervise i grammatikk, kan man også sette spørsmålstegn ved hvorfor man skal være nødt til å legitimere grammatikken. Faarlund (1980, s. 78-79) argumenterer for hvorfor vi ikke trenger argumenter for grammatikkundervisning, slik forfatterne av artikkelen innledningsvis også diskuterte. Han mener at språket er grunnleggende for menneskelig kommunikasjon og kultur, og at skolens oppgave er å gi elevene kunnskap om mennesker og verdenen vi er del av. Ifølge Faarlund tilhører denne kunnskapen allmenndanningen, og dermed trenger ikke grammatikken argumenter for å få plass i undervisningen. Selv om han ikke vil presentere dette som et argument for grammatikkopplæring, kan man likevel hevde at det er nettopp det det er. I litteraturen presenteres blant annet allmenndanningsargumentet, som innebærer at kunnskap om språket er nødvendig for å skaffe seg innsikt i den menneskelige natur

(Hertzberg, 1995, s. 123). På bakgrunn av dette kan vi si at Faarlunds meninger minner om allmenndanningsargumentet, som er et av mange argumenter for hvorfor grammatikkundervisning er viktig. Disse ser jeg nærmere på i forskningskonteksten.

Diskusjonen om grammatikk har trigget nysgjerrigheten i meg som norsklærer. Å hevde at grammatikkundervisning ikke er viktig i språkopplæringen, som de nevnte studiene gjør, er for meg en påstand som ikke virker velbegrunnet. Da jeg i mitt fjerde år som lærerstudent leste om grammatikkdebatten og effektstudiene, fikk jeg lyst til å se nærmere på dagens grammatikkundervisning i norskfaget. Kanskje avhenger effekten av grammatikkundervisning av hvordan den utføres. Det som også er interessant, er at grammatikkunnskaper stadig blir koplet opp mot skriveferdigheter, selv om effekten også kan ses opp mot andre kompetanseområder, som for eksempel kunnskap om språk.

Jeg har hatt en hypotese om at det er ulike holdninger til grammatikk og grammatikkundervisning i norskfaget i dag, som følge av debatten. Derfor ønsket jeg å studere hva som kjennetegner dagens læreres forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning. Når jeg bruker begrepet *forestillinger*, er det som en fellesnevner for lærernes tanker om, refleksjoner over og holdninger til grammatikk som fagfelt, og tilsvarende som gjelder egen grammatikkundervisning. For å kunne søke svar på det har jeg valgt å bruke tre norsklærere ved ulike årstrinn som informanter. Mitt forskningsprosjekt baserer seg altså ikke på å få svar på om grammatikkundervisning gir effekt, verken i form av språklig forståelse eller i form av forbedrede skriveferdigheter. Grunnen til at jeg også tar opp temaet om effekt av grammatikkundervisning, er at det er interessant i sammenheng med hvordan lærerne ser på viktigheten av grammatikk, og om de tror den har effekt. Det sier noe om deres forestillinger, som også kan ha innvirkning på hvordan de legger opp undervisningen. Dermed er tidligere forskning på effekt en del av bakgrunnen for hvordan jeg analyserer lærernes forestillinger.

1.2 Problemstilling

Som følge av diskusjonen om grammatikkundervisning har jeg altså hatt et ønske om å sette norskfagets grammatikkundervisning i fokus. Jeg praktiserer nå selv som norsklærer, og ser viktigheten av å reflektere over hvorfor man skal undervise i grammatikk, og ikke minst hvordan. For å selv kunne reflektere, er det nyttig å vite hvordan andre lærere reflekterer over feltet, og hvordan de praktiserer det. Min problemstilling er derfor følgende:

Hvordan underviser tre norsklærere ved 4., 7. og 10. årstrinn i grammatikk? Og hvilke forestillinger har de om grammatikk og grammatikkundervisning?

Begrepet *forestillinger* bruker jeg altså om lærernes tanker om, refleksjoner over og holdninger til grammatikk og grammatikkundervisning. For å besvare denne problemstillingen formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan definerer norsklærerne grammatikk?
2. Hvordan legitimerer norsklærerne grammatikken i norskfaget?
3. Har lærerne en funksjonell eller systematisk tilnærming til grammatikkundervisning?
4. Hvilke likheter og forskjeller er det på de tre lærernes forestillinger og praktiserte grammatikkundervisning?

Grunnen til at jeg har valgt å studere lærernes definisjon av grammatikk, er at det kunne gi meg muligheter til å få svar på hva slags forestillinger de har om disiplinen. Ved å formulere en definisjon måtte lærerne gi uttrykk for om de har en vid eller snever forståelse av grammatikk. En snever forståelse vil for eksempel være å kople grammatikk ene og alene til rettskriving. Dersom lærerne har en videre forståelse, vil de gjerne se grammatikken som del av et helhetlig språkssystem.

Å studere hvordan lærerne legitimerer grammatikken sier noe om hvilken side av grammatikkdebatten lærerne støtter, samtidig som det gjør rede for lærernes interesse for grammatikk. Dette er en viktig faktor for å si noe om lærernes forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning. Det har også vært interessant å merke seg hvorvidt lærerne knytter grammatikkbegrepet og legitimeringen til både skrift og tale. Dersom de knytter det til skrift alene, blir fort konsekvensen at grammatikk handler om rett eller galt. Disse tankene og refleksjonene er del av det helhetlige bildet, som sier noe om *hvorfor* lærerne underviser som de gjør. Om de har en funksjonell eller systematisk tilnærming, sier også noe om hva slags forestillinger de har. Samtidig vil dette være med på å beskrive store deler av *hvordan* lærerne underviser i grammatikk.

Når jeg omtaler *funksjonell og systematisk tilnærming*, er jeg inne på en del av teorien jeg vil diskutere i oppgaven. Jeg har problematisert forskjellen mellom systemgrammatikk, systematisk grammatikkundervisning, funksjonell grammatikk og funksjonell grammatikkundervisning. Disse vil jeg drøfte i teoridelen. Der blir Chomskys generative grammatikk og Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk sentrale. Chomsky bruker ordet grammatikk om både språkssystemet og om kunnskapen om det. Det som står sentralt i hans

generative grammatikk, er at den beskriver det språkbrukeren må ha kunnskap om for å kunne lage setninger som av andre språkbrukere blir regnet for å være riktige, og ikke det språket brukes til i ulike kontekster (Faarlund, 2005, s. 39). Hallidays språkteori fokuserer derimot både på språket som system og handling, og forbindes med funksjonell grammatikk. Her ses språkets system som et system for å skape mening, mens funksjon handler om bruken av språket i ulike kontekster (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 13-14). Disse ulike tilnærmingene til grammatikk er altså med på å beskrive lærernes forestillinger.

Det kan være en uklar skillelinje mellom grammatikk og grammatikkundervisning. Mens generativ grammatikk og funksjonell grammatikk beskriver forholdet mellom grammatikk og språk, vil funksjonell og systematisk grammatikkundervisning beskrive hvordan grammatikken blir formidlet. Ifølge Iversen et al. (2011, s. 21-24) er en systematisk undervisning kjennetegnet ved at den presenterer definisjoner og regler, uten å ha fokus på nytteverdien. I motsetning til dette gjør de rede for en funksjonell undervisning, som setter grammatiske kategorier i en større sammenheng. Det kan være å se funksjoner i tekstsammenheng, sette språk opp mot et annet og ta utgangspunkt i språket i bruk for å utlede grammatiske regler. I teoridelen diskuterer jeg dette skillet, før jeg bruker begrepene funksjonell og systematisk grammatikkundervisning i min analyse av lærernes grammatikkundervisning.

I tillegg til de tre forskningsspørsmålene som sier noe om lærernes forestillinger og undervisning, har jeg valgt å se på hvilke likheter og forskjeller det er mellom de tre lærerne. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å trekke noen større linjer, som kan si noe om tendenser i fellesskapet, bestående av de tre norsklærerne. Dermed fører sammenligningen til at jeg gjør funn som representerer en liten gruppe, i stedet for å kun ha funn basert på hver enkelt lærer.

Mitt formål er med andre ord å reflektere over og drøfte lærernes grammatikkundervisning i norskfaget, og ikke minst deres bakgrunn for den. Som følge av mitt kvalitative forskningsmateriale har jeg ikke til hensikt å generalisere den norske skolens grammatikkundervisning, men å beskrive deler av den, for å kunne si *noe* om helheten. Samtidig har jeg et formål om å bidra til at flere lærere ser viktigheten av grammatikkundervisning, og reflekterer over den.

1.3 Oppgavens oppbygging

Videre i oppgaven beskriver jeg først forskningskonteksten. Der tar jeg for meg den omfattende diskusjonen rundt grammatikk og grammatikkundervisning, både i forskningslitteraturen i Norge og i utlandet. Jeg gjør rede for legitimitetsdebatten og de ulike argumentene for å undervise i grammatikk, som er en del av feltets historie. Dette kan ikke regnes for å være teori, men det danner et overordnet bilde av bakgrunnen for grammatikkundervisning i skolen. Dermed gjør forskningskonteksten seg gjeldende i min diskusjon for å finne svar på problemstillingen. Tidligere forskning er også en del av forskningskonteksten, og en viktig del i fortolkningen av de tre lærernes forestillinger. Forskningen kan ha påvirket dem, og den kan være med på å beskrive deres forestillinger om grammatikkundervisning.

I teoridelen gjør jeg rede for ulike oppfatninger av hva språk er, og senere hva grammatikk er. Jeg ser på ulike definisjoner av grammatikk, og tar for meg språksynet i funksjonell og generativ grammatikk. Jeg vil også diskutere skillet mellom grammatikk og grammatikkundervisning, ved å forsøke å konkretisere begrepene funksjonell og systematisk undervisning i grammatikk ytterligere. Denne diskusjonen gjør seg også gjeldende når jeg tar for meg hvordan læreres forestillinger om grammatikk kan ha betydning for undervisningen, til sist i teoridelen.

Videre vil jeg beskrive mine forskningsmetoder. Jeg har gjort en kvalitativ studie basert på observasjon og intervju av tre lærere, og vil i metoddelen beskrive prosessen i observasjoner og intervjuer av lærerne. I observasjonsdelen av studien har jeg ikke hatt noen klare forventninger om hva jeg måtte se. Når det gjelder analysen av selve observasjonen har jeg sett på i hvilken grad lærerne er opptatte av å legitimere grammatikkundervisningen, om de vektlegger systematisk og/eller funksjonell grammatikkundervisning, og om de bruker grammatiske termer når de underviser. Intervjuene har i større grad gitt meg informasjon om deres forestillinger, men også om deres helhetlige grammatikkundervisning. Observasjonen, som er gjort i forkant av intervjuene, har gjort at jeg har kunnet se svarene lærerne gir i intervjuene opp mot hva de gjør i undervisningssituasjonen.

For å finne svar på problemstillingen er altså observasjon og intervju metoder som til sammen har gjort seg gjeldende. I intervjuet har jeg hatt lærernes forestillinger i fokus. Derfor har jeg her hatt som fokus å finne ut om grammatikk er en prioritet hos lærerne i norskfaget, hvordan de vil definere og legitimere grammatikk, samt hvordan de legger opp undervisningen på en

mer generell basis enn hva jeg får sett i observasjonen. Jeg har også stilt spørsmål som er relevante for å finne svar på om de vektlegger en systematisk eller funksjonell grammatikkundervisning.

Etter å ha lagt forskningskontekst, teorier og metodebruk til grunn vil jeg først analysere og drøfte hver lærer for seg, i hvert deres portrett, for siden å se disse funnene opp mot hverandre i en komparativ analyse. Der vil jeg sammenligne de tre, for å se på likheter og forskjeller i deres forestillinger og undervisning. Til sist gjør jeg rede for mine forestillinger om grammatikkundervisning, før jeg svarer jeg på problemstillingen.

2 Forskningskontekst – er grammatikkens omdømme svekket?

2.1 Legitimitetsdebatten

Grammatikkdebatten i Norge baserer seg på uenighet om hvorfor man skal drive undervisning i grammatikk. Debatten har derimot ikke dreid seg mye om *hvordan* man skal drive grammatikkundervisning (Iversen et al., 2011, s. 17). Hertzberg (1995, s. 109-112) argumenterer for at den tradisjonelle grammatikken ble utfordret etter 1980. I dette tilfellet er tradisjonell grammatikk koplet til systemgrammatikk, og handler om språkets strukturer og regler (Iversen et al., 2011, s. 11). Jeg går nærmere inn på ulike former for systemgrammatikk i teorikapittelet (kap. 3).

Den første utfordringen for den tradisjonelle grammatikken kom på slutten av 1970-årene. Da kom den første revisjonen av norske skolegrammatikker siden godkjenning av lærebøker ble innført på starten av 1900-tallet. Bakgrunnen for revisjonen var at Norsk Språkråd¹ foreslo en standardisert grammatisk terminologi. Endringene dreide seg både om nye termer, nye definisjoner og nye analysemetoder. Revisjonen gjaldt kun morsmålsfaget, noe som førte til at det ble stilt spørsmål om innlæringen av fremmedspråkene. I tillegg møtte den tradisjonelle skolegrammatikken utfordringer i andre grammatiske modeller, som for eksempel Diderichsens feltanalyse. Mange mente at denne kunne utvikle elevenes språk, mens det til stadighet ble pekt på hvordan den tradisjonelle grammatikkmodellen ikke egnede seg til å forklare og beskrive menneskets språklige kompetanse. I denne perioden ble også forskningen på grammatikkens verdi for språkferdigheten kjent for norske språkforskere og lærere. Flere studier konkluderte med at grammatikk ikke hadde effekt for ferdigheter i språk (Hertzberg, 1995, s. 109-110). Jeg skriver mer om dette i 2.3 Tidligere forskning.

Et annet forhold som spilte inn i debatten var endringer innenfor studiefaget norsk. Språkvitenskapen hadde tidligere fokusert på et standardisert skriftspråk som hørte hjemme i formelle situasjoner, men etter innflytelse fra pragmatikk, språksosiologi og språkpsykologi ble det fokusert på språklig variasjon og betydningen av kontekst i sammenheng med språkbruk. Når det gjelder betydning av kontekst, bidro også tekstlingvistikken til dette. Den førte også med seg en bevisstgjøring av forskjellene mellom muntlig og litterært språk. Dette førte til økt dialektbevissthet, og et fokus på at dialektene også har en grammatikk som er

¹ Norsk Språkråd var Språkrådets forløper, dvs. at det var navnet på organisasjonen fra 1972-2005. Før 1972 var navnet Norsk Språknemnd (Bolstad, 2015).

verdt å beskrive (Hertzberg, 1995, s. 111). Også i generativ grammatikk, som jeg skriver om senere, har dialekter fått økt oppmerksomhet siden midten av 1980-tallet, og i Norden har formell syntaktisk dialektvariasjon blitt studert utførlig de siste 20 årene (Aa, 2015, s. 45). I formelle tilnærminger til språk blir enhver dialekt sett på som et fullstendig språkssystem (Sandøy, 1985, s. 16) likeverdig et hvert standardisert språk. Ikke-standardiserte språklige varieteter fikk dermed både status og bevissthet.

Som følge av disse tankene ble det i norskundervisningen i mindre grad fokusert på grammatiske «feil». Her oppsto en ny diskusjon. Morsmålspedagoger hevdet at man ikke burde fokusere for mye på å rette, mens lingvister på denne tiden kunne være mer skeptiske til dette (Hertzberg, 1995, s. 111). For norsklærerne må en slik debatt ha skapt forvirring rundt hvordan de på «riktig måte» skulle undervise i grammatikk. Kanskje kan en usikkerhet blant lærere ha ført til en nedprioritering av fagfeltet, og en vegring for å undervise i det.

Debatten stopper ikke der. Kritikken av skolegrammatikken gjorde seg blant annet gjeldende i utredningsarbeidet knyttet til mønsterplanrevisjonen. Revideringen startet i 1981, og resultatet kom året etter i form av dokumentet *Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe*, som gjennomsyres av kritikken grammatikken ble offer for (Hertzberg, 1995, s. 112). Utdraget nedenfor beskriver tydelig bakgrunnen for et ønske om å nedprioritere grammatikk i skolen:

Den reinte elementære grammatikken tek tid og tappar krefter. Ein stor del av elevane forstår korkje systemet eller kvifor dei må læra det. Det som sit att etter grammatikkundervisninga, er ofte ei sterk nederlagskjensle og ei oppfatning av at dersom ein ikkje kan grammatikk, er ein dårleg i norsk. Denne oppfatninga er også sterk hjå foreldra, og det er nok mange lærarar som terpar grammatikk fordi dei kjenner eit press frå foreldra, endå dei ser lite gagn i det for elevane. (Grunnskolerådet, 1982, s. 8)

Innstillingen til Grunnskolerådet var en liberal holdning til språklig norm og variasjon, kritisk holdning til verdien av undervisning i grammatikk og rettskrivning, og som utdraget ovenfor viser, var det tvil om nytteverdien. Dette skapte reaksjoner fra blant andre Språkrådet. De åpnet for at norsk grammatikk var nødvendig for å gi elevene kunnskap om hvordan norsk språk er bygd opp, og for å uttrykke seg skriftlig. De mente også at grammatiske øvinger ikke trenger å bety pugging (Hertzberg, 1995, s. 114-115). De sto altså for at grammatikken skulle bli vektlagt, men ikke med et fokus på pugging av systemer, som grammatikkundervisningen gjerne ble forbundet med.

I 1985 kom Grunnskolerådets forslag til revidert mønsterplan. Her blir språk og kommunikasjon satt i fokus ved at elevene skulle bruke språket sitt i samhandling med andre. Kunnskapen om språkets oppbygging skulle ifølge planen ha en funksjonell tilnærming

(Hertzberg, 1995, s. 115-116). Denne bruksnære måten å se på språket på, kjenner vi igjen fra Hallidays teorier, som jeg beskriver nærmere i neste kapittel.

På bakgrunn av de ulike holdningene beskrevet, er det liten tvil om at grammatikken over lengre tid har vært gjenstand for diskusjon som kan ha skadet dens omdømme. For å oppsummere hovedlinjene i utviklingen kan vi si at de har gått fra å sette spørsmålsteget ved grammatikkens nytteverdi, til å legge vekt på det som omtales som en funksjonell grammatikk. Debatten er et viktig bakgrunnstykke for min forskning på tre av dagens norsklærere, fordi grammatikkens historie er med på å forklare og utdype hvilke forestillinger lærerne har om grammatikk og grammatikkundervisning.

Det som også er del av grammatikkdebatten, og kan være med på å beskrive lærernes forestillinger, er de ulike argumentene for grammatikkundervisning. Som jeg diskuterte innledningsvis, er Faarlund (1980, s. 78-79) opptatt av at vi ikke nødvendigvis trenger argumenter for grammatikkundervisning. Jeg har likevel tolket hans tanker i sammenheng med allmenndanningsargumentet. Videre ser jeg på dette, i tillegg til flere argumenter presentert i litteratur, som på hver sin måte beskriver hvorfor grammatikk er viktig. Disse er alle å regne som del av kritikken mot de som hevder at grammatikk ikke er viktig. Argumentene danner også mye av grunnlaget for hvordan jeg tolker lærernes forestillinger, med tanke på hvordan de legitimerer grammatikkundervisning, og dermed i hvilken grad og på hvilken måte de ser på grammatikk som viktig i språkopplæringen.

2.1.1 Formaldanningsargumentet og allmenndanningsargumentet

Argumentet om at kunnskap om språk er del av allmenndanningen er grunnlaget for allmenndanningsargumentet for grammatikkopplæring. Til en viss grad ligner dette argumentet på det gamle formaldanningsargumentet, fordi begge fokuserer på at grammatikk har et formål der nytteverdien ikke er i fokus (Hertzberg, 1995, s. 123). «(...) begge hviler på forestillingen om at siden språket inntar en så sentral plass i menneskets liv, må også *kunnskap* om språket være sentralt når en vil skaffe seg innsikt i den menneskelige natur.» (s. 123).

Fokuset er altså ikke på at grammatikken skal bli brukt til noe, men at man bør ha kunnskap om grammatikk for å ha kjennskap til språket, som er en viktig del av mennesket. Dagens språkforskere mener ikke, i motsetning til det gamle formaldanningsargumentet, at språklig innsikt gjør en til et mer moralsk menneske. De mener heller ikke at man får en slik innsikt

ved å bruke mer kultiverte språk. Derimot fokuserer de på at det å studere moderne tale- og skriftspråk i samfunnsmessig sammenheng er del av allmenndanningen (Hertzberg, 1995, s. 123). At man trenger grammatikk for å ha kunnskap om språk, og ikke noe annet, kjenner vi igjen fra både *Aftenpostens* artikkel innledningsvis, og fra det Faarlund (1980, s. 78-79) tenker om legitimering av grammatikk.

2.1.2 Tverrspråklighetsargumentet og fremmedspråksargumentet

Tverrspråklighetsargumentet har rot i det som omtales som allmenngrammatikk.

Allmenngrammatikken baserer seg på det må finnes noe felles for alle språk, og at man kan lage beskrivelser av enkeltspråk ut fra språklige fellestrekk (Myrmo, 1998, s. 7). Det betyr at man ser på grammatikk som en lik fellesnevner for alle språk, og at alle språk har noe til felles for å uttrykke mening, siden språket er essensielt for mennesket. I generativ grammatikk har man brukt betegnelsen *universell grammatikk* (UG) om vår medfødte evne til å lære språk. Selv om det ikke er enighet om det spesifikke innholdet i UG i dag, blir termen brukt om at noe er felles for alle språk, og at det er medfødt. Dette danner det nødvendige grunnlaget for at vi kan snakke vårt morsmål grammatisk korrekt, uten å måtte lære det. Dette perspektivet beskrives av Åfarli (2000, s. 28). At noe er felles for alle språk og språkbrukere, kan ses i sammenheng med allmenngrammatikken.

Hertzberg (1995, s. 125-127) refererer til Helge Skars artikkel *Noen tanker om universell grammatikk – almen vesteuropeisk grammatikk*, der han redegjør for et felles referansesystem om språk som gir oss mulighet til å formulere en «almen vesteuropeisk grammatikk». Denne hevder han skal være et pedagogisk hjelpemiddel i undervisningen i norsk og fremmedspråk. Skar insisterer med dette på at norsk og fremmedspråk har noe å gi hverandre, noe som var en reaksjon på tankene om at det å beskrive grammatikk etter en felles mal ikke hadde noe for seg, og at norskundervisning ikke skulle føres i sammenheng med fremmedspråk.

Tverrspråklighetsargumentet baserer seg med andre ord på at fremmedspråk og morsmålsopplæring må gå hånd i hånd.

Hertzberg (1995, s. 128) trekker også frem forskjellen på de første tiårene av 1800-tallet, da allmenngrammatikken sto sterkt, og de nyere forhold. På 1800-tallet var det fokus på at grammatikkopplæringen ble gitt på morsmålet, mens det i senere tid ser ut til at den tverrspråklige grammatikken står for at det ikke bør gis opplæring i morsmålet, men i fremmedspråkene. På bakgrunn av dette kan man si at tverrspråklighetsargumentet i starten

dreide seg om å gjennomføre grammatikkundervisning på morsmålet med formål om å lære andre språk. I senere tid er argumentet fokusert på at man bør legge grammatikk i fremmedspråkopplæringen for å lære andre språk.

Iversen et al. (2011, s. 18) beskriver også et slikt tverrspråklighetsargument, men kaller det i stedet fremmedspråksargumentet. Forfatterne hevder at det er et utbredt argument for å legitimere systemgrammatikkens plass i norskundervisningen. Dette argumentet står for at grammatikkopplæringen skal skje på morsmålet, med et formål om å lære andre språk. I den gamle latinskolen var grammatikken satt i fokus som følge av behovet for å forstå gamle latinske tekster. For at det skulle bli enklere for elevene å forstå grammatikken i slike tekster, ble det bestemt at grammatikkundervisning skulle gis på morsmålet (Myrmo, 1998, s. 6-7). Dette argumentet er helt i tråd med tverrspråklighetsargumentet anno de første tiårene av 1800-tallet, fordi det fremhever viktigheten av at grammatikkopplæringen blir gitt på morsmålet.

2.1.3 Språkferdighetsargumentet

Som nevnt i innledningen, og som jeg skal se nærmere på senere i oppgaven, viser en god del undersøkelser at det ikke er noen positiv effekt av grammatikkundervisning for skriveevnen. Et av argumentene som har vært brukt er at elevene fint kan uttrykke seg språklig korrekt på morsmålet uten at de har lært om grammatikk. Flere kritiserer studiene, og hevder at grammatikkundervisning kan ha positiv effekt på språkferdigheten. Selv om man kan snakke morsmålet, er det en annen sak å skrive, og i Norge er det i tillegg et sidemål inne i bildet. Rettskrivningsnormen står også sentralt. Derfor vil de som legitimerer grammatikken med språkferdighetsargumentet, hevde at elevene må ha kjøreregler for å kunne skille målformene fra hverandre, og at grammatikken er et nyttig redskap for å kunne gjøre dette (Myrmo, 1998, s. 7-8). Språkferdighetsargumentet står altså for at grammatikkunnskaper bedrer språkforståelsen, og at man trenger noen konkrete føringer i form av denne type kunnskap om språk for å skrive godt. Argumentet vektlegger altså ferdigheter i språk, i stedet for kunnskapen om språket. Dette skillet diskuterer jeg i teoridelen.

2.1.4 Metaspråksargumentet

Det mest brukte argumentet for å legitimere grammatikkdisiplinen, er metaspråksargumentet. Dette argumentet innebærer for det første at norskfaget har en rekke deldisipliner som skal

læres og kommenteres, og derfor er læreren avhengig av å kunne bruke grammatiske termer i sin kommunikasjon med elevene. For det andre argumenteres det for at det er vanskelig å drive språklig veiledning uten et språk om språket eller grammatiske termer (Hertzberg, 1995, s. 130). Både i hovedmålet, sidemålet og fremmedspråk vil argumentet være gyldig for å legitimere grammatikkundervisningen. Argumentet kan også knyttes til Hallidays syn på grammatikk, fordi et metaspråk knytter språkets system sammen med språkets funksjon, slik han gjør i hans teori (Iversen et al., 2011, s. 13-14). Det innebærer, i et funksjonelt perspektiv, at systemgrammatisk kunnskap er viktig i arbeid med tekster (s. 19). Samtidig er også metaspråk en viktig faktor for å kunne beskrive systemgrammatikken slik den er.

2.2 Dagens læreplanen

Det som kanskje kan sies å være viktigere for å legitimere grammatikk i norskfaget enn argumentene ovenfor, er lærernes overordnede læreplan. Dersom grammatikk skal bli en prioritet, er det nødvendig at den blir satt i lys av læreplanen. De ulike læreplanene opp gjennom tiden gjenspeiles av den historiske debatten om hvorvidt grammatikk er nødvendig. På grunn av at jeg allerede har beskrevet debatten, som på sin måte kan si noe om hvordan lærerne påvirkes, tar jeg ikke for meg tidligere læreplaner her. Det gjør derimot Kjellbjørn Karsrud (2014) i sin diskursanalyse av læreplanene fra 1939 til 2013. Mine informanter følger dagens læreplan, og denne kan være med på å si noe om hvorfor mine informanter underviser som de gjør. Derfor vil jeg se på hvilken plass grammatikken har i dagens læreplan i norsk. Som følge av at mine informanter jobber på 4., 7. og 10. årstrinn, vil jeg ta for meg områder av læreplanen som dekker hele grunnskolen.

Dagens læreplan er planen fra 2006, og den siste revisjonen som gjorde seg gjeldende er fra 1. august 2013. Læreplanen i norsk er delt inn i seks delkapitler: formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområder, kompetansemål, timetall og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2013). Jeg vil fokusere på de fire førstnevnte. For å se på hva det står om grammatikk i de ulike delkapitlene, har jeg valgt å trekke inn det som indirekte har med grammatikk å gjøre, samtidig som jeg har sett på de mer direkte nevningene av grammatikk.

I formålet for norskfaget nevnes ikke grammatikk eksplisitt, og man må fortolke det som står der til at grammatikk er implisitt representert. For eksempel nevnes «språkkompetanse» og «språkforståelse» som utviklingsområder (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg kan vi kople grammatikk til språkopplæring i fremmedspråk i henhold til dette argumentet i

læreplanen: «Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her kan vi si at fremmedspråksargumentet er representert.

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene, er heller ikke ordet grammatikk nevnt, men vi finner også her mål som har med språkkunnskap, og derav grammatikk, å gjøre. For eksempel står dette om muntlige ferdigheter: «(...) å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette formålet er basert på forståelse og bruk av språket, og kan dermed sies å ha indirekte sammenheng med grammatikken i norskfaget. Under den grunnleggende ferdigheten om å kunne skrive i norsk, nevnes det at å ta i bruk norskfaglige begreper er et mål, noe som også kan knyttes til det metaspråklige argumentet for grammatikkundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2013).

«Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter (...). Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette utdraget viser også den nære relasjonen mellom skriftlige ferdigheter og grammatikk, der fokuset ligger på å uttrykke seg med språklig sikkerhet. Denne språklige sikkerheten kan sies å ha å gjøre med grammatisk korrekthet i skrivingen. Når det er sagt, er ordet *grammatikk* verken nevnt i formålsdelen eller i de grunnleggende ferdighetene i norskfaget.

Under hovedområdene i norskfaget finner jeg også et par spor av grammatikken:

- «God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.» (Kunnskapsdepartementet, 2013).
- «Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I disse to utdragene blir det presisert at god skriftlig kommunikasjon er et mål, og ikke minst hva det forutsetter. Både ordforråd, tekstbygging, skriftspråklige konvensjoner og tilpassing av tekst handler om grammatikk. Sistnevnte utdrag sier ikke bare noe om at elevene skal ha kunnskap om språket, men det sies også at de skal ha kunnskap om både den delen som handler om det rent systematiske ved språket og bruken av det. Hvordan lærerne ser på

forholdet mellom språket som system og språket i bruk, er en stor del av min studie, og blir ytterligere diskutert i teorikapittelet (kap. 3).

