

Ingvild Øksenvåg Strøm

Grammatikk i fagfornyelsen: hva mener ulike skoleslag?

En analyse av innspill i siste høringsrunde til ny læreplan i norsk

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn

Mai 2020

Ingvild Øksenvåg Strøm

Grammatikk i fagfornyelsen: hva mener ulike skoleslag?

En analyse av innspill i siste høringsrunde til ny læreplan i norsk

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Leiv Inge Aa
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvilket syn på grammatikk som kjennetegner fem skoleslags uttalelser om det siste utkastet til ny læreplan i norsk i arbeidet med fagfornyelsen. Studien bærer preg av kreativitet og utprøving, og blander trekk fra både kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse.

Problemstillingen for oppgaven er: Hvordan uttaler fem skoleslag i utdanningssystemet seg om forvaltningen av grammatikk i fagfornyelsen gjennom høringen av det siste utkastet til ny læreplan i norsk?

Problemstillingen besvares ved at jeg først presenterer en oversiktsanalyse av materialet etter en kombinasjon av to utvalgsstrategier: håndsøk og maskinsøk. Deretter gjør jeg en kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg uttalelser fra skoler innen de fem skoleslagene, før funnene sammenlignes og drøftes i en komparativ del. Jeg undersøker også om skoleslagenes uttalelser om grammatikk har blitt tatt hensyn til i den endelige læreplanen. I innholdsanalysen og i den komparative analysen tar jeg utgangspunkt i Newmeyer (1998) sin definisjon av henholdsvis formell og funksjonell grammatikk. Jeg skiller mellom elementer som kan knyttes til den formelle grammatikkteorien generativ grammatikk og elementer som kan knyttes til den funksjonelle grammatikkteorien systemisk-funksjonell grammatikk. I analysen bruker jeg i tillegg teori som om forvaltningen av grammatikk som emne i skolen som bygger på Hertzbergs (1995) argumenter og tidligere forskning på emnet. Jeg støtter meg også til Hognestad (2019) og Bakken (2019) sine beskrivelser av forvaltningen av grammatikk i fagfornyelsen.

Et viktig funn er at datamaterialet avslører et behov for å tydeliggjøre grammatikk i læreplanen, for å sikre en mer felles forståelse for emnet. Et annet viktig funn er at analysen indikerer et visst skille i grammatikksyn mellom UH-sektoren og de videregående skolene på den ene siden og grunnskolene på den andre siden. UH-sektoren og videregående skolene har et formelt motivert grammatikksyn som vektlegger systemarbeid i grammatikkundervisningen, mens grunnskolene har et mer uklart grammatikksyn som ofte forbinder grammatikk med rettskriving i forbindelse med tekstarbeid. Til tross for at uttalelsene fra UH-sektoren og de videregående skolene er mer argumenterende og akademisk preget, ser ønsket om mer systemarbeid ikke ut til å ha fått gjennomslag i framstillingen av grammatikk i den endelige læreplanen i norsk.

Abstract

This master thesis studies differences in the approach to grammar in five different school types using the schools' statements on a draft for new national curriculum "Fagfornyelsen" in Norwegian language. The study is characterized by the creation and trying out of different approaches and represent a mix of both quantitative and qualitative content analysis.

The research question in the thesis is: What characterizes statements from the different school types regarding the management of grammar in the last draft for a new national curriculum in Norwegian language?

I answer the research question by first presenting an overview of the statements using a combination of manual processing of the statements and computer based processing. Then, I make a qualitative content analysis in order to study the role of grammar in the statements. Subsequently, I compare and discuss the results from the different school types within a comparative framework. I also study to what extent the statements from the different school types have been taken into account in the final national curriculum. Point of departure for the content analysis is the definitions of formal and functional grammar in Newmeyer (1998). I distinguish between statements that can be linked to the formal approach in terms of generative grammar, and statements that can be linked to the functional approach in terms of systemic-functional grammar. In the analysis, I also use insights regarding management of grammar in schools as presented in Hertzberg (1995) and other research on this issue. I also use the discussion of management of grammar in the new national curriculum ("Fagfornyelsen") in Hognestad (2019) and Bakken (2019).

An important finding is that the statements reveal a need for the grammar concept to be clarified in order to ensure a common understanding across actors. Another important finding is that the grammar approach differs between school types. Higher education and upper secondary schools are motivated by formal grammar with emphasis on systemic work in grammar teaching, while primary and lower secondary schools have a less clear interpretation of grammar which is associated with orthography and writing and understanding texts. Although higher education and upper secondary schools present their arguments within an academic framework, their request for more systemic work does not seem to have been taken into account in the final national curriculum in Norwegian language.

Forord

Den største takken vil jeg rette til min veileder Leiv Inge Aa. Dine oppmuntrende ord og troen på prosjektet mitt har vært en viktig motivasjon gjennom våren. Takk for at du har delt så mye av din kunnskap med meg.

Pappa. Takk for at du alltid deler gode råd og erfaringer. Din støtte gjennom studietida har vært viktig.

Mamma og pappa. Takk for at jeg etter fem år i Bergen fikk bo de to siste årene av studietida hjemme på pikerommet. For en service jeg har fått i innspurten!

Jeg vil også rette en takk til Utdanningsdirektoratet som tidlig var behjelpelig og gjorde prosessen enklere ved å dele en samlet rapport over høringsinnspillene som brukes som datamateriale i dette prosjektet.

NTNU, Trondheim.

Våren 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn: Ulike faser i fagfornyelsen	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3	Oppgavens oppbygging og struktur	5
2	Grammatikk og grammatikkforvaltning.....	7
2.1	Hva er grammatikk?.....	7
2.1.1	Ulike forståelser.....	7
2.1.2	Ulike framstillinger.....	9
2.2	Grammatikk i språkvitenskapen: to tilnærminger.....	10
2.2.1	Formell tilnærming: generativ grammatikk	11
2.2.2	Funksjonell tilnærming: systemisk-funksjonell grammatikk.....	13
2.3	Hva er grammatikk i skolen?.....	15
2.3.1	Legitimering av grammatikk i skolen og tidligere forskning.....	16
2.3.1.1	Fremmedspråksargumentet.....	16
2.3.1.2	Tverrspråklighetsargumentet	17
2.3.1.2	Språkferdighetsargumentet	17
2.3.1.3	Metaspråksargumentet.....	19
2.3.2	Grammatikk i foregående læreplaner	19
2.3.3	Grammatikk i fagfornyelsen.....	22
2.3.3.1	Fase 1: grammatikk i kjerneelementene	23
2.3.3.2	Fase 2: grammatikk i planutkastene	25
2.3.3.3	Fase 3: grammatikk i den endelige læreplanen.....	27
3	Empirisk grunnlag og metodiske betraktninger.....	29
3.1	Nærmere om datamaterialet.....	29
3.2	Metodisk tilnærming	31
3.3	Steg 1: Mot et endelig utvalg.....	32
3.3.1	Den første utvalgsstrategien: et håndsøk	35
3.3.2	Den andre utvalgsstrategien: et maskinsøk	37
3.4	Steg 2: Nærmere kategorisering og oversiktsanalyse	41
3.4.1	Kategori 1: systemorienterte begrep	42
3.4.2	Kategori 2: tekstorienterte begrep	43
3.4.3	Kategori 3: felles begrep	45
3.5	Steg 3: Forklaringsnivået.....	47
3.6	Kvaliteten i prosjektet: noen generelle betraktninger	48

3.7	Forskningsetiske hensyn.....	50
4	Analyse av et utvalg høringuttalelser.....	51
4.1	Høyere utdanningsinstitusjoner (universitet og høyskoler).....	51
4.1.1	Språket som ressurs i grammatikkundervisningen	51
4.1.2	Å bruke etablerte fagbegrep på en forståelig måte	55
4.1.3	Språket som system og forholdet mellom grammatikk og ortografi	57
4.2	Videregående skoler.....	60
4.2.1	Flertydighet: metaspråkbegrepet	60
4.2.2	Legitimering og grammatikk som grunnleggende kompetanse	64
4.3	Ungdomsskoler	68
4.3.1	Metaspråk eller en enklere språkdrakt?	68
4.3.2	Grammatikk og tekstarbeid.....	70
4.4	Barne- og ungdomsskoler (kombinertskoler)	73
4.4.1	Grammatikk og rettskriving	73
4.4.2	Metaspråk og fagspråk? Hva betyr det egentlig?	75
4.5	Barneskoler	76
4.5.1	Vekting av grammatikk: er planen tydelig nok?	77
4.5.2	Hvilke ordklasser har egentlig elevene kunnskap om som de kan samtale om?.....	79
4.5.3	Det språkstrukturelle og ortografi: er kravene for høye?.....	81
5	Komparative funn og endringer i endelig læreplan.....	85
5.1	Generelle betraktninger: uttalelsenes omfang	85
5.2	Tydelighet og progresjon.....	88
5.2.1	Metaspråkbegrepet.....	88
5.2.2	Systemarbeid eller tekstskaiping?	89
5.2.3	Grammatikk før ortografi.....	91
5.3	De konkrete endringene fra siste planutkast til endelig læreplan	93
5.3.1	Fra metaspråk til fagspråk.....	93
5.3.2	Setningsoppbygning inn i vg1-planen	93
5.3.3	Grammatikkbegrepet inn på ungdomstrinnet.....	94
5.3.4	Setningsoppbygning inn på 4. trinn	96
5.4	Forslag som ikke har fått gjennomslag: hva kan det skyldes?.....	97
6	Avsluttende refleksjoner og veier videre.....	99
	Litteraturliste.....	101
	Vedlegg.....	106

Tabeller

Tabell 1. Totalt antall høringsinnspill etter skoleslag.....	34
Tabell 2. Utvalg etter håndsøk. Antall og prosentvis andel med grammatisk innhold	37
Tabell 3. Maskinsøk. Søkeord og antall søketreff.....	39
Tabell 4. Utvalg etter maskinsøk. Antall og prosentvis andel med søkeord om grammatikk ..	40
Tabell 5. Systemorienterte begrep. Antall treff (antall skoler) fordelt på skoleslag.	42
Tabell 6. Tekstorienterte begrep. Antall treff (antall skoler) fordelt på skoleslag	44
Tabell 7. Felles begrep. Antall treff (antall skoler) fordelt på skoleslag	46

1 Innledning

«En kollega av meg, som er norsklærer, sier at det er vanskelig å forholde seg til læreplanen i norsk når den for eksempel bare omtaler grammatikk én eneste gang i løpet av ti år...» (Svarstad, 2013) uttalte en barneskolelærer til Aftenposten om forslag til nye læreplaner som ble lagt fram i forbindelse med revideringen av Kunnskapsløftet i 2013. Dette sitatet illustrerer at det lenge har vært frustrasjon blant lærere om grammatikkens plass i læreplanene i norsk.