Når det gjelder kompetansemålene etter 4. årstrinn som omfatter grammatikkfeltet, finner jeg følgende:

1. «varierte ordvalg og setningsbygning i egen skriving»
2. «beskrive ordklasser og deres funksjon»
3. «forklare hvordan man gjennom språkbruk kan krenke andre»
4. «beskrive eget talemål og sammenligne med andres» (Kunnskapsdepartementet, 2013)

Etter 7. årstrinn:

5. «uttrykke seg med et variert ordforråd tilpasset kommunikasjonssituasjonen»
6. «mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting»
7. «skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt»
8. «gi eksempler på noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk»
9. «utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap»
10. «sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk»
11. «vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold.» (Kunnskapsdepartementet, 2013)

Etter 10. årstrinn:

12. «uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding»
13. «drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende»
14. «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp»
15. «bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål»
(Kunnskapsdepartementet, 2013)

Etter å ha gått gjennom kompetansemålene for 4., 7. og 10. årstrinn konkluderer jeg med grammatikken i alle fall er representert. I flere av læreplanmålene fokuseres det på både språkssystem og språkbruk. Det er disse kompetansemålene mine informanter forholder seg til,

når de underviser i grammatikk, og jeg vil i min analyse av observasjonene se nærmere på hvilket eller hvilke kompetansemål som er representative for undervisningen.

Aasne Vikøy (2013, s. 31) skriver i sin kronikk om grammatikkens plass i læreplanen. Hun sier at et utvidet tekstbegrep har fått rotfeste i læreplanen, og kritiserer læreplanen for lite fokus på grammatikkundervisning. Forfatteren peker på at ordet «tekst» er nevnt 139 ganger, mens ordet «grammatikk» kun er nevnt en gang. De fleste formuleringene som handler om det språklige baserer seg på at elevene skal mestre form, ortografi og tekstbinding fordi det skal bedre tekstproduksjonen. Tekstlingvistikken er dermed grunnlaget for synet på dagens grammatikkundervisning. Grunnen til at læreplanen ikke bruker grammatikkbegrepet eksplisitt ofte, kan henge sammen med legitimitetsdebatten og en skepsis til at grammatikk er essensielt i opplæringen av språk. Tekst og grammatikk henger sammen, og at tekstbegrepet står så sentralt i læreplanen kan være en følge av at man prøver å behandle grammatikken som en egen komponent i den større komponenten – tekstlingvistikk.

2.3 Tidligere forskning

Det har vært vanskelig å finne tidligere forskning på norske læreres forestillinger om grammatikk og hvordan grammatikkundervisningen foregår. Jeg har likevel funnet en del internasjonale studier som sier noe om dette. Jeg vil vise til artikler som nevner flere forskningsrapporter på en gang, og ser dem i sammenheng. Når det gjelder forskning på effekten av grammatikkundervisning, viser jeg også til internasjonale studier, som ser på om grammatikkundervisning har effekt på skrivning. De ulike studiene har gjort funn som både viser negativ og positiv effekt av grammatikkundervisning. Dette vil være relevant for min egen forskning, fordi jeg ser på hvordan lærerne legitimerer grammatikkundervisningen, som igjen vil beskrive store deler av deres forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning. Dette kan også påvirke hvordan de underviser. I tillegg ser jeg på studier som viser til læreres egen grammatikkompetanse, for å senere kunne belyse mine informanternes bakgrunn for å drive undervisning i disiplinen.

2.3.1 Forskning på grammatikkundervisningens effekt for skrivning

Myhill og Watson (2013, s. 47) refererer til flere forskningsrapporter fra de siste 50 årene som ser på effekten grammatikkundervisning har på skrivning. Forfatterne viser til at rapportene fra Andrews i 2005, Braddock, Lloyd-Jones og Schoer i 1963, Hillocks i 1984 og Wyse i 2001

konkluderer med at undervisning i skolegrammatikk har liten eller ingen effekt på elevenes skriving. Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre konkluderte i 2004 på bakgrunn av analyser av bare tre studier; Bateman og Zidonis' i 1966, Ellay, Barham, Lamb og Wylies i 1975 og 1979, og Fogel og Ehris i 2000. Jeg vil se nærmere på hva Myhill og Watson (2013) sier om disse tre studiene, fordi de representerer et flerfoldig bilde av hva forskningen sier om grammatikkundervisning, og dens effekt for skriving.

Bateman og Zidonis' studie fra USA fokuserte på elevers evne til å produsere skriftlige setninger og hvordan de kunne bruke regler fra generativ grammatikk i skrivingen. 41 elever fordelt på en kontrollgruppe og en intervensjonsgruppe var del av forskningen.

Intervensjonsgruppa ble undervist eksplisitt i syntaktiske strukturer i setninger, og forskergruppa samlet inn tekster fra før og etter intervensjonen, for å analysere elevenes setningskonstruksjoner. Her fant forskerne at det ikke var noen signifikant forskjell på kvaliteten på skriving, selv om de så noe sammenheng mellom grammatikkundervisningen og elevenes evne til å produsere velformulerte setninger (Myhill & Watson, 2013, s. 47).

Ellay et al.-studiene er kanskje de største studiene på dette feltet. Forskerne gjorde en tre år lang studie i New Zealand med 250 ungdomsskoleelever. Disse var delt inn i tre grupper. Den første hadde et grammatikkurs fokusert på språk og språkbruk. Kurset inneholdt blant annet opplæring i setningsoppbygging og overflatestrukturer. Gruppe to hadde et lese- og skrivekurs med 40 % frilesing, 40 % med en høytleser og 20 % skriving, med fokus på kreativ skriving. Gruppe tre hadde en undervisning som var vanlig for typiske New Zealand ungdomsskoleelever, med funksjonell grammatikk, forståelse og skriving som fokusområder. Resultatet av denne undersøkelsen var ingen funn som viste at det var forskjell på de tre gruppene på skrivetesten i etterkant, men gruppe en viste forbedring på deres setningsoppbygging (Myhill & Watson, 2013, s. 47).

Fogel og Ehris' studie skiller seg fra de to andre studiene, fordi de valgte å starte med et identifisert problem innenfor skriveopplæring. De brukte Black English Vernacular i skriving hos minoritetselever ved småtrinn. Studien ønsket å se på hvordan de kunne strukturere instruksjoner i dialekter, slik at det ville ha effekt for innlæringen av Standard English. De delte inn i tre grupper. Gruppe en var utsatt for typisk klasseromsundervisning og tekstfokus, gruppe to var utsatt for typisk klasseromsundervisning og eksplisitt instruksjon i strategier, og gruppe tre fikk strategier, veiledet praksis og underveisvurdering i å transformere Black English Vernacular til Standard English. Resultatene viste at gruppe tre hadde en klar positiv

effekt. Likevel konkluderte forskningsrapporten med at studien var for liten til at den kunne regnes som et klart positivt bevis (Myhill & Watson, 2013, s. 47-48).

I artikkelen *Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding* kritiserer Myhill et al. (2012, s. 140-141) studier som viser til at grammatikkundervisning ikke har effekt på skriving, fordi de baserer seg på grammatikkundervisning uten relevant tilknytting til skrivekonteksten. Dermed vil de heller ikke kunne påvise at grammatikkundervisning har positiv effekt for skriving.

Myhill et al. (2012, s. 146-151) viser også til en positiv studie, der forskergruppen opererte med en intervensjonsgruppe som skulle følge et gitt undervisningsopplegg, og en kontrollgruppe der undervisningen ble gjort uten påvirkning. I denne studien fant forskerne at grammatikkundervisningen hadde påvisbar effekt på skriving om den ble gjennomført i henhold til seks hovedprinsipper. Disse gikk ut på at metaspråket brukes og forklares gjennom eksempler og mønstre, link mellom språktrekket som er i fokus og hvordan det kan heve kvaliteten på den aktuelle teksten, diskusjon om språkvalg, bruk av modeller fra autentiske tekster, aktiviteter som stimulerer elever til egen skriving og språklek.

All forskningen på effekten av grammatikkundervisning henger sammen med legitimeringsdebatten. Forskningen som viste liten kongruens mellom grammatikkundervisning og språkferdigheter, satte i gang et behov for å enten ikke legitimere grammatikken som disiplin i skolen, eller å legitimere den, som de ulike argumentene viser. At de negative studiene kritiseres, samt at nyere forskning faktisk viser effekt av grammatikkundervisning, gir fagfeltet håp for videre fremtid i skolen. Man kan også spørre seg hva slags effekt det er ment at grammatikken skal gi i sammenheng med skriving. Skrivesenteret har utviklet en modell med kriterier for vurdering av skriving. Her deles vurderingen inn i fem områder: «skriver-leser-interaksjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk og formverk, rettskriving og tegnsetting.» (Skrivesenteret, 2016, s. 1). I studiene jeg har gjort rede for, blir det ikke beskrevet lignende fagområder eller kriterier innenfor skrivingen, som grammatikkundervisningen eventuelt skulle hatt effekt på. Når «effekt på skrivingen» ikke nyanseres, og det ikke blir satt opp klare kriterier for *hvilken* effekt, blir det utfordrende å måle denne effekten. Samtidig er det viktig å presisere at det burde være håp for grammatikken i henhold til andre argument enn at den skal ha effekt på skriving også. Det kan for eksempel være når det er snakk om å ha kunnskap om vårt eget eller andres språk.

2.3.2 Forskning på lærerens grammatikkompetanse

Lee Shulman (1987) er anerkjent for å beskrive hvordan lærere bruker ulike kunnskapsformer når de underviser. Han ramser opp en rekke typer kompetanser en lærer må ha for å kunne undervise: faglig innholdskompetanse, generell pedagogisk kompetanse, læreplankompetanse, pedagogisk innholdskompetanse, kompetanse om elevene, kompetanse om læringskontekst og kompetanse om utdanningens mål og verdier. Han trekker frem pedagogisk innholdskompetanse som spesielt interessant, fordi det innebærer hvordan man på best mulig måte kan formidle et spesifikt faglig innhold (s. 8). Når jeg analyserer de tre lærernes grammatikkundervisning, vil jeg skille mellom faglig- og pedagogisk innholdskompetanse for å diskutere hvilken bakgrunn de har for å drive den undervisningen de gjør. Pedagogisk innholdskompetanse vil i dette tilfellet dreie seg om hvordan lærerne har kunnskap om hvordan man bør undervise i grammatikk, mens faglig innholdskompetanse innebærer at lærerne har kunnskap om grammatikk.

Når det gjelder læreres faglige innholdskompetanse i grammatikk, er det flere studier som viser at kunnskapen om grammatikk er svak. Dette viser studier fra både USA, England og Australia. I sistnevnte land ble det i 2005 gjort en studie som viste at lærere ikke føler seg trygge i grammatikkundervisning når de er ferdige med utdanningen (Myhill, Jones & Watson, 2013, s. 79). Selv om dette er utenlandske studier, vil det være noe naivt å tro at det er noe bedre i vårt hjemland. I min studie av de tre norske lærerne har jeg ikke testet deres grammatikkunnskaper, men jeg har spurt dem om de føler at de har nok kompetanse i grammatikk etter sin egen utdanning.

3 Teori – grammatikk som fagfelt og grammatikk i undervisning

I teorikapittelet vil jeg først si noe om Noam Chomsky og Michael Hallidays språkteorier. Disse er relevante fordi språk og grammatikk utvilsomt henger sammen, og teorier om språk kan dermed være med på å forklare lærernes forestillinger om grammatikk. Av samme grunn vil jeg også se på teori som sier noe om hvordan språkinnlæring skjer. Videre vil jeg trekke frem ulike definisjoner av grammatikk, samt skille mellom generativ og funksjonell grammatikk, og systematisk - og funksjonell grammatikkundervisning. Også her vil Chomsky og Halliday stå sentralt. For å beskrive grammatikkundervisning, redegjør jeg for systematisk og funksjonell grammatikkundervisning, induktiv og deduktiv metode og skiller mellom kunnskap og ferdigheter i grammatikk. Til sist vil jeg også vise til en studie som ser en lærers forestillinger i sammenheng med hennes grammatikkundervisning. Sammen med forskningskonteksten er teoriene med på å beskrive både lærernes forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning, og deres praktiske undervisning.

3.1 Hva er språk?

Det finnes flere forskjellige måter å definere språk på, og Chomsky og Halliday er anerkjente lingvister med to ulike teorier. Chomsky skiller mellom språk og kommunikasjon, der kommunikasjon ses på som overføring av informasjon, mens språk brukes til mer enn å kommunisere. For eksempel bruker vi språk for å lage oss forestillinger, til å fantasere og til tankeprosess. I Chomskys generative grammatikk fokuserer man på språket som system og kompetanse, og ikke som kommunikasjonsmiddel (Faarlund, 2005, s. 24-25). Chomsky er altså ikke særlig opptatt av interaksjonen mellom mennesker, men av redskapet vi bruker i interaksjonen, i våre tanker og fantasier.

Noe av det som også kjennetegner Chomskys teori, er at han ikke skiller mellom språket og kunnskapen om språket. Han ser på språkevnen som et «språkorgan», og som en kompetanse. Språket og kunnskapen er altså det samme, og Chomsky bruker termen *I-språk* om dette. *I* står her for individuell, internalisert og intensjonal. *E-språk* står i motsetning til dette, og innebærer det eksterne og ekstensjonale språket. Dette skillet beskriver også det Chomsky omtaler som kompetanse og performans, der kompetanse er den mentale, ubevisste språkkunnskapen, mens performans står for de faktiske språklige ytringene. I generativ grammatikk er *I-språk* det interessante (Faarlund, 2005, s. 32-34). *E-språket* omfatter altså det

som foregår utenfor individet, og selv om Chomsky nevner dette, er det I-språket han i hovedsak er opptatt av. Dermed er han opptatt av å beskrive språkkompetansen og hvordan vi stimulerer og utvikler den.

Hallidays forståelse av språk er en annen. Han oppfatter språket som et meningsskapende system, og bruker begrepet semiotikk om studiet av ulike meningsystemer. I hans teori er meningsutveksling grunnleggende for all kommunikasjon og språkutvikling, og språket er menneskets viktigste form for semiotikk. Hele essensen i semiotikken innebærer en sosial tilknytning, og måten språket har utviklet seg på, har sammenheng med samfunnets funksjoner. Å se på språket i en kontekst er det Halliday kaller sosiosemiotikk, og betyr et fokus på både indre trekk ved språket og måter å bruke språket på (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 21-22). Halliday vil altså sette språket inn i en sosial kontekst for å kunne si noe om meningsytring, i motsetning til Chomsky, som vil holde fokus på språket uten påvirkning fra andre relasjoner.

Halliday forbindes ofte med begrepet *funksjonell grammatikk* fordi funksjonsbegrepet står sentralt i hans teorier, men det kan også brukes om andre retninger der man ser på språk i kommunikasjon og kontekst. Når Halliday snakker om språkets funksjoner, opererer han med tre hovedfunksjoner i enhver ytring. Den første funksjonen kalles *den ideasjonelle funksjonen*, og handler om at språket sier noe om verden. Man setter navn på ting man kan beskrive. Den andre funksjonen handler om hvordan menneskers relasjoner påvirker språket, og omtales som *den mellompersonlige funksjonen*. Den tredje og siste funksjonen, *den tekstuelle funksjonen*, innebærer språket som del av en språklig helhet, altså hvilken kontekst ytringen tar del i. I tillegg til dette er Halliday også opptatt av systemgrammatikken, men ser i motsetning til Chomsky, system og funksjon i sammenheng. Halliday forklarer språkets byggesteiner ut fra hvilken funksjon de har (Iversen et al., 2011, s. 13-14). Dette betyr altså at både Halliday og Chomsky legger vekt på språket som system, men på forskjellige måter. Halliday ser på hvilke funksjoner språkets system har i sosial sammenheng, mens Chomsky fokuserer på språket som system og kunnskapen om det.

3.2 Hvordan skjer språkinnlæring?

Teorier om hvordan vi lærer språk, kan også være med på å forklare lærernes forestillinger. I tillegg til at det har vært debatt om grammatikkens nytteverdi, har det vært diskusjoner om hvordan språkinnlæring skjer. Behavioristen Skinner presenterte sin teori om at barn imiterer

språket i sine omgivelser, i boken *Verbal Behavior*. Skinner (1957, s. 31) forklarer språkinnlæring med forholdene mellom barnet og de verbale omgivelsene der kommunikasjonen foregår, der omgivelsene enten kontrollerer språkbrukeren med bruk av negative konsekvenser eller ved anerkjennende stimuli. Barn som lærer språk, vil altså påvirkes av miljøets språkbrukere, og som følge av reaksjoner vil det lære å bruke språket på en korrekt måte.

Chomskys teori om språkinnlæring står i kontrast til Skinners. Ifølge Chomsky er språkevnen et biologisk organ, fysisk tilstede i hjernen. Det betyr at evnen til å lære språk er der allerede når man blir født. Dette språkorganet er en form for kunnskap som en mental utrustning, som gjør at man etter hvert får kunnskap om sitt morsmål. Som følge av dette blir det mulig å formulere og forstå ytringer man aldri har hørt før (Faarlund, 2005, s. 30-35). I Chomskys teori kan mennesker altså bruke språk uavhengig av stimuliene som Skinner omtaler. Det betyr at den kreative siden av språkbrukeren forutsetter en kognitiv aktivitet som Skinners teori ikke tok i betraktning.

I sin teori om andrespråksinnlæring mener Stephen Krashen (1982, s. 6-7) at språktilegnelse ikke er avhengig av bevisst omfattende bruk av grammatiske regler eller langtekkelig pugging. Han fremhever kommunikasjon som den beste måten å lære språk på (s.1). Med andre ord hevder han at når vi kommuniserer, tenker vi ikke gjennom grammatiske regler, men ubevisst lager vi fullt forståelige og korrekte setninger. Han skiller også mellom *acquisition* og *learning*, med andre ord tilegnelse og læring av språk. Ved førstnevnte er språklæreren kun bevisst på at man bruker språket som kommunikasjon, og ikke på at man lærer språk. Her tenker man ikke over grammatiske regler, men har en følelse av at språket er riktig. Når det gjelder læringen, omtaler Krashen denne som en bevisst prosess, der språklæreren har fokus på å kunne regler, være klar over dem og kunne snakke om dem (s. 10). Tankene om tilegnelse og ubevisst kunnskap som gjør at vi kan lage forståelige setninger, står i tråd med Chomskys teori og det som kalles *Language Acquisition Device*. Det innebærer barns ubevisste språkkunnskap, som gjør at de kan utføre en grammatisk analyse av språket de hører rundt seg (Crain & Lillo-Martin, 1999, s. 54).

3.3 Hva er grammatikk?

Det finnes utallige definisjoner av grammatikk. Man vil finne ulike definisjoner avhengig av hvem man spør. Lærerne i min studie har egne definisjoner av fenomenet, og disse vil jeg

presentere i portrettene (i kap. 5-7), der jeg analyserer og drøfter lærernes forestillinger. De språkvitenskapelige definisjonene vil også variere. Jeg har valgt å trekke frem *Store norske leksikon* (Grammatikk, 2009) definisjon, Åfarlis (2000) teori om språkets indre og ytre egenskaper og senere hans beskrivelser av preskriptiv, deskriptiv, eksplanatorisk og internalisert grammatikk. Tidligere har jeg redegjort for Chomsky og Hallidays språksyn, men i denne delen skal jeg også se nærmere på deres teorier om selve grammatikken, altså Chomskys generative grammatikk og Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk.

3.3.1 Definisjoner av grammatikk

Store norske leksikon definerer grammatikkbegrepet slik: «(...) systematisk beskrivelse av et språks oppbygning når det gjelder språkets lydsystem (fonetikk), bøynings- og orddannelsessystem (morfologi), setningslære (syntaks) og betydningslære (semantikk).» (Grammatikk, 2009).

Denne definisjonen beskriver grammatikken som et system av de elementer et språk består av. Sammenligner vi dette med det Åfarli (2000, s. 18) sier om språk og grammatikk, ser vi at definisjonene støtter hverandre til en viss grad, men at Åfarli viser til at grammatikken består av både system og språkbruk. Han skiller nemlig mellom språkets indre og ytre egenskaper. Språkets indre egenskaper deles inn i fire forskjellige nivå: fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk, slik *Store norske leksikon*s definisjon beskriver grammatikk. Dette er med andre ord språkets oppbygning og struktur, eller det vi kan kalle system for språk. Språkets ytre egenskaper er på den andre siden språkbruken. Det handler både om den mellommenneskelige kommunikasjonen og den historiske, kulturelle eller sosiale konteksten språket tar del i. Dette kjenner vi igjen fra Hallidays teori.

Åfarli (2000, s. 24) gjør også rede for at man kan beskrive grammatikkbegrepet i vid betydning eller som en evne. Beskrivelsen av grammatikk i vid betydning innebærer språkets fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske struktur, altså som de indre egenskapene ved språket. Den andre beskrivelsen forklarer både grammatikk som egenskaper ved språk og som en psykologisk/mental evne vi har inne i oss. Denne evnen kan vi kople til Chomskys teori om språk og språkinnlæring. I tillegg til dette nevner Åfarli at grammatikkbegrepet brukes om lingvistisk beskrivelse og om fremstillingen i grammatikkbøker. Altså kan grammatikk være både selve studieobjektet og beskrivelsen av det (s. 24).

3.3.2 Den ordinære oppfatningen av grammatikk – preskriptiv systemgrammatikk

Det grammatiske studieobjektet, kan omtales som den ordinære eller tradisjonelle oppfatningen av grammatikk:

Den ordinære oppfatninga av kva grammatikkstudiet handlar om, ser verken grammatikken som ein eigenskap ved sjølve språket eller ved menneskets psykologiske utrustning, men derimot som eit sett med preskriptive normer eller reglar som spesifiserer kva som er korrekt eller god språkbruk. (Åfarli, 2000, s. 24)

Denne typen grammatikk kalles en normativ eller preskriptiv grammatikk, fordi den fokuserer på korrekthet og regler for hvordan man bør skrive eller snakke (Åfarli, 2000, s. 24). Jeg vil kalle dette for *preskriptiv systemgrammatikk*, for å skille dette fra Chomskys generative grammatikk, som vi skal se nærmere på nå.

3.3.3 Chomskys generative grammatikk – beskrivende og forklarende systemgrammatikk

Chomskys generative grammatikk ser grammatikk som kunnskapen om og beskrivelsen av et språkssystem. Chomsky skiller ikke mellom språket som system og kunnskapen om språket, og bruker dermed ordet grammatikk også om kunnskapen om språkssystemet (Faarlund, 2005, s. 39). Denne grammatikken prøver å finne svar på hvorfor de grammatiske mønstrene er som de er, i en internalisert grammatikk. Det innebærer at mennesket har en psykologisk eller kognitiv grammatikk (Åfarli, 2000, s. 26). Chomskys generative grammatikk, som også kan kalles systemgrammatikk, står altså ikke i tråd med den ordinære grammatikken, fordi førstnevnte ønsker å forklare de grammatiske mønstrene skapt i menneskesinnet.

Ifølge Chomsky trenger man å tilegne seg to forskjellige kunnskaper for å lære språk. For det første lærer vi et ordforråd, som også kalles *leksikon*. For det andre lærer vi generelle regler som gjelder når vi setter sammen flere ord og ser på større deler av språket. Disse reglene er *grammatikken* i språket. Chomskys hovedfokus er på grammatikken. I den generative grammatikken fokuserer man på å beskrive det språkbrukeren må kunne om språket for å produsere setninger som andre språkbrukere vil godta, og ikke det språkbrukeren bruker denne kunnskapen til. Dette kan ses i sammenheng med Chomskys to formål med språkteorien. For det første skal den beskrive grammatikken språkbrukere tilegner seg når de lærer morsmålet. For det andre skal den forklare hvordan språkbrukere kan oppnå slik kunnskap, altså hvordan barn kan lære grammatikken ved hjelp av det de hører (Faarlund, 2005, s. 37-39). Igjen ser vi at Chomskys systemgrammatikk står i motsetning til preskriptiv systemgrammatikk, fordi Chomsky er opptatt av å forklare språkinnlæring og beskrive språket

som det er, uten fokus på det normative. Derfor kan vi kalle hans grammatikk for *beskrivende og forklarende systemgrammatikk*.

Den generative grammatikken deler grammatikken i tre hovedkomponenter: fonologi, syntaks og semantikk. Fonologien beskriver hvordan språket blir uttrykt, for eksempel hvordan lydene er satt sammen i talespråket. Syntaks handler om hvordan ord og ledd i setninger henger sammen strukturelt, og semantikken fokuserer på hvordan ulike deler av setninger bygger frem meningsinnhold. Når det gjelder morfologi, sier Chomsky at mye av den hører til i syntaks, i leksikonet eller i fonologien. Generativ grammatikk er hovedsakelig opptatt av syntaksen i språket, og morfologien får dermed delvis plass der (Faarlund, 2005, s. 40-41). Dette skiller seg fra *Store norske leksikons* definisjon, da den har morfologien som egen beskrivingskategori, slik også mange lingvister har.

3.3.4 Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk

Michael Halliday står som representant for den systemisk-funksjonelle grammatikken, en språkteori som fokuserer både på språket som system og som handling. Her ses språkets system, grammatikken, som et system for å skape mening, mens funksjon handler om bruken av språket i ulike kontekster. Som jeg har beskrevet om Hallidays syn på språket, skiller han ikke mellom system og bruk, men ser det hele i sammenheng. Funksjonsbegrepet står altså sentralt (Iversen et al., 2011, s. 13-14). Det betyr at Halliday ser grammatikk som en del av språkbruken, og at det viktige er å se språkssystemet i sammenheng med hvordan det brukes. Den systemisk-funksjonelle grammatikken skiller seg altså fra både den ordinære oppfatningen av grammatikk og Chomskys, fordi den fokuserer på en syntese mellom språkssystem og språkbruk.

I Hallidays teori om grammatikk er han svært opptatt av tekstbegrepet. Ifølge han produseres tekst både når man snakker og skriver, og tekst er en prosess for å lage mening i en kontekst. Tekstbegrepet tolker han på flere måter, men i hovedsak kan vi se på det på to måter. For det første kan man se på tekst som objekt. En grammatiker vil da stille spørsmål som «hvorfor mener teksten det den mener?». For det andre kan man se på tekst som et instrument. Da vil en stille spørsmål om hva teksten sier om språkets system. Disse to måtene å se på tekstbegrepet på, er komplementære, fordi man ikke kan forstå hvilken mening en tekst har uten å relatere til språkets system, og man kan heller ikke se systemet uten å relatere til

meningen bak (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3). Dette beskriver ytterligere hvordan Halliday ser system og funksjon i et helhetlig perspektiv.

3.3.5 Preskriptiv og deskriptiv grammatikk

Skillet mellom preskriptiv og deskriptiv grammatikk er aktuelt for å definere grammatikkbegrepet, og for å beskrive grammatikkundervisning. Et preskriptivt eller normativt grammatikksyn ser, som nevnt, grammatikken som normer eller regler som bestemmer hva som betraktes som korrekt eller god språkbruk. Det preskriptive synet ser ikke på grammatikken som en egenskap ved språket eller som del av menneskets psykologi, slik Chomsky gjør (Åfarli, 2000, s. 24). Da jeg tidligere koplet dette opp mot den ordinære oppfatningen av grammatikk, brukte jeg begrepet preskriptiv systemgrammatikk for å beskrive denne grammatikken.

Deskriptiv grammatikk skiller seg fra dette ved å være opptatt av de faktiske språklige uttrykkene. Her er fokuset å systematisere og klassifisere språket, samt å utvikle et begrepsapparat for språksystemet. I deskriptiv grammatikk er formålet å beskrive grammatiske mønstre, uavhengig av det preskriptive (Åfarli, 2000, s. 25). Derfor kan vi kalle deskriptiv grammatikk for beskrivende systemgrammatikk. Åfarli sier at den tradisjonelle grammatikken i skolen gjerne er en kombinasjon av preskriptiv og deskriptiv grammatikk (s. 25). Sistnevnte utsagn åpner altså for at preskriptiv og deskriptiv grammatikk er uttrykk som er aktuelle for å beskrive hvilken grammatikkundervisning som foregår i skolen, og ikke kun som definisjoner av grammatikkbegrepet.

3.3.6 Eksplanatorisk og internalisert grammatikk

Mens en deskriptiv grammatikk konsentrerer seg om å beskrive de grammatiske mønstrene, fokuserer eksplanatorisk grammatikk på hva som er bakgrunnen for disse mønstrene. Med andre ord er en eksplanatorisk grammatikk en grammatikk som har til hensikt å se sammenhengen mellom grammatisk struktur og det som overordnet forklarer denne strukturen (Åfarli, 2000, s. 25). Det betyr at en eksplanatorisk grammatikk vil forklare hvordan barn kan grammatiske mønstre i det eksterne språket de snakker. Dette kan i høyeste grad koples til Chomskys forklarende systemgrammatikk.

Det som også tilhører Chomskys teori, er den psykologiske eller kognitive grammatikken som fins i menneskesinnet, den internaliserte grammatikken. Her forsøker man å forklare hvorfor

språkets struktur er som den er, ved å vise til en grammatikkevne. Man prøver å lage rammer for hvordan grammatikkevnen former strukturen. Dette innebærer også at ugrammatikalske strukturer blir like viktige i studiet av grammatikk som grammatikalske, fordi man ønsker å forstå hva den kognitive grammatikken aksepterer og ikke (Åfarli, 2000, s. 26).

3.4 Hva er grammatikkundervisning?

3.4.1 Systematisk og funksjonell grammatikk i undervisning

Hittil har jeg redegjort for hva grammatikken er i språket, og sett at grammatikk både handler om de ytre og indre kjennetegnene ved språket, og om menneskesinnet. Når jeg skal analysere lærernes forestillinger, vil teoriene være med på å forklare deres ståsted. Når det gjelder grammatikkundervisningen de gjennomfører, er det relevant å se på forskjellen mellom systematisk og funksjonell *grammatikkundervisning*. I min analyse vil jeg ikke bare se på hvorvidt lærernes forestillinger og undervisning representerer en systematisk eller funksjonell tilnærming, men også hvilke metoder de bruker i sin undervisning for å lære elever grammatikk.

Først og fremst er det viktig å påpeke at systemgrammatikk og systematisk grammatikkundervisning ikke er det samme. Hertzberg (1995, s. 177) sier at hensikten med en systematisk fremstilling av grammatikken er å enten gi en oversikt over et spesielt felt innenfor grammatikken, eller å formidle en totaloversikt over grammatikken. Når Hertzberg kopler dette til skolen, sier hun at en slik fremstilling gjerne har fokus på ordklasser, setningsledd og setningstyper. Målet med en slik undervisning er en helhetlig forståelse, til tross for at undervisningen kan være fordelt over tid. For eksempel kan målet være at elever skal kunne forklare tempusformer og ordklasser i norsk. Selv om Hertzberg ikke nevner det, kan vi si at systematisk undervisning er grammatikkundervisning som *formidler* systemgrammatikken.

Når det er sagt, trenger ikke en slik formidling bety en ensidig undervisning med fokus på regelbasert innlæring og pugging, selv om dette kanskje er etablert praksis. Dette fokuset er det Iversen et al. (2011, s. 24) kaller deduktiv undervisningsmetode, som innebærer at man tar utgangspunkt i regelen, for så å se på eksempler fra virkeligheten. Man kan fort assosiere systematisk grammatikkundervisning med denne metoden, men dette løper ut fra tolkningen om at systemgrammatikk er preskriptiv. Som jeg tidligere har beskrevet, er en annen type systemgrammatikk derimot beskrivende og forklarende. Dermed kan man si at deduktiv

undervisningsmetode ikke nødvendigvis tilhører den systematiske grammatikkundervisningen. Sonja Nytveit (2002, s. 106) argumenterer for eksempel for at undervisning med utgangspunkt i generativ grammatikk har elevens språkkapasiteter i fokus, og at elever på egne premisser får utforske språket. Dermed vil en forklarende grammatikkmodell snarere ta utgangspunkt i autentiske eksempler og generalisere ut fra disse.

Det som omtales som funksjonell grammatikkundervisning, baserer seg naturlig nok på forestillingene om grammatikk som funksjonell, med fokus på språkbruk. Ifølge den funksjonelle tilnærmingen skal grammatikken kun være i fokus når den kan koples til tekst og føre til økt forståelse for fenomener i tekst. Dette kan kalles eklektisk undervisning, fordi det fokuserer på en utvelgelse av grammatiske emner, som må ha sammenheng med tekstforståelsen. Målet blir dermed ikke noen helhetlig, oversiktlig grammatikk. For eksempel vil undervisning med hensikt om å lære komma bruk ved hjelp av grammatikk, konsentrere seg om å lære elevene hva leddsetninger er, uten fokus på inndeling i semantiske undergrupper som tids-, årsaks- og følgesetninger. Grammatikken skal kunne bidra til å forstå språket, og ikke omvendt. I slik undervisning blir det vanskelig å følge læreboka fra a til å, men man kan bruke den som oppslagsverk. Derfor kan det også sies at det er vanskeligere å tilrettelegge for denne type undervisning i grammatikk (Hertzberg, 1995, s. 117-118).

Iversen et al. (2011, s. 24) kopler den funksjonelle undervisningen til induktiv metode. Ved bruk av en induktiv metode, tar man utgangspunkt i eksempler som er aktuelle og formulerer regler ut fra dette. Likevel kan man si at grammatikken kan belyse språket også med bruk av deduktiv metode. Dersom man starter med et fokus på grammatisk terminologi, for så å knytte denne opp mot eksempler fra virkeligheten, har man likevel en funksjonell tilnærming til undervisningen. Underviser man for eksempel i ordklassen verb ved å først gjøre rede for hva verb er, for så å se på hva slags funksjon verb har i tekst, kan man også si at man har en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning.

Iversen et al. (2011, s. 22-24) sier også at tekstbasert og kontrastiv tilnærming til grammatikk står i tråd med den induktive metoden. En tekstbasert tilnærming er opptatt av å bruke elevenes egne tekster eller å sammenligne muntlige og skriftlige tekster, for å se på sammenhengsmekanismene i tekstene. Den tekstbaserte tilnærmingen har fokus på å se hvordan ulike systemkategorier innenfor grammatikken har funksjoner i tekst. Det betyr at man for eksempel kan studere hva ordklassen adjektiv gjør med en tekst.

Den kontrastive tilnærmingen baserer seg på å sette et språk opp mot et annet, ved å se på hvilke likheter og forskjeller det er mellom språk. Man sammenligner eller kontrasterer språk for å kunne bli mer bevisst på at noen funksjoner gjør seg gjeldende universelt, men at disse kan komme frem på ulike måter i ulike språk (Iversen et al., 2011, s. 23-24). Denne tilnærmingen blir relevant i min analyse av hvilke metoder lærerne bruker i sin grammatikkundervisning.

Man kan si at systematisk undervisning formidler systemgrammatikken, mens funksjonell grammatikkundervisning formidler språkbruken ved hjelp av systemgrammatikken. Dette innebærer ikke hvilke metoder som er brukt for å formidle. Induktiv og deduktiv metode kan tilhøre både funksjonell og systematisk undervisning. Som jeg skildret ovenfor, kan man fint undervise deduktivt i en funksjonell undervisning. Motsatt kan man også undervise i systemgrammatikk induktivt. Man kan for eksempel undervise i grammatikken som system ved å se på eksempler fra tekst, uten å ha noen regel som utgangspunkt. Med andre ord er ikke nødvendigvis et spesielt grammatikksyn underlagt en type grammatikkundervisning. Det jeg vil beskrive som forskjellen, er at systematisk undervisning har systemgrammatikken i fokus, mens den funksjonelle undervisningen er opptatt av språkbruken, og hvordan systemgrammatikken beskriver denne. Dette er uavhengig av *hvordan* undervisningen gjennomføres.

3.4.2 Kunnskap eller ferdigheter i grammatikk?

Når jeg skal beskrive lærernes forestillinger om grammatikk, er deres legitimering av grammatikk en viktig del av min analyse. Dersom vi legger argumentene for grammatikkundervisning samt Chomsky og Hallidays teorier til grunn, kan man si at de beskriver noen ulike sider ved det å lære grammatikk. Jeg vil vise til at Chomsky er opptatt av *kunnskapen om språket*, mens Halliday heller vil prioritere *ferdigheter i språkbruk*.

Hva er så målet med grammatikkundervisning? Chomsky beskriver en medfødt grammatikk, som en evne man har for å analysere språk. Denne evnen gjør barn i stand til å lære både ord og de grammatiske egenskapene ved ordene, for eksempel hvordan ordene bøyes. Barn kan altså dra grammatiske regler ut fra språkmaterialet de kan (Faarlund, 2005, s. 52-53). Språkteorien beskriver dette systemet av regler, og dette systemet er noe man kan ha kunnskap om. På denne måten kan vi knytte Chomsky til målet om å ha *kunnskap om språket*, slik som allmenndannings- og metaspråksargumentet gjør. Med tanke på den medfødte

ferdigheten man har, kan vi også knytte Chomsky til tverrspråklighetsargumentet, fordi den gjør det mulig å lære og analysere alle mulige forskjellige språk.

På den andre siden kan målet for grammatikkundervisningen være å ha ferdigheter i språk. Språkferdighetsargumentet, tverrspråklighetsargumentet og metaspråksargumentet kan på en annen måte enn ovenfor knytte målet for grammatikkundervisning til å enten kunne skrive bedre, lære andre språk eller bli flinkere i bruken av språk. I metaspråksperspektivet vil ferdighetene handle om å kunne samtale om språkbruk. Hvis vi tar Hallidays teori om språk som en syntese av system og funksjon samt hans tekstbegrep i betraktning, kan vi si at også han er opptatt av at grammatikken skal bli brukt til noe. Man kan i så måte ha et mål om å ha *ferdigheter i grammatikk*, fordi det kan føre til bedre forståelse for språkbruken.

Dette viser at flere av argumentene for grammatikkundervisning kan knyttes til både kunnskap om selve språket, og ferdigheter i grammatikk for å bli bedre i språkbruk. Det betyr at grammatikkundervisningens fokus kan være ulikt, til tross for at legitimeringen av undervisningen kan være den samme. For eksempel kan et metaspråksargument gjøre seg gjeldende for hvorfor en lærer underviser i grammatikk, selv om målet for undervisningen kan være både kunnskap om språket og ferdigheter i språkbruk.

3.4.3 Forestillinger om hva grammatikk og grammatikkundervisning er

På grunn av at jeg ser på hvilke forestillinger mine informanter har i sammenheng med deres grammatikkundervisning, er det relevant å se på hvordan forestillinger kan henge sammen med praksis. Annabel Watsons (2015) studie, *The problem of Grammar Teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice*, viser hvordan en lærers «beliefs», eller det jeg kaller *forestillinger*, om grammatikk har påvirkning på pedagogisk praksis. Bakgrunnen for Watsons forskning er tidligere forskning gjort på læreres holdninger til grammatikk. Watson har imidlertid sett på hvordan disse forestillingene om grammatikk gjør seg gjeldende når en lærer underviser.

I Watsons studie blir en lærer observert når hun skal undervise barn på 12 og 13 år i *inspirerende skriving*. Opplegget var laget av informanten, med fokus på hvordan hun synes skriving burde læres bort. Det var ingen påbud om at grammatikk måtte inkluderes, og innhold og mål var ikke fastsatt. Etter å ha observert ni timer, fordelt på tre undervisningsøkter, ble informanten intervjuet om hennes pedagogiske avgjørelser for undervisningen. I tillegg ble informanten presentert for to tekster: en på faglig lavt nivå og en

på faglig høyt nivå. Læreren ga karakterer og forklarte muntlig sin begrunnelse (Watson, 2015).

Watson fant at læreren kun refererte til grammatikk som en slags oppskrift i tekstens redigeringsfase. Læreren ba elevene bruke grammatiske *ingredienser*, som skulle gjøre at skrivningen ble bedre. Hun ga kun korte forklaringer av grammatiske termer, og forventet ikke at elevene skulle huske terminologien. Det ble også tydelig at der læreren integrerte grammatikk, var det for å forbedre skrivningen. I intervjuet fant Watson at læreren så på kreativitet som en motpart til grammatikk, noe som henger sammen med lærerens måte å beskrive grammatikk på: «like tørt som en kamels rompe i en sandstorm». Hun sier at hun ser på grammatikk som forankret i en dikotomi mellom form og innhold, og hevder at elevene synes grammatikk er kjedelig. For henne er grammatikk noe som burde komme i andre rekke, etter at førsteutkast er skrevet. Likevel sier læreren at hun ikke ser på grammatikk som negativt hvis det blir gjort i kontekst av noe. Ifølge hennes generelle beskrivelser av grammatikk virker det uansett ikke som at hun forbinder grammatikk med noe viktig. Hun sier også at hun ikke ser nytteverdien i å forklare elever grammatiske strukturer, og skiller analyse av språk fra å ha ferdigheter i å bruke det effektivt i egen skrivning (Watson, 2015).

Når læreren beskriver sine forestillinger om grammatikk i intervjuet, refererer hun til fagfeltet som oppskrift, og sier hun ønsker å la elevene være kreative, spontane og originale. I den pedagogiske praksisen sier hun også til elevene at hun ønsker seg kreativitet, men i etterkant blir elevene oppmuntret til å bruke regler for å forme skrivningen. Denne to-trinns skriveprosessen gjorde at læreren kunne separere konflikten mellom hennes grammatikkundervisningspraksis og hennes forestillinger. Hennes forestillinger om kreativitet i skrivningen blir oppfylt under første fase av skrivningen, mens den formalistiske grammatikken får ta plass i andre rekke i den pedagogiske praksisen (Watson, 2015).

Læreren skiller altså mellom grammatikk og kreativitet. Dette er hennes forestilling om hva grammatikk er, noe som påvirker hvordan hun underviser. Som følge av at hun ønsker seg kreativitet i skriveopplæring, prioriterer hun grammatikken ned, fordi hun ikke assosierer den med kreativ læring. Kanskje er læreren påvirket av den ordinære oppfatningen av hva grammatikk er, og hvordan grammatikkundervisning tradisjonelt har blitt gjennomført. Dersom læreren ser på grammatikk som pugging av regler, er det kanskje ikke rart at hun heller ikke ser på disiplinen som et kreativt emne. Denne studien viser altså at læreres forestillinger om grammatikk kan ses opp mot hvordan grammatikken prioriteres, samt hvordan grammatikkundervisningen blir gjennomført.

4 Metoder – observasjon og intervju som komplementære

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke vitenskapsteoretiske metoder jeg har valgt for forskningen. Mitt prosjekt har et kvalitativt forskningsmateriale, som baserer seg på observasjon og intervju av tre lærere. Målet med å kombinere metodene var å kunne se sammenhengen mellom lærernes forestillinger om grammatikkundervisning og deres egen undervisning i grammatikk. Ved å bruke både observasjon og intervju som metoder har jeg fått innblikk i både hvordan lærernes undervisning i praksis er og hvilke forestillinger lærerne har som bakgrunn for undervisningen de driver. Jeg skal videre beskrive metodevalgene mine, og begrunne disse med bruk av vitenskapsteori. Etterpå vil jeg beskrive observasjonen og intervjuet, og se på fordeler og ulemper ved metodetriangulering. Jeg vil også gjøre rede for hvordan jeg valgte ut informantene og presentere dem kort. I tillegg beskriver jeg hvordan datamaterialet har blitt behandlet for klargjøring for videre analyse og drøfting.

4.1 Metodevalg

For å kunne studere hvordan tre lærere underviser i grammatikk har jeg valgt å observere en undervisningsøkt per lærer, og å gjennomføre et intervju med hver lærer i etterkant. Jeg har altså valgt en kvalitativ metode for min forskning. Kvalitativ forskning innebærer ulike metoder som brukes til å både identifisere og beskrive ulike kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). I min forskning er læreres grammatikkundervisning det sosiale fenomenet, og jeg bruker tre informanter, lærerne, til bruk i analyse og konklusjon. Samtidig er forskningen induktiv, fordi jeg går fra empiri til teori. Jeg har observert empiriske fenomener uten å ha noen konkrete forventninger til det jeg måtte se (s. 59). En kvalitativ forskning som min, med bruk av få informanter, gjør det mulig å få en så nær og direkte kunnskap som mulig om de forholdene jeg undersøker (Grenness, 1997, s. 154).

Ved å velge både observasjon og intervju som metoder har jeg valgt en triangulering av metoder. Metodetriangulering innebærer at man studerer et fenomen med bruk av flere metoder for datainnsamling enn en (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 195). Det betyr altså at problemstillingen blir besvart ut fra ulike synsvinkler. I mitt tilfelle betyr dette at jeg har brukt observasjonen for å kunne si noe om hvordan lærerne driver grammatikkundervisning, og intervju for å både si noe om deres grammatikkundervisning og om deres forestillinger rundt den. Jeg tar videre for meg observasjonen, intervjuet og mer om metodetriangulering.

Senere vil jeg gjøre rede for utvelgelse av informanter, presentasjon av informantene og det komparative aspektet, transkribering, validitet og reliabilitet, og metodekritikk.

4.2 Observasjon

Observasjon var altså en av to metoder jeg valgte for å finne svar på problemstillingen. På grunn av at jeg også hadde intervjuene å støtte min analyse på ble jeg nødt til å begrense mengden av observasjon. Jeg valgte dermed å observere hver av de tre lærerne i en undervisningsøkt på 60 minutter. Dette var ikke nok til å si noe om lærernes helhetlige grammatikkundervisning. For å kunne gjøre det måtte jeg ha observert over et lengre tidsrom, kanskje til og med et helt skoleår. Det har ikke vært mulig i mitt masterprosjekt. Derfor ble de 60 minuttene per lærer en slags pekepinn på en liten del av hvordan norsklærerne drev grammatikkundervisningen sin.

Cohen et al. sier dette om observasjon som metode:

The distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather 'live' data from naturally occurring social situations. In this way, the researcher can look directly at what is taking place in situ rather than relying on second-hand accounts. (Cohen et al., 2011, s. 456)

Dette gjør seg gjeldende når jeg argumenterer for hvorfor jeg ønsket å observere grammatikkundervisningen. Observasjon som metode gir gode muligheter for å fange autentiske data, fordi forskeren er til stede når det skjer. I mitt prosjekt har jeg ikke basert mitt materiale på store mengder observasjon, men det utgjør en relativ del av min empiri. Det betyr at jeg på ingen måte kan generalisere lærernes grammatikkundervisning, men jeg kan si noe om deler av den.

Før jeg skulle observere, måtte jeg ha en plan for hva jeg skulle ha fokus på. I og med at jeg ønsket å finne svar på hva slags undervisning lærerne drev med innenfor feltet grammatikk, måtte jeg informere lærerne om hva i norskundervisningen jeg ville observere. Når det er sagt, ønsket jeg ikke å legge noen føringer på hva slags tema de skulle undervise i, eller hvilken type undervisning de skulle drive. Da ville undervisningen i for stor grad blitt påvirket av at jeg som forsker skulle delta. Det eneste informantene fikk vite, var at jeg ville observere en undervisningstime i norsk, om noe som omhandlet grammatikk. Observasjonen valgte jeg også å gjennomføre i forkant av intervju, slik at lærerne ikke skulle bli påvirket av vår samtale da de underviste. Da kunne jeg se på undervisningen isolert til å begynne med, for siden å danne meg et inntrykk av bakgrunnen for hva lærerne presenterte og utøvde. På denne måten

kunne jeg også legge observasjonen til grunn for intervjuet, ved at jeg kunne stille noen tilleggsspørsmål, basert på hva jeg så i undervisningen.

På bakgrunn av det jeg har sagt om gjennomføringen av observasjonen, kan vi kalle den en mindre strukturert observasjon. Det innebærer at jeg, som forsker, på forhånd ikke har planlagt nøyaktig hva jeg ville observere (Cohen et al., 2011, s. 458). Ved å ha mindre strukturerte observasjonsdata kan man bruke verktøyene for kvalitativ analyse, som koding og kategorisering, oppsummering, sammenligninger, tematiske analyser og mønstre. Dette er fordeler med min observasjon. En ulempe ved observasjonen er at valg av tid kan være kritisk, med tanke på at jeg skal forsøke å identifisere hvordan grammatikkundervisningen drives i et så helhetlig perspektiv som mulig. Det vil kunne være tilfeldig hvilken undervisning jeg er vitne til i den begrensede tiden (s. 468-470). Samtidig vil jeg få et større perspektiv ved å også inkludere intervju som metode.

4.3 Kvalitative forskningsintervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Mine intervju er semistrukturerte intervju, som fokuserer på den intervjuedes opplevelse av emnet, grammatikkundervisning (Kvale & Brinkmann, 2015, s 43-44). Når det gjelder intervju som metode generelt, omtaler Cohen et al. metoden slik:

Interviews enable participants – be they interviewers or interviewees – to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view.(...) The interview is a flexible tool for data collection, enabling multi-sensory channels to be used: verbal, non-verbal, spoken and heard. (...) it has specific purpose, it is often question-based, with the questions being asked by the interviewer. (Cohen et al. 2011, s. 409)

På bakgrunn av dette kan vi si at intervju er en metode som får frem hva en person mener om et tema, gjennom diskusjon. Lærerne som ble intervjuet i min forskning svarte fra sitt ståsted om deres egen grammatikkundervisning. Dette gjorde de ut fra mine spørsmål, som var formulert på forhånd av intervjusituasjonen. I sitatet ovenfor argumenteres det for at intervju er fleksibelt, på grunn av at det aktiverer flere kanaler for fortolkning. Ikke bare er det hva lærerne svarer på mine spørsmål som er avgjørende for tolkningen, men også hva jeg som intervjuer hører dem si. Ved å bruke intervju som metode var jeg sikker på at jeg kom til å få svar som ville si noe om lærernes forestillinger og om deres undervisning. Samtidig er jeg

klar over at jeg som forsker har et ansvar for å tolke deres svar på en korrekt og fornuftig måte i min analyse.

Jeg har gjort en mellomting mellom det Cohen et al. (2011, s. 413) kaller «standardized open-ended interviews» og «interview guide approach». Med det første menes at jeg har bestemt hvilke spørsmål jeg skal stille på forhånd, og i hvilken rekkefølge de skal stilles i. Ved sistnevnte er temaet avklart på forhånd, men spørsmålene kan bli til under intervjuet. Jeg valgte å stille tilleggsspørsmål dersom de planlagte spørsmålene ikke ga nok svar, og jeg knyttet enkelte spørsmål til hva jeg så i observasjonen av hver enkelt lærer. Fordelene med «standardized open-ended interviews» er at alle respondentene får de samme spørsmålene, noe som gjør det lettere å sammenligne dem. Denne type intervju er derimot lite fleksibelt når det kommer til å relatere intervjuene til hver enkelt respondent. Dette problemet løste jeg ved å velge en mellomting mellom de to intervjuformene, der «interview guide approach» i større grad ga meg mulighet til å individualisere intervjuene. På denne måten følte jeg at jeg både fikk muligheten til å sammenligne, strukturere og individualisere intervjuene med lærerne.

Planleggingen av spørsmål til intervju var avgjørende for at jeg skulle stille forberedt til en samtale om lærernes forestillinger og grammatikkundervisning. Jeg valgte å finne spørsmål som ga svar på hvordan de så på grammatikk som et felt i norskfaget, da det ville kunne gi meg innblikk i deres forestillinger. I tillegg måtte jeg finne spørsmål som ville gi meg svar på *hvordan* de underviste i grammatikk. 13 spørsmål ble til slutt resultat av planleggingen. Underveis i intervjuene stilte jeg altså ulike oppfølgingsspørsmål.

Ved å benytte seg av intervju som metode er det flere hensyn man må ta når man skal gjennomføre intervjuet, men også når man skal analysere det. Cohen et al. har listet opp Cicourel's fem funksjoner av intervjusituasjonen som vanligvis kan betraktes som problematiske;

- 1) Det er mange faktorer som uunngåelig avviker fra et intervju til et annet, som for eksempel gjensidig tillit, sosial distanse og intervjuerens kontroll
- 2) Respondenten kan føle seg utilfreds og unngå å svare nøyaktig, dersom spørsmålene er for dype.
- 3) Både intervjuer og respondent er bundet til å holde tilbake, dersom noe ikke er i deres makt å si.
- 4) Mange av meningene som er klare vil være relativt uklare for andre, selv om intensjonen er genuin kommunikasjon.

5) Det er umulig å bringe inn hvert eneste aspekt fra møtet (Cohen et al., 2011, s. 410).

Når det gjelder punkt 1), har jeg tenkt på i hvilken grad jeg har hatt kontroll som intervjuer. Siden jeg har forberedt spørsmål, med intensjon om å finne svar på hvordan og hvorfor lærerne driver grammatikkundervisning, vil jeg gradere intervjuene mine til å bære relativt stor grad av kontroll fra min side. Samtidig har jeg ikke stilt ledende, men åpne spørsmål, der lærerne har hatt mulighet til å svare relativt upåvirket. Punkt 2), som dreier seg om hvorvidt respondenten føler seg tilfreds, er vanskelig å bastant skulle si noe om. Likevel har jeg lyst til å nevne at respondentene kunne virke noe usikre på noen av spørsmålene, og kanskje føle et slags behov for å gi svar som de tenkte ville stå til mine forventninger.

Dersom jeg studerer punkt 3) av Cicourel, finner jeg det vanskelig å reflektere over hva respondenten eventuelt skulle ville holde tilbake i et slikt intervju. Når det gjelder meg som intervjuer, vil det nok være riktig å si at jeg til en viss grad holdt tilbake på hvordan jeg responderte på deres svar. Jeg ønsket tross alt ikke at mine meninger om grammatikkundervisning skulle komme frem, da dette kunne ha påvirkning for hva lærerne ville svare på spørsmålene mine.

Punkt 4) og 5) dreier seg om etterarbeidet av intervjuet. Selv om jeg tror lærerne prøvde å kommunisere sine meninger på en åpen og lettfattelig måte ovenfor meg som intervjuer, er det ikke sikkert at jeg har tolket svarene deres nøyaktig slik de hadde sett for seg. I tillegg er det vanskelig å skulle gjenskape møtet i en analyse. Når intervjuene gjennomføres, er både kroppslige bevegelser, ansiktsmimikk og tone deler av det helhetlige bildet av min fortolkning. Det kan handle om for eksempel engasjement eller usikkerhet. Dette vil være med på å skape mening som kan være avgjørende for min tolkning. Jeg har likevel prøvd å basere min analyse på hva det er lærerne svarer, og å tone ned hvordan de svarer.

4.4 Intervjuguide

Jeg forberedte intervjuscenen med et manuskript, også kalt intervjuguide. Denne strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. I mitt tilfelle formulerte jeg en rekke spørsmål, i en gitt rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden min inneholder 13 spørsmål. Disse spørsmålene ble stilt til alle de tre lærerne, og som nevnt fikk de ulike oppfølgingsspørsmål. Nedenfor viser jeg til de planlagte spørsmålene.

Tabell 1: De planlagte spørsmålene i intervjuene

1	Hvordan definerer du grammatikk?
2	Hvor mye vektlegger du grammatikk i din undervisning?
3	Har du egne grammatikktimer, eller bruker du grammatikk i andre undervisningssammenhenger?
4	Hvorfor skal man drive med grammatikk?
5	Underviser du mest i grammatikken som system eller som funksjon?
6	Snakker du med elevene om grammatikk i deres egne tekster? Om hva eventuelt?
7	Bruker du grammatiske termer i relasjon til tekstarbeid?
8	Bruker du de faktiske grammatiske termene, eller forenkler du, for eksempel ved å kalle substantiv og verb for «navneord» eller «gjøreord»?
9	Er det viktig at elevene har innblikk i grammatikken for dens egenverdi eller dens verdi for skriving?
10	Hva innenfor grammatikken mener du er det viktigste?
11	Bruker du flerspråklige elever eller andre språk i grammatikkundervisningen i norsk?
12	Har dere noen lokale læreplaner der grammatikken er representert?
13	Føler du at grammatikk er et felt du har solid kompetanse i fra din egen utdanning?

4.5 Metodetriangulering

Ved å både ha observasjon og intervju som metoder har jeg som nevnt gjort en metodetriangulering. Triangulering defineres som bruken av to eller flere metoder for datainnsamling i studien av et aspekt av menneskelig atferd. Triangulering gjør det mulig å forklare et fenomen mer helhetlig og komplekst. I kvalitativ metode er triangulering et grep som gir forskningen større validitet, fordi man har flere datakilder som sier noe om forskningsobjektet. I metodisk triangulering bruker forskeren forskjellige metoder for å studere samme forskningsobjekt (Cohen et al., 2011, s. 195-196).

Jeg har gjort meg noen refleksjoner over hvilke fordeler og ulemper triangulering av metoder kan bringe med seg. En solid fordel ved å triangulere metodene er at jeg har fått en større innsikt i respondentenes situasjon. Ved å observere lærerne i forkant av intervju har jeg sett dem i aksjon, noe som har gitt meg ytterligere innsikt i hvordan undervisningen deres er. Jeg har da fått muligheten til å fange opp informasjon jeg ikke ville fått ved å kun ha intervju. For eksempel fikk jeg se hvordan læreverket ble tatt i bruk i undervisningssituasjonen. Dette førte

til at jeg fikk sekundærdata jeg ikke hadde planlagt å drøfte i analysen. At jeg observerte, hadde også betydning for hvordan jeg gikk inn i intervjuet med de ulike lærerne. Jeg kunne bruke det jeg hadde sett i observasjonen som innfallsvinkler til oppfølgingsspørsmålene jeg stilte.

At jeg kunne knytte observasjonen til intervjuet, ga meg altså en fordel. Ved å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål fikk jeg videre innsikt i hvordan lærerne underviser i grammatikk, og hva slags forestillinger de har om emnet. Jeg ser altså på denne type intervju som fordelaktig i min forskning. Samtidig førte dette også til at de tre intervjuene ikke ble heterogene, og det kunne ha blitt mer utfordrende å gjennomføre en komparativ analyse, fordi lærerne fikk noen ulike spørsmål. I de store linjene jeg trekker når jeg sammenligner lærerne, er nok ikke dette av stor betydning. Hovedhensikten med intervjuene var å på best mulig måte få frem hver enkelt lærers forestillinger og undervisning. Den komparative analysen er ment for å trekke noen litt større linjer, uten å gå inn for å sammenligne alt de gjorde eller svarte.

Et annet relevant spørsmål er om jeg fikk svar på det jeg ønsket. Når det gjelder observasjonen, var det vanskelig å se helheten av lærernes grammatikkundervisning. Siden jeg triangulerte observasjon og intervju, måtte jeg begrense mengden observasjon. På den ene siden vil jeg definere lite observasjon som en ulempe, fordi jeg ikke fikk et stort nok materiale til å kunne si noe om hvordan lærerne i sin helhet drev sin grammatikkundervisning. På den andre siden fikk jeg muligheten til å reflektere rundt dette i et større perspektiv som følge av at jeg også hadde intervju. Der fortalte lærerne mer helhetlig om hvordan de så på grammatikk, og hvordan de underviste i det. Dermed vil trianguleringen i så måte kunne sies å være fordelaktig.