Nå, syv år senere, er enda et fornyet læreplanverk, fagfornyelsen, utarbeidet og skal tas i bruk fra høsten 2020. Dette er det selvsagt knyttet mye spenning til. Skoler og lærere er spente på innholdet og bruken av læreplanene siden de fungerer som en overordnet legitimering av det pedagogiske arbeidet og undervisningen. I arbeidet med utviklingen av læreplanene i fagfornyelsen har det blitt lagt fram forslag i form av ulike utkast. Disse har blitt lagt fram i offentlige høringer. Under disse høringene har skoler, lærere og andre interesserte fått innblikk i utformingen og innholdet i de enkelte fagene. De har også hatt mulighet til å påvirke innholdet ved å sende inn konkrete innspill.

«Jeg ønsker enda mer grammatikk – på alle trinn – i den nye læreplanen» (Uri, 2018) skrev språkforsker Helene Uri i en artikkel i Aftenposten i etterkant av høringen til det første utkastet til læreplanen i norsk i fagfornyelsen. Det at både representanter fra grunnskolen og høyere utdanningsinstitusjoner gjennom media etterlyser mer om grammatikk i læreplanen i norsk, motiverer for å undersøke om også representanter fra andre skoleslag i utdanningssystemet har tilsvarende oppfatning. Det motiverer også for å undersøke i hvilken grad skoleslagene representerer ulike grammatikksyn.

1.1 Bakgrunn: Ulike faser i fagfornyelsen

Dette prosjektets datamateriale er innspill som ble sendt inn under høringen av det siste planutkastet til ny læreplan i norsk. Denne høringsrunden var et ledd i arbeidet med utviklingen av nye fagplaner i forbindelse med fagfornyelsen. Siden dette prosjektet derfor tar utgangspunkt i et datamateriale som er en del av en større prosess, finner jeg det relevant å gi en kort innføring i bakgrunnen for og prosessen med utviklingen av det nye læreplanverket før jeg presenterer problemstillingen, forskningsspørsmål og oppbyggingen av oppgaven. De ulike delene av prosessen vil jeg også bruke i framstillingen av hvordan grammatikk som emne blir forvaltet i fagfornyelsen senere i oppgaven.

Arbeidet med fagfornyelsen tar utgangspunkt i Stortingsmelding 28 *Fag- Fordypning- Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette dokumentet tar for seg hvilke mål en fornyelse av læreplanverket Kunnskapsløftet skal sikte mot og hvilke rammer som skal legge føringer for arbeidet. Det trekkes blant annet fram at innholdet i opplæringen må videreutvikles for å gi et godt grunnlag for å møte de endringene som skjer i arbeidslivet, innen teknologien og samfunnet for øvrig. Videre ønskes det tydeligere progresjon i og mellom fagene som et konkret mål. Det er også en målsetting at kompetansemålene skal legge bedre til rette for dybdelæring ved at kompetansemålene forankres slik at de bare inneholder det viktigste elevene skal lære. Færre og tydeligere kompetansemål skal også ha til hensikt å gjøre det enklere for lærerne å ta i bruk og forstå læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5–6).

Kunnskapsdepartementet formidler gjennom Stortingsmelding 28 at «For å sikre en god prosess og forutsigbarhet for de ulike aktørene, vil det første trinnet være å utarbeide en strategi for arbeidet og involveringen i fagfornyelsen, i samarbeid med Sametinget og organisasjonene som representerer skoleeierne, skolelederne og lærerne» (2016, s. 66)

En slik strategi, Strategien for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), ble lagt fram i 2017 av Kunnskapsdepartementet i samråd med ulike parter fra utdanningssektoren: Sametinget, KS, Norsk lektorlag, Skolelederforbundet, Skolenes landsforbund, Utdanningsforbund, Nasjonalt råd for lærerutdanning og elevorganisasjonen. I dette dokumentet gis det en oversikt over de fasene arbeidet med fagfornyelsen skal igjennom. For hver fase er det utarbeidet konkrete mål for hva som skal gjøres og hvor lang tid det er beregnet at arbeidet i hver fase skal ta. Strategien deler læreplanarbeidet opp i tre faser.

Den første fasen, som foregikk i perioden 2017–2018, la føringer for innhold i, omfang av og oppbygging av læreplanene. Dette innebar blant annet planlegging av hvordan verdigrunnlaget og generell del av læreplanen skulle innlemmes i fagene. I denne fasen ble også fagenes kjerneelementer fastsatt av Kunnskapsdepartementet etter flere åpne høringsrunder. En del av arbeidet gikk ut på å se disse kjerneelementene, de grunnleggende ferdighetene og de tverrfaglige temaene i sammenheng og utvikle dem i tråd med skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9).

I den andre fasen, 2018–2019, ble nye læreplaner for fag og tilhørende veiledningsressurser utviklet med utgangspunkt i de fastsatte kjerneelementene fra den første fasen. Dette ble gjort av etablerte læreplangrupper som samlet sett representerer solid erfaring fra skolen og bred

fagdidaktisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). De delene av fagene som fra før passet til innholdet i de nye kjerneelementene, ble bevart og eventuelt styrket, mens de som lå utenfor, ble tatt vekk eller redigert. Dette arbeidet rettet seg mot regjeringens ønske om tilstrekkelig tid til dybdelæring av fagenes kjerneelementer (Bakken, 2019, s. 39). Fagplanene skulle utvikles i tråd med rammene fastlagt i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). I løpet av arbeidet med de nye læreplanene var det to runder hvor utkast ble sendt ut til offentlig høring. Det første utkastet var på høring fra oktober til november 2018, mens det siste planutkastet var på høring fra mars til juni 2019. Disse høringene fungerte som åpne prosesser hvor alle interesserte kunne ytre sin mening og uttale seg om planutkastene. Etter en revurdering av det sisteplanutkastet i norsk og i de andre fagene ble de endelige fagplanene lagt fram av Kunnskapsdepartementet 18.11.2019.

Vi er nå inne i den tredje fasen av utviklingen av fagfornyelsen. Nå skal skoleeiere, skoler og lærere gjøre seg godt kjent med læreplanverket og forberede seg til at fagfornyelsen blir gjeldende læreplanverk fra skolestart høsten 2020. I etterkant av innføringen starter så evalueringen av verket på ulike nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan skole-Norge vektlegger grammatikk som emne i norskfaget. Studien er basert på en undersøkelse av høringsinnspill sendt inn under den offentlige høringen av det siste læreplanutkastet for norskfaget i forbindelse med den andre fasen i arbeidet med fagfornyelsen. Prosjektet vil kunne gi nyttig innsikt i om læreplanens framstilling av et norskfaglig emne korresponderer med det de faktiske brukerne av planen ønsker og har behov for, og dermed gi dypere innsikt i hvordan grammatikk forstås av skoler og lærere. På denne måten kan prosjektet bidra til å si noe om relevansen av ulike tilnærminger til grammatikkundervisning og om grammatikksynet ute i skole-Norge avviker fra grammatikksynet som presenteres i læreplanen av et forvaltningsorgan (Utdanningsdirektoratet). Problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

Hvordan uttaler fem skoleslag i utdanningssystemet seg om forvaltningen av grammatikk i fagfornyelsen gjennom høringen av det siste planutkastet til ny læreplan i norsk?

For å svare på denne problemstillingen vil jeg analysere enkeltuttaleser fra et utvalg høringsinnspill fra skoler tilhørende ulike skoleslag. De fem skoleslagene jeg vil ta for meg er: høyere utdanningsinstitusjoner (UH-sektoren), videregående skoler, ungdomsskoler, barne- og ungdomsskoler (kombinertskoler) og barneskoler. Det vil være interessant å

undersøke i hvilken grad de ulike skoleslagene har vektlagt grammatikk som emne i høringsinnspillene. Det vil også være interessant å se hvilke ulike innfallsvinkler til grammatikk som reflekteres i innspillene, og om disse kan brukes til å si noe mer generelt om grammatikksynet i de ulike skoleslagene.

Begrepet *grammatikksyn* brukes ofte i litteraturen og i forskningen om skillet mellom formell og funksjonell grammatikk. Høringsinnspillene som utgjør datamaterialet i dette prosjektet, gir imidlertid ikke svar på spesifikke spørsmål om grammatikk eller grammatikksyn i læreplanen. Det er derfor liten grunn til å tro at det ligger et bevisst syn på formell eller funksjonell grammatikk som forskningsfeltet, for eksempel representert ved Newmeyer (1998), bak uttalelsene i høringsinnspillene. Det kan derfor være vanskelig å avdekke hva som er det egentlige *grammatikksynet* til de ulike skolene, og om de har et spesielt syn på formell eller funksjonell grammatikk. Det er mer trolig at deler av uttalelsene handler om hvilken rolle grammatikken spiller i læreplanen og i undervisningen, og om hvorvidt man skal ta for seg systemarbeid og tekstarbeid separat eller sammen i arbeid med grammatikk. I analysearbeidet som gjøres for å besvare problemstillingen, vil grammatikksyn derfor brukes om formelt *motivert* grammatikk (systemarbeid) og funksjonelt *motivert* grammatikk (tekst-/skriverettet grammatikk). Ved å studere hvilke grammatikksyn som fremmes i de ulike skoleslagene, vil jeg også ha muligheten til å sammenligne skoleslagenes grammatikksyn.