Om jeg får svar på det jeg lurer på ut i fra hva lærerne svarer i intervjuet, er også interessant. Etter å ha brukt spørsmålene jeg hadde planlagt på forhånd, fant jeg fort ut at jeg ble nødt til å stille oppfølgingsspørsmål for å få svar på det jeg lurte på. Lærerne uttrykte usikkerhet på noen av spørsmålene, mens på andre spørsmål fikk jeg svar jeg kanskje ikke hadde forventet, ut fra mine spørsmålsformuleringer. Et eksempel på førstnevnte er da jeg spurte en av lærerne om hvordan hun ville definere grammatikk, og fikk dette svaret: «Eh. Definere grammatikk? Det e kordan du bruke språket da, for å lær dæ anja språk enn norsk, først og fremst da, tenke æ. Det e der grammatikken kjem mest inn.» (Mette, 4. trinn).²

² Jeg kommenterer den dialektnære transkripsjonen i 4.8.

Jeg følte ikke at jeg fikk en definisjon på grammatikkbegrepet. Jeg fikk med andre ord ikke et svar som tilfredstilte mine forventninger. Derfor ble jeg nødt til å analysere intervjuet som helhet, for å få svar på hva slags forestillinger læreren hadde. Observasjonen ga meg mulighet til å analysere flere innfallsvinkler til dette, men at den ga meg svar på hvordan læreren definerte grammatikk, må jeg konstatere at den ikke gjorde. På bakgrunn av dette vil jeg si at trianguleringen ikke på alle områder førte til utfyllende svar. Likevel fant jeg det fordelaktig å se på observasjonen opp mot intervjuet, for å gjøre funn som jeg ikke ville fått uten å ha begge deler. Om jeg ikke kunne se motstridende aspekter, var det likevel nyttig å kunne se om det jeg så i observasjonen var sammenfallende med det jeg fikk til svar i intervjuet.

Det som også er verdt å påpeke, er situasjonen lærerne var i da de både skulle bli observert og intervjuet. For å påvirke deres undervisning i minst mulig grad valgte jeg, som tidligere nevnt, å ha intervjuet i etterkant av observasjonen. Uansett, vil det være naivt å påstå at lærerne ikke ville bli påvirket i undervisningssituasjonen når en forsker skal observere dem. Deltakende observasjon som min innebærer at forskeren kommer nært innpå aktørene under observasjonen, og dermed blir forskeren og forskningen synlig. Det kan føre til at de som blir observert opptrer annerledes (Grønmo, 2004, s. 164). At de også skulle bli intervjuet, kan ha vært av betydning da lærerne forberedte grammatikktimen. Kanskje var de bedre faglig forberedt til timen, og ha forberedt seg på spørsmål jeg kunne stille om grammatikkundervisningen de la opp til.

4.6 Utvelgelse av informanter

Før jeg begynte empiriinnsamlingen, bestemte jeg meg for hvor mange lærere jeg ville ha med i forskningen. I kvalitative intervjuundersøkelser er det gjerne enten for lite eller for stort antall informanter. Dersom det er for få, er det vanskelig å generalisere, mens hvis antallet er for stort, er det neppe tid til å gå i dybden i en analyse av intervjuene. Det ses som en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Formålet med forskningen må være avgjørende for hvor mange informanter man bruker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Mitt formål var å finne ut av hvordan grammatikkundervisning drives, ut fra noen læreres ståsted, og ikke å generalisere grammatikkundervisningen i dag. Jeg ønsket å gå i dybden på hver enkelt lærer, og for å få plass til tilstrekkelig med både observasjon og intervju, falt valget på tre informanter. Dette må også ses i sammenheng med tiden jeg har hatt til rådighet, samt plassen jeg disponerer.

Ifølge Thagaard (2013, s. 60) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg. Det innebærer at man velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for problemstillingen og de teoretiske perspektivene. Mitt utvalg av deltakere er strategisk som følge av to grunner. For det første har lærerne egenskaper og kvalifikasjoner i grammatikk som norsklærere, både fra utdanning og yrkeserfaring. For det andre er det de som har ansvaret for grammatikkundervisningen i norskfaget.

Jeg har hatt kontakt med lærere på flere forskjellige skoler, men fikk utfordringer med utvelgelsen. Jeg spurte flere aktuelle lærere om de kunne tenke seg å være informanter til mitt masterprosjekt, men en god del var skeptiske til observasjon av undervisning. Om dette skyldes usikkerhet rundt ferdigheter i grammatikkdidaktikk, eller om det er andre årsaker som ligger til grunn, har jeg ikke svar på.³ Uansett, ga altså trianguleringen av metoder en begrensning av hvilke informanter jeg kunne bruke. Dette kan si noe om hvilken type grammatikklærere jeg endte opp med å bruke i min forskning. Kanskje endte jeg opp med tre lærere som var selvsikre på hvordan de drev grammatikkundervisningen sin. Det kan ha vært en svakhet, i og med at jeg forsøkte å finne tilfeldige norsklærere som underviser i grammatikk, og ikke eksperter på grammatikkundervisning, for å sette det på spissen.

Til slutt fikk jeg både en lærer på 4., 7. og 10. årstrinn. I utgangspunktet ønsket jeg å ha med lærere fra både småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, fordi jeg ønsket å se på om det var noen tendenser til likheter og forskjeller ved grammatikkundervisning på ulike trinn. I tillegg valgte jeg å velge fra tre ulike skoler, slik at rammevilkår som lokale læreplaner og skolekultur ikke var de samme for de tre lærerne. Kriteriene som var gjeldende for min utvelgelse var følgende:

1. De måtte undervise i norsk ved et trinn i grunnskolen.
2. De måtte være villige til både å bli observert og intervjuet.
3. De måtte være fortrolig med bruk av lydopptaker.

Jeg kontaktet først de lærerne jeg ville bruke som informanter. Etter å ha fått klarsignal fra disse, om at de ønsket å delta i forskningsprosjektet, kontaktet jeg ledelse ved de ulike skolene for å få godkjenning til gjennomføring. Dette viste seg å ikke være noe problem, og jeg kunne starte empiriinnhenting.

³ Jeg har ikke undersøkt hvorvidt det finnes usikkerhet og dårlig selvtillit i grammatikkundervisningen hos norsklærere, men etter å ha fått avslag fra flere lærere som følge av at jeg skulle observere denne type undervisning, ville det vært interessant å studere om det var noen sammenheng.

4.7 Presentasjon av informantene og det komparative aspektet

Jeg bestemte meg for å la informantene og skolene være anonyme i masterprosjektet. Derfor har jeg valgt å bruke de fiktive navnene: Mette, Alfred og Elsa. De representerer henholdsvis 4., 7. og 10. årstrinn ved tre ulike norske skoler. Mette arbeider ved en 1.-10. trinnskole, Alfred ved en 1.-7. trinnskole og Elsa ved en ungdomsskole. Alle tre har vært samarbeidsvillige, og har svart velvillig på mine spørsmål i intervjuene. Jeg ønsker å presentere de tre lærerne ytterligere senere i oppgaven, hvor hver og en vil ha hvert sitt portrett. Der vil jeg analysere og drøfte funn jeg har gjort, ut fra empiri fra både observasjon og intervju.

Etter å ha beskrevet hver enkelt lærers forestillinger og grammatikkundervisning vil jeg trekke noen tråder mellom Mette, Alfred og Elsas forestillinger om grammatikkundervisning, og deres utøvde undervisning. Som følge av at jeg ønsket å sammenligne, har jeg gjort en komparativ analyse, som sier noe om fellestrekk og ulikheter ved informantene. Min forskning er altså en kvalitativ komparativ studie, fordi jeg har lagt vekt på en helhetlig forståelse av tre lærere og deres særegne trekk, før jeg i etterkant har identifisert likheter og ulikheter, og sammenlignet dem (Grønmo, 2004, s. 405).

4.8 Transkribering

Kvale & Brinkmann (2015, s. 204-205) omtaler transkripsjon som transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. Transkripsjon skal til for å gjøre intervjusamtalen klargjort for analyse. I mitt prosjekt betyr dette både å oversette talespråket i observasjonene og intervjuene til skriftspråk. Intervjuet er et sosialt samspill i en kontekst der tempo, stemmeleie og kroppsspråk er del av deltakerne i samtalen, men ikke for de som leser transkripsjonen. Observasjoner inneholder det samme.

Jeg gjennomførte kun lydopptak under intervjuene. Et slikt opptak innebærer en første abstraksjon fra samtalen mellom personene som er med, og det gjør at slikt som kroppsspråk ikke blir tatt med. Det betyr at allerede før transkripsjonen er en meningsbærende enhet blitt borte. Transkripsjonen av samtalen til skriftlig form gjør også at stemmeleie, intonasjon og åndedrett ikke får spille en rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Jeg valgte å transkribere helheten av alle de tre intervjuene uten å bruke lydskrift.

Transkripsjonene inneholder hva informantene sa ord for ord. Jeg har også valgt å ta med ord som virker bekreftende og «pauseord», som for eksempel «eh» og «mhm». Slike ord kan

uttrykke at informantene er usikre, at de er enige i eller forstår hva jeg som intervjuer mener. I tillegg valgte jeg å ikke transformere informantenes dialekt i transkripsjonen. Samtlige av de tre lærerne snakker trøndersk, og jeg ser på dialekten som unødvendig å dekke over. Jeg har altså unngått å «filtrere» og omtolke samtalene til standardisert skrift, og leseren står selv friere til å tolke det informantene har sagt. På denne måten står lærernes utsagn mer transparente.

Når det gjelder observasjonene, gjorde jeg kun notater fra det jeg så. Det gjorde jeg med tanke på etiske hensyn til elever. Det var heller ikke behov for å gjøre lydopptak, fordi jeg ikke bare skulle observere det verbale, men også tilrettelegging, fremlegging og hvordan lærerne fikk elevene til å jobbe. Samtidig skulle jeg kun ha fokus på læreren, og ikke elevene. Å samle inn godkjennelse fra over hundre foresatte ville gi mer administrasjon enn utbytte. Som følge av at jeg kun hadde læreren i fokus, fikk jeg god tid til å strukturere notater samtidig som jeg observerte.

4.9 Validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitativ forskning kan defineres som ærligheten, dybden og omfanget av dataen (Cohen et al., 2011, s. 179). Reliabilitet er et synonym for pålitelighet, og dreier seg om hvorvidt forskningen ville gitt samme resultater, dersom forskningen var gjort på en liknende gruppe respondenter i en liknende kontekst (s. 199). Både validitet og reliabilitet handler altså om hvorvidt forskningen er troverdig.

Når det gjelder reliabiliteten av observasjon som metode, vil den være resultat av tre hovedaspekter. For det første er stabiliteten av observasjonene avgjørende. Det innebærer hvorvidt jeg som forsker ville ha fått de samme observasjonene og tolkningene av disse, hvis det hadde blitt observert på et annet tidspunkt. For det andre spørres det om jeg ville ha fått de samme observasjonene og tolkningene av det jeg så, hvis jeg hadde hatt fokus på andre fenomener under observasjonen. For det tredje ser man på hvorvidt en annen observatør med det samme teoretiske rammeverket og den samme observasjonen, hadde tolket på samme måte (Cohen et al., 2011, s. 202). Det som kanskje svekker reliabiliteten i mitt prosjekt, er at jeg ville ha sett noe annet om jeg hadde observert på et annet tidspunkt. Med tanke på hvilket fokus jeg hadde i observasjonen, tror jeg ikke at det svekket reliabiliteten, da jeg ikke var på utkikk etter eksakte fenomener i grammatikkundervisningen. Om en annen observatør ville ha

tolket ulikt fra meg, vil være avhengig av dette fokuset. Dersom observatøren hadde hatt samme fokus som meg, tror jeg ikke utfallet ville vært svært avvikende.

Når det gjelder validiteten i intervjuet, kan vi se på fem punkter for å diskutere hvorvidt intervjuet er ærlig og troverdig.

- 1) Intervjuerens holdninger, meninger og forventninger
- 2) Intervjuerens tendens til å se respondenten i hans/hennes egen situasjon
- 3) Intervjuerens tendens til å søke svar som støtter forutinntatte forestillinger
- 4) Intervjuerens misoppfatninger av hva respondenten sier
- 5) Respondentens misforståelser av intervjuerens spørsmål (Cohen et al., 2011, s. 204).

Punkt 1) er relevant å diskutere i henhold til mine intervju. Selv om jeg har egne holdninger og meninger om grammatikkundervisning, var jeg bevisst på at disse ikke skulle påvirke intervjuet. Derfor var det viktig for å meg å ha forhåndslagde spørsmål. Jeg ga heller ikke uttrykk for hva slags forestillinger jeg har om grammatikk ovenfor informantene. Forventninger påvirket meg i den grad at jeg stilte oppfølgingsspørsmål, fordi jeg hadde forventninger om hva jeg skulle få svar på. Dette gjelder også punkt 3), da jeg nok søkte svar som skulle tilfredsstille mine forventninger. Jeg vil også vise til punkt 2). Selv om jeg isolert sett ikke kan støtte dette, vil jeg trekke frem observasjonen som en faktor for å se respondenten i egen situasjon. At jeg hadde observert lærerne på forhånd, ga altså en mulighet til å danne et bilde av dem. Dette mener jeg vil ha innvirkning på intervjuet, siden jeg allerede hadde fått noen opplysninger om hvordan lærerne underviste i grammatikk.

4.10 Metodekritikk

Jeg mener mine metoder har vært fornuftige med tanke på å skulle finne svar på min problemstilling. En kvalitativ forskning med observasjon og intervju har gjort det mulig å gå i dybden, både på tre læreres grammatikkundervisning og deres forestillinger omkring den. Hvis jeg skulle gjort det samme igjen, ville jeg kanskje hatt en litt større observasjonsmengde, fordi det ble noe vanskelig å skulle analysere observasjonen opp mot intervjuet med et lite observasjonsgrunnlag. Samtidig hadde jeg et relativt stort intervju, med mange spørsmål. Intervjuene er kanskje grunnlaget for de store linjene jeg trekker i min analyse, men observasjonene er i stor grad med på å understreke og/eller utdype disse.

Den komparative analysen av de tre lærerne bød på utfordringer. For det første underviste de i tre forskjellige temaer innenfor grammatikk. Jeg ønsket ikke å legge noen føringer for hva de skulle undervise i, så lenge det hadde med grammatikk å gjøre, fordi jeg ville se hva lærerne selv ønsket å undervise i. Samtidig skulle elevene gjennom forskjellige tema på tidspunktene jeg observerte. For det andre underviste lærerne på vidt forskjellige trinn i grunnskolen. Det gjorde det vanskelig å analysere fellestrekk rundt både undervisningen og deres forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning. Den komparative analysen er likevel interessant, fordi jeg har kunnet sammenligne både definisjoner og legitimering av grammatikk, samt se på om de vektlegger en systematisk eller funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning. Jeg har også kunnet analysere forskjeller med tanke på hvilket trinn lærerne underviser på.

5 Portrett: Mette, 4. trinn – «Grammatikk? Kordan du bruke språket for å lær dæ anja språk.»

5.1 Utdanning og erfaring

Mette jobber ved en 1.-10. trinnskole, men har for det aller meste undervist på 1.-4. årstrinn, og er som min informant lærer på 4. trinn. Hun har gått treårig lærerskole, og har dermed utdanningstittelen allmennlærer. Hun har det som kalles kvartårsenhet i norsk og grunnfag i engelsk, noe som betyr at hun etter dagens standarder har 15 studiepoeng i norsk og 60 studiepoeng i engelsk. I intervjuet uttrykker Mette at hennes kvartårsenhet i norsk var akseptabelt for å undervise i faget da hun tok utdanningen sin, selv om hun anser det som lite i dag. Hun har undervist i norskfaget siden 1979, og har dermed lang erfaring. Om emnet grammatikk sier Mette at det var vektlagt i hennes utdanning, og hevder at hun har god kunnskap om disiplinen.

5.2 Grammatisk tema under observasjonen

Før jeg videre i portrettet av Mette skal analysere og drøfte hennes forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning, samt hennes utøvde grammatikkundervisning, vil jeg beskrive timen jeg observerte. Det var en norsktime på 60 minutter, der elevene fikk en gjennomgang av hvordan man skriver *å*-lyd riktig. Mette starter med å vise elevene tavla, der hun har skrevet ned målet for timen: «Jeg kan skrive ord med o for å». Ingen av læreplanens kompetansemål etter 4.årstrinn har dette konkret i fokus, men målet kan sies å høre til et av temaene i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i norskfaget: «Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Etter å ha gjort rede for målet for timen presenterer Mette en regel for elevene: «Vi har lang *å*-lyd med *å* og kort *å*-lyd med *o*». Hun forteller elevene at det henger sammen med dobbelt konsonant. Hun ber så elevene ramse opp ord med lang *å*-lyd, og etterpå ord med kort *å*-lyd. Videre spiller hun av teksten *Er det sant?* fra læreverket *Salto* (Bjerke, Fjeld & Svanes, 2016a, s. 62) med bruk av Smart Board, før elevene selv skal finne den samme teksten i boka, og sette strek under ord med *å*-lyd. Dette gjøres i samarbeid med læringspartnere. Elevene får fortelle hvilke ord de har funnet, før de skal fortsette med oppgaver i læreverket. Oppgavene går ut på å finne ord med *o for å* i et letekryssord, sette ring rundt slike ord i en liste som også

inneholder ord som uttales med *o*, lage sammensatte ord med kort *å*-lyd og skrive setninger med ord som har *o* for *å* (Bjerke et al., 2016b, s. 48-49). Det jeg har sett i observasjonen, skal jeg drøfte sammen med de svarene intervjuet har gitt meg.

5.3 Tverrspråklighetsargumentet

I intervjuet kopler Mette gjentatte ganger grammatikk til engelsk. Som følge av at mitt første forskningsspørsmål dreier seg om lærernes grammatikkdefinisjon, spurte jeg Mette hvordan hun ville definere grammatikk. Da svarer hun dette: «Eh. Definere grammatikk? Det e kordan du bruke språket da, for å lær dæ anja språk enn norsk, først og fremst da, tenke æ. Det e der grammatikken kjem mest inn.» (Mette).

Læreren svarer egentlig ikke på hva slags definisjon hun har på begrepet, men hun går rett over i legitimeringen av grammatikk. Denne legitimeringen finner vi i tverrspråklighetsargumentet. Det baserer seg på at grammatikkopplæringa blir gitt på morsmålet med formål om å lære andre språk, eller at det gis opplæring i fremmedspråk for å lære språk og språkssystemer (Hertzberg, 1995, s. 128). Mette virker opptatt av at grammatikkundervisning skal brukes for å lære andre språk, og viser til at hun jobber med grammatikk i sammenheng med engelsk. I intervjuet kommer det frem at hun både driver med grammatikkundervisning i engelsk og i norskfaget. Selv om det verken viser seg i observasjon eller intervju at hun faktisk sammenligner engelsk og norsk, er hun klar på at hun underviser i grammatikk i begge språkfagene. Dersom hun viser til universelle funksjoner som kommer frem på forskjellige eller like måter i engelsk og norsk, kan vi si at læreren har en kontrastiv tilnærming til grammatikkundervisning (Iversen et al., 2011, s. 23-24).

På spørsmål om hva Mette synes er det viktigste innenfor grammatikken, svarer hun dette:

«Jaha, ka som e viktigst innen grammatikken ... Det syns æ vart vanskelig å svar på asså. Æ tenke at det med ordklassa e viktigst når det gjelds språkinnlæring i forhold te anja språk da. For eksempel hvis du ska ha om verb, «the boy walks slowly» der «walk» e et verb, og «the boy» e et substantiv som fortel at du ska ha en s. Da må du vete at det e verb. Og det e det mang som rote med. Dæm sett på s bak substantivet for eksempel, fordi dæm har hørd at det ska vårrå en s. Så dæm må ha det ganske klart. Og likens i forhold te adverb og adjektiv og, ska du forklare ka et adverb e, så må du ha ly-ending i språk. «He walked slowly», eller «the car was slow», ikke sant. Der vise du forskjellen. Da bruke æ grammatikken på det viset.» (Mette)

Her ser man også hvordan Mette knytter grammatikk til språkinnlæringen av engelsk. Hun sier at hun vektlegger ordklasser for å kunne forklare elever hvordan noe av det engelske

språket er satt sammen. Med andre ord virker det som om læreren er opptatt av at elevene skal ha ordklassene klart for seg, og vite hvordan det hele henger sammen når det gjelder form og bøyning. Et av få kompetansemål etter 4. årstrinn som eksplisitt beskriver hva elevene skal kunne innenfor grammatikken, har med ordklasser å gjøre: «beskrive ordklasser og deres funksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette indikerer at læreren er opptatt av at elevene hennes skal nå læreplanmål innenfor grammatikk.

5.4 Preskriptive og deskriptive forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning

I observasjonen finner jeg spor av at Mette har preskriptive forestillinger om grammatikk. I timen jeg observerte, var det fokus på hvordan man skriver ord med *å*-lyd riktig. Å undervise i grammatikk som rettskriving hører til en preskriptiv forestilling om grammatikk. Læreren startet som nevnt med å presentere dette målet for elevene: «Jeg kan skrive ord med o for å». Videre skriver læreren en regel på tavla: «Vi har lang å-lyd med å og kort å-lyd med o». Dette forklarer hun med ord med og uten dobbel konsonant. Her viser Mette en deduktiv metode i undervisning av grammatikk, ved at hun starter med regelen. Samtidig viser hun en deskriptiv tilnærming til grammatikk, fordi hun beskriver systemet. Hun har også tydelig etablert begreper om grammatikk, som elevene henger med på, når hun bruker uttrykket dobbelt konsonant. På bakgrunn av dette kan vi si at læreren underviser i systemgrammatikk både preskriptivt og deskriptivt. Denne formidlingen kan vi også kalle en systematisk tilnærming til grammatikkundervisning, fordi det er språkssystemet som er i fokus.

Når jeg i intervjuet spør Mette om hun synes grammatikk er viktig, svarer hun:

«Egentlig ikke så my i norsk, nei. Fordi på småtrinnet i hvertfall, så tenke æ at det e nå som kjem naturlig hvis dæm les mykje bøker osv sånn. Så har det itj så stor hensikt om dæm kan den regelen for kordan det og det ordet skrives. For da lære dæm sæ det ordet ved å sjå det ordet ofte. I stedet for å vite det at kopp, ikke sant, ikke skrives med *å* fordi det e kort å-lyd, og skrives med *o*. Men det treng elevan ikke nødvendigvis vit så my om, for det lære dæm sæ ut fra det ordbildet dæm sjer.» (Mette)

Her ser vi igjen at læreren har en preskriptiv tilnærming til grammatikk, når hun kopler grammatikk til regler og rettskriving. Hun er for øvrig opptatt av at rettskrivingsregler ikke har noe for seg, men at ordbildet eller det vi kan kalle en memorering av leste ord, er viktig for å kunne skrive korrekt. Med andre ord kopler hun grammatikk til regler og rettskriving uten at hun ser nytteverdien av det. I stedet vektlegger hun verdien av lesing i sammenheng med skriving. Læreren fra Watsons (2015) studie var heller ikke spesielt opptatt av at

grammatikk er viktig, og vektla det heller lite i undervisning, fordi hun ikke så på grammatikk som noe kreativt. Kanskje ser både denne læreren og Mette på grammatikk som uviktig som følge av deres forestillinger om grammatikk som et sett med regler elever må kunne for å skrive korrekt.

5.5 Læreverkets påvirkning

Det som også er interessant å merke seg ved sitatet ovenfor, er at læreren ikke mener at elevene trenger å lære grammatiske regler, men likevel underviser hun deduktivt. Mye av dette skyldes nok at hun følger skolens læreverkt, *Salto*. Når jeg spør Mette om hun vektlegger grammatikk i sin undervisning, svarer hun slik:

«Egentlig ikke så veldig my. Æ følge jo det læreverket vi har, og der e det egne timar som e satt av te grammatikk. Det e leksom kanskje ikke grammatikken som e i fokus først og fremst, som æ syns e det viktigste.» (Mette)

Dette tyder på at læreverket bestemmer både hvor mye, og hvordan læreren underviser i grammatikk. Læreverket legger opp til hvordan undervisningen kan gjøres, og har oppgaver knyttet til denne. *Salto* innleder temaet *å*-lyd med å vise til regelen for hvordan den skrives, og har rettskrivingen i konstant fokus (Bjerke et al. 2016a, s. 62). Samtidig kan de oppgavene fra *Salto* som blir brukt når jeg observerer, også assosieres med det læreren sier om at elevene trenger å se ordbilder for å lære riktig staving. For eksempel skal elevene finne ord med *o for å* i et letekryssord, og sette ring rundt ord med *å*-lyd i en tekst. Kanskje kan læreverket være med på å si noe om hvilke forestillinger læreren har om grammatikk. Når læreverket legger opp til en regelbasert innlæring av grammatikkens system, vil det kanskje påvirke hvordan læreren ser på viktigheten av grammatikk i norskfaget. Grammatikken blir da ikke knyttet til en nytteverdi. Dersom det ble lagt opp til en forklarende og beskrivende undervisning i systemgrammatikk, gjerne med bruk av induktiv metode, ville kanskje nytteverdien blitt tydeligere. Det samme gjelder en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning, der en kunne ha sett på en større tekstlig sammenheng, der betydningsforskjellen mellom *å* og *o* hadde vist seg.

Det er ikke vanskelig å forstå at læreren velger å bruke læreverket i grammatikkundervisningen. Den omfattende debatten om hvorvidt grammatikkundervisning er viktig, som Hertzberg (1995) gjør rede for, kan ha gjort det vanskelig for lærere å forholde seg til undervisning i grammatikk. Dagens læreplanen er heller ikke klar på grammatikkens plass i norskfaget. Som Vikøy (2013, s. 31) peker på, setter læreplanen tekst i fokus, og

grammatikkbegrepet har på en måte forsvunnet under det overordnede tekstbegrepet. Med tanke på slike rammebetingelser er det lett å skjønne hvorfor Mette benytter seg av et læreverk i undervisning om et emne som i hovedsak er implisitt representert i læreplanen.

5.6 Ferdigheter i grammatikk

I teorikapittelet skilte jeg mellom kunnskap om grammatikk og ferdigheter i grammatikk. Mettes forestillinger om grammatikk kan ses opp mot å ha ferdigheter i grammatikk. På bakgrunn av at hun legitimerer grammatikkundervisningen med tverrspråklighetsargumentet, kan vi si at hun er opptatt av at elevene skal kunne noe om språkssystemet for å lære engelsk. Dermed knyttes grammatikkopplæringen sammen med nytteverdi. Det som også kan vise til at læreren vektlegger ferdigheter i grammatikk, er hennes svar på om det er viktig at elevene har innblikk i grammatikken for dens egenverdi eller for dens verdi for skriving: «Nei, det er egentlig verdien for skriving, tenke æ. Og da tenke æ meir på i forhold te språk, anja språk enn norsk.» (Mette). Igjen er det tverrspråklige i fokus, og at hun også knytter dette til grammatikkens verdi for skriving, viser en sekundær legitimering i form av språkferdighetsargumentet. Dermed er Mette opptatt av at grammatikken skal brukes til noe, enten at den skal hjelpe elever med innlæring av andre språk, eller at de skal bli bedre skrivere.

5.7 Grammatikktimer og grammatikk i tekst

Mette sier at hun har egne grammatikktimer som følge av at læreverket *Salto* legger opp til egne timer med ulike grammatiske emner. Observasjonen av timen om hvordan man skriver *å*-lyd er et tydelig eksempel på dette. Likevel sier læreren at hun også kan ha fokus på grammatikk i timer om andre temaer. Dette kommer frem i intervjuet:

«B: har du egne grammatikktima, eller bruke du grammatikken i andre undervisningssammenhenga?»

M: Ja, begge dela. Egne grammatikktima, og så e det og sånn at hvis vi jobbe med en tekst, så kan dæm for eksempel leite etter substantiv i den teksten, eller verban eller adjektivan. Særlig de ordklassan e nå dæm ska kunn i løpet av 4.klassen, så æ drar det inn i tekstan vi jobbe med.

B: så tekstan jobbe du med for å lær dæm om ordklassan da?»

«Ja, æ bruke teksten te det ja. Men at det e en tekst som og ska lær dæm anja teng, ikke sant, men at du da kan trekk inn grammatikken.» (Mette)

Mette har ifølge dette også en tekstbasert tilnærming. Iversen et al. (2011, s. 22) beskriver en slik tilnærming, som har fokus på å se hvordan språkets system kan vise seg som funksjoner i tekst. På spørsmål om læreren underviser med fokus på system eller funksjon sier hun dette, etter en kort beskrivelse av hva jeg mente:

«Okei, men da blir det egentlig litt begge delan. Når æ både har egne grammatikktima, men også bruke teksta for å sjå på grammatikk. Det åsså sjå på substantiv, verb, og ka slags funksjon dæm har i teksten. Ikke sant, det blir jo litt begge delan da.» (Mette)

Dette er i tråd med den tekstbaserte og funksjonelle tilnærmingen til grammatikkundervisning. I den funksjonelle grammatikkundervisningen kommer grammatikken inn kun der den kan bidra til at elevene forstår ulike tekstmekanismer (Hertzberg, 1995, s. 117). I dette tilfellet sier læreren at hun opererer med ordklasser for å kunne si noe om hva disse gjør med teksten. Med andre ord henger systemgrammatikken sammen med funksjonen, noe som kan ses i sammenheng med Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikksyn, som ser system og funksjon hånd i hånd (Iversen et al., 2011, s. 14).

5.8 Forenklet grammatisk terminologi

For å studere hvorvidt lærerne er opptatt av et metaspråk i sammenheng med en tekstbasert og funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning, spurte jeg hvordan de håndterte elevenes egenproduserte tekster:

«B: snakke du med elevan om grammatikk i dæmmers egne teksta? Om ka eventuelt? Rette du for eksempel tekstan dæmmers og kommentere rettskriving?

M: Nei, hvis dæm har rettskrivingsfeil som for eksempel dobbelkonsonant så gjør æ jo det. Men æ forklare egentlig ikke koffor det e feil som skriftlig kommentar, nei. Vi har jo tidliger hatt om sprettord og draord, også kan æ forklare det på den måten ved å bruk de begrepan da. Men det blir liksom ikke grammatisk terminologi, ikke sant. Det e mer sånn at det blir lett for ongan på småtrinnet å forstå. Et ord som du drar og et ord som du sprett. Det klare dæm på en måte å forhold sæ meir te enn å bruke grammatisk terminologi, kanskje.

B: enn når du snakke om ordklassan da? Bruke du begrepan substantiv, verb eller si du for eksempel «gjøreord»?

M: Nei, men æ kan godt forklare ka verb e, at det e gjøreord, men dæm ska lære sæ ordan, og kjenne verb, substantiv... Men det merke æ godt at dæm blande veldig, altså, hvis æ spør ka substantiv e, så har dæm kanskje glømt det etti et par vekka. Så da e det nånn som kan finn på å svar gjøreord på det. For at dæm har hørt at det e et eller anna sånt da. Så det må en jobbe ganske mykje med, for at dæm ska ha det klart.» (Mette)

På grunn av at jeg som intervjuer la til et tilleggsspørsmål om rettskriving, kan jeg ikke si at koplingen mellom elevenes egne tekster og rettskriving ble gjort av Mette. Dermed fikk jeg kanskje et svar som i større grad enn ellers baserte seg på temaet rettskriving i tekstene deres. Likevel kan vi se på svaret hennes at hun retter skrivefeil i elevenes tekster, og selv om hun ikke gir en skriftlig forklaring på skrivefeilene de gjør, er hun tydelig opptatt av at elevene skal forstå det hun underviser om.

Det Mette sier her, tyder på at hun har det Shulman (1987, s. 8) kaller pedagogisk innholds kompetanse. Det innebærer at hun har kunnskap om hvordan man skal undervise i grammatikk for å utvikle elevers forståelse av emnet. Hun tar elevenes alder i betraktning, og selv om hun er opptatt av at elevene skal lære seg den faktiske grammatiske terminologien, kan hun bruke andre ord som beskriver ordklassene. For å forklare bruken av dobbelt konsonant, bruker hun beskrivelsen «et ord som du drar, og et ord som du sprett». Det betyr at Mette har skapt et metaspråk, som hun bruker for å få elevene til å forstå grammatikk. Hun beskriver grammatiske mønstre, og viser også her en deskriptiv tilnærming til grammatikk, selv om det her har et preskriptivt formål.

Selv om Mette bruker et metaspråk sammen med elevene for at de skal forstå ordklassene, virker hun opptatt av at de skal kunne de faktiske termene. Dersom målet er å beskrive grammatikken i språket, kan man si at det kanskje ikke er nødvendig å kunne de latinske betegnelsene. Metaspråket gjør jobben med å skape forståelse for ordklassenes betydning. Som vi har sett, knytter Mette grammatikken til tverrspråklighetsargumentet, og dermed er målet er å bruke grammatikken for å lære andre språk. Da blir det i høyere grad naturlig å vektlegge de faktiske grammatiske termene, fordi det da kan bli lettere å diskutere grammatikk på internasjonal basis.

5.9 Oppsummering

Mette har flerfoldige forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning. Når det gjelder hvordan hun definerer grammatikk, får jeg ikke et konkret svar, men kan på bakgrunn av både observasjon og intervju, analysere meg frem til at hun har både preskriptive og deskriptive forestillinger om grammatikk. Noen av hennes forestillinger er nok også basert på skolens læreverk. I observasjonen ser jeg at Mette har en systematisk tilnærming til grammatikkundervisning, fordi hun har fokus på språkssystemet. Hun er opptatt av grammatikk som rettskriving, men har også tydelige beskrivelser av systemet, som hun bruker

for å forklare elevene hvordan grammatikken henger sammen. I intervjuet kommer det også frem at Mette bedriver en funksjonell og tekstbasert undervisning. Det betyr at læreren har forskjellige forestillinger om grammatikk, og ulike måter å undervise i det på. På den ene siden sier hun at grammatikk ikke er viktig, men på den andre siden legitimerer hun grammatikken med tverrspråklighetsargumentet og dens verdi for skriving. Dette kan tyde på at læreren i bunn og grunn har god kompetanse om grammatikk, men at hun ikke er vant til å reflektere over emnet, ei heller undervisningen i det.

6 Portrett: Alfred, 7. trinn – «for mæ, så e grammatikk definitivt linka opp mot skriving.»

6.1 Utdanning og erfaring

Alfred er lærer ved en 1.-7. trinnskole. Han har fireårig lærerutdanning og et årsstudium i psykologi, som betyr at han har arbeidstittelen adjunkt med opprykk. Fra lærerutdanningen har han 30 studiepoeng i norsk. Når jeg observerer og intervjuer Alfred, er han lærer ved 7. trinn, men han har erfaring fra flere årstrinn i barneskolen. I norskfaget har han undervist i 7 år. Alfred mener at han ikke har fått nok opplæring i emnet grammatikk fra sin egen utdanning. I forskningskonteksten viste jeg til flere studier som viser at læreres faglige innholdskompetanse innenfor grammatikk er svak. I Australia viste en studie fra 2005 at lærere ikke føler seg trygge i grammatikkundervisning når de har fullført utdanningen (Myhill et al. 2013, s. 79). Alfred er, i likhet med lærerne fra denne studien, ikke tilfreds med opplæringen han har fått i grammatikk, selv om han tydelig har god kompetanse på området. Han har tydelig etablert noen refleksjoner om grammatikkemnet. Det viser jeg videre i denne analysen av Alfreds forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning, og hans egen undervisning.

6.2 Grammatisk tema i observasjonen

Alfreds tema for den 60-minutter lange skoletimen jeg observerte, var ordklassen konjunksjoner. Han brukte en egen forhåndslegd presentasjon på Smart Board, der han først viste elevene målene for timen: «Kunne de fem viktigste konjunksjonene» og «Vite hvorfor man bruker konjunksjoner i tekst». Disse læringsmålene henger sammen med kompetansemålet: «skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her er det tydelig hvordan både læreplanens kompetansemål og lærerens andre læringsmål knyttes til tekst.

Alfred inkluderer elevene når han vil ha svar på hva konjunksjoner er. På presentasjonens neste side har han skrevet ned svaret på dette: «ord som binder sammen ord eller setninger», sammen med de fem vanligste konjunksjonene: «og, eller, men, for, så». Videre viser Alfred tre forskjellige setningspar, der elevenes oppgave blir å få disse til å henge sammen i en setning, ved hjelp av en konjunksjon. Han veileder elevene, og i oppsummeringen gir han rom for diskusjon. Elevene får også en interaktiv oppgave på Smart Board, der de skal fylle inn

konjunksjoner i tekst, og en tilleggsoppgave, der de sammen med sin læringspartner skal lage to setninger der de binder disse sammen ved hjelp av ulike konjunksjoner. Til slutt tar Alfred frem målene for timen igjen, og elevene skal skrive deres svar som viser om de har nådd målene på en lapp, slik at han kan se hva de har lært.

6.3 Tekstfokus og prioritering av grammatikk

Grammatikk er tydelig en prioritet i Alfreds undervisning. Da jeg spurte han om han vektlegger grammatikken i undervisningen si, svarte han følgende:

«Æ vektlegge det en god del. Det kan æ jo si når det gjeld både norsk og engelsk. Æ føle at grammatikk kanskje har, ubevisst hos mange, har glidd litt ut. At man har mindre fokus på det. Æ sjer at elevan har et ganske sterkt behov for å, ja, ha en viss kunnskap om det, asså uansett. Sånn som æ oppleve det i hvert fall, så har det blitt mer sånn at man fokusere veldig på å produsere tekst. Eh, å det e jo kjempebra det, men æ trur man i den prosessen her, så glemme man litt den opplæringa i koss teksten ska bygges opp da, reint grammatisk.» (Alfred)

Alfred sier altså at han vektlegger grammatikk fordi han mener elever trenger en kunnskap om det. Han har en formening om at et økt fokus på tekstproduksjon har overdøvet grammatikken. Dette kan vi se opp mot analysen av læreplanen, og det Vikøy (2013, s. 31) sier om grammatikkens plass i denne. Han peker på tekstfokuset i læreplanen, og at ordet «tekst» blir brukt hele 139 ganger, mens ordet «grammatikk» bare blir eksplisitt nevnt en gang. Dette kan også si noe om hvordan lærere ser på grammatikk. Som Alfred også sier, er det fort gjort å glemme grammatikkopplæringa i tekstprosessen. Læreplanen er nettopp et konkret bevis på det Alfred har antakelser om. Han er likevel opptatt av at grammatikken skal ha plass i undervisningen, og knytter det i denne sammenhengen til viktigheten av å kunne grammatikk for å bygge opp tekst. Med andre ord er Alfred også opptatt av tekst, men han ser på grammatikk som en viktig del av prosessen. Grammatikk i sammenheng med tekst kjenner vi igjen fra Hallidays teori. Teoretikeren ser tekst som en prosess for å skape mening, og noe man produserer både når man snakker og skriver (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3). Alfred knytter altså grammatikken til den skriftlige delen av å skape mening, som jeg skal se nærmere på senere.

At læreren er opptatt av tekst i sammenheng med grammatikk, viser seg også i utdraget under:

«B: Snakke du med elevan om grammatikk i dæmmers egne teksta? Om ka eventuelt?

A: Hm. Det e så mangt. Vi har jo nånn gjengangera, selvfølgelig. Men, nei, æ e veldig opptatt av, vært veldig glad i å skriv teksta sjøl, æ har jo skrevet my sånn på fritida og, faktisk. Så for mæ handle det my om flyt da. Det å skape en god læseopplævelse for den som læs. Da snakke vi om ting som, koss kan du variere språket, sant, æ har vært veldig opptatt av skildringa,

adjektiv, for eksempel. Setningsstartera, at man ikke ska begynn setninga med samme ord. Da må man jo ha en viss synonymkunnskap i tillegg, da. Så, men, sånn som te oss, det som har vært den største utfordringa vårres, og som for så vidt e en gjenganger ofte da, det e jo dobbelt konsonant, for eksempel. Den går jo igjen. Mang slit veldig med det. I tillegg, så sjer vi jo at tegnsetting e en stor utfordring. Helsetning, leddsetning, og så vidare. Æ ska itj si at æ e perfekt æ heller, det sjer du sikkert. Men sånne ting e jo det som man sjer fortest. Men for mæ så e det viktigste at språket dæmmers flyt godt. Det har egentlig itj så my å si om dæm har bomma med komma, eller glemt av et komma, så leng itj alle setninga begynne med «det» eller «dette» eller asså, og at dæm faktisk greie å beskriv ting på en god måte. Det e det viktigste for min del da.» (Alfred)

Alfred ser altså at elevene har utfordringer med rettskrivingen, for eksempel dobbel konsonant og tegnsetting, men det er ikke det som er hans fokus når han ser på grammatikk i elevers tekster. Han er opptatt av at teksten skal være sammenhengende og ha et beskrivende språk. I tillegg til dette sier han at han ikke bare har rene grammatikktimer, men at han også har fokus på å bruke grammatikk i form av kriterier i vurderingsarbeidet når elevene skriver tekster. Det er med andre ord tydelig at Alfred ser på grammatikk som et grunnleggende hjelpemiddel for å få elever til å skape det vi kan kalle gode tekster. Han har altså et funksjonelt syn på grammatikken.

6.4 Språkferdighetsargumentet

Det foregående tar oss over i hvordan Alfred legitimerer grammatikkundervisningen. Han knytter altså grammatikken til tekstopbygging, og på spørsmål om grammatikk er viktig for dens egenverdi eller for verdien for skriving, svarte han dette:

«A: Nei, æ må ærlig innrøm at æ e meir opptatt av verdien i forhold te skriving. Ja. For te syvende og sist, så e det jo det som e produktet av å kunn grammatikk. Det e jo at du får teksta som e mer sammenhengende, og bedre skrudd sammen, rett og slett. Så for mæ, så e det definitivt linka opp mot skriving.» (Alfred)

Alfred er altså ikke i tvil om hvordan grammatikkundervisning bør legitimeres. Han er opptatt av at elevene skal bruke grammatikk for å bli bedre skrivere, altså at de skal ha ferdigheter i grammatikk. Språkferdighetsargumentet står for at man trenger grammatikk for å kunne uttrykke seg skriftlig. Det som støtter et slikt argument, er at få kan skrive slik de snakker, og derfor må man ha en del kjøreregler for hvordan man skal skrive (Myrmo, 1998, s. 7-8).

Tidligere forskning som blir gjort rede for av Myhill & Watson (2013), viser at grammatikkunnskaper ikke har vist effekt på skrivingen. Myhill et al. (2012, s. 146-151) viser for øvrig til påvisbar effekt på skriving dersom grammatikkundervisningen blir gjort med et metaspråk, bruk av eksempler og mønstre, fokus på hvordan tekster kan forbedres, diskusjon

om språkvalg, bruk av modelltekster, aktiviteter som stimulerer elever til egen skriving og språklek.

Alfred snakker om hvordan man skal få tekster til å være mer sammenhengende ved hjelp av grammatikkunnskaper, og i observasjonen er det flere eksempler der han gjør mye av det som er i fokus i den positive studien. I timen var temaet konjunksjoner, og Alfred spør elevene om det er noen som vet hva dette er. Flere kopler dette til «bindeord», og Alfred utdyper dette med at konjunksjoner er ord som binder sammen ord eller setninger. På denne måten kan vi si at Alfred og elevene bruker et metaspråk. Han viser dem så de fem vanligste konjunksjonene: «og, eller, men, for og så», før han viser til eksempler som dette:

- «Bernt har fotballtrening på tirsdager. Bernt har judotrening på tirsdager.»
- «Line vil spille TV-spill. Line vil lese en bok med mamma.»
- «Jeg leser så mye jeg kan om ørkenen. Jeg føler meg klar til å skrive fagtekst i morgen.»

Videre spør Alfred om hvordan disse setningene kan bindes sammen, og er opptatt av at elevene skal se hensikten med hvorfor teksten blir bedre, om man bruker en konjunksjon. Dermed har han brukt eksempler for å vise hvordan tekster kan forbedres. Han oppfordrer også elevene til diskusjon om hvilken konjunksjon som passer til de ulike eksemplene, og ber dem forklare hvorfor de har valgt som de har gjort. Tar vi studien Myhill et al. (2012) viser til i betraktning, er det mye som tyder på at også Alfreds elever ville ha hatt effekt på skriving som følge av grammatikkundervisning.

6.5 Systeminnsikt for funksjonsforståelse og funksjonelle forestillinger om grammatikkundervisning

Da jeg spurte Alfred om han fokuserte på system eller funksjon i grammatikkundervisningen, svarte han:

«A: Æ villa ha fokusert på, asså sånn som æ håpe og tror det e, så fokusere æ mest på funksjonen. Det e det æ e mest opptatt av æ i hvert fall. At dæm ska skjønn koffor vi bruke dæm, koffor vi. Det e det viktigste for min del.

B: Tenke du at det kan vær en balansegang mellom?

A: Selvfølgelig. Æ trur man må ha systemet for å kunn forstå funksjonen og. Rett og slett. Man må ha litt systeminnsikt. Det må vel vær en slags balansegang i det, men likevel så sjer æ kanskje på funksjonen som det viktigste. For æ trur at uten at dæm sjer funksjonen, så blir det veldig kjedelig. Det blir litt sånn, dæm sjer itj nytten i det.»
(Alfred)

Alfred virket tydelig på at han ser på funksjonen som det viktigste i grammatikken. Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål fordi jeg ønsket å få svar på hvordan han så på systemet som del av dette. Han tar balansegangen for å være en selvfølge, og mener systeminnsikten er avgjørende for funksjonen, men har et klart mål om at funksjonen må være del av bildet. Dette er i tråd med Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikkteori, som har både språket som system og språket som funksjon i fokus (Iversen et al, 2011, s. 13-14). Alfred vektlegger altså det funksjonelle som det viktigste, men at språkssystemet er en selvsagt faktor for å beskrive de språklige funksjonene.

Det Alfred svarer i intervjuet, synes å henge sammen med det han gjør når han underviser i grammatikk. Hans mål for timen, som blir gjort tydelig ovenfor elevene, er for det første at de skal kunne de fem viktigste konjunksjonene, og for det andre at de skal vite hvorfor man bruker konjunksjoner i tekst. Det sistnevnte målet åpner for en funksjonell tilnærming. Alfred spør elevene om de vet hva slags nytte konjunksjoner har. I og med at han og elevene sammen kommer frem til hva konjunksjoner er, starter han med en slags regel, og vi kan si at Alfred bruker en deduktiv metode, for å videre ha fokus på konjunksjonenes funksjon. Han bruker da gjennomgående eksempler for å tydeliggjøre ovenfor elevene hvilken funksjon en konjunksjon kan ha. For eksempel blir det en diskusjon når noen av elevene bruker *men* i denne setningen: «Bernt har fotballtrening på tirsdager, men har judotrening på tirsdager». Alfred tydeliggjør ovenfor elevene at det ikke er noe feil med denne setningen, men at konjunksjonen *men* gjerne representerer en konflikt, som gjør at de to setningene går mot hverandre. Disse setningene er i utgangspunktet ikke setninger som går mot hverandre, og derfor blir det kanskje mer naturlig å bruke *og* her, forklarer han. Dette eksempelet viser hvordan Alfred er opptatt av at elevene skal forstå hva slags funksjon de ulike konjunksjonene har i tekst.

Et annet eksempel som viser det samme, er når elevene skal komme opp på Smart Board for å løse en interaktiv oppgave. På Smart Board er det en tekst, der konjunksjonene er tatt ut, og elevene får i oppgave å fylle inn disse. Alfred forklarer at det kan være flere muligheter som fungerer, men at valgene vil gjøre at teksten får ulik funksjon. For eksempel er det noen elever som ønsker å bruke *og*, og noen som ønsker å bruke *men*, i denne setningen: «Jesper var en liten gutt, ___ han var veldig sterk.» I diskusjon kommer Alfred og elevene frem til at det er naturlig å bruke *men* fordi man ikke assosierer *liten* med *sterk*, men at det absolutt går an å være *liten og sterk*. Men de to setningene vil ha forskjellig mening. Her er Alfred inne på semantiske problemstillinger i grammatikken, eller det man gjerne kaller betydningslære

(Grammatikk, 2009). Semantikken er også en av komponentene i generativ grammatikk (Faarlund, 2005, s. 40) og i Hallidays funksjonelle grammatikk (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 21-22). Det betyr at Alfred har et grammatikkperspektiv der mening står sentralt. På bakgrunn av eksempler jeg har vist til her, og at dette er gjennomgående i undervisningen, kan vi si at læreren har en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning, fordi han er opptatt av å se på grammatiske fenomeners funksjon i tekst, og hvordan tekst skaper mening.

Ser vi tilbake på grammatikkdebatten, er hovedlinjene i denne at den tradisjonelle grammatikken ble kritisert, mye på grunn av at mange så på dens nytteverdi som avvikende. Grunnskolerådets forslag til revidert mønsterplan i 1985 la fokus på en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning (Hertzberg, 1995, s. 115-116). Alfreds grammatikkundervisning med fokus på språkets funksjon minner om holdningene i den reviderte mønsterplanen.

6.6 Deskriptive forestillinger om grammatikk

Etter å ha observert og snakket med Alfred, ser jeg at han har deskriptive forestillinger om grammatikk. I undervisningen om konjunksjoner er han opptatt av å beskrive systemkategorien ovenfor elevene, og vi kan dermed si at han har en deskriptiv tilnærming til systemgrammatikk. Som jeg har nevnt tidligere, beskriver han konjunksjoner som «ord som binder sammen ord og setninger». Det som også støtter opp under deskriptive forestillinger er det Alfred svarte da han ble spurt om hvordan han ville definere grammatikk: «Oi. Ja, det er jo dæm ulike delan av språket vårres da. Det er jo byggesteinan i språket, rett og slett. Sånn som æ sjer det hvertfall.» (Alfred).

På bakgrunn av at Alfred beskriver grammatikken som byggesteiner i språket, kan man si at hans definisjon ser på ulike deler av språket som forskjellige systemkategorier, som kan bygges sammen for å skape mening. Definisjonen kan ses på som en deskriptiv forestilling av systemgrammatikk, i henhold til Chomskys beskrivende systemgrammatikk, som har fokus på å beskrive grammatikken hos språkbrukere (Faarlund, 2005, s. 37). Samtidig kan man si at Alfreds forestillinger ligner Hallidays teori, som representerer system og funksjon, der de ulike delene av språket er systemgrammatikken, som er grunnlag for å bygge funksjon (Iversen et al., 2011, s. 13-14).

6.7 Forenklet grammatisk terminologi

Når det gjelder kommunikasjonen om grammatikk mellom lærer og elever, mener Alfred at elever har behov for en forenkling av den grammatiske terminologien.

«B: Bruke du grammatiske terma i relasjon te tekstarbeid?

A: Prøve på det, ja.

B: Da tenke du dæm «profesjonelle» terman, eller kan du bruk for eksempel «gjøreord» om verb og...?

A: Ja, det e jo sånn som æ gjør her no. Æ kalle det to ting da, men det e veldig viktig at ka den termen, terminologien e og da. Og det e jo den, når dæm veit ka et bindeord e, og at det e linka opp mot konjunksjona, så kan du heller gå over te å bruk terminologien, den korrekte terminologien. Men det e faktisk overraskende mang som e nødt te å ha den støtten i at verb e gjøreord, adjektiv e ord som beskrive, asså, fremdeles da, sjøl om vi e på 7. trinn.» (Alfred)

I timen om konjunksjoner bruker Alfred den forenklete termen *bindeord*, som kan være enklere for 7.klassinger å forholde seg til, fordi det er et ord som beskriver funksjonen til ordklassen. Han sier likevel at han bruker den korrekte terminologien etter hvert, men ser at elevene har behov for å ha norske termer når de snakker om grammatikk. Dette står i tråd med Mettes forestillinger, og i den komparative analysen tar jeg opp denne tråden igjen.

6.8 Oppsummering

Hovedlinjene i Alfreds forestillinger er at han er opptatt av at grammatikk er viktig, og legitimerer grammatikken med språkferdighetsargumentet. Han har deskriptive forestillinger om grammatikk, og er opptatt av å beskrive systemet, samtidig som han anser funksjonen som den viktigste faktoren i grammatikkundervisning. På grunn av det jeg så i observasjonen er det mye som kan koples til det som kalles en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning. Alfred er gjennomgående opptatt av at elevene skal forstå hvilken funksjon grammatikken har i tekst, noe vi kjenner igjen fra Hallidays teorier. Samtidig kan vi knytte Alfreds grammatikkundervisning til Chomskys teori, fordi den også har fokus på en beskrivende systemgrammatikk. På bakgrunn av at systemet også har en viktig plass i den systemisk-funksjonelle teorien, og at funksjonen i høy grad blir vektlagt, vil jeg alt i alt klassifisere lærerens grammatikkundervisning som funksjonell. Det er likevel verdt å merke seg at Alfreds undervisning baserer seg på en deduktiv metode, fordi han forklarer hva konjunksjoner er, før elevene jobber med teksteksempler. Dermed har vi fått et eksempel på at funksjonell undervisning ikke nødvendigvis innebærer induktiv metode.

7 Portrett: Elsa, 10. trinn – «For å kunn bruk må du ha lært.»

7.1 Utdanning og erfaring

Elsa er lærer ved en ungdomsskole, og underviste på 10. årstrinn da jeg observerte henne. Hun har toårig lærerskole, og sier at norsk var et av de viktigste fagene i utdanningen, men at to år er lite. Hun har også utdanning i tysk, og sier at hun fikk mye grammatikkopplæring gjennom det. I intervjuet trekker hun også frem at det for rundt fem år siden ble et fokus på å se på hvilken kompetanse som fantes i et kollegium, og at hun da fant ut at hun ønsket å studere igjen. Da tok Elsa nordisk, der hun fikk 15 studiepoeng i emnet *grammatikk, analyse og språklære*, og innrømmer at hun da innså hvor lite hun kunne om grammatikk. Grunnen til at hun ville ta mer utdanning, var at hun ikke ønsket et stempel som «ikke kompetent», samtidig som hun ønsket å ha mer kunnskap i faget. I tillegg har Elsa lang erfaring, hele 30 år, som norsklærer.

7.2 Grammatisk tema i observasjonen

Informanten ble observert i en 60-minutters norskøkt, der hun hadde som formål å repetere ordklasser og setningsanalyse, for å forsikre seg om at elevene hadde nådd kompetansenivået som forventes av en avgangselev i grunnskolen. Et av kompetansemålet etter 10. årstrinn er dette: «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Kanskje er det dette målet Elsa knytter til kompetansenivået som forventes av hennes avgangselever.

Elsa hadde jobbet med ordklasser og setningsanalyse over flere år sammen med denne klassen, og hadde klare forventninger om at dette skulle være kjent for elevene. 10.klassingene hadde datamaskiner for å se på en PowerPoint-presentasjon læreren hadde laget. Denne inneholdt oppgaver til alle ordklassene, samt setninger til analyse, der de skulle finne setningsleddene subjekt, verbal, indirekte og direkte objekt, adverbial og predikativ. Elevene hadde altså tilgang til alle oppgavene, og kunne jobbe selvstendig. De fikk selv velge hvilke ordklasser de ønsket å gjøre oppgaver til. Dermed kunne læreren hjelpe elevene der de var, samt ta opp noen av oppgavene til diskusjon i plenum eller grupper.

7.3 Språkferdighetsargumentet, tverrspråklighetsargumentet og metaspråksargumentet

Læreren åpner timen med å referere til norsktentamenen som elevene hadde i vårsemesteret, der temaet var *ord*. Hun lar elevene få komme med sine assosiasjoner til temaet, og raskt er det flere elever som ser *ord* i sammenheng med *språk*. Videre konstaterer Elsa med at for å lære og kunne beherske språk, er det en viktig grunnpilar – nemlig grammatikken. Hun presiserer at vi trenger grammatikk for å kunne skrive godt, lære språk og kommunisere med omgivelsene på en fornuftig måte.

Her bruker altså læreren tid på å argumentere overfor elevene, for hvorfor det er viktig å ha kunnskap om grammatikk. Dette tyder på at hun føler et behov for å legitimere grammatikkundervisningen. For å forstå hvorfor hun føler et slikt behov, kan vi igjen se tilbake på diskusjonen rundt grammatikkens nytteverdi. Allerede i 1982 var for eksempel Grunnskolerådet skeptiske til grammatikkundervisning, og presiserte at elevene verken forstår systemgrammatikken eller hvorfor de skal lære den (Grunnskolerådet, 1982, s. 8). Da var gjerne grammatikk forbundet med puggeøvelser, og dersom det er dette grammatikken blir forbundet med i dag, kan vi verken klandre noen for at de ikke ser nytten av grammatikk, eller at de ikke ser at grammatikk kan ha egenverdi.

Elsas første argument ovenfor elevgruppa er at grammatikk er nødvendig for å kunne skrive godt. Selv om en god del studier fra 1950-tallet og utover viser at grammatikkundervisning ikke har effekt på elevenes skrivning (Hertzberg, 2008, s. 17-18), betyr ikke det at lærerens argument ikke er holdbart. Myhill et al. (2012) argumenterer for at dersom grammatikkundervisningen gjøres meningsfull i sammenheng med skriveopplæringen, vil den være formålstjenlig. Dette språkferdighetsargument så vi også hos Alfred.

Det andre argumentet Elsa presenterer for elevene, er at man lærer språk av å kunne grammatikk. I dette argumentet ligger tverrspråklighetsargumentet for grammatikkopplæring, men det innebærer også innlæringen av eget språk – morsmålet. Helge Skar åpnet i 1972 opp for en allmenn vesteuropeisk grammatikk, som var et felles referansesystem for å bruke grammatikken til å gjøre rede for fellestrekk og forskjeller i ulike språk. Denne grammatikken var ment som et pedagogisk hjelpemiddel i undervisningen i både norsk og fremmedspråk (Hertzberg, 1995, s. 125-126). Med dette får lærerens argument medhold.

Elsa har et tydelig mål om å la elevene selv komme med hva de kan om ordklasser og setningsanalyse, da timen skal være en repetisjonstime av kjente grammatiske fenomener. I den sammenheng velger hun å trekke frem hvilken grammatikk elevene mye sannsynlig kan

ha drevet med allerede fra 2. klasse. Hun bruker begrepene «gjøreord», «navneord» og «ord som fargelegger» for å selv la elevene komme inn på fagtermene verb, substantiv og adjektiv. Hun uttrykker at hun er opptatt av at elevene skal kunne bruke det hun kaller «de profesjonelle ordene», for å kunne snakke om språk. Jeg siterer læreren: «Når man ska jobb med tekst treng man et språk for å snakk om det. Da må vi bruk de profesjonelle ordan... Som verb i stedet for gjøreord.» (Elsa). Dette kan vi se i sammenheng med metaspråksargumentet for grammatikkopplæring, som baserer seg på viktigheten av å kunne ha et språk om språket. Det er nødvendig at læreren kan kommunisere med elevene på deres eget språk, og da trenger man grammatiske termer for å drive språklig veiledning (Hertzberg, 1995, s. 130). I dette tilfellet kan vi si at norske termer blir brukt for å kommunisere med elevene på deres språk, selv om målet er at de kjente latinske grammatiske termene skal bli inkludert i språket deres etterhvert.

Læreren legitimerer altså grammatikken med språkferdighetsargumentet, tverrspråklighetsargumentet og metaspråksargumentet. Dette blir også bekreftet i intervjuet:

«B: Kor my vektlegge du grammatikk i di undervisning i norsk?