Siden uttalelsene jeg skal analysere er kommentarer til det siste planutkastet, er det også relevant å se på hvilke endringer som er gjort i læreplanen fra planutkast til endelig læreplan, altså fra fase to til tre i læreplanarbeidet. Gjennom å studere de konkrete endringene som er gjort i lys av høringsuttalelsene, vil jeg kunne si noe om hvilken innflytelse høringsinnspillene har hatt i læreplanprosessen, og om noen skoleslag har hatt mer betydning enn andre.¹

For å besvare problemstillingen har jeg derfor formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilket grammatikksyn reflekteres i høringsuttalelsene, og hvilke forskjeller er det mellom skoleslagene?
2. I hvilken grad har skoleslagenes uttalelser om grammatikk blitt tatt hensyn til i den endelige læreplanen?

Forskningsspørsmål 1 vil inngå i oversiktsanalysen som gir en innledende presentasjon av de ulike skoleslagenes vektlegging av grammatikk og vil undersøkes mer inngående i

¹ *Høringsuttalelser* brukes i denne oppgaven om de utvalgte delene av innspillene jeg analyserer i kapittel 4. *Høringsinnspill* brukes om høringsinnspillene i sin helhet.

innholdsanalysen. Forskningsspørsmål 2 inngår i den komparative analysen som knyttes tett opp mot de konkrete endringene fra planutkast til endelig læreplan.

1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapitler. Etter dette innledningskapittelet vil jeg i kapittel 2 presentere en teoretisk del der jeg redegjør for ulike forståelser for og tilnærminger til grammatikk. Her vil jeg også presentere to språkvitenskapelige tilnærminger til grammatikk, henholdsvis generativ og systemisk-funksjonell grammatikkteori. Jeg vil også framstille grammatikkens plass i skolen ved å se på legitimeringen av grammatikk og knytte dette til relevant forskning på området. I tillegg vil jeg se på hvordan grammatikk har blitt forvaltet i de siste årenes læreplaner med hovedvekt på fagfornyelsen, som presenteres med utgangspunkt i Hognestad (2019) og Bakken (2019). Fra dette teoretiske utgangspunktet vil jeg gå over til kapittel 3 som handler om den metodiske gjennomføringen. Her vil jeg først presentere datamaterialet og hvordan jeg posisjonerer meg metodisk, før jeg beskriver de ulike stegene i gjennomføringen av prosjektet. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner over forskningsprosjektets kvalitet og etiske hensyn. Deretter blir oppgavens hoveddel med studiens analyse- og drøftingsdel presentert i kapittel 4 og 5. I kapittel 4 analyseres utvalgte høringsuttalelser i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 5 blir funnene diskutert og sammenlignet i en komparativ drøftingsdel hvor jeg også diskuterer i hvilken grad høringsuttalelsene har blitt tatt hensyn til i den endelige læreplanen. Avslutningsvis, i kapittel 6, vil jeg sammenfatte oppgaven basert på de viktigste funnene jeg har gjort, mulige begrensninger ved analysen og hvilke nye forskningsspørsmål resultatene mine eventuelt reiser.

2 Grammatikk og grammatikkforvaltning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for teoretiske aspekter knyttet til grammatikkbegrepet og hvordan begrepet er behandlet i litteraturen. Først vil jeg i avsnitt 2.1 se på hvordan grammatikk behandles generelt. Dernest vil jeg i avsnitt 2.2 se på to ulike tilnærminger til grammatikk slik det behandles i språkvitenskapen. Til slutt vil jeg i avsnitt 2.3 se mer spesifikt på hvordan grammatikk behandles som emne i skolen.

2.1 Hva er grammatikk?

Mitt inntrykk er at mange forbinder grammatikk med bøyningsskjema og regler for rettskriving. Det settes likhetstegn mellom det å være god i grammatikk og det å kunne skrive riktig. En slik oppfatning er imidlertid bare en av flere måter å forstå grammatikk på. Grammatikk er en gammel tradisjon som opp gjennom årene har blitt og fortsatt blir forstått på ulike måter. Derfor vil jeg i kapittel 2.1.1 presentere mulige forståelser av begrepet før jeg i kapittel 2.1.2 ser på to ulike måter å framstille grammatikk på.

2.1.1 Ulike forståelser

Åfarli (2000, s. 24) presenterer to ulike utgangspunkt å forstå grammatikk: 1) grammatikk som en mental evne og 2) grammatikk som en egenskap ved selve språket.

Å forstå grammatikk som en mental evne handler om at man går ut ifra at grammatikk er noe vi mennesker er født med. Man betrakter da grammatikk som et biologisk organ som gjør det mulig for mennesket å lære og bruke språket (Åfarli, 2000, s. 20). Den generative grammatikkteorien, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.2, legger til grunn en slik forståelse for grammatikk.

Det andre utgangspunktet, å forstå grammatikk som en egenskap ved selve språket, vil si at man forholder seg til grammatikk som et system som språket kan defineres ut ifra.

Grammatikken er slik sett en abstrakt del av språket og ikke et konkret organ. Innen en slik forståelse for grammatikk finnes det ulike måter å definere det grammatiske systemet. Jeg vil i det følgende presentere tre ulike definisjoner, beskrevet av Åfarli (2000), Kulbrandstad (2005) og *Bokmålsordboka*.

Tor A. Åfarli (2000, s. 18–19) skiller mellom det han kaller språkets «ytre» og «indre» egenskaper. Språkets ytre egenskaper beskriver han som det som har med språket som funksjon å gjøre og faktisk språkbruk. Det er derimot språkets indre egenskaper,

grammatikken, som utgjør kjernen i språket. Han definerer det grammatiske systemet ut fra fire nivå: fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk.

I en innføringsbok i språklære knytter også Lars Anders Kulbrandstad (2005, s. 2–4) grammatikk til ulike undersystemer som språket er bygd opp av. I tillegg til nivåene som Åfarli (2000) viser til, inkluderer han ortografi i sin definisjon. Fonologi beskriver han som lydsystemet, morfologi som formlære og ordformer, syntaks som setningsoppbygging og semantikk som betydningsinnholdet i og mellom enheter i språket. Ortografi betyr rettskriving og handler om systemet av skrifttegn som brukes. Det er imidlertid ikke åpenbart at ortografi blir inkludert som en grammatisk kategori. Ifølge Ingebjørg Tonne (2018, s. 196) er nemlig ikke rettskriving grammatikk, men en konsekvens av grammatikken. Det ligger fonologiske og morfologiske prinsipper til grunn for rettskrivingen, og dette kan være grunnen til at noen velger å inkludere ortografi i sitt grammatikkbegrep.

Hverken Åfarli (2000) eller Kulbrandstad (2005) inkluderer språkets ytre egenskaper i sine begrep om grammatikk. Det gjør derimot *Bokmålsordboka*, som forklarer grammatikk som «læren som beskriver elementene et språk er oppbygd av og gir regler for hvordan de får kombineres, særlig om morfologi og syntaks, men også om fonologi, semantikk og pragmatikk» (2019). I denne definisjonen inkluderes språkets ytre egenskaper med pragmatikk-begrepet, som nettopp betyr språkbrukslære, og handler om å studere språkbruk i konkrete situasjoner (*Bokmålsordboka*). Det at denne grammatikkdefinisjonen inkluderer pragmatikk, gjør den mer funksjonell enn de tidligere nevnte definisjonene som er mer formelt rettet mot grammatikk. Skillet mellom formell og funksjonell grammatikk vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 2.2.

Disse tre definisjonene inkluderer fonologi, syntaks, morfologi og semantikk. Det som skiller dem, er at den ene inkluderer ortografi, som egentlig bare er en konsekvens av de andre kategoriene, mens en annen inkluderer pragmatikk og derfor har en videre forståelse av begrepet. Hensikten med å vise disse tre definisjonene, er at det er grunn til å tro at det i empirien vil finnes eksempel som kan belyses av alle disse definisjonene. Resten av oppgaven vil derfor legge til grunn både grammatikkbegrepet i tråd med Åfarli (2000) og Kulbrandstad (2005) som kan knyttes til det jeg i analysen vil omtale som formelt motivert grammatikk, og *Bokmålsordbokas* begrep, som inkluderer funksjonelle element som ligner det jeg vil omtale som funksjonelt motivert grammatikk.

2.1.2 Ulike framstillinger

Som en følge av ulike forståelsesmåter framstilles også grammatikk på ulike måter. Det er vanlig å skille mellom deskriptiv og normativ grammatikk. En normativ grammatikk gir regler for hva som er korrekt språkbruk ut ifra hvordan noen har bestemt at språket skal være (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 3). Den er altså belærende. Åfarli (2000, s. 24) bruker betegnelsen tradisjonell grammatikk om normativ grammatikk. Ifølge han retter tradisjonell grammatikk oppmerksomheten mot det regelverket vi som språkbrukere trenger for å produsere korrekte setninger. En slik framstilling vil med andre ord være opptatt av ortografi og rettskriving.

En deskriptiv framstilling av grammatikk handler derimot om å beskrive språket slik det framstår gjennom hvordan det brukes i ulike muntlige eller skriftlige kontekster. Der regler i normativ grammatikk handler om hvordan noen har bestemt at språket skal være, handler altså deskriptiv grammatikk om hvordan språket faktisk er og kan beskrives ut ifra begrepet «regelmessighet.» Det vil si at dersom noe opptrer som en regelmessighet i språket, kan vi generalisere tendensen med en deskriptiv regel (Faarlund et. al. 1997, s. 4).