E: Asså, æ syns jo at grammatikk e viktig, og æ syns jo at, æ syns jo grammatikk e morsomt, rett og slett arti å jobb med. Åsså syns æ det e viktig i den forstand at for å kunn uttrykk sæ, da tenke æ skriftlig først og fremst, korrekt, så må du ha kjennskap te betydningen av de enkelte ordan og plassering i setninga, og så tenke æ at det e viktig for språkutvikling og for læring når det gjelds fremmedspråk og. Æ syns jo at, æ syns faktisk at, det e verdt å bruk tid på at dæm pugge litt og æ da.» (Elsa)

Her ser vi at Elsa ser på grammatikk som viktig, på grunn av utvikling av et godt skriftlig språk, noe som er i tråd med språkferdighetsargumentet og det å ha ferdigheter i grammatikk. Tverrspråklighetsargumentet kjenner vi igjen ut fra det hun sier om at grammatikk er viktig med tanke på innlæring av fremmedspråk. På spørsmål om hun er opptatt av å bruke de faktiske grammatiske termene, sier Elsa at hun ser det som et poeng at elevene skal ha et språk om språket etter hvert, og at noen klarer å bruke de faktiske termene, mens andre ikke. Det viser igjen en kopling mellom Elsas forestillinger og metaspråksargumentet. Med andre ord er det klar sammenheng mellom hvordan hun legitimerer grammatikken under observasjonen og det hun sier i intervjuet.

7.4 Systematisk tilnærming som bakgrunn for funksjonelle formål

Etter at Elsa har argumentert for hvorfor grammatikk er viktig, får elevene et oppgaveoppdrag. Elsa gir elevene flere oppgaver som går på hver av de ti ordklassene verb,

substantiv, adjektiv, adverb, determinativ, pronomen, preposisjoner, konjunksjoner, subjunksjoner og interjeksjoner. I tillegg inneholder oppdraget sju setninger til analyse av de seks setningsleddene subjekt, verbal, direkte objekt, indirekte objekt, predikativ og adverbial.

Når det gjelder oppgavene til ordklassene, handler de om hva det er som kjennetegner hver enkelt ordklasse. Eksempelvis var oppgavene til substantiv disse: «Hva kjennetegner ordklassen substantiv?», «Hva er forskjellen på konkrete og abstrakte?» og «Hvordan bøyes substantiv?» Dette er interessant dersom vi skal se på om undervisningen som bedrives er systematisk og/eller funksjonell. Oppgavene tyder på at læreren har et mål om at elevene skal få kunnskap om grammatikken som system. Å bruke oppgaver som har som hensikt at elevene skal bli bevisst på hvilke kjennetegn og bøyingsystem ordklassen har, viser at grammatikkundervisningen er systematisk orientert.

I sammenheng med den observerte undervisningen i sin helhet, kan vi konstatere en systematisk tilnærming til grammatikkundervisning. En helhetlig gjennomgang av ordklasser og setningsanalyse kan ikke beskrives som funksjonell når det fokuseres på hva det er som kjennetegner en ordklasse eller ulike setningsledd. Men selv om undervisningen som ble observert ikke kan defineres som funksjonell, betyr ikke det at læreren kun bedriver systematisk grammatikkopplæring.

I intervjuet med Elsa får jeg svar på om hun på generell basis konsentrerer seg om systematisk grammatikkundervisning, eller om hun også vektlegger en funksjonell tilnærming:

«Når du si system forbinde æ det med pugging, mens funksjon vil jo bli å bruk det i tekstan de skriv og sånn. Når æ undervise for første gang blir det som system, men når æ gir tilbakemeldinga på tekstan de har skrevet så henvise æ jo te systemet, men sjå koss du har brukt det her. Så æ skull gjerne ha kunna sagt at åå, det e liksom funksjonen som e det viktigste. Men for å kunn bruk, må du ha lært.» (Elsa)

På bakgrunn av dette kan vi si at den observerte undervisningen kun er en del av en grammatikkundervisning med dobbelt formål, som fokuserer på undervisning i både system og funksjon. Hennes svar viser at hun bedriver systematisk undervisning for at elevene skal kunne ha en bakgrunn i, og et språk om grammatikk, for å senere kunne spille på grammatiske termer og tekstsammenhenger når elevene skriver. Det tyder på at læreren har et formål om å drive med funksjonell grammatikkundervisning i tråd med Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk. Jeg har ingen empiri fra min observasjon som viser hennes funksjonelle tilnærming, men har ingen grunn til å tvile på at hun gjennomfører funksjonell undervisning,

ettersom hun sier det i intervjuet. Hennes svar viser også at hun har gjort seg klare tanker om hvordan hun ønsker å drive grammatikkopplæring.

Det at Elsa forbinder det å undervise i system med pugging, er et annet interessant aspekt som kommer frem i svaret hennes. Spørsmålet om hva grammatikkundervisning er, er igjen et aktuelt spørsmål. Hertzberg (2008, s. 19) sier at undervisning i ordklasser, setningsledd og setningstyper, rettskrivingsregler og regler for korrekt språk, blir forbundet med å undervise i grammatikken som system. Som beskrevet i teorikapittelet kopler jeg dette til den preskriptive systemgrammatikken, mens en deskriptiv systemgrammatikk vil ha et annet fokus, i form av en beskrivende og forklarende grammatikk. Læreren har altså en preskriptiv tilnærming til grammatikk, som gjør at systemet lett blir satt i sammenheng med regler. Det er ikke en overdrivelse å si at regler ofte er gjenstand for pugging. Likevel er det ikke nødvendigvis umulig å undervise i språket som system på en beskrivende eller funksjonell måte. Å beskrive grammatiske mønstre, bruke en elevtekst til å drøfte betydningen av en ordklasse eller studere setningstyper i tekst er også undervisning i grammatikken som system. På denne måten blir formålet med systemgrammatikken forståelse.

7.5 Deduktiv metode

Under observasjonen ser jeg tegn på hvilke metoder Elsa bruker for å undervise i grammatikk. Når hun hjelper elevene med oppgavene om setningsanalyse, lar hun elevene selv få velge om de ønsker å finne verbal eller subjekt først, og gir dem mulighet til å bestemme hvilken metode de vil bruke for å finne de ulike setningsleddene. Et eksempel er når elevene skal analysere setningen «Maten var god.», og læreren lar dem få diskutere seg frem til hvordan de finner leddene i setningen. Her kommer elevene for øvrig frem til at man kan spørre «hva eller hvem gjør noe» for å finne subjekt, og «hva skjer eller gjøres» for å finne verbal. Dette tyder på at Elsa bedriver en viss induktiv tilnærming til grammatikkoppgaven. Vi kan imidlertid ikke si at hun bedriver induktiv tilnærming i stor grad, da elevene i hovedsak vet at det sannsynligvis er tidligere innlærte regler de skal avdekke i denne repetisjonstimen. De vet at de skal finne setningsledd, men de får selv tenke seg til hvordan de vil komme frem til det vi kan kalle regler. På grunnlag av at de fleste elevene kom frem til de samme fremgangsmåtene nevnt ovenfor, er det ikke usannsynlig at Elsa tidligere har gitt dem noen pekepinner på hvordan man skal finne setningsleddene.

Den samme setningen viser et annet grep læreren gjør for å lære elevene om setningsleddet predikativ. Her presenterer hun en slags regel, som hun tydelig gir uttrykk for at elevene skal ha blitt presentert for tidligere. Denne regelen går ut på at når setningen inneholder et verbal som har et uselvstendig verb, vil et predikativ stå til subjektet. Læreren sier: «være, hete, synes, kalles...», noe som lyder som en regel. Det indikerer en deduktiv tilnæringsmåte til grammatikkundervisningen. Vi kan altså i stor grad definere den observerte undervisningen som deduktiv, da elevene hele tiden opererer med tidligere innlærte regler for å finne svar på oppgaver om ordklasser og setningsanalyse. Som følge av at økta var en repetisjonstime, ble det også enklere å forstå hvordan læreren tidligere hadde undervist i emnet, selv om jeg ikke helt og holdent kan si at hun hadde undervist regelbasert tidligere.

7.6 Kontrastiv metode

I undervisningsøkta trekker Elsa frem de fremmedspråklige elevene i klassen, når hun ber dem oversette en norsk setning til sitt førstespråk. Med det viser hun en kontrastiv tilnærming til grammatikkundervisning. Det innebærer å sammenligne forskjellige språk for å få kunnskap om ulike sider ved et språk. Ved å kontrastere språk sammenligner man både likheter og forskjeller ved språkene (Iversen et al., 2011, s.24).

Klassen har både albansk og somali representert, noe som fører til en interessant samtale om hvordan setningsleddene er ulikt plassert i ulike språk, men likevel har samme betydning. Elsa ber den albanske eleven oversette setningen «Jeg leser en bok.» Det viser seg å være samme leddstilling som på norsk. Den somaliske eleven får også oversette, noe som viser en annen rekkefølge på setningsleddene: «Bok jeg leser.» Dermed får læreren i praksis vist hvorfor det er nyttig å kunne noe om grammatikk når man skal lære språk, et argument hun innledningsvis presenterte for elevene. Samtidig er dette med på å gi elevene mer kunnskap om både eget og andres språk. En slik tilnærming til grammatikkundervisning kan også ses på som en kontrast til en undervisning basert på pugging av regler.

7.7 Tekstbasert tilnærming

I likhet med Mette og Alfred fikk Elsa spørsmål om hun benyttet seg av grammatiske termer i relasjon til tekstarbeid. På det svarer hun at på tekster som er skrevet på nynorsk, kommenterer hun gjerne ukorrekte bøyinger ved å skrive opp hele bøyingen for elevene. Hun sier også at hun kategoriserer grammatiske feil i fargekoder etter ordklasser. Da benytter hun

seg av fagord, fordi hun synes det er viktig å ha et språk om språket. Dette viser igjen til metaspråksargumentet. Kategoriseringen læreren gjør, kan vi kalle en tekstbasert tilnærming til grammatikkundervisningen. Det betyr at man studerer hvordan ulike systemkategorier har ulike funksjoner i sammenheng med tekster. Ved å analysere elevtekster kan læreren veilede elevene mot å forbedre skrivingen. Dette kan også hjelpe elevene til å se nytteverdien av grammatikkundervisningen, fordi de gjerne ønsker å gjøre sin egen tekst bedre (Iversen et al., 2011, s. 22-23). At elevene ser nytteverdien, kan igjen ses i relasjon til metaspråksargumentet, som kan sies å vektlegge kommunikasjon som middel for å oppnå et formål om å bli bedre skrivere.

Den tekstbaserte tilnærmingen læreren sier hun gjør, kan også ses i sammenheng med det Myhill et al. (2012, s. 146-151) sier om grammatikk og skriving. Forskningen som viste positiv effekt av grammatikkundervisning, baserte seg på det deskriptive synet, og konkluderte med at elevene ble bedre skrivere. Ser vi prosjektets nøkkelpinsipper i sammenheng med grammatikkundervisningen til læreren i mitt prosjekt, ser vi at flere av prinsippene er representert. Prinsippet om bruk av metaspråk er tydelig, da læreren snakker med elevene om grammatikk ved hjelp av grammatiske fagtermer. Hun sier også at hun bruker elevenes tekster for å samtale om skriving, noe som er forskernes andre prinsipp. At læreren diskuterer og snakker med elevene om språk, er også et av prinsippene som oppfylles, for eksempel når hun trekker inn fremmedspråk i undervisningen. Ut fra min empiri finner jeg ikke eksempler på prinsippene om å bruke autentiske eksempler fra autentiske tekster, aktiviteter som lar elevene gjøre valg under skriving og tekstproduksjon, eller lek og spill med språk. Det kan jeg verken påstå at hun gjør, eller ikke gjør.

7.8 Preskriptive og deskriptive forestillinger om grammatikk

I intervjudelen av min empiri får jeg inntrykk av at læreren er engasjert i sin grammatikkundervisning. Svaret på spørsmålet om hvordan hun definerer grammatikk tyder på at hun har et begrep om hva grammatikk er. Elsa velger en vid definisjon: «Grammatikk er byggesteinane i språket, og rett og slett læren om ka et språk er satt sammen av.». Denne forklaringen på hva grammatikk er, bygger på et beskrivende syn, fordi hun bruker begrepet «byggesteiner», og har en oppfatning av at grammatikken handler om språk satt sammen av ulike deler. Svaret hennes viser ingen tegn til et preskriptivt grammatikksyn, da det ikke blir nevnt noe om korrekt eller god språkbruk i definisjonen. Dermed kan vi si at læreren har

deskriptive forestillinger om grammatikk, i alle fall når det kommer til hennes definisjon av fenomenet.

Som tidligere nevnt trekker Elsa frem at for å kunne skrive godt og korrekt, må man ha kjennskap til betydningen av ordene og plasseringen i setninger. Målet om å skrive godt og korrekt viser at hun også har forestillinger som til dels er preskriptivt. Dermed kan vi ikke konkludere med at læreren verken har et rent deskriptivt eller preskriptivt grammatikksyn, men en blanding av begge. Et fokus på både en beskrivende grammatikk og en grammatikk hvor korrekt språkbruk er det sentrale, er kjent for å være et tradisjonelt mønster i grammatikkopplæringen, ifølge Åfarli (2000, s.25).

7.9 Oppsummering

Elsa er en lærer som er opptatt av at grammatikk er viktig, og vektlegger det i norskundervisningen. Et av mine første funn under observasjonen var lærerens behov for å legitimere grammatikkundervisningen. Både ovenfor elevene og i hennes svar på mine spørsmål gir hun uttrykk for at grammatikk bør prioriteres i norskfaget. Hun kommer med flere argumenter for å ha fokus på grammatikk. Hun sier blant annet at grammatikk er viktig for å lære språk, ha et språk om språket og kunne skrive godt. I teorien er disse argumentene støttet og holdbare om vi begrunner de ut i fra tverrspråklighetsargumentet, metaspråksargumentet, språkferdighetsargumentet og studien Myhill et al. (2012) viser til, der man så at grammatikkopplæring med visse prinsipper ga positiv effekt på elevers skrijving. Tverrspråklighetsargumentet kan blant annet koples til læreren fordi hun trekker inn de minoritetsspråklige elevene i klassen. Som følge av den kontrastive metoden kommer grammatikkens nytteverdi tydelig frem ovenfor elevene. Metaspråksargumentet kommer til uttrykk gjennom lærerens fokus på å bruke grammatiske termer i arbeidet med tekster. I selve observasjonsøkta fikk elevene selv diskutere hva som kjennetegnet de ulike ordklassene og setningsleddene. I tillegg sier hun at hun bruker et språk om språket når hun veileder elevene i deres egenproduserte tekster.

En annen interessant diskusjon om grammatikkundervisningen læreren utøver, er hvorvidt hennes undervisning kan defineres som systematisk og/eller funksjonell. Med tanke på repetisjonstimen om ordklasser og setningsledd, er det liten tvil om at læreren har en systematisk tilnærming til grammatikkundervisning. «For å kunn bruk må du ha lært», sier læreren. Med det gir hun uttrykk for at hun mener det er viktig å drive systematisk opplæring,

for at elevene nettopp skal kunne ha et språk om språket, og at elevene da ser nytteverdi av grammatikk i arbeid med sine egne tekster. Med andre ord ser det ut til at Elsa mener at systematisk undervisning må ligge til grunn for at en funksjonell tilnærming skal være mulig. Dermed kan vi konstatere en nær relasjon mellom to måter å undervise grammatikk på, som i bunn og grunn kan sies å være *en*.

8 Komparative funn

Etter å ha drøftet hver enkelt lærers forestillinger og deres grammatikkundervisning, har jeg sett at det finnes både likheter og forskjeller når det gjelder lærernes tanker, refleksjoner og holdninger til grammatikkundervisning. Den observerte grammatikkundervisningen er det mer utfordrende å sammenligne, fordi de tre lærerne jobber på forskjellige årstrinn og underviser i ulike tema. Likevel har jeg sett på hvilke metoder som gjør seg gjeldende i grammatikkundervisningen deres, uten at jeg generaliserer deres helhetlige undervisning. I dette kapitlet skal jeg sammenligne Mette, Alfred og Elsas forestillinger og grammatikkundervisning.

8.1 Er grammatikk viktig?

Den største forskjellen på lærernes forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning er hvorvidt de ser på emnet som viktig i norskfaget i skolen. Hertzberg (1995, s.109-112) gjør rede for den lange debatten, der grammatikkens nytteverdi blir diskutert, på bakgrunn av revisjon av norske skolegrammatikker, nye grammatikkmodeller, fokus på språklige variasjoner som dialekter og konteksten betydning for språkbruk. I tillegg viste flere studier at grammatikkundervisning ikke hadde effekt på skrivning. Likevel har det blitt presentert ulike argumenter for å bedrive undervisning, som også de tre lærerne i studien bruker i ulik grad. Kanskje er det denne debatten som har ført til at lærerne har ulik oppfatning av viktigheten av grammatikk i norskundervisningen.

Mette (4. trinn) uttrykker at hun mener at grammatikk ikke er viktig. Hun kopler for øvrig grammatikk til regler og rettskriving, og kanskje er det derfor hun i stor grad ikke ser grammatikkens nytteverdi. Hun påpeker at hun snakker ut fra hennes ståsted, som 4. trinns lærer. Alfred (7. trinn) og Elsa (10. trinn) er på sin side opptatt av at grammatikken har falt litt bort fra norskfaget i skolen, men er selv tilhengere av at grammatikk skal ha plass i undervisningen. Det er vanskelig å si hva som kan være grunnen til at lærerne har motstridende forestillinger på dette området, men kanskje har det sammenheng med hvilke årstrinn lærerne jobber på. Det kan hende grammatikken har bedre fotfeste på høyere årstrinn i skolen.

8.2 Legitimering av grammatikk

De tre lærerne legitimerer grammatikken på forskjellige måter, selv om det også kan sies å være noen likhetstrekk. Mette legitimerer i hovedsak grammatikken med tverrspråklighetsargumentet, og hun er gjennomgående opptatt av at grammatikken skal brukes til å lære andre språk, der engelsk er språket hun relaterer til. Alfred er heller opptatt av hvordan grammatikkundervisning kan ha verdi for elevenes skriving, og hvordan grammatikkunnskaper kan føre til økt sammenheng i tekst. Elsa er på sin side opptatt av grammatikkens nytteverdi på flere områder. Hun legitimerer grammatikkundervisningen med både språkferdighetsargumentet slik Alfred gjør, tverrspråklighetsargumentet slik Mette gjør og metaspråksargumentet, fordi hun mener elevene trenger et språk om språket for å snakke om tekst.

Lærernes legitimering er med andre ord knyttet til at grammatikken skal brukes til noe, enten det er å lære andre språk eller å skrive bedre. Det betyr altså at lærerne er opptatt av at elevene skal ha ferdigheter i grammatikk. Ingen av lærerne nevner grammatikkens egenverdi, i form av allmenndanningsargumentet som Hertzberg (1995, s.122-124) beskriver. Et slikt argument gjør seg også gjeldende i *Aftenpostens* artikkel (Næss, A. & Næss, Å., 2007), som jeg viste til i innledningen. Det samme ser vi hos Faarlund (1980, s. 78-79), som begrunner grammatikkundervisningen med at språket er grunnleggende i all kommunikasjon, og mener at denne typen kunnskap tilhører allmenndanningen. Bakgrunnen for at lærerne tilsynelatende ikke har et slikt syn på grammatikken, kan være den omfattende debatten som fokuserte på at grammatikken skulle ha nytteverdi. I læreplanen er heller ikke fokuset at elevene skal ha kunnskap om systemgrammatikken uten at det funksjonelle aspektet er involvert. Dermed er det kanskje lett å se på grammatikk som et fagområde som skal ha nytteverdi for andre fagområder.

8.3 Preskriptive og deskriptive forestillinger

Ifølge Åfarli (2000, s. 25) er de tradisjonelle forestillingene om grammatikk i skolen en kombinasjon av preskriptiv og deskriptiv grammatikk. Både Mette og Elsas forestillinger om grammatikk har tydelige spor av en slik kombinasjon. De kopler grammatikk til både rettskriving og regler, men er samtidig opptatt av å beskrive språksystemet slik det er. Alfred viser i hovedsak en deskriptiv forestilling om grammatikk, fordi han definerer grammatikken som språkets byggesteiner, slik også Elsa gjør. I tillegg er han tydelig opptatt av å beskrive

konjunksjoner ovenfor elevene, for at de skal ha forståelse for hva ordklassen innebærer. Alt i alt støtter mine funn det Åfarli sier om tradisjonen i grammatikkundervisningen.

Jeg har altså ikke sett at lærerne har eksplanatoriske eller internaliserte forestillinger om grammatikk. De definerer verken grammatikk som en evne i menneskesinnet, eller sier noe om hvordan barn kan lære grammatiske mønstre (Åfarli, 2000, s. 25-26). Strengt tatt har ikke observasjonen eller intervju spørsmålene i høy grad åpnet for at lærerne skulle nevne noe om dette. Likevel kunne det ha kommet frem, for eksempel på spørsmål om hvordan de definerer grammatikk.

8.4 Metaspråk om grammatikk

En likhet hos lærerne er at de bruker et metaspråk for å snakke om grammatikk. Mette sier at hun bruker norske termer som «gjøreord» i stedet for verb, fordi elevene har vanskeligheter for å forholde seg til fagtermene. Alfred bruker «bindeord» om konjunksjoner, også fordi det skal være lettere for elevene å forstå systemkategorien. Elsa gir i observasjonen uttrykk for at hennes ungdomsskoleelever skal ha lært om «gjøreord», «ord som fargelegger» og «navnord» da de gikk i 2. klasse. Hun er likevel opptatt av at de latinske ordene, som verb, adjektiv og substantiv, skal brukes. Elsa mener at disse ordene behøves når man skal snakke om språket i tekst. Det samme indikerer Alfred og Mette, selv om de kanskje ikke er like opptatte av det.

Lærerne ser det altså som gunstig å bruke andre ord enn de latinske for å beskrive språkssystemet, fordi det blir enklere for elevene å forstå. Hvis vi ser på de norske termene lærerne bruker, er det tydelig at de beskriver funksjonen til ordklassene. Likevel kan de norske termene også sies å være mindre dekkende. For eksempel er verb mer enn det man gjør. Verb er også tilstandsord, som «være», «hete», «bli» osv. Dermed må kanskje noe tilføres ved bruk av norske grammatiske termer, selv om mye av funksjonsbeskrivelsen dekkes. Hvis elevene forstår ordklassenes funksjon, er det kanskje nettopp denne de assosierer med gruppene av ord, og dermed kan det være enklere for dem å kople denne type ord til ordklassene. Uansett om de bruker de latinske eller norske termene, er tross alt det viktigste at elevene faktisk forstår systemkategoriene.

8.5 Tekstfokus

Både Mette (4. trinn), Alfred (7. trinn) og Elsa (10. trinn) har fokus på grammatikk i sammenheng med tekst. Mette sier for eksempel at hun jobber med ordklasser i tekster

elevene jobber med. Alfred er inne på at det økende tekstfokuset har gjort at grammatikken har fått mindre plass, og mener selv at undervisning i grammatikk er viktig for at man skal kunne produsere gode, sammenhengende tekster. Han er også opptatt av å snakke om grammatiske emner i elevenes tekster. I likhet med Alfred kommenterer Elsa elevenes egne tekster, og gjerne i sammenheng med nynorsken. Selv om Alfred kanskje er den som relaterer grammatikken opp mot skriving og tekst i størst grad, er dette også sentralt i Mette og Elsas forestillinger om grammatikk.

De tre lærerne kopleer tilsynelatende grammatikk til skriftlig tekst, og grammatikk som muntlig blir ikke nevnt eller på noen måte satt i fokus. Halliday, som er svært opptatt av tekstbegrepet, beskriver tekst som noe som skapes både når man snakker og når man skriver. Man kan se på hvordan teksten mener det den mener, eller hvordan teksten kan si noe om språkets system (Halliday & Matthiessen, 2014, s 3). Tekst innebærer altså både muntlige og skriftlige uttrykk, og uttrykker mening samtidig som den er resultat av et språksystem. De tre lærerne ser altså ikke på tekstbegrepet i vid forstand, men begrenser seg til det skriftlige aspektet. Dette kan være en følge av at det er enklere for lærerne å kommentere skriftlig arbeid enn muntlig. I tillegg vil de skriftlige normene være en stor del av grammatikken, hvis vi tar lærernes preskriptive forestillinger i betraktning.

8.6 Systematisk og funksjonell grammatikkundervisning

Lærernes grammatikkundervisning kan karakteriseres som både systematisk og funksjonell. Som jeg diskuterte i teorikapitlet, er systematisk undervisning kjennetegnet ved at systemgrammatikken er fokuset, mens den funksjonelle undervisningen fokuserer på språkbruken ved hjelp av systemgrammatikken. Uten å generalisere Mettes undervisning kan vi si at den observerte undervisningen hennes er systematisk, fordi den fokuserer på formidling av språksystemet. I intervjuet med Mette finner jeg også ut at hun driver funksjonell og tekstbasert undervisning. Mette har likevel ingen klar formening om hun ser på systematisk eller funksjonell undervisning som det viktigste.

Det har derimot Alfred. Han gir tydelig uttrykk for at han mener at den funksjonelle tilnærmingen til grammatikkundervisning er den viktigste. Han mener at elevene trenger det funksjonelle aspektet i sammenheng med språklæring, fordi det blir enklere for dem å forstå hvordan språket henger sammen. Han tar likevel ikke avstand fra systemgrammatikken, og mener at systeminnsikt er avgjørende for funksjonsforståelse. I Hallidays teori er både språket

som system og språket som funksjon i fokus (Iversen et al., 2011, s. 13-14), og denne språkforståelsen kjenner vi altså igjen i Alfreds forestillinger.

Elsas forestillinger ligner på Alfreds. Elsas undervisning under observasjonen er systematisk, fordi hun vektlegger en formidling av språkssystemet. I intervjuet kommer det for øvrig frem at hun ser på systematisk undervisning som avgjørende for å kunne drive en funksjonell undervisning. Hun sier at man er helt avhengig av systemet for å vise til språkbruken. Dermed kan også hennes forestillinger assosieres med Hallidays teori. Likevel kan vi si at Elsa, i høyere grad enn Alfred, fokuserer på systemgrammatikken i hennes undervisning, men at hun anser både systematisk og funksjonell undervisning som gunstig.

8.7 Metoder for grammatikkundervisning

Metoder for undervisningen er med på å beskrive hvordan lærerne formidler grammatikken i norskfaget. Deduktiv metode innebærer at man tar utgangspunkt i en regel for å så studere eksempler fra virkeligheten, mens man ved induktiv metode gjør det motsatte (Iversen et al., 2011, s. 24). Under observasjonen så jeg at de tre lærerne hadde deduktive metoder i grammatikkundervisningen. Med tanke på at jeg observerte de tre lærerne i kun en time per lærer, vil jeg igjen presisere at jeg ikke kan generalisere undervisningen deres. Likevel er det interessant at alle tre bruker deduktiv metode, uansett om undervisningen karakteriseres som systematisk eller funksjonell. Alfreds undervisning, som har et sterkt fokus på konjunksjonenes funksjon i tekst, innleder timen med hva konjunksjoner er. Mette velger også å presentere regelen for hvordan man skriver *å*-lyd før hun viser til eksempler. Elsa viser en viss induktiv tilnærming, siden hun lar elevene få diskutere seg frem til hvordan de skal finne setningsledd, men mye tyder på at hun tidligere har bedrevet deduktiv metode, fordi elevene er samstemte i hvilke regler de har lært tidligere. Alt i alt kan vi si at norsklærerne har likhetstrekk når det gjelder metodebruk i grammatikkundervisningen. Kanskje blir deduktiv metode foretrukket fordi det er tidsbesparende.

8.8 Oppsummering

Det er flere likheter mellom de tre lærerne som underviser på vidt forskjellige trinn i grunnskolen. For det første har de en kombinasjon av preskriptive og deskriptive forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning. De kopler grammatikk til regler og rettskriving, men er samtidig opptatt av å beskrive språkssystemet slik det er. Både Mette, Alfred og Elsa

viser tegn til at de både utøver systematisk og funksjonell grammatikkundervisning, og ser systemgrammatikken som nødvendig for å kunne beskrive funksjonen. Jeg har hovedsakelig sett en deduktiv metode i bruk hos de tre lærerne, og metoden blir både brukt i forbindelse med systematisk og funksjonell grammatikkundervisning. En annen likhet er at de er opptatte av grammatikk i sammenheng med tekst, og da den skriftlige teksten. Dette står altså sentralt når lærerne forklarer grammatikkens nytteverdi. De gir uttrykk for at grammatikken skal brukes til noe, og sier ikke noe om grammatikkens egenverdi. Dermed kan man si at de vektlegger det å ha ferdigheter i grammatikk. Likevel legitimerer de grammatikken noe ulikt, og er uenige om viktigheten av grammatikkundervisning. Blant de tre lærerne er både tverrspråklighetsargumentet, språkferdighetsargumentet og metaspråksargumentet representert. Kort oppsummert kan man si at lærerne har likhetstrekk når det gjelder forestillingene om hvordan grammatikkundervisning skal foregå, mens ulikhetene viser seg noe i hvordan de legitimerer grammatikk og i hvilken grad de ser på grammatikk som viktig.

9 Grammatikkens videre omdømme

Etter å ha reflektert over Mette (4. trinn), Alfred (7. trinn) og Elsas (10. trinn) forestillinger om grammatikkundervisning og deres måte å drive slik undervisning på har jeg dannet meg noen tanker om hvor veien videre går for grammatikkundervisningen i skolen. Jeg har tenkt på legitimeringen av grammatikk, hvordan grammatikk har blitt koplet til regler og pugging, grammatikkens plass i læreplanen og lærerutdanningen, samt hvordan man både kan legge vekt på systematisk og funksjonell grammatikkundervisning. I dette kapittelet drøfter jeg mine forestillinger om grammatikk i skolens norskfag.