Forskjellen mellom en normativ og deskriptiv framstilling av grammatikk kan illustreres med bruken av uttrykket «i forhold til». En normativ framstilling ville fremme *i forhold til* som et sammenlikningsuttrykk, mens det i en deskriptiv sammenheng har en mye videre bruk, som vi kan koble til det engelske uttrykket *in relation to*. Normativt brukes altså uttrykket om sammenlikning, men deskriptivt er det mer en slags universal preposisjonsfase. En deskriptiv grammatikkframstilling ville for eksempel kunne si at blant store deler av dagens språkbruk sier man *i forhold til at det er lenge til sommeren, synes jeg at det er svært varmt i dag*. Den normative grammatikken vil mene at dette er feil bruk av uttrykket, og hevde at man skal si *med tanke på at det er lenge til sommeren, synes jeg at det er svært varmt i dag*, hvis man skal snakke korrekt (Språkrådet, 2015).

Mitt inntrykk er at folk ofte har en normativ oppfatning av grammatikk. Det er også antakelsen Heidi Brøseth og Mari Nygård (2019) gjør på bakgrunn av en spørreundersøkelse gjennomført i perioden 2015–2017 som omfatter flertallet av førsteårsstudentene ved NTNUs grunnskolelærerutdanninger. Denne undersøkelsen var delt i to, hvor den ene delen består av kunnskapsspørsmål om grammatikk, mens den andre delen undersøker studentenes erfaringer med og forestillinger om grammatikk. Ut ifra denne spørreundersøkelsen finner de at i majoriteten av svarene oppgis grammatikk å være synonymt med ortografi, altså normativ

grammatikk knyttet til skriveferdigheter. Nygård og Brøseth oppgir at hele 90% av studentene var normativt innstilt om grammatikk. Det vil være interessant å se om dette også er inntrykket etter å ha studert høringsuttalelsene fra de ulike skoleslagene i mitt prosjekt.

2.2 Grammatikk i språkvitenskapen: to tilnærminger

Grammatikk er også en språkvitenskapelig disiplin. Teorier innen denne disiplinen er forskjellige fordi de har ulikt syn på språk, har ulikt formål eller er opptatt av ulike sider ved grammatikken, for eksempel knyttet til «indre» og «ytre» egenskaper. Ulike teorier har med andre ord ulik tilnærming til grammatikk, og jeg vil bruke termene *formell* og *funksjonell* for å skille mellom dem. Disse termene er valgt fordi de ofte brukes i diskusjoner av grammatikksyn i skolen og i læreplanen. Skillet mellom formell og funksjonell grammatikk er også nyttig fordi kategoriseringen i kapittel 3.4 og analysen i kapittel 4 bygger på definisjoner av disse termene i forskningsfeltet. Derfor er det teoriens språksyn og de overordnede prinsippene, som er relevante.

Skillet mellom formell og funksjonell tilnærming til grammatikk vil her diskuteres med utgangspunkt i Frederick J. Newmeyer (1998, s. 7–10). Han hevder at formell tilnærming til grammatikk handler om å studere de formelle relasjonene mellom grammatiske komponenter helt uavhengig av semantiske eller pragmatiske egenskaper. En slik tilnærming fokuserer hovedsakelig på språklig form. Mens formelle tilnærminger utelukkende studerer grammatisk struktur, vil en funksjonell tilnærming innebære at man studerer samspillet mellom den grammatiske strukturen og hele den kommunikative konteksten. Johanna Nichols sier i Newmeyer (1998) at funksjonalister «maintain that the communicative situation motivates, constrains, explains, or otherwise determines grammatical structure» (s. 10). Der formalister skiller ut språksystemet som en separat modul som er uavhengig av språkbruk, ser altså funksjonalistene form og funksjon som to sider av samme sak, der språkets system er underlagt bruken av det.

Det skillet som gjøres mellom språkets «indre» og «ytre» egenskaper og mellom form og funksjon, kan imidlertid spores lenger tilbake i tid. Allerede tidlig på 1900-tallet bruker den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure begrepene *la langue* og *la parole* om skillet mellom språket som system og språket i bruk. Saussure ser på språk som et abstrakt system av tegn som språkbrukeren setter sammen og velger mellom for å skape meningsfulle ytringer. Han er opptatt av å beskrive strukturene som dette systemet er bygd opp av, *langue*, og mindre opptatt av hvordan disse valgene påvirker og utøves i faktisk språkbruk, *parole* (Thibault, 1997, s. 303).

Videre vil jeg se nærmere på to teorier hvor den ene har en formell tilnærming, mens den andre har en funksjonell tilnærming til grammatikk, henholdsvis generativ grammatikk (GG) og systemisk-funksjonell grammatikk (SFL).

2.2.1 Formell tilnærming: generativ grammatikk

På en måte som minner om Saussures *langue* og *parole*, bruker lingvisten Noam Chomsky begrepene *kompetanse* og *performanse* for å skille mellom språket som system og språket i bruk. Chomskys begrep om kompetanse er imidlertid ikke identisk med Saussures *langue*. Kompetanse er den ubevisste kunnskapen vår om språk—som er forankret i sinnet (Newmeyer, 1998, s. 24). *Langue*, slik Saussure beskriver det, er derimot sosialt fundert, og en overindividuell størrelse som bare gir mening og kan eksistere innenfor et fellesskap av mennesker (Saussure, 1970 [1916], s. 37). *Langue* er altså et produkt av mange individuelle grammatikker, mens kompetanse er biologisk fundert. *Parole* og *performanse* er derimot mer like begrep og betyr språklig produksjon eller språkbruk (Newmeyer, 1998, s. 24). Både Saussure og Chomsky er opptatt av å studere språksystemet isolert fra ytre faktorer som faktisk språkbruk, og har derfor et formelt utgangspunkt. De har imidlertid ulik tilnærming til språk. Saussure mener altså at språk er et abstrakt system av tegn (*langue*) og er opptatt av å forklare sammenhengen og forholdet mellom disse tegnene, mens Chomsky ser på språk som en medfødt evne og er opptatt av å forklare denne konkrete kompetansen (Åfarli, 2000, s. 186).

Chomskys teori om språk danner utgangspunktet for den generative grammatikkteorien. Den kom som en kritikk mot behavioristisk språktradisjon på 1950-tallet som går ut ifra at årsaken til at barn lærer språk, er at de blir utsatt for eksponering for ytre stimuli, for eksempel gjennom språkbruken til foreldre (Åfarli, 2000, s. 195). Chomsky hevder at det å kun knytte språklæring til en stimulus og respons, ikke svarer på hvor den kunnskapen som brukes i språklig atferd og som kan forklare språkets strukturelle mønster eller egenskaper, kommer fra (Åfarli, 2000, s. 195). Språkbruken som barn blir eksponert for, er altså uforutsigbar og tilfeldig, og kan ikke være kilde til kunnskap om språket.

Chomsky hevder at tidlig språkinnlæring er mulig fordi alle mennesker er født med et konkret språkorgan. Utgangspunktet for hans forståelse for grammatikk er altså *språket som en mental evne* som ble presentert i kapittel 2.1.1. Dette kaller han universalgrammatikk (UG). UG er med andre ord en form for utrustning som alle har og som derfor danner grunnlaget for alle språk. Det som imidlertid har blitt regnet som årsaken til at det finnes så mange språk i verden

med ulik grammatikk, er at UG inneholder noen åpne *parametere* som hos hver språkbruker tilordnes en verdi blant flere mulige verdier.² Barnet blir altså født med et utgangspunkt for å lære språk (UG), men UG inneholder et sett av parametere som ved innlæring av språk fylles ut slik at språkbrukeren til slutt har internalisert en språkspesifikk grammatikk (Åfarli, 2000, s. 31). Dette internaliserte språket kaller Chomsky for kunnskap om språk (kompetanse) eller I-språk. Det er denne internaliserte kunnskapen om språket som gjør at mennesket behersker grammatikken i et språk.

Det er hvordan I-språket og UG er strukturert, som er studieobjektet i generativ grammatikk. Slik sett er ambisjonen til GG eksplanatorisk fordi den søker å forklare den mentale evnen som ligger til grunn for kunnskapen om språket (I-språket). I GG er språkbruk (E-språket) sekundært og så tilfeldig at det ikke egner seg som studieobjekt i språkforskningen. GG anerkjenner imidlertid ytre stimuli til en viss grad. De åpne parameterverdiene fastsettes blant annet gjennom språklige stimulier fra ytre omgivelser (Åfarli, 2000, s. 32). Generativ grammatikk er med andre ord mer opptatt av form enn av funksjon.

De forståelsene for grammatikkbegrepet som jeg beskrev i kapittel 2.1.1, bruker forskjellige begreper om de nivåene som språket er bygd opp av. I generativ grammatikk er det vanlig å operere med kun tre systemkategorier eller delsystem: fonologi, syntaks og semantikk. Disse tre delsystemene er knyttet sammen og utgjør grammatikken som helhet (Nordgård & Åfarli, 1990, s. 17). Jan Terje Faarlund (1995, s. 40) hevder i sin populærvitenskapelige innføring at Chomsky regner morfologi som en del av blant annet syntaksen og fonologien. Videre skriver han at fonologi i generativ grammatikk handler om uttrykkssiden i språket, lydene i talespråk eller håndbevegelsene i døves tegnspråk. Syntaksen omhandler det strukturelle forholdet mellom ordene og leddene i en setning. Semantikken i generativ grammatikk behandler hvordan meningsinnholdet i språk er bygget opp av de enkelte delene i en setning.

Cedric Boeckx (2006, s. 73–74) påpeker at Chomsky ser på setningen som den mest sentrale av delsystemene, og at setninger i bunn er samordninger av innhold (semantikk) og lyd (fonologi). Det kan virke problematisk å analysere syntaksen i et språk uten å inkludere semantikk. Det er imidlertid viktig å skille mellom måten en setning er satt sammen på av ord, og det setningen betyr. Man kan lage setninger som er syntaktisk velformet, men semantisk rare, og omvendt. Det viser at syntaksen og semantikken er selvstendige systemer (Nordgård & Åfarli, 1990, s. 18). Det at syntaksnivået er det mest interessante i generativ grammatikk,

² Se eksempel på noen foreslåtte parametere i styrings- og bindingsteorien i Newmeyer (2005, s. 43–45).

handler om at syntaks betraktes som mer abstrakt enn de andre komponentene. Fonologien er konkret fordi vi kan kontrollere hvordan vi uttrykker oss opp mot de konkrete lydene. Semantikken er konkret fordi meningsinnholdet i språket kan sammenlignes med det språkbrukeren eller mottakeren oppfatter som meningen i den konkrete ytringen. Det som gjør syntaksen abstrakt, er at det ikke finnes noen tilsvarende instans å kontrollere den med. Syntaks fungerer mer som et verktøy i formidlingen mellom et uttrykk og et innhold, og dette gjøres med den kunnskapen vi allerede har om grammatikken i språket. I generativ grammatikk regnes derfor syntaksen for å være autonom fordi den følger sine egne regler og prinsipper (Faarlund, 2005, s. 41–42).

2.2.2 Funksjonell tilnærming: systemisk-funksjonell grammatikk

Utgangspunktet for funksjonelle tilnærminger til grammatikk bygger på andre forståelser og begreper enn formelle tilnærminger og generativ grammatikk. Et eksempel er at der generativ grammatikk i Saussures termer tar utgangspunkt i *langue*, eksisterer ikke dikotomien på samme måte i funksjonelle teorier. Funksjonelle grammatikkteorier ser på språkssystemet og språkbruk i en sammenheng og det er derfor ikke et skille mellom de to sidene ved språket som i formelle tilnærminger.

Den funksjonelle grammatikkteorien som er mest utbredt, er kognitiv grammatikk (KG), som Ronald Larnacker regnes som grunnleggeren av (Newmeyer, 1998, s. 14). I motsetning til GG går KG ut ifra at grammatikk ikke bare er et rent formelt system, men at det må knyttes til mening og meningsskapning. Med KG som teoretisk utgangspunkt betraktes de grammatiske enhetene som meningsfulle i seg selv, men grammatikk må også knyttes til meningsskapning fordi det hjelper oss til å realisere mening i komplekse uttrykk gjennom blant annet skrevne setninger (Langacker, 2008, s. 3). Ut ifra et KG-perspektiv er grammatikk derfor en viktig faktor for hvordan vi engasjerer oss i og opplever verden rundt oss. Grammatikk betraktes ikke bare som en internalisert del av hjernen som er kognitivt fundert, men også som et verktøy for å forstå kognitive prosesser (Langacker, 2008, s. 4).

Også systemisk-funksjonell grammatikk (SFL) kan defineres som en funksjonell teori. Både KG og SFL handler om å forklare hvordan en språkbruker tar i bruk strukturene i det grammatiske systemet ut ifra faktisk språkbruk. I KG er man spesielt opptatt av de kognitive aspektene ved kategoriseringen av språkssystemet. Det vil si at man er opptatt av hvordan språket er ordnet mentalt i hjernen og hvordan vi kategoriserer de språklige enhetene. I SFL er man mer opptatt av konkrete tekster som realiseringer av de meningsressursene som finnes i

systemet, og av de sosiale kontekstene der meningsskapning skjer (Haugen, 2019, s. 12). Det er ifølge Haugen (2019, s. 13) gjort lite pedagogisk utviklingsarbeid med grunnlag i KG, mens SFL nærmest er «skreddersydd» for skolen. Siden det er SFL som omtales mest i skolesammenheng, er det grunn til å tro at det er denne funksjonelle teorien det vil finnes flest spor av i høringsuttalelsene. Derfor er det også denne jeg vil gå nærmere inn på her.

Det som gjør SFL funksjonell, er at den ikke bare ser på språk som et sett av strukturer, men også som et system av valgmuligheter for å skape mening (Halliday, 1994, s. 15). Vi kan her trekke linjer til Saussure, som også er opptatt av strukturene i språket og hvilke valgmuligheter systemet gir. Forskjellen på Saussure og Halliday er imidlertid at der Saussure er opptatt av å studere de strukturene som ligger til grunn for de språklige valgene, så tar Michael Halliday utgangspunkt i de faktiske språkvalgene språkbrukerne tar i reelle kontekster for å forklare systemet. Det systemiske ved SFL handler altså om å se grammatikk som et slags repertoar av tilgjengelige ressurser for å skape mening. Dette gjør det mulig å kunne si noe om hvordan språklige ytringer skaper den meningen de gjør (Halliday, 1994, s. xiv).

Før jeg går nærmere inn på to viktige aspekter ved SFL som dreier seg om språket som funksjon knyttet til kontekst og mening, vil jeg diskutere Hallidays begrep om tekst. Ifølge Halliday (1998, s. 74) er tekst språk som er funksjonelt. En tekst er et produkt av konteksten språkbrukeren befinner seg i, og et resultat av en rekke språkvalg tatt blant de grammatiske enhetene som finnes i systemet. For Halliday er med andre ord tekstskaaping alltid knyttet til en sammenheng, og han mener at all bruk av språk er motivert av en hensikt i samspill med konteksten (Maagerø, 2005, s. 20).

Ifølge Halliday (1998, s. 76) er en teksts kontekst viktig for meningsskapning nettopp fordi kjennetegn ved konteksten som språklig samhandling skjer i, har betydning for de valgene språkbrukeren tar og hvilket budskap som blir formidlet gjennom de språklige ytringene. Halliday beskriver både kulturkonteksten og situasjonskonteksten, men er mest opptatt av sistnevnte som han beskriver gjennom tre dimensjoner: *felt*, relasjon og mediering. Eva Maagerø (1998, s. 37) beskriver disse dimensjoner ved situasjonskonteksten, som alle spiller en vesentlig rolle for de språklige valgene som tas i enhver språklig samhandling. Den første dimensjonen er *felt*. Det handler om den konteksten eller sosiale praksisen som teksten inngår i, altså som det konkrete emnet det snakkes eller skrives om. En samtale mellom en lege og en pasient skaper for eksempel andre betingelser for meningsskapning enn en samtale mellom en bilforhandler og en kunde. Den andre dimensjonen er *relasjon*, som er forholdet mellom

deltakerne i den språklige samhandlingen. Denne dimensjonen spesifiseres for eksempel gjennom status og makt, affekt (om man er positiv, negativ eller nøytral) eller kontakt (varighet eller intimitet i den sosiale kontakten). Et eksempel på dette er måten man sier «god morgen» til forskjellige mennesker ut ifra den relasjonen man har til vedkommende. Den tredje dimensjonen er *mediering* og handler om hvordan språket brukes, om det er muntlig eller skriftlig, og den rollen språket har i samhandlingen mellom deltakerne. Språket kan for eksempel brukes til å instruere, anmode eller konstatere.

Det andre sentrale aspektet ved SFL jeg vil løfte fram, dreier seg om mening og at det ligger tre meningskomponenter til grunn for å forstå strukturene i språket. Disse handler om hvordan tekster realiserer mening gjennom grammatikken i språk (Halliday, 1994, s. 179). *Den ideasjonelle metafunksjonen* handler om meningen om verden rundt oss og om at språk alltid forholder seg til og representerer fenomener i virkeligheten. Språket er slik sett en representasjon av virkeligheten. *Den mellompersonlige metafunksjonen* er den eller de som ytringen er rettet mot, det være seg en lytter eller en leser. Det vil derfor alltid eksistere et sosialt forhold og en relasjon mellom deltakerne i kommunikasjonen. Begge disse to metafunksjonene er nedfelt i språksystemet med formål om å forstå omgivelsene (den ideasjonelle) og å handle selv eller sammen med andre knyttet til disse omgivelsene (den mellompersonlige). Den tredje metafunksjonen, *den tekstuelle*, skaper sammenheng mellom de to andre. Den omhandler språkets ressurser som gjør en tekst til en tekst slik at ytringer ikke opptrer løsrevet fra hverandre, men blir til en helhet som gjør at språket formidler mening på en eller annen måte (Maagerø, 1998, s. 34).

Gjennom framstillingen av de språkvitenskapelige grammatikkteoriene, har jeg kommet fram til at i den funksjonelle teorien SFL handler forholdet mellom språket som system og språket i bruk om at tekster er uttrykk for de meningskomponentene som er tilgjengelig i systemet, og blir realisert i sosiale kontekster der meningsskaping og språkbruk skjer. Der system og bruk er uavhengige av hverandre i GG, henger de altså tett sammen i SFL.

2.3 Hva er grammatikk i skolen?

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan grammatikk som fagdisiplin behandles i skolen. I kapittel 2.3.1 vil jeg ta for meg noen av de mest sentrale argumentene som har blitt brukt i legitimeringsdebatten om grammatikk opp gjennom årene og knytte dem til tidligere forskning på grammatikkundervisning. I kapittel 2.3.2 vil jeg se på hvordan grammatikk har

blitt framstilt i noen av de siste årenes læreplaner, før jeg i kapittel 2.3.3 vil se på hvordan grammatikk som emne i norskfaget blir forvaltet i fagfornyelsen.

2.3.1 Legitimering av grammatikk i skolen og tidligere forskning

Ulike argument har til ulike tider vært sentrale i legitimering av grammatikk, og i 1995 presenterte Frøydis Hertzberg de seks mest sentrale argumentene. Disse argumentene er brukt for å legitimere grammatikkens plass i skolen og vil være viktige i analysen av datamaterialet senere i oppgaven. Derfor har jeg også valgt å gå mer i dybden på de mest sentrale argumentene her: fremmedspråksargumentet, tverrspråklighetsargumentet, språkferdighetsargumentet og metaspråksargumentet.³

2.3.1.1 Fremmedspråksargumentet

Som det vil framgå av empirien, argumenterer flere skoler for at grammatikkundervisning er viktig fordi det har stor nytteverdi for innlæringen av engelsk og andre fremmedspråk. Dette kan knyttes til fremmedspråksargumentet. Ifølge Hertzberg (1995, s. 34–35) er det to postulat som ligger til grunn for dette argumentet. For det første tar det utgangspunkt i at det er mer effektivt å gå via morsmålsgrammatikken for å lære fremmedspråkets grammatikk. For det andre ligger det en tanke om at forskjellige språk kan beskrives ut ifra samme grammatiske modell. Dette kjenner vi igjen fra den generative grammatikken hvor målet er å si noe om språkets «natur» eller opprinnelige form. En måte å gjøre dette på er å arbeide med grammatikk ut ifra et komparativt perspektiv slik at man kan undersøke systematiske likheter og forskjeller mellom språk (Gunnestad, 2002, s. 66). I en generativ grammatikk vil derfor en slik komparativ grammatikk som fremmedspråksargumentet tar utgangspunkt i, være selvsagt. Disse to postulatene fører til et mer overordnet postulat: at eksplisitt grammatikkundervisning i seg selv vil gjøre tilegnelsen av fremmedspråk enklere (Hertzberg, 1995, s. 34–35).