9.1 Hvordan skal vi legitimere grammatikkundervisning i norskfaget?

Med tanke på grammatikkdebatten og totalen av de tre lærernes argumenter for grammatikkundervisning, kan man si at det er mange grunner for at grammatikk fortjener et positivt fokus i norskfaget. Kanskje er det viktig å gi rom for at alle argumentene er relevante, og at de på hver sin måte kan forklare og begrunne hvorfor lærere driver grammatikkundervisning slik de gjør. For eksempel vil fremmedspråksargumentet kanskje fremme en kontrastiv tilnærming, der man bruker grammatikken til å lære andre språk eller å bli bedre kjent med sitt eget. Mette sier i intervjuet at hun er opptatt av grammatikk i sammenheng med opplæringen i engelsk. Selv om hun ikke viser dette under min observasjon av henne, vil det være sannsynlig at hennes legitimering av grammatikk preger grammatikkundervisningen hennes.

Ser man på språkferdighetsargumentet som det viktigste, slik Alfred gjør, er det nærliggende å tro at grammatikkundervisningen legger opp til forståelse av grammatiske fenomener i tekst, der formålet er forbedrede skriveferdigheter. Elsa nevner både språkferdighetsargumentet, tverrspråklighetsargumentet og metaspråksargumentet, og hennes flerfoldige legitimering av grammatikkundervisning vil kanskje føre med seg en variert undervisning om emnet. Kanskje er det nettopp en variert grammatikkundervisning, med bakgrunn i bevissthet om flere nytteverdier, som er ønskelig. Likevel må vi ikke glemme allmenndanningsargumentet, eller det Faarlund (1980, s. 78-79) sier om at språket er grunnleggende i menneskelig kommunikasjon, og at skolens oppgave er å gi elevene kunnskap om dette. Ingen av de tre lærerne legitimerer grammatikkundervisningen på denne måten. Det kan skyldes et større fokus på at man anser nytteverdien av grammatikk som det viktige. Alt i alt kan vi si at det er

grunn til å legitimere grammatikkundervisningen med alle de ulike argumentene, og ikke begrense seg til enkelte, fordi grammatikk er viktig i henhold til alle argumentene. Dersom lærere ser grammatikk som viktig i seg selv, i tillegg til at de ser nytteverdien i sammenheng med andre fagområder, vil grammatikken sannsynligvis bli en prioritet.

9.2 Fokus på kunnskap og ferdigheter

Legitimeringen henger også sammen med viktigheten av å ha kunnskap om eller ferdigheter i grammatikk. På bakgrunn av at både Mette, Alfred og Elsa kopler grammatikken til dens nytteverdi, er de opptatt av at elevene deres skal ha ferdigheter i grammatikk. Hallidays teori om språk som system og funksjon i sammenheng, og hans fokus på tekst (Iversen et al., 2011, s. 13-14), kan sies å henge sammen med det å ha ferdigheter i grammatikk. Chomsky, som anser beskrivelsen av språkssystemet som det viktige, har fokus på kunnskapen om grammatikk (Faarlund, 2005, s. 32).

Dersom vi kopler et fokus på kunnskap om grammatikk og et fokus på ferdigheter i grammatikk sammen, får vi en legitimering av grammatikk der både beskrivelse av språkssystemet og beskrivelse språkssystemets funksjoner får spillerom. En slik måte å se på grammatikk på, står i kontrast til den ordinære oppfatningen av hva grammatikken innebærer. Det er kanskje her grammatikkdommets hovedproblem ligger. Den ordinære oppfatningen står for et preskriptivt syn, som definerer grammatikk som normer eller regler for hva som er korrekt språkbruk (Åfarli, 2000, s. 24). En slik oppfatning så jeg også i mine funn. Dermed er det kanskje lett for mange å kople systemgrammatikken til regler og pugging, selv om det slett ikke trenger være tilfelle i henhold til Chomskys teori. På bakgrunn av slike assosiasjoner er det kanskje vanskelig å se viktigheten av å ha kunnskap om grammatikk. Kanskje er det nettopp derfor lærerne har behov for å legitimere grammatikken ut fra et nytteperspektiv. Målet må heller være å både se på viktigheten av å ha kunnskap om språket uten å ha noe formål om hva det kan brukes til, og å ha ferdigheter i språket der man bruker kunnskapen om språket til formål som for eksempel tekstproduksjon eller læring av andre språk.

9.3 Grammatikk i læreplanen

Dersom grammatikk skal bli en prioritet hos norsklærere i dag, må det kanskje bli lagt opp til et annet fokus i læreplanen. Som jeg har sett på i forskningskonteksten, er det flere steder et

tekstfokus overdøper grammatikken. Med andre ord blir grammatikken i hovedsak indirekte omtalt, men med et underliggende formål om god tekstproduksjon. Igjen ser vi at ferdighetene i språk prioriteres ovenfor kunnskapen om språk. Dermed er det også nytteverdien som er fokusområdet i læreplanen, som det også er hos lærerne.

Man kommer heller ikke utenom at læreplanen jevnt over er metodefri, og ikke sier noe om hvordan grammatikkundervisningen skal drives. Derfor er det kanskje ikke så rart at lærerne både har ulike forestillinger om grammatikkundervisning, og driver den forskjellig. Som følge av læreplanens tekstfokus kan det være spesielt vanskelig for lærere å forholde seg til både hvorfor og hvordan man skal undervise i grammatikk. For å hjelpe lærerne til å drive god språkopplæring kan mer presise nevninger av grammatikk i for eksempel kompetansemålene utgjøre en forskjell. Det som har med kunnskapen om språkssystemet å gjøre, må få egne omtalelser, slik at denne opplæringen ikke blir glemt på grunn av fokuset på tekst og nytteverdi.

9.4 Grammatikkens plass i lærerutdanningen

For å beskrive hvilke kunnskaper en lærer må ha for å undervise i grammatikk kan vi se på to ulike kompetanser. For det første må læreren ha faglig innholdskompetanse, altså kunnskap om språk og eksplisitte grammatikkunnskaper. For det andre må man ha pedagogisk innholdskompetanse, for å kunne undervise på en måte som gjør at elever utvikler forståelse av fagområdet (Shulman, 1987, s. 8). Når det gjelder den sistnevnte kompetansen, viser studier at lærere ikke føler at de har nok kunnskap om grammatikk til å undervise i det (Myhill et al., 2013, s. 79). I mitt intervju med Alfred gir han også uttrykk for at han ikke har nok kunnskap om emnet etter sin lærerutdanning. Elsa støtter seg også til dette, og sier at hun følte et behov for å ta videreutdanning for å føle seg kompetent som norsklærer. Det var først da hun tok nordisk, at hun følte hun fikk solid opplæring i emnet grammatikk, analyse og språklære.

To av de tre lærerne i min studie uttrykker altså misnøye med mengden grammatikkopplæring de har fått, da de tok sin lærerutdanning. Dersom grammatikk skal bli et prioritert emne innenfor norskfaget, er det en nødvendighet at det også blir vektlagt i lærerutdanningen. Å undervise i grammatikk uten å ha faglig innholdskompetanse vil selvfølgelig være en utfordring. Det vil også kunne påvirke den pedagogiske formidlingen. Det er for eksempel mye som tyder på at lærerne favoriserer en deduktiv metode, og Mette foretrekker å bruke

læreverket, til tross for at hun ikke nødvendigvis ser hensikten med opplæringen det tilbyr. Lærerne forbinder også grammatikk med regler, pugging og rettskriving. En slik kopling kan ha blitt påvirket av hvordan grammatikk blir presentert i lærerutdanningen. For språkopplæringens del blir det uansett viktig at lærerutdanningen fokuserer på å utdanne fremtidige norsklærere i både den faglige og den pedagogiske innholdskompetansen. En god utdanning i grammatikk kan sies å være en som legger til rette for at studentene både får kunnskap om grammatikk, og at de blir vist hensiktsmessige metoder for å gi elever kunnskap og ferdigheter i språk.

9.5 Tilegnelse og læring av språk

Krashen (1982, s. 10) skiller mellom tilegning og læring av språk i sin teori om andrespråkstilegning. Tilegning av språk innebærer at språklæreren kun er bevisst på at man bruker språket som kommunikasjon. Læring er derimot en bevisst prosess med fokus på kunne språkregler. Krashen er opptatt av at det er kommunikasjonen som er den viktige for språktilegnelse, og er mindre opptatt av læring med fokus på bevissthet på regler (s.1). Den ubevisste tilegnelsen kan ses i sammenheng med Chomskys internaliserte grammatikk. Tilegnelsen skjer på premissene til den internaliserte grammatikken, som innebærer en grammatikkevne som gjør at språkbrukere kan formulere korrekte setninger uten bevisst læring av regler (Åfarli, 2000, s. 26).

De preskriptive forestillingene lærerne i min studie har om grammatikk, kan vi se opp mot det Krashen kaller læringen. Denne type læring, som forbindes med pugging av preskriptive normer, har jeg tidligere skilt fra beskrivende og forklarende systemgrammatikk. Med andre ord er det forskjell på å pugge et språkssystem uten fokus på forståelse, og på å beskrive og forklare et språkssystem med fokus på forståelse. Begge disse måtene å se på læring på omfatter en bevisst prosess, men på forskjellige måter. Dersom bevisst læring vektlegger forståelse, vil kanskje elever få god kunnskap om språkssystemet. Det vil også kunne bety større forståelse av hvordan man bruker språket fornuftig og kreativt. I språkundervisningen bør det kanskje være rom for både ubevisst tilegnelse av språk med fokus på kommunikasjon, og bevisst læring av språk der forståelsen vektlegges.

9.6 Systematisk og funksjonell grammatikkundervisning i samspill

I teorikapittelet påpekte jeg at systemgrammatikk og systematisk grammatikkundervisning ikke er det samme, men at systematisk grammatikkundervisning formidler systemgrammatikk. Igjen vil jeg presisere at systemgrammatikk ikke nødvendigvis er preskriptiv, og dermed må heller ikke en systematisk undervisning formidle preskriptive normer for korrekt språkbruk. Slik undervisning kan derimot ha fokus på deskriptiv grammatikk, der formålet er å beskrive grammatiske mønstre, uten fokus på det preskriptive (Åfarli, 2000, s. 25). Kanskje er det den preskriptive oppfatningen som har ført til mye av skepsisen til grammatikk. Da vil et større fokus på det deskriptive være gunstig.

Funksjonell grammatikkundervisning har heller ikke et preskriptivt syn, og formidler språkbruken ved hjelp av systemgrammatikken. Iversen et al. (2011, s. 24) forbinder induktiv metode med funksjonell grammatikkundervisning, og knytter ikke deduktiv metode til det funksjonelle aspektet. Jeg har gjort funn som viser at induktiv og deduktiv metode ikke er forbeholdt funksjonell eller systematisk undervisning. Alfred er et godt eksempel her. Han brukte deduktiv metode i sin undervisning om konjunksjoner, men hadde likevel et funksjonelt siktemål. Formålet med hans undervisning var å få elevene til å forstå konjunksjonenes funksjon i tekst, og videre uttrykte han at grammatikk var viktig for at elevene skulle bli bedre skrivere.

Det jeg vil frem til, er at både systematisk og funksjonell grammatikkundervisning kan være hensiktsmessig for språkopplæring. Begge kan ha fokus på forståelse. Systematisk grammatikkundervisning kan fremme en forståelse av hvordan og hvorfor språksystemet er som det er, mens funksjonell grammatikkundervisning kan føre til en forståelse for tekstsammenhenger og språkbruk. Det er også viktig å påpeke at de to måtene å undervise på kan utfylle hverandre. Elsa gir for eksempel uttrykk for at hun mener det er viktig å drive systematisk grammatikkundervisning, slik at elevene lærer et språk om språket og ser nytteverdien av grammatikk i arbeid med sine egne tekster. Dermed kan vi si at en systematisk undervisning ligger til grunn for en funksjonell tilnærming. Elsa ser det hele i sammenheng: «For å kunn bruk må du ha lært.» Kanskje er det en kombinasjon av systematisk og funksjonell grammatikkundervisning som fremmer språkforståelse og nytteverdi i størst mulig grad.

9.7 Oppsummering

Mine funn av de tre lærernes forestillinger om grammatikk har altså resultert til at jeg selv har dannet meg forestillinger om hvordan grammatikken bør prioriteres i norskfaget. Jeg tror legitimitetsdebatten har ført til at lærere legitimerer grammatikk ulikt, og at de gjerne har fokus på grammatikkens nytteverdi. Dette tror jeg også læreplanen og lærerutdanningen har bidratt til. Systemgrammatikken har fått et uheldig fokus, selv om den kan spille en viktig rolle i språkopplæringen. På lik linje med funksjonell grammatikk kan systemgrammatikken også bidra til språkforståelse. Det er forståelsen jeg vil trekke frem som målet med en helhetlig grammatikkundervisning.

Jeg vil påstå at grammatikkundervisning som vektlegger kunnskap om språk, i tillegg til ferdighetene i språk, er mest fordelaktig. Kanskje må vi vektlegge den deskriptive grammatikken i høyere grad enn den preskriptive, hvis vi ønsker at elevene skal få den største språkforståelsen. En kombinasjon av systematisk og funksjonell grammatikkundervisning vil kunne skape en forståelse av både språket og bruken av det. Kort sagt tror jeg en større prioritering av grammatikk i læreplanen og lærerutdanningen, og lærere som driver variert grammatikkundervisning, vil føre til at elever har både kunnskapene og ferdighetene de trenger om språk.

10 Konklusjon

I dette kapittelet skal jeg oppsummere ved å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Målet med denne avhandlingen har vært å få et innblikk i tre norsklæreres tanker om, refleksjoner over og holdninger til grammatikk og grammatikkundervisning, samt å se hvordan disse tre lærerne driver grammatikkundervisning i norskfaget. De tre informantene var henholdsvis Mette på 4. trinn, Alfred på 7. trinn og Elsa på 10. trinn. Gjennom de tre lærerne har jeg ønsket å sette grammatikk i fokus, på bakgrunn av at disiplinen har vært omdiskutert i lang tid. Grammatikken har gjerne vært knyttet til pugging av språkssystem, og noen hevder at grammatikk er uten relevans for praktisk språkbruk eller tilværelsen for øvrig (Næss, A. & Næss, Å., 2007). Jeg ønsket altså å studere hvorvidt slike holdninger var representative hos mine informanter, og om det i noen grad påvirket deres grammatikkundervisning. Jeg lagde problemstillingen:

Hvordan underviser tre norsklærere ved 4., 7. og 10. årstrinn i grammatikk? Og hvilke forestillinger har disse om grammatikk og grammatikkundervisning?

For å finne svar på dette formulerte jeg innledningsvis fire forskningsspørsmål, som jeg i dette kapittelet vil trekke frem enkeltvis:

- 1) Hvordan definerer norsklærerne grammatikk?
- 2) Hvordan legitimerer norsklærerne grammatikken i norskfaget?
- 3) Har lærerne en funksjonell eller systematisk tilnærming til grammatikkundervisning?
- 4) Hvilke likheter og forskjeller er det på de tre lærernes forestillinger og praktiserte grammatikkundervisning?

Mitt første forskningsspørsmål handler om lærernes definisjon av grammatikkbegrepet. Alfred og Elsa beskriver grammatikk som ulike byggesteiner språket er satt sammen av. Med andre ord viser de en vid definisjon av begrepet fordi de ser grammatikken som del av et helhetlig språkssystem. Mettes definisjon er noe mer utydelig, fordi jeg ikke får et konkret svar på hennes mening om hva grammatikk er, i intervjuet. Likevel er det mulig å si noe om hvordan Mette ser på grammatikkbegrepet, og å si mer om Alfred og Elsas forestillinger ved kople andre svar fra intervjuet til preskriptiv eller deskriptiv grammatikk. Åfarli (2000, s.25) hevder at det tradisjonelle synet på grammatikk i skolen er en kombinasjon av preskriptiv og deskriptiv grammatikk. Dette viser seg også å være tilfelle i min studie. Særlig Mette og Elsa viser at de har preskriptive forestillinger om grammatikk, og alle tre har også deskriptive

tilnærminger til grammatikken. De er med andre ord både opptatt av normer for rettskriving og regler, men også av å beskrive språkssystemet slik det er. Dermed kan vi konstatere at lærerne vil definere grammatikkbegrepet med forestillinger som dreier seg om preskriptiv og deskriptiv grammatikk.

Mitt andre forskningsspørsmål har fokus på hvordan norsklærerne legitimerer grammatikken. Etter å ha observert og intervjuet de tre lærerne, så jeg at de hadde flere ulike argumenter for grammatikkundervisning. Både tverrspråklighetsargumentet, språkferdighetsargumentet og metaspråksargumentet viste seg å være aktuelle. Mens Mettes legitimering konsentrerte seg om tverrspråklighetsargumentet, var Alfreds forestillinger i hovedsak i tråd med språkferdighetsargumentet. Elsa la derimot vekt på alle de tre nevnte argumentene, og brukte de samme argumentene overfor elevene da jeg observert og meg i intervjusituasjonen. Det som for øvrig viste seg å være mest interessant, var at samtlige av de tre hadde fokus på argumenter som vektlegger grammatikkens nytteverdi. Med andre ord ser de på grammatikk som noe som skal gjøre elevene bedre i andre fagområder. Det kan være at de skal bli bedre skrivere, at de skal lære andre språk eller at de skal kunne ha metaspråk som grunnlag for å snakke om egne tekster, som igjen vil føre til at de blir bedre skrivere.

Lærernes forestillinger representerer altså ikke at grammatikk er viktig i seg selv. Næss, A. & Næss, Å. (2007) og Faarlund (1980, s. 78-79) slår et slag for at grammatikk er forståelse, og at det er viktig å lære om grammatikk, fordi den er grunnmuren i språket, og sier mye om det å være menneske. Det tilhører allmenndanningen, og kan ses i sammenheng med allmenndanningsargumentet (Hertzberg, 1995, s. 123). Et slikt argument er fraværende hos de tre informantene i min studie.

Når det gjelder legitimeringen har jeg også satt den i sammenheng med det å ha kunnskap om eller ferdigheter i grammatikk. Argumentene lærerne presenterte kan sies å stå i tråd med det å ha ferdigheter i grammatikk, fordi de står for at grammatikken skal brukes til noe. Jeg har koplet Hallidays teori om språket som system og funksjon opp mot ferdighetene i grammatikk. Halliday ser nemlig språket som et system for å skape mening, samtidig som han fokuserer på funksjonen, som handler om bruken av språket i ulike kontekster (Iversen et al., 2011, s. 13-14). Han er med andre ord opptatt av at språkbruk og språkssystem bør læres i sammenheng med forståelse for språkets funksjon.

På den andre siden står Chomskys generative språketeori, som ser på grammatikk som kunnskapen om og beskrivelsen av et språkssystem (Faarlund, 2005, s. 39). Chomsky

beskriver en medfødt grammatikkevne, som gjør at barn kan forme grammatikken i språket, uten regelbasert innlæring (s. 52-53). Chomskys teori kan dermed ses opp mot det å ha kunnskap om grammatikk, med fokus på beskrivelser og forklaringer, og uten referanser til regler og pugging. Lærerne argumenterer altså ikke for at kunnskap om grammatikk er viktig, men at ferdigheter om språkbruk er det.

I mitt tredje forskningsspørsmål var målet å finne ut om lærerne hadde en funksjonell eller systematisk tilnærming til grammatikkundervisning. I teorikapittelet skilte jeg mellom funksjonell grammatikk og funksjonell grammatikkundervisning, samt systemgrammatikk og systematisk grammatikkundervisning. Man kan si at systematisk grammatikkundervisning formilder systemgrammatikken. Systemgrammatikk kan også være preskriptiv, deskriptiv og eksplanatorisk, og må derfor ikke ses som synonymt med pugging og regler. Den må heller ikke assosieres blindt med deduktiv metode. Metoden innebærer at man tar utgangspunkt i regelen, for så å se på eksempler fra virkeligheten. Å assosiere systematisk grammatikkundervisning med denne metoden, løper gjerne ut fra tolkningen om at systemgrammatikk er preskriptiv. I min observasjon av Alfred så jeg at han brukte deduktiv metode i sin undervisning om konjunksjoner, men hans undervisning kan heller sies å være funksjonell enn systematisk, fordi han hadde fokus på at elevene skulle bli bedre til å skrive etter å ha jobbet med konjunksjoner i tekst.

Funksjonell grammatikkundervisning formilder den funksjonelle grammatikken. Slik undervisning har dermed fokus på å se grammatiske fenomener i sammenheng med tekst, og fokuset skal ligge på at elevene skal forstå språket ved hjelp av grammatikk (Hertzberg, 1995, s. 117-118). Samtlige av de tre lærerne sier at de bedriver funksjonell grammatikkundervisning. Mens Mette sier at hun jobber med grammatikk i sammenheng med tekstene elevene jobber med, er Elsa opptatt av at elevene hennes behøver kunnskap om språkssystemet for å kunne ha ferdigheter i språkbruk. Alfred sier at funksjonen er det viktigste, men at også systeminnsikt er en selvfølge. Alt i alt virker det som at alle de tre lærerne har et mål om å drive med funksjonell grammatikkundervisning, fordi det fremmer forståelse og ses i sammenheng med nytteverdi. En ren systematisk undervisning alene synes ikke å være lærernes prioritet, selv om det praktiseres.

Det siste forskningsspørsmålet jeg formulerte, dreier seg om det er noen likheter og forskjeller mellom de tre lærerne. Selv om de tre lærerne underviser på vidt forskjellige trinn i grunnskolen, har jeg funnet både likheter og forskjeller på deres forestillinger om grammatikk og grammatikkundervisning. Den største forskjellen var i hvilken grad de så på grammatikk

som viktig. Her skilte Mette seg ut, ved at hun ikke så særlig stor verdi av grammatikkundervisning i norskfaget, men som mer verdifull når det gjelder språkopplæringen i engelsk. Hovedgrunnen til at Mette ikke ser grammatikk som viktig i norskfaget, kan være basert på de preskriptive forestillingene. Alfred og Elsa er derimot opptatt av at grammatikk er viktig, og at den kanskje har fått et ufortjent dårlig rykte i skolesammenheng. Det er en påstand som kan begrunnes i både lærerplanens overdøvende fokus på tekst, studiene som viste at grammatikkundervisning ikke hadde effekt på skriveferdigheten, samt de ulike holdningene som gjorde seg gjeldende fra 1980-tallet som Hertzberg (1995) beskriver.

Lærernes forestillinger om legitimering kan også sies å være en forskjell. Som nevnt ovenfor er deres legitimering ulik med tanke på hva slags argumenter de bruker for grammatikkopplæring. Likevel vil det også være riktig å si at de legitimerer grammatikkundervisningen likt, på bakgrunn av at alle tre er opptatt av at grammatikken elevene lærer skal brukes til noe. Derfor kan vi si at Mette, Alfred og Elsa både har ulike legitimeringsargumenter, men lik overordnet legitimering av grammatikk.

Likhetene ved lærernes forestillinger og undervisning er flerfoldige. For det første er både preskriptive og deskriptive forestillinger representert, til tross for at Alfreds forestillinger i hovedsak kan karakteriseres som deskriptive. For det andre er alle tre opptatt av å bruke et metaspråk i grammatikkundervisningen. De relaterer grammatiske latinske termer til norske. Lærerne hevder at de norske ordene hjelper elevene til å forstå hva de grammatiske begrepene egentlig dreier seg om. Både Mette, Alfred og Elsa indikerer at de likevel har som mål at elevene etter hvert skal lære seg de latinske termene.

Tekstfokus er også en fellesnevner for lærernes grammatikkundervisning. I deres tilfeller er grammatikken koplet til det skriftlige aspektet, ikke det muntlige. I henhold til Hallidays teori står tekstbegrepet sentralt både når det gjelder skrift og tale. Tekst er koplet til mening både når man snakker og skriver (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3). På bakgrunn av at lærerne kopler grammatikk til det skriftlige, er det naturlig at de har fokus på at grammatikk er preskriptivt, og at forbedrede skriveferdigheter er et mål med grammatikkundervisningen.

Nok en likhet er at lærerne har fokus på en kombinasjon av systematisk og funksjonell grammatikkundervisning. Selv om de ser på den funksjonelle tilnærmingen som meget hensiktsmessig, legger de ikke skjul på at systemgrammatikken også skal ha fokus i en

systematisk grammatikkundervisning. Jeg finner også den deduktive metoden hos både Mette, Alfred og Elsa, til tross for at de underviser i forskjellige grammatiske tema.

Når det gjelder veien videre for grammatikken i norskfaget, tror jeg det er flere faktorer som er viktige å trekke frem. Først og fremst tror jeg det er viktig å gi rom for at det ikke er ett mål med grammatikkundervisning, men flere. Både tverrspråklighetsargumentet, språkferdighetsargumentet, metaspråksargumentet og allmenndanningsargumentet er verdige argumenter, som sier noe om hvorfor grammatikk er viktig. Grammatikk kan ha nytte for andre fagområder, men samtidig er grammatikk viktig i seg selv. Dette har kanskje vært vanskelig å se, fordi de preskriptive forestillingene om grammatikk har fått ta for stor plass i språkopplæringen i skolen. Kanskje må målet være å fokusere på beskrivende og forklarende systemgrammatikk, og vektlegge både systematisk og funksjonell grammatikkundervisning.

Jeg tror altså det er hensiktsmessig å legge vekt på at elevene både skal få kunnskap om og ferdigheter i grammatikk. Da vil både beskrivelse av språkssystemet og beskrivelse av språkssystemets funksjoner få spillerom. For at det skal være mulig, må det kanskje legges opp til et større og mer konkret fokus på grammatikk i læreplanen og i lærerutdanningen. Dersom veien videre for grammatikkundervisningen kjennetegnes av disse tankene, tror jeg elevene verken vil forbinde grammatikk med rettskriving, gåsehud eller endeløse skoletimer med tyske kasus, som Næss, A. & Næss, Å. (2007) indikerer at tilfelle er. Da tror jeg heller at grammatikkundervisningen blir preget av forståelse, nytteverdi og kreativitet.

Kilder

Bjerke, K. K., Fjeld, S. M., & Svanes, I. K. (2016a). *Salto 4 – Elevbok B*. Oslo: Gyldendal.

Bjerke, K. K., Fjeld, S. M., & Svanes, I. K. (2016b). *Salto 4 – Arbeidsbok B*. Oslo: Gyldendal.

Bolstad, E. (2015). *Språkrådet*. I Store norske leksikon. Hentet 10. mai 2017 fra <https://snl.no/Spr%C3%A5kr%C3%A5det>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.

Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Faarlund, J. T. (1980). Grammatikk i skolen?. I F. Hertzberg, & E.H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?*. (s.75-82). Oslo: Novus.

Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken – Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Grammatikk. (2009). I *Store norske leksikon*. Hentet 27. januar 2017 fra <https://snl.no/grammatikk>.

Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano Aschehoug.

Grunnskolerådet. (1982). *Norsk – instilling frå ei arbeidsgruppe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4.utg). London og New York: Routledge.

Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag.

Hertzberg, F. (2008). Grammatikk?. I M.E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp?. *Bedre skole, 2014* (2), 80-83. Hentet 4. januar 2017 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2_2014/UTD-BedreSkole-0214-WEB_Hertzberg.pdf.

Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Karsrud, K. (2014). *Grammatikkens nytteverdi i skulen – ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013* (Masteroppgave). Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet 15. desember 2016 fra

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo:

Gyldendal Akademisk.

Myhill, D. A., Jones, S. M. Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and student's metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. Hentet 6. januar 2017. doi: 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.

Myhill, D., & Watson, A. (2013). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. I J. Clegg, & V. Joffe (Red.), *Child Language Teaching and Therapy*. 2014, vol. 30(1), s. 41-62. doi: 10.1177/0265659013514070.

Myrmo, J. B. (1998). Grammatikkdebatten før og nå. *Norsklæreren*, 5, 5-9.

Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: J.W.

Cappelens Forlag.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Nytveit, S. (2002). *Generativ grammatikk i ungdomsskolen? Ei legitimering og ei skisse til eit generativt grammatikkopplegg i ungdomsskolen* (Hovedfagsoppgave). NTNU, Trondheim.

Næss, A., & Næss, Å. (2007, 12. mars). Grammatikk – et skjellsord?. *Aftenposten*. Hentet 2. februar 2017 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Grammatikk---et-skjellsord-362823b.html>.

Sandøy, H. (1985). *Norsk dialektkunnskap*. Oslo: Novus.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, vol.57(1), 1-23. Hentet 15. april 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Skrivesenteret. (2016). *Vurderingskriterier*. Hentet 20. mars 2017 fra <http://www.skrivesenteret.no/uploads/materiell/Mestringsniv%C3%A5beskrivelser.pdf>.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vikøy, A. (2013, 8. mars). Grammatikk, takk!. *Dag og tid*, s. 31.

Watson, A. M. (2015). The Problem of Grammar Teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and education*, 2015, vol. 29(4), 332-446. Hentet 3. mars 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>

Aa, L. I. (2015). *The Grammar of Verb-Particle Constructions in Spoken Norwegian* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjon av intervju med Mette, 4. trinns lærer

B: Koss vil du definer grammatikk?

- Eh. Definere grammatikk? Det e kordan du bruke språket da, for å lær dæ anja språk enn norsk, først og fremst da, tenke æ. Det e der grammatikken kjem mest inn.

B: kor my vektlegge du grammatikk i din undervisning som norsklærer?

- Egentlig ikke så veldig my. Æ følge jo det læreverket vi har, og der e det egne timar som e satt av te grammatikk. Det e leksom kanskje ikke grammatikken som e i fokus først og fremst, som æ syns det e viktigste

B: så du syns egentlig ikke grammatikk e så viktig?