Argumentet har imidlertid møtt motstand. En av dem som har stilt seg tvilende til om grammatikkundervisning har effekt på innlæring av fremmedspråk, er Stephen Krashen (1982). Hans teori går blant annet ut ifra et skille han gjør mellom *acquisition* 'tilegnelse' og *learning* 'læring'. Han beskriver *acquisition* som en prosess som er lik måten barn tilegner seg morsmålet. Det handler om at språket læres ut ifra ubevisste handlinger gjennom kommunikasjon og samhandling. Fremmedspråket blir dermed en tilegnet kompetanse fordi

³ Hertzberg omtaler også to andre argumenter, formaldanningsargumentet og allmenndanningsargumentet. Disse argumentene er omtalt i Hertzberg (1995, s. 17 og s. 124), men vil ikke være sentrale i min studie og blir derfor ikke omtalt nærmere.

språklæringen har foregått uten at man har vært opptatt av reglene i språket, men heller ut ifra de språklige valgene som har kjentes rett i de konkrete situasjonene (Krashen, 1982, s. 10).

Den andre måten å oppnå kompetanse i fremmedspråk er gjennom *learning*. Det handler om at språket læres gjennom å bevisst forholde seg til grammatikken og reglene i språket.

Krashen skriver at learning er «knowing about» et språk og setter likhetstegn mellom learning og grammatikk (Krashen, 1982, s.10). Krashen mener med andre ord at grammatikkundervisning for å lære fremmedspråk lærer elevene *om* språket, men at det ikke vil være nyttig for at elevene skal lære å *bruke* språket.

2.3.1.2 Tverrspråklighetsargumentet

Det Hertzberg (1995, s. 128) senere kaller tverrspråklighetsargumentet, kan til en viss grad ses på som en generalisering av fremmedspråksargumentet. Utgangspunktet er tanken om at en felles vesteuropeisk grammatikk kan fungere som verktøy i undervisning i norsk og fremmedspråk. Man studerer da grammatikk ut ifra en oppfatning om at det finnes et felles grammatisk utgangspunkt som språkundervisning kan benytte seg av. Både Hertzberg og Helge Skar (referert i Hertzberg, 1995, s. 128), ser dette argumentet i sammenheng med Chomsky og tanken om universalgrammatikk slik den er beskrevet i kapittel 2.2.1.

Bakgrunnen for argumentet er at siden språk er uttrykk for menneskelig tanke, og den menneskelige tanken er universell, må det også være noe universelt i måten å strukturere tankene på. Dette kan minne om Langackers måte å kategorisere språket ut fra et kognitivt utgangspunkt. Dette synet på grammatikk kan si noe grunnleggende om hvordan vi oppfatter verden rundt oss og hvordan vi skaper ulike bilder av virkeligheten slik vi oppfatter den (Haugen, 2019, s. 12).

2.3.1.2 Språkferdighetsargumentet

Slik empirien senere vil vise, kan også enkelte uttalelser om grammatikk knyttes til språkferdighetsargumentet. Dette argumentet bygger på tanken om at eksplisitt grammatikkundervisning vil gjøre elevene til bedre skrivere (Hertzberg, 1995, s. 97). Også språkferdighetsargumentet har møtt motstand fra forskningsfeltet.

Flere rapporter konkluderer med at grammatikkundervisning ikke har noen positiv effekt på elevers skriveferdigheter. Den kanskje mest kjente er Braddock-rapporten fra 1963, som blant annet hevder at grammatikkundervisning kan ha «a harmful effect on the improvement of writing» (referert i Hertzberg, 2008, s. 17). Noen år senere bekreftet George Hillocks (1984) resultatene fra Braddock-rapporten. Han tok for seg 60 effektstudier fra 1963 til 1982, hvorav

fem inkluderte studier av grammatikk (Hillocks, 1984, s. 152). Han konkluderte også med at formell grammatikk «has no effect on raising the quality of student writing» og at «[e]very other focus of instruction examined in this review is strong» (s. 160). Det kan tenkes at denne typen forskning og forskningsresultater er noe av årsaken til at grammatikkens plass i de siste årene har blitt nedprioritert, slik jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.3.2.

Senere års forskning har imidlertid vist at eksplisitt undervisning i grammatikk også *kan* ha en positiv effekt på elevers skriving under visse betingelser. Debra Myhill med flere står for mye av denne forskningen. Myhill, Jones, Watson og Lines (2013, s. 103) har blant annet undersøkt om eksplisitt undervisning i grammatikk knyttet til en skrivekontekst har effekt på elevers skriving. De finner at slik undervisning kan ha positiv effekt, men at den positive effekten er sterkere for de beste skriverne i utvalget. Resultatene viser også at lærernes pedagogiske og faglige språkkunnskap er en medvirkende faktor til den positive effekten. Studien indikerer et potensiale for pedagogiske virkemidler som inkluderer grammatikkundervisning.

I diskusjonene om grammatikk viser Myhill et al. (2013, s. 104) til Carter og McCarthy's skille mellom «grammar as structure» som er hvordan ord, setninger og tekst er bygd opp og «grammar as choice», som er alle mulighetene for tolkning de språklige enkelthetene samlet gir. Sistnevnte handler om hvordan mening skapes etter hvilke språkvalg man gjør og at disse valgene påvirkes av relasjonen mellom språkbrukeren og hans/hennes omgivelser. Dette kan vi kjenne igjen fra teorien om systemisk-funksjonell grammatikk, der situasjonskonteksten er avgjørende for hvordan meningskomponentene som er tilgjengelige som valg i språkssystemet, blir realisert. Hvis man går ut ifra et slik syn på grammatikk som et verktøy for meningsskaping og kunnskap om språk, kreves det at man tenker grammatisk om språket og behersker et metaspråk om grammatikk. Myhill et.al. (2013, s. 105) beskriver videre ulike pedagogiske prinsipper som mulige utgangspunkt for undervisning ut fra et slik syn på grammatikk. Det kommer blant annet fram at et grammatisk metaspråk er relevant, men at det bør være knyttet til eksempler, at kreativ bruk av allerede eksisterende tekstlige eksempler gir elevene modeller for hvordan de kan bruke språket i egne tekster, og at elevaktivitetene må støtte elevene i å gjøre valg slik at de blir designere av egen tekst. I forlengelse av dette er det naturlig å gå nærmere inn på metaspråksargumentet og dets betydning for grammatikkundervisning i skolen.

2.3.1.3 Metaspråksargumentet

Metaspråksargumentet er det argumentet som har vært mest synlig i legitimeringen av grammatikk i skolen de siste årene. Det vil vi blant annet se i gjennomgangen av de siste årenes læreplaner. Ifølge Hertzberg (1995 s. 130) kan behovet for et grammatisk metaspråk knyttes til to faktorer. Det er relevant for norskfaget fordi det vil være problematisk å drive språklig opplæring uten å ta i bruk nettopp grammatisk terminologi. I tillegg handler mye av skrivearbeidet i skolen om skriveprosessen og responsarbeid, og i slike arbeid vil et metaspråk om grammatikk kunne fungere som et viktig verktøy for å få mest mulig ut av responsen, både som responsgiver og -taker.

Watson og Newman (2017) tok utgangspunkt i Myhill et.al. (2013) sin forskning da de undersøkte et utvalg 14–15-åringers metalingvistiske refleksjoner. Studien undersøker hvordan elever evner å reflektere over sin forståelse for språk, basert på tre dimensjoner: bruk av fagterminologi, evne til å diskutere språkets mening og effekt, og forholdet mellom lesing og skriving. Resultatene av studien tyder på at elevene har problemer med å redegjøre for språklige valg som er gjort i en tekst og hvilken betydning valgene har for meningen i teksten. De fant også at refleksjon over tekst på syntaksnivå åpner et behov for et metaspråk om grammatikk. Å reflektere over språklige valg på syntaksnivå blir enklere dersom elevene har tilgang på begreper som hjelper dem å identifisere mønster i tekstene. De understreker imidlertid at dette krever at lærerne har nok kunnskap om grammatikk, og spesielt om syntaks. De påpeker at slik grammatisk kunnskap ofte er et kunnskapshull i læreres kompetanse, fordi grammatikk var et nedprioritert emne da lærerne selv tok utdanning (Watson & Newman, 2017, s. 395).

Resultatene i studien viser også at det er en verdi i å bruke elevenes egen skriving som utgangspunkt for å utvikle kunnskap om grammatikk. Å spørre elevene om hvordan de utformer tekstene sine og hvilke valg de har gjort, kan bidra til å utvikle mer bevissthet og forståelse språklige valg har for meningen og budskapet i en tekst. Hvis formålet er å øke elevenes forståelse og at de skal lære å utforske og snakke om språk, så er konklusjonen at kontekstualisert opplæring i grammatiske begreper kan ha en viktig funksjon for det formålet.

2.3.2 Grammatikk i foregående læreplaner

Allerede i M87 kunne man se spor av både formelle og funksjonelle tilnærminger til grammatikk, selv om et slikt skille er mest tydelig i Kunnskapsløftet. Dette delkapittelet vil derfor handle mest om Kunnskapsløftet, foruten om et tilbakeblikk på M87 og L97 til å

begynne med. Dette vil fungere som et bakteppe og grunnlag for beskrivelsen av hvordan grammatikk som emne framstilles gjennom prosessen med fagfornyelsen som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.3.3.