- Egentlig ikke så my i norsk, nei. Fordi på småtrinnet i hvertfall, så tenke æ at det e nå som kjem naturlig hvis dæm les mykje bøker osv sånn. Så har det itj så stor hensikt om dæm kan den regelen for kordan det og det ordet skrives. For da lære dæm sæ det ordet ved å sjå det ordet ofte. I stedet for å vete det at kopp, ikke sant, ikke skrives med å fordi det e kort å-lyd, og skrives med o. Men det treng elevane ikke nødvendigvis vit så my om, for det lære dæm sæ ut fra det ordbildet dæm sjer.
- Hvis ongan ska ha interesse av å ler det så må det ha en betydning for dæm. At fellesnavn, asså, koffor ska dæm vite ka forskjellen på fellesnavn og egennavn e. Ongan i den aldern her tenk itj at det e nå viktig å kunne det. Så dæm må ha en indre motivasjon, og den indre motivasjonen som dæm har der, den må dæm ofte ha heimant i fra, at det e nånn som si at herre e viktig. Dæm må forstå at herre e viktig for mæ å kunn, og det trur æ itj nødvendigvis dæm gjær.

B: Snakke du med elevane om at grammatikk e viktig da?

- Nei. Snakkitj om det nei, hehe. Men æ legg jo vekt på grammatikk når æ undervise i det, og æ trur at mine elevane e vel så god på det som andre på samme årstrinn. Så det går itj på det, men ka som e viktig og ikke viktig e det vel itj bare vi på skolen som klare å definer for ongan.

B: har du egne grammatikktimar, eller bruke du grammatikken i andre undervisningssammenheng?

- Ja, begge dela. Egne grammatiktima, og så e det og sånn at hvis vi jobbe med en tekst, så kan dæm for eksempel leite etter substantiv i den teksten, eller verban eller adjektivan. Særlig de ordklassan e nå dæm ska kunn i løpet av 4.klassen, så æ drar det inn i tekstan vi jobbe med.

B: så tekstan jobbe du med for å lær dæm om ordklassan da?

- Ja, æ bruke teksten te det ja. Men at det e en tekst som og ska lær dæm anja teng, ikke sant, men at du da kan trekk inn grammatikken..

B: Koffor ska man driv med grammatikk da?

- Som æ sa i sta, hehe, så i forhold te språkinnlæring i anja språk asså. I engelsk så har dæm no kommi te det at dæm ska ler sæ presens-s, så at det e meir der enn i norskfaget. På det trinnet æ jobbe, ja.

B: i forhold te rettskriving da? Tenke du at det e en viktig del av norskfaget?

- Æ trur faktisk ikke det at dæm bruke grammatikkreglan sin for å kunn skriv rett. Trur itj dæm gjør det ongan. Tenktitj sånn dæm. Dæm trøng ordbildet. Og hvis dæm som sagt les mykje, sjer mykje tekst, så får dæm det inj der, sjøl om dæm ikke tenke «nei, den grammatikkregeln ska æ bruk der når æ skriv det ordet.» Det trur æ itj dæm gjør.

B: så du trur itj det kan skap en større forståelse av koss språket e oppbygd da? Hvis dæm har innsikt i reglan bak?

- Æ trur egentlig at det e ganske lite æ, faktisk.

B: undervise du mest i grammatikken som system eller funksjon? Veit du ka det betyr?

- Egentlig ikke.

B: Ok. Hvis du undervise i grammatikken systematisk så undervise du, som du beskrive, for eksempel om en ordklasse for å gi elevan kunnskap om språksystemet. Hvis du har en mer funksjonell grammatikkundervisning så bruke du teksta, gjerne dæmmers egne teksta, for å kunn beskriv grammatikken i teksten, for å sjå på for eksempel ka e det den ordklassen her gjør med teksten. Da vil det også vær å undervis i grammatikken som system, men på en funksjonell måte.

- Okei, men da blir det egentlig litt begge delan. Når æ både har egne grammatikktima, men også bruke teksta for å sjå på grammatikk. Det åsså sjå på substantiv, verb, og ka slags funksjon dæm har i teksten. Ikke sant, det blir jo litt begge delan da.

B: du vil itj si at du har mer av det ene eller det andre?

- Nei

B: snakke du med elevan om grammatikk i dæmmers egne teksta? Om ka eventuelt? Rette du for eksempel tekstan dæmmers og kommentere rettskriving?

- Nei, hvis dæm har rettskrivingsfeil som for eksempel dobbeltkonsonant så gjør æ jo det. Men æ forklare egentlig ikke koffor det e feil som skriftlig kommentar nei. Vi har jo tidliger hatt om sprettord og draord, også kan æ forklare det på den måten ved å bruk de begrepan da. Men det blir liksom ikke grammatisk terminologi, ikke sant. Det e mer sånn at det blir lett for ongan på småtrinnet å forstå. Et ord som du drar og et ord som du sprett. Det klare dæm på en måte å forhold sæ meir te enn å bruke grammatisk terminologi, kanskje.

B: enn når du snakke om ordklassan da? Bruke du begrepan substantiv, verb eller si du for eksempel «gjøreord»?

- Nei, men æ kan godt forklare ka verb e, at det e gjøreord, men dæm ska lære sæ ordan, og kjenne verb, substantiv... Men det merke æ godt at dæm blande veldig, altså, hvis æ spør ka substantiv e, så har dæm kanskje glømt det etti et par vekka. Så da e det nånn som kan finn på å svar gjøreord på det. For at dæm har hørt at det e et eller anna sånt da. Så det må en jobbe ganske mykje med, for at dæm ska ha det klart.

B: e det viktig at elevan har innblikk i grammatikken for dens egenverdi, eller dens verdi for skriving?

- Nei, det e egentlig verdien for skriving, tenke æ. Og da tenke æ meir på i forhold te språk, anja språk enn norsk.

B: hva innafor grammatikken meine du e det viktigste da?

- Jaha, ka som e viktigst innen grammatikken... Det syns æ vart vanskelig å svar på asså. Æ tenke at det med ordklassa e viktigst når det gjelds språkinnlæring i forhold te anja språk da. For eksempel hvis du ska ha om verb, «the boy walks slowly» der «walk» e et verb, og «the boy» e et substantiv som fortel at du ska ha en s. Da må du vite at det e verb. Og det e det mang som rote med. Dæm sett på s bak substantivet for eksempel, fordi dæm har hørd at det ska vårrå en s. Så dæm må ha det ganske klart. Og likens i forhold te adverb og adjektiv og, ska du forklare ka et adverb e, så må du ha ly-ending i språk. «He walked slowly», eller «the car was slow», ikke sant. Der vise du forskjellen. Da bruke æ grammatikken på det viset.

B: så når dæm lære andre språk, så trur du at dæm tenke over reglan da?

- Ja, det gjør dæm. Æ snakke ut i fra det trinnet æ jobbe på no da. Det kan godt hend at hvis æ hadd vorri ungdomsskolelærer, så hadd æ sekkert svart litt anjsles.

B: Har du flerspråklige eleva?

- Nei, det har æ ikke.

B: har dokker nånn lokale læreplana der grammatikkken e representert?

- Ikke som æ veit om, i hvertfall. Vi bruke læreplanan fra verket Salto. Vi ska sekkert idealistisk sett gjørrå det, men den lokale læreplanen i norsk blir da det som e fra det læreverket vi bruke.

B: føle du at grammatikk e et felt du har solid nok kompetanse i, fra din egen utdanning?

- Egentlig, ja! For æ e ganske bra på grammatikk.

B: så i di utdanning så va grammatikk vektlagt?

- Ja, det va det.

B: koss utdanning har du?

- Allmennlærer, 3-årig lærerskole. Før det vart 4.

B: da hadd du hovedfag i norsk, eller va det et av mange?

- Halvårsenhet i norsk. Nei, no må æ tenk mæ om. Æ hadd kvartårsenhet i norsk, æ.

B: kor mang studiepoeng blir det da? Det blir 15 det, blir itj det det?

- Ja. 15. Det va greit den gongen, vettu. I dag e det nok itj det lenger. I engelsk, så har æ 60. Så derfor så relatere æ te, når æ snakke om engelsk no, ikke sant, for der så har æ årsenhet, grunnfag. Derfor har æ lett for å relatere det engelske språket te grammatikken, for æ syns at det e der vi får bruk for det.

B: kor mange år har du undervist i norsk?

- Heilt sida æ begynt som lærer, det betyr fra 79. Bestandig undervist i norsk. Så da har æ vært på alt fra 1. te 7.

Vedlegg 2: Transkripsjon av intervju med Alfred, 7.trinns lærer

B: Da lure æ på kordan du vil definer grammatikk?

A: Oi. Ja, det e jo dæm ulike delan av språket vårres da. Det e jo byggesteinan i språket, rett og slett. Sånn som æ sjer det, hvertfall.

B: Kor my vektlegge du grammatikk i undervisninga di?

A: Æ vektlegge det en god del. Det kan æ jo si når det gjeld både norsk og engelsk. Æ føle at grammatikk kanskje har, ubevisst hos mange, har glidd litt ut. At man har mindre fokus på det. Æ sjer at elevan har et ganske sterkt behov for å, ja, ha en viss kunnskap om det, asså uansett. Sånn som æ oppleve det i hvert fall, så har det blitt mer sånn at man fokusere veldig på å produsere tekst. Eh, å det e jo kjempebra det, men æ trur man i den prosessen her, så glemme man litt den opplæringa i koss teksten ska bygges opp da,, reint grammatisk.

B: Har du egne grammatikktima, som du hadd no, eller har du om det i andre emna også?

A: Det går fint an å pakk det inn, ja. Det har vi jo gjort, men æ har også hatt egne grammatikktima. Det har æ. Det går egentlig rett og slett på å få litt... Æ pleie å gjør det sånn at æ har en grammatikktime, og så prøve æ å følg opp den, i en eller anna form for tekstlig arbeid. Særlig hvis vi skriv en tekstoppgave, en litt større tekstoppgave, og har hatt nånn grammatikkøkte i forkant, så kan man eventuelt vektlegg det i kriterian får den tekstoppgaven da. For eksempel da. Det e no en måte å gjør det på.

B: Koffor ska man driv med grammatikk da?

A: Nei, æ tenke... Æ sjer no hvertfall, asså... Det e mulig æ e litt gammeldags, men æ sjer jo at språket vårres e i ferd med å bli ganske utvanna. Spesielt på grunn av den bruken av sosiale media, og det språket som har oppstått der, så e det på en måte, dett det litt fra hverandre. Og æ tenke det e viktig for å hold den identiteten i det språket vi har og, at man tar vare på og faktisk sørge for at elevan har en grunnleggende kunnskap om norsk grammatikk. Og tenke jo for dæmmers del og etter hvert, æ tenke hvis dæm ska søk jobb, og gjør sånne ting og, ska skriv en jobbsøknad, og æ veit jo godt sjøl og, at det e nå som kan få det te å fell gjennom litterannj. Faktisk da. Det e jo synd, men sånn e det jo. Så håpitj æ at folk diskriminere på grunn av diagnosa som dysleksi eller sånne typa ting.

B: Undervise du mest i grammatikken som system eller funksjon? Æ kan godt utdyp det hvis du vil.

A: Du kan godt forklar det, æ trur æ skjønne, men...

B: Ja. System e koss språket e bygd opp, for eksempel ordklassa, og konjunksjona som du hadd om no, mens funksjon, da ser du på ka slags funksjon systemet har, i en tekst.

A: Æ villa ha fokusert på, asså sånn som æ håpe og tror det e, så fokusere æ mest på funksjonen. Det e det æ e mest opptatt av æ i hvert fall. At dæm ska skjønn koffor vi bruke dæm, koffor vi. Det e det viktigste for min del.

B: Tenke du at det kan vær en balansegang mellom?

A: Selvfølgelig. Æ trur man må ha systemet for å kunn forstå funksjonen og. Rett og slett. Man må ha litt systeminnsikt. Det må vel vær en slags balansegang i det, men likevel så sjer æ kanskje på funksjonen som det viktigste. For æ trur at uten at dæm sjer funksjonen, så blir det veldig kjedelig. Det blir litt sånn, dæm sjer itj nytten i det.

B: Snakke du med elevan om grammatikk i dæmmers egne teksta? Om ka eventuelt?

A: Hm. Det e så mangt. Vi har jo nånn gjengangera, selvfølgelig. Men, nei, æ e veldig opptatt av, vært veldig glad i å skriv teksta sjøl, æ har jo skrevve my sånn på fritida og, faktisk. Så for mæ, handle det my om flyt da. Det å skap en god læseopplævelse for den som læs. Da snakke vi om ting som, koss kan du varier språket, sant, æ har vært veldig opptatt av skildringa, adjektiv, for eksempel. Setningsstartera, at man ikke ska begynn setningan med samme ord. Da må man jo ha en viss synonymkunnskap i tillegg, da. Så, men, sånn som te oss, det som har vært den største utfordringa vårres, og som for så vidt e en gjenganger ofte da, det e jo dobbelt konsonant, for eksempel. Den går jo igjen. Mang slit veldig med det. I tillegg, så sjer vi jo at tegnsetting e en stor utfordring. Helsetning, leddsetning, og så videre. Æ ska itj si at æ e perfekt æ heller, det sjer du sikkert. Men sånne ting e jo det som man sjer fortest. Men for mæ, så e det viktigste at språket dæmmers flyt godt, det har egentlig itj så my å si om dæm har bomma med komma, eller glemt av et komma, så leng itj alle setninga begynne med «det» eller «dette» eller asså, og at dæm faktisk greie å beskriv ting på en god måte. Det e det viktigste for min del da.

B: Bruke du grammatiske terma i relasjon te tekstarbeid?

A: Prøve på det, ja.

B: Da tenke du dæm «profesjonelle» terman, eller kan du bruk for eksempel «gjøreord» om verb og...

A: Ja, det e jo sånn som æ gjør her no. Æ kalle det to ting da, men det e veldig viktig at ka den termen, terminologien e og da. Og det e jo den, når dæm veit ka et bindeord e, og at det e linka opp mot konjunksjona, så kan du heller gå over te å bruk terminologien, den korrekte terminologien. Men det e faktisk overraskende mang som e nødt te å ha den støtten i at verb e gjøreord, adjektiv e ord som beskrive, asså, fremdeles da, sjøl om vi e på 7. trinn.

B: E det viktig at elevan har innblikk i grammatikken for dens egenverdi eller dens verdi for skriving?

A: Nei, æ må ærlig innrøm at æ e meir opptatt av verdien i forhold te skriving. Ja. For te syvende og sist, så e det jo det som e produktet av å kunn grammatikk. Det e jo at du får teksta som e mer sammenhengende, og bedre skrudd sammen, rett og slett. Så for mæ, så e det definitivt linka opp mot skriving.

B: Ka innafor grammatikken meine du e det viktigste da?

A: Æ har egentlig vært litt innom det da, men...

B: Ja, du har egentlig det.

A: Æ e opptatt av at dæm ska ha et rikt språk, og at det ska flyt da. Men det har jo kanskje nå med at æ, æ e jo veldig glad i skjønnlitteratur, skjønnlitterære teksta, så du kan si at skildringa e kanskje itj så viktig i en fagtekst, på den måten, ikke like viktig hvertfall. Det har vel kanskje å gjør med at æ e litt sånn skjønnlitterær som lærer.

B: Bruke du flerspråklige eleva, eller andre språk i grammatikkundervisninga i norsk? Æ veit itj om du har flerspråklige eleva?

A: Æ hadd kunna brukt tysk, for eksempel. Men det har æ vært litt dårlig på. Men æ sammenligne engelsk og norsk, da, i og med at æ e engelsklærer i tillegg, så blir det naturlig da. Men ja, æ kunna sikkert ha brukt, æ har jo en del spanskkunnskap og æ, så da kunna man og linka det. Men det e klart at hvis du drar med eleva inn, så blir det jo kanskje litt mer interessant og litt artig.

B: Har dokk nånn lokale læreplana, som grammatikken e representert i?

A: Ja, no ska itj æ si det for sikkert, for æ må ærlig innrøm at det e jo itj æ som planlegge norsken no, så, men at det ligg i den lokale læreplanen e æ helt sikker på.

B: Føle du at grammatikk e nå du har solid nok kompetanse i fra din egen utdanning?

A: Hm.

B: Fikk du nok opplæring i det?

A: Nei. Det e et ganske konsekvent svar da. Syns itj det.

B: Koss utdanning har du?

A: Oi, ja, æ har jo fireårig allmennlærerutdanning.

B: Og da har du kor my i norsk?

A: Æ har bare 30. Også har æ jo, et opprykk, men det e jo psykologi, så det e jo, ja...

B: Kor leng har du undervist i norsk da?

A: Sju år e det vel sida æ starta, så, ja, sju år.

Vedlegg 3: Transkripsjon av intervju med Elsa, 10.trinns lærer

B: Kordan definere du grammatikk?

E: Da bli veldig enkel, fordi du hørt jo ka æ sa te klassen, at æ tenke jo at grammatikk e byggesteinan i språk, og at grammatikk e læren om hva et språk e satt sammen av.

B: Kor my vektlegge du grammatikk i di undervisning i norsk?

E: Asså, æ syns jo at grammatikk e viktig, og æ syns jo at, æ syns jo grammatikk e morsomt, rett og slett arti å jobb med. Åsså syns æ det e viktig i den forstand at for å kunn uttrykk sæ, da tenke æ skriftlig først og fremst, korrekt, så må du ha kjennskap te betydningen av de enkelte ordan og plassering i setninga og så tenke æ at det e viktig for språkutvikling og for læring når det gjelds fremmedspråk og. Æ syns jo at, æ syns faktisk at, det e verdt å bruk tid på at dæm pugge litt og æ da.

B: Ja, har du egne grammatikktima sånn som no, eller pleie du å ha om grammatikk i andre undervisningstima?

E: Ja, i Fabel, så e nynorsk og bokmål fletta sammen. Så æ syns jo det at her e det sånn at dæm møte det i 8. klasse, så dæm har 7 år skolegang bak sæ, og dem kanj forskjellig, og har jobba ulikt med språk, med setningslære, setningsbygging, med grammatikk og tekstbinding og alt det der før. Så for å ha en felles startpunkt, så har æ da ganske tidlig på høsten i 8. ofkus på grammatikk. Men så vidare, vi jobbe jo gjerne sånn at vi følge en klasse i de tre åran dem går på ungdomsstrinnet. Og så vidare da, så kan det vær perioda av året at vi har tid, sånn som no, at vi har tredeling, en gruppe på 60, tredelt, hvor norsk e et av fagan i tredelina, da ligg det te rette foor at man kan ha grammatikk og oppgaveløsning, og da når du den enkelte eleven my letter, enn sånn som no da, at man har ei stor gruppe, og da har det blitt at æ har hatt rene grammatikkøkte. Men så e det sånn at i år no, på 10. trinn, så har vi fletta inn, tatt en setning te analyse, koss va det no igjen med det her med adjektivbøying, koss gradbøye vi på nynorsk. Så æ prøve å ha det som et lite sidesprang, innslag, i en annen, asså i en annen time, uten å ha øremerka den te grammatikk. Så en kombinasjon bli det.

B: Men koffor mene du man ska driv med grammatikk da?

E: Jo, for å gjør, her e det snakk om eleva, for å gjør elevan i stand te å før et korrekt skriftlig språk, og æ trur det påvirke muntlig språk og, også det med å få et språk om språket. Og så

tror æ det blir sånn at når du e glad i området i faget ditt sjøl, så vektlegg du det kanskje mer, om en ikke har syns det har vært så spennende.

B: Mhm. Undervise du i grammatikken som system eller som funksjon? Skjønne du ka æ mene med det?

E: Hmm. Asså ja, da æ tenke sånn at system det blir jo pugginga, og funksjon det blir å bruk det i de tekstan de har skreve og sånn. Når æ da undervise, liksom for første gang, så blir det jo som system. Men når æ for eksempel gir tilbakemelding på tekstan de har skreve, så henvise æ jo te systemet, men sjå koss du har brukt det her. Så æ skull jo gjerne ha kunna sagt at åå, det e jo liksom funksjonen som e det viktigste. Men for å kunn bruk må du ha lært.

B: Mhm.

E: Ja, åsså har æ jo en følelse av at grammatikken har blitt satt te side i mange år, og det no e snakk om at man må te bake te å vektlegg grammatikkundervisninga tenger. Og da blir æ så barnsllig, for da tenke æ at, æ hvertfall har holdt på nåkka gjennom år.

B: For du har ikke slutta med det du?

E: Nei, åsså syns æ faktisk det, at det e litt sånn at hvis vi har jobba med nå som har krevd veldig sånn, at det har vært my gruppearbeid, at dem har diskutert og reflektert og tolka og sånn, da kanj det vær greit å ha nå konkret å sitt med. Og æ har jo opplevd at dæm har no i vinter takka for at dem har fått pusla sånn som dem har gjort i dag. Og det åsså sitt sammen og få te ting, da kan grammatikken rett og slett vær en sånn, det her e såpass, firkanta eller konkret, at det her kan æ sitt å pusle med.

B: Du va litt inn på det i stad, men snakke du med elevan om demmers egenproduserte teksta? Og ka eventuelt?

E: Jo, da kommentere æ jo eventuelle, asså i en tilbakemelding så ska du jo vis ka dæm har gjort feil, men det ska jo og gi dem en sånn, pek på et vekstområde, og da må du jo kunn si «her har du», asså æ tenke bare på adjektiv og adverb, asså «lenger og lengre», bare forklar at når dem da bruke det feil, så må æ da gjerne snakk med dæm, for det går itj an å skriv det te dæm. Det har æ jo forstått så seint som i år no, at æ skriv og skriv, og trur at æ forklare i detalj, med teskjeia ka dem må gjør og ikke, men så «ka ment du med», så da bli det sånn at man må utdyp det man har kommentert.

B: Bruke du grammatiske terma i relasjon te tekstarbeid da?

E: Ja. Også skriv æ for nånn, for eksempel da, gjøreord. Ja, også for nånn, så, da tenke æ grammatikk i nynorsken, da skriv æ opp heile bøyinga, også skriv æ opp heile, ja, både substantiv og verbbøyinga. Og nånn ganga så, når æ vurdere nynorskarbeid, så bruke æ fargekoda. Så det e en farge for substantivfeil, en farge for verb og så vidare og så vidare. Og da må dem sjøl finn ut, «her har æ skrive det substantivet her feil, ka e det æ har gjort feil».

B: Men e du for å bruk de «proffe» ordan, i stedet for «gjøreord» og «navneord» som gjerne brukes i stedet for?

E: Asså æ ønske jo at vi har komme så langt at vi bruke det vi kan kall proffe ord da. Æ syns jo egentlig det va litt fint i dag da æ fikk inn maskulin og feminin. Men når man liksom får tatt inn litt ekstra, som egentlig ikke har med saken og gjør da, så si det jo nå om at dem ikke veit heilt å plasser det. Men ja, æ syns det e et poeng å skap et språk om språket etterhveret. Også må du da, snakk om tilpasning og tilrettelegging og. Her og, sånn som i sånne sammenhenga, så må du pass på at du bruke de andre begrepan og. Og kanskje nånn andre itj kjem så langt at dem bruke de latinske betegnelsan.

B: E det viktig med grammatikk for dens egenverdi, eller dens verdi for skriving? Ka mene du om det?

E: Begge dele. Egenverdi, da tenke æ at, da e æ inj på den derre gleden, vi har enkelte områda som vi like ber og kunn nåkka om. Men asså, det e en del av den derre allmennkunnskapen og allmenndannelsen – å kunn grammatikk. Også syns æ det at har du trygghet og veit korrekt og rett formelt og sånn, så skriv du bedre og. Og det e jo sånn, sjøl om vi, ska vi presenter oss så e det viktig at vi presentere oss korrekt.

B: Ka innafor grammatikken meine du e det viktigste å lær sæ da?

E: Du veit, vi e jo bare på det nivået her, så det blir jo enkel grammatikk egentlig. Så æ har jo tenkt på det at nånn kunna vel ha tatt nånn større erfaringa når det gjelds analyse. Og nånn vil jo kanskje leik sæ meir med språket, hvis dem kunn mer. Men æ mene vi når et bra nivå, te at det e grunnskolen. Åsså syns æ nåkka, asså grammatikk har blitt viktigere når vi no har fler av de flerspråklige i klassan.

B: Ja, dem brukt du jo i undervisninga æ såg og.

E: Ja. Det e jo litt mangel på kunnskap om språket sitt sjøl og. Men der sjer æ muligheta som itj æ har utnytta godt nok. Æ tenke det har med integrering og gjør og, vi kjem inn på et litt anna område enn grammatikken, men man må jo bruk det man kan for det det e verdt. Vi

snakke my om å inkluder, vi e jo en mottaksskole, og få inkludert de flerspråklige elevan i de vanlige klassan. Og hva e mer nærliggende enn å bruk språk. Og da e jo grammatikken en del av språket som det sikkert itj e nå farlig å snakk om. No vart en av våre eleva litt usikker da, for der hadd itj han språk om språket. Også hadd du en som no blomstre te tusen, som kjem og fortelle sjøl

B: Ja... Har dokk nånn lokale læreplana der grammatikken e representert?

E: Ja, vi lage jo et sånn treårsløp. Og da står det jo, vi følge jo egentlig, sånn som lærebøkern har lagt opp og da. Men at vi da har bestemt at vi tar det på 8. trinn, det på 9. trinn og det på 10. Også at det vi har snakka veldig my om no da, e å prøv å hev kompetansen i nynorsk. Så da, tebake te Fabel, for der tar man utgangspunkt i, og bygge det opp ut fra grammatikkunnskapan. Egentlig syns æ det va litt arti at du velge nåkka med grammatikk, for det si jo det at, det bekrefte jo det at det e viktig.

B: Ja, nei æ syns det e arti sjøl så. Det va litt derfor æ valgt det og. Ja, siste spørsmålet æ har e: føler du at grammatikk er et felt du har solid nok kompetanse i fra din egen utdanning?

E: Da, æ kanskje sagt det før, men æ hadd jo utdanning fra lærerskolen, 2-årig forsøkslinje. Bare to år. Og da hadd vi jo norsk som et av de viktigste fagan, men da må æ no si ganske begrensa. Men så tok æ jo da tysk, og tysk e det my grammatikk i. Så da fikk en jo hvertfall bekrefte det man hadd. Men så har æ undervist i norsk i, ka æ funne ut, i nestenn 40 år æ, nei 30. Mange år. Og så, la oss si for fem-seks år siden, så begynt man å snakk veldig my om at man sku sjekke hvilken kompetanse som fantes i et kollegium. Og så fikk æ den at, «ja, men du har jo så høy realkompetanse», og det va da æ tok nordisk. Og da va jo 15 studiepoeng grammatikk, analyse, språklære. Og da såg æ jo kor lite æ kunn. Så kan du si det at min kompetanse i faget har vært sånn akkurat nok te å kunn undervis på det nivået æ har vært på. Men det va jo deilig å få, æ kan jo bruk alt her. Asså æ kanj itj nå my, men æ kan mer no, enn før æ tok nordisk.

B: Når va det du tok det da?

E: Ja, æ va vel ferdig våren 2012. Og det va fordi at æ følt, ja, for det første at æ ikke villa ha på mæ at æ ikke va kompetent, men for det andre, så va det jo virkelig sånn at æ følt behov for å få mer kunnskap og da.

B: Yes. Da må vi stopp der!

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Mari Nygård

Institutt for grunnskolelærerutd. 5-10 og bachelor i tegnspråk og tolking NTNU



7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.11.2016

Vår ref: 50298 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

*50298 En kvalitativ studie av grammatikkundervisning
Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Mari Nygård*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Sammendrag

Grammatikkundervisning i norskfaget har i lengre tid vært gjenstand for diskusjon. Hertzberg (1995) redegjør for en debatt om hvorvidt undervisning i grammatikk har en nytteverdi. På bakgrunn av dette ønsket jeg å studere hvordan norsklærere i dag ser på emnet grammatikk og hvordan de underviser i det. Problemstillingen er som følger:

Hvordan underviser tre norsklærere ved 4., 7. og 10. årstrinn i grammatikk? Og hvilke forestillinger har de om grammatikk og grammatikkundervisning?

Begrepet *forestillinger* bruker jeg om lærernes tanker om, refleksjoner over og holdninger til grammatikk og grammatikkundervisning. For å finne svar på dette har jeg gjennomført en kvalitativ studie, med triangulering av metodene observasjon og intervju. De tre informantene er norsklærere på ulike skoler ved 4., 7. og 10.trinn i grunnskolen.

Det teoretiske grunnlaget for å finne svar på problemstillingen baserer seg på ulike teorier om språk, grammatikk og grammatikkundervisning. Noam Chomskys generative grammatikk og Michael Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk er spesielt viktige i min diskusjon. Jeg har også sett på ulike definisjoner av grammatikk og legitimeringsargumenter som brukes for å begrunne verdien av grammatikkundervisning.

Resultatene viser at lærerne har preskriptive og deskriptive forestillinger om grammatikk, fordi de ser grammatikk i sammenheng med regler og rettskriving, samtidig som de er opptatte av å beskrive språkssystemet. I ulik grad bruker de argumentene tverrspråklighetsargumentet, språkferdighetsargumentet og metaspråksargumentet for å legitimere grammatikkundervisningen. Alle disse argumentene innebærer at grammatikken skal ha nytteverdi, i form av at den skal føre til læring av andre språk, at elevene skal bli bedre skrivere eller at de skal få et språk om språket for å kunne skrive bedre. De tre lærerne er altså ikke opptatte av at grammatikk kan ha egenverdi.

Det viser seg også at lærerne har et formål om å drive funksjonell grammatikkundervisning, men at de i tillegg driver systematisk undervisning i grammatikk. To av lærerne presiserer at å ha innsikt i språkssystemet behøves for at man skal kunne forstå språkets funksjon.

Likhetstrekkene ved de tre lærerne er altså de preskriptive og deskriptive forestillingene, legitimeringen med argumenter som fremmer nytteverdi og kombinasjonen av systematisk og funksjonell grammatikkundervisning.