Fra M87 til Kunnskapsløftet har læreplanverket endret seg på flere områder. Endringene knyttet til innhold omfatter også hvordan tilnærmingen til grammatikk har endret seg. Laila Aase (2019, s. 21) hevder at skolen på 1980-tallet opplevde en endring i tilnærmingen til grammatikk ved at den ble mer funksjonell. I M87 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) kommer en funksjonell tilnærming til grammatikk til syne under avsnittet *Grammatikk-språk om språket* der det hevdes at «elevene trenger et språk om språket, et enkelt begrepsapparat å støtte seg til...» (s. 142). Her ses språket som system og språket i bruk i sammenheng ved at den systemiske kunnskapen får en funksjon som verktøy i samtale om språk.⁴

I L97 ble det også lagt vekt på grammatikkens funksjon som et verktøy for å forstå språket. I mål for mellomsteget, 5.–7. klasse under *Kunnskap om språk og kultur* står det at «elevane skal ha ei viss forståing av den rolla språk og tekst spelar i kulturtradisjonen vår. Dei skal utforske korleis det munnlege og skriftlege språket blir brukt og er oppbygd, og slik lære nyttige omgrep for å snakke om språk» (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, 1996, s. 121). Dette eksempelet har klare likhetstrekk med SFL siden det blant annet vektlegges at det skal tas utgangspunkt i språkbruk for å nærme seg språket på systemnivå. Det minner også om metaspråksargumentet siden kunnskap om språkets oppbygging skal fungere som et verktøy i språkopplæringen.

Kunnskapsløftet ble fastsatt som gjeldende læreplanverk i 2006, men kom i 2013 i en revidert utgave. Det er denne siste utgaven av læreplanverket som brukes i dag og som skal gjelde fram til fagfornyelsen settes i verk fra høsten 2020. Både i M87 og L97 fikk grammatikkundervisningen et funksjonelt preg, og med Kunnskapsløftet i 2006, fikk grammatikk rollen som metaspråk, hevder Aase (2019, s. 21).

Denne oppfatningen støttes av Hertzberg (2008), som også knytter grammatikk til metaspråk i Kunnskapsløftet. Hun påpeker imidlertid at dette ikke kommer til syne gjennom bruken av grammatikkbegrepet eksplisitt, men at det er gjennom andre kompetansemål at et behov for et metaspråk om grammatikk melder seg. Dette forklarer hun med at flere kompetansemål legger

⁴ Hallidays *Introduction to functional grammar* kom imidlertid ikke før i 1985, så det er lite trolig at det er SFL som var innlemmet i M87. Dette eksempelet viser imidlertid klare tegn til funksjonell grammatikk mer generelt

opp til «eleven som språkforsker» fordi de har en komparativ tilnærming til arbeid med språk (Hertzberg, 2008, s. 22). Et konkret eksempel fra 2006-utgaven av Kunnskapsløftet eksemplifiserer dette komparative perspektivet. Etter 4. årstrinn skal elevene «beskrive likhet og forskjeller mellom et utvalg talemålsvarianter i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Jan Kristian Hognestad (2019, s. 84) stiller seg tvilende til om hensikten med å bruke grammatikk som metaspråk i Kunnskapsløftet har fungert. Han trekker blant annet fram kompetansemålet «forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10) etter vg1. Dette kompetansemålet gir mange muligheter og innfallsvinkler, skriver han, men hevder samtidig at realiseringen av dette målet krever et større grammatisk grunnlag fra grunnskolen enn det planen legger opp til. Mangelen på flere kompetansemål som tar for seg ulike deldisipliner innen det grammatiske strukturen blant kompetansemålene på barnetrinnet og ungdomstrinnet, er bakgrunnen for at han etterlyser et «etablert metaspråk» (Hognestad, 2019, s. 85).

Når det gjelder eksplisitt bruk av grammatikkbegrepet (inkludert adjektivet *grammatisk*), brukes det kun to ganger i 2006-utgaven av kunnskapsløftet. Det kommer i formuleringen av to kompetansemål: «forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap» etter 7. årstrinn og «forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk sammenlignet med andre språk» etter vg1 i den videregående opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). I 2013-utgaven er imidlertid, slik Hognestad etterlyste, eksplisitt bruk av grammatikkbegrepet tatt inn i kompetansemålene på ungdomstrinnet. I denne utgaven er grammatikkbegrepet brukt fire ganger, hvorav to i kompetansemålene etter 10. trinn hvor elevene skal «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp» og «bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det første av disse kompetansemålene beskriver Hognestad (2019) som generelt fordi det ikke er forankret i deldisipliner som morfologi eller syntaks. Han poengterer at «et metaspråk om grammatikk må være på plass etter 10.trinn» (s. 85). Til tross for at grammatikk er kommet konkret inn i kompetansemålene etter 10. trinn, antyder han en mangel på kompetansemål som går mer på konkrete systemkategorier både på ungdomstrinnet og tidligere i grunnskoleløpet for at ambisjonen om et etablert metaspråk kan nås.

Kjellbjørn Karsrud (2014) har i sin masteroppgave tatt for seg læreplanene i norsk fra 1939 og fram til 2013. Han har undersøkt hvilket grammatikksyn som har blitt vektlagt til ulike tider, og også han framhever en funksjonell tilnærming og grammatikk som metaspråk i

Kunnskapsløftet. Dette kommer blant annet fram i formuleringen «elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk», som er å finne i begge utgavene av norskplanen i Kunnskapsløftet, påpeker han. Karsrud (2014, s. 85) hevder at skillet mellom språket som system og språket i bruk kan tyde på at man med Kunnskapsløftet beveget seg vekk fra den tradisjonelle grammatikkundervisningen, som mer så på språket som system isolert fra bruken av det. Karsruds konklusjon bygger likevel på at det er et relativt skarpt skille mellom språket i bruk og språket som system, i tråd med formalistenes syn. Men funksjonalistene (ifølge Haugen, 2019) argumenterer for at språket i bruk og språket som system må ses i sammenheng. Med andre ord kan forsøk på å dra slike konklusjoner som Karsrud, forstås som noe kunstig sett fra et funksjonelt ståsted.

Også Ilse Van Duijn (2016, s. 41) undersøker blant annet grammatikksynet i 2013-utgaven av Kunnskapsløftet i sin masteroppgave. Hun tar utgangspunkt i formell og funksjonell grammatikk som teoretisk grunnlag. Også hun konkluderer med at Kunnskapsløftet i stor grad representerer en funksjonell tilnærming til grammatikk. Hun begrunner at grammatikksynet er funksjonelt med at kommunikasjon og tekst har så stor plass. Dette synes som en «riktigere» begrunnelse av det funksjonelle synet enn det Karsrud fremmer. Hun peker imidlertid på noen aspekter hun anser som formelle. Dette knytter hun til enkelte kompetansemål som går ut på at elevene skal bli flinkere til å skrive riktig. Et eksempel er at elevene etter 10. trinn skal «uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette virker imidlertid mer normativt og omhandler det å skulle ha kjennskap til konvensjoner mer enn å ha formell grammatikkunnskap.

2.3.3 Grammatikk i fagfornyelsen

Primæremperien i dette prosjektet som analysen hovedsakelig vil bygge på, er et utvalg uttalelser i innspill som ble sendt inn i forbindelse med høringen av det siste utkastet til ny læreplan i norsk. Det siste planutkastet danner derfor et viktig bakteppe for analysen av noen av høringsuttalelsene. Men siden planutkastet er en del av en større prosess i læreplanarbeidet, er det relevant å gi en oversikt over hvordan grammatikk som emne blir ivaretatt gjennom læreplanprosessen i norsk. Denne framstillingen vil også fungere som et sammenligningsgrunnlag for den empiriske analysen slik at jeg derved kan undersøke hvilken innflytelse høringsinnspillene har hatt i prosessen.

Framstillingen vil deles i tre delkapittel ut ifra stegene i læreplanprosessen som ble presentert i oppgavens innledningskapittel. Det første delkapittelet vil handle om hvordan grammatikk

blir ivaretatt i kjerneelementene for norskfaget som ble fastsatt i fase 1. Deretter presenteres grammatikk i de to planutkastene som ble sendt på offentlig høring i fase 2 av prosessen. Her vil hovedfokuset ligge på det siste planutkastet. Det siste delkapittelet vi handle om hvordan grammatikk forvaltes i den endelige læreplanen.

2.3.3.1 Fase 1: grammatikk i kjerneelementene

Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver kjerneelementene som det viktigste elevene må kunne for å mestre og bruke faget. Kjerneelementene danner også grunnlag for innholdet i kompetansemålene. Av de seks kjerneelementene som ble fastsatt i norskfaget, vil jeg i det følgende gå nærmere inn på *Språket som system og mulighet* og *Tekst i kontekst*. Disse ønsker jeg å trekke fram hovedsakelig fordi de ut ifra tittelen synes å representere de to ulike tilnærmingene til grammatikk jeg presenterte i kapittel 2.2, formell og funksjonell grammatikk. Det førstnevnte er også viktig fordi i beskrivelsen av det, brukes grammatikkbegrepet eksplisitt, og gir derfor et inntrykk av hva grammatikk som emne i norskfaget skal handle om. I beskrivelsen av kjerneelementet *Språket som system og mulighet* står det at elevene skal «utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider av språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, men også kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3)

Det at «språket» i tittelen på dette kjerneelementet knyttes til system, kan spores tilbake til Saussures hovedområde når det gjelder språksyn, *la langue*. Det gir inntrykk av at læreplanen forvalter en formell tilnærming til grammatikk. Det som utfordrer den formelle tilnærmingen, er koblingen som gjøres mellom språket som system og begrepet *muligheter*. Ved å erstatte «språket i bruk» med begrepet *muligheter*, distanserer utkastet seg fra den gamle og tradisjonelle dikotomien mellom språkssystem og språkbruk fra Saussure, som ble brukt i Kunnskapsløftet. Kanskje blir *muligheter* her brukt som et beskrivende begrep for hva som ligger i uttrykket «språket i bruk». Det at språket som system relateres til muligheter, bidrar til å legge vekt på hvilke funksjoner de språklige enhetene har og mulighetene de har for meningsskaping, i tillegg til å være knyttet til enhetenes oppbygging og struktur.

Det kan også tenkes at mulighet-begrepet er hentet etter inspirasjon fra Myhill et.al (2013) sin skriveforskning. Denne forskningsgruppen knytter som beskrevet i kapittel 2.3.1 «grammar as choice» til hvordan skrivere som kreative tekstskapere er aktive når det gjelder hvilke grammatiske valg og grammatiske tolkninger de gjør underveis. Dette kan også kobles til en funksjonell tilnærming til grammatikk. SFL handler jo om å se de språklige valgene som

gjøres som bevisste valg og beste språklige verktøy innenfor et sett av de valgmulighetene som foreligger. Dette gjør det mulig å kunne si noe om hvordan språklige ytringer skaper den meningen de gjør. Dette passer godt til beskrivelsen av kjerneelementet som blant annet hevder at elevene skal «beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Sett på denne måten kan det virke noe underlig at læreplangruppen ikke heller gikk for uttrykk som «språket som valg» eller «valgmulighet». En mulig forklaring kan være det tydelige tekstfokuset i læreplanen og at «mulighet» sett i lys av dette er lettere å koble til mer «litterær» tekstskaping (Igland, 2019, s. 102).

Jonas Bakken (2019), som både har vært med på utviklingen av kjerneelementene i norskfaget og vært en del av læreplangruppen, forklarer hva som er den egentlige tanken bak kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Ifølge han er det to ulike perspektiver på grammatikk og språk som ligger bak. På den ene siden stilles det krav om at elevene skal «beherske etablerte språk- og sjangernormer» (s. 36). På den andre siden skal elevene «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (s.36). Han hevder at sammenstillingen mellom regelsystemer og kreativ eksperimentering er «et signal om at språk og sjangerformalismen ikke skal tilbake i faget» (s.36). Der dikotomien mellom «språket som system» og «språket i bruk» ble opprettholdt i Kunnskapsløftet, kan Bakkens forklaring forstås som at «språket i bruk» bevisst er tatt ut for å unngå det tradisjonelle skillet mellom språket som system og språket i bruk. Dette er et tydelig funksjonelt trekk ut ifra definisjonene på funksjonell grammatikk slik det for eksempel defineres av Newmeyer (Se kapittel 2.2).

Om kjerneelementet *Tekst i kontekst* står det at det legger til rette for at elevene skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Til tross for at uttrykket «språket i bruk» ikke brukes eksplisitt, kan likevel dette kjerneelementet minne om aspekter ved funksjonell tilnærming til grammatikk. Språket *er* jo bruk i funksjonelle teorier, slik at det er et poeng for funksjonalister å ikke stille opp den dikotomien. Dikotomien mellom språket som system og språket i bruk indikerer to separate størrelser i formell grammatikk, men når man ikke bruker denne dualismen, så ser man kanskje de to uttrykkene mer i sammenheng. Sånn kan fagfornyelsen være en iverksetting av et funksjonelt grunnsyn, noe man bare gjorde halvveis i Kunnskapsløftet med system-bruk-dikotomien.

Allerede i tittelen til kjerneelementet blir vi møtt av to sentrale begreper innen SFL, nemlig *tekst* og *kontekst*. Om tekstbegrepet skriver Halliday (1998) blant annet at «det viktige ved en teksts natur er at den i virkeligheten er laget av meninger selv om den ser ut til å være laget av ord og setninger når vi skriver den ned» (s. 74). At tekst her knyttes til kontekst, antyder nettopp det Halliday er opptatt av, at konteksten har mye å si for hvilket meningsinnhold som kan trekkes ut av teksten.

2.3.3.2 Fase 2: grammatikk i planutkastene

Det ble totalt lagt fram to utkast til ny læreplan i den andre fasen av læreplanprosessen. Siden det er det siste, som ble lagt fram i mars 2019, som er mest relevant i dette prosjektet, er det hovedsakelig dette dokumentet denne framstillingen vil ta utgangspunkt i. Jeg vil likevel trekke fram noen sentrale endringer fra det første til det siste utkastet.

En endring omhandler eksplisitt bruk av grammatikkbegrepet. Utenom adjektivet «grammatiske», som nevnes i kjerneelementet *språket som system og mulighet* og som ble slått fast i den første fasen og derfor står uendret, brukes grammatikkbegrepet eksplisitt bare en gang i det første planutkastet. Det er i kompetansemålet «Bruke kunnskap om grammatikk, tekst og sjanger til å forbedre egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2018a) etter Vg2 og Vg3-studieforberedende. I det siste planutkastet blir begrepet brukt eksplisitt to ganger. Det forekommer i to kompetansemål etter videregående opplæring. Etter vg2-studieforberedende og etter påbygging til generell studiekompetanse skal elevene «bruke kunnskap om grammatikk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det samme kompetansemålet forekommer altså i to ulike studieprogram.

Hognestad (2019, s. 86) stiller seg kritisk til forvaltningen av grammatikk i det siste planutkastet. Han påstår at det språkstrukturelle er mer svekket enn styrket sammenlignet med norskplanen i Kunnskapsløftet fra 2013. «Det formuleres ikke kompetansemål som sikrer totalkompetansen på den språkstrukturelle fronten etter 10. trinn, slik tilfellet var i 2013» (s. 86), hevder han. Der det i 2013-utgaven av Kunnskapsløftet ble satt inn to kompetansemål eksplisitt om grammatikk på ungdomstrinnet, er de altså med planutkastet tatt ut igjen, og Hognestad presiserer at disse bør bli lagt til igjen i fagfornyelsen. Ifølge Bakken (2019, s. 34) har arbeidet med læreplanen handlet om å unngå den formelle tilnærmingen til språk, og at et metaspråk om grammatikk i stedet skal utvikles gjennom kreativitet og utforskning. Dette står i et motsetningsforhold til Hognestad, som ser på kunnskap om de formelle sidene ved språket som et nødvendig grunnlag for at elevenes metaspråk om grammatikk skal bli vellykket (Hognestad, 2019, s. 88).

Som det vil komme fram av empirien, kommenterer også flere av skolene metaspråkbegrepet i sine uttalelser. Det er grunn til å tro at det har sammenheng med hvor hyppig begrepet brukes i kompetansemålene i det siste planutkastet. Her blir det brukt hele syv ganger, mot tre ganger i det første. Der begrepet også brukes på barnetrinnet i det første utkastet, i kompetansemålet «bruke metaspråk om bøyning av verb, substantiv og adjektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2018a) etter 4. trinn, kommer det først inn blant kompetansemålene etter 10. trinn i det siste. Felles for bruken av begrepet er at det brukes i en sammenheng hvor grammatikk får rollen som metaspråk knyttet til tekstarbeid eller som verktøy i komparativ tilnærming til språk. For eksempel skal elevene etter 10. trinn «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» og etter Vg1 «bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Ifølge Bakken (2019, s. 34–35) handler kjerneelementet *Språket som system og mulighet* om at grammatikk først og fremst dreier seg om at elevene utvikler et metaspråk. Elevene skal kunne bruke grammatisk metaspråk når de utforsker, beskriver og sammenligner språk, men også i skriveprosesser når de gir og får tilbakemeldinger, og bearbeider tekster, hevder han. Vektleggingen av metaspråk i planutkastet begrunnes med at senere års skrivepedagogisk forskning har understreket betydningen av et felles grammatisk metaspråk når læreren samtaler med elevene i skriveprosesser. Han viser her til Myhill et al.s (2013) forskning som ble presentert i kapittel 2.3.1. Denne begrunnelsen kan også knyttes til metaspråkargumentet for legitimering av grammatikk i norskfaget. Gjennom en funksjonell tilnærming med fokus på språket i bruk, kan grammatikkundervisningen ha meningsbærende og positiv virkning på elevenes språkkompetanse (Hertzberg, 1995, s. 130).

Hognestad (2019) er mer kritisk til at alle kompetansemålene om grammatikk fra 7. trinn og til og med videregående opplæring er så tekstorienterte. «Læreplanens budskap må være at vi trenger grammatikk i skolen også uten den ikke alltid like funksjonelle koplingen mot skriveopplæring, som nå altså er det eneste legitimeringsmomentet planen har å by på» (Hognestad, 2019, s. 88). Han forklarer at læreplanens funksjonelle tilnærming til grammatikk som handler om at elevene skal kunne beherske et metaspråk om grammatikk i tilknytning til tekstarbeid, er bra, men at dette også vil være krevende for mange elever uten tilstrekkelig grunnlag i formell grammatikk. Slik planutkastet er lagt opp, vil ikke elevene ha et godt nok grunnlag i norsk grammatikk når de går ut av ungdomsskolen, noe som vil gjøre at

kompetansemål om språklige emner i den videregående skolen vil «falle sammen», mener han.

Dette står igjen i et motsetningsforhold til Bakken (2019), som mener at utviklingen av et grammatisk metaspråk følger en progresjon gjennom hele skoleløpet. Han forklarer at denne progresjonen starter med språklydene etter 2. trinn, deretter handler det om ord og ordoppbygging etter 4. trinn. Etter 7. og 10. trinn handler det om setningsstruktur, før det i den videregående opplæringen handler om tekstbinding (Bakken, 2019, s. 34). Ut ifra progresjonen som Bakken skisserer, kan det se ut til at man skal gjøre seg ferdig med fonologi etter småtrinnet, morfologi etter mellomtrinnet, deretter syntaks, før det kulminerer i en slags tekstlingvistikk i den videregående opplæringen. Denne tilsynelatende progresjonen sikrer ifølge Hognestad ikke at elevene får en total språkstrukturell forståelse og fremmer derfor heller ikke den helhetlige tenkingen som Bakken argumenterer for (Hognestad, 2019, s. 86).

Selv om planutkastet med en slik oppbygging delvis inkluderer delsystemer i språkets indre egenskaper, er nesten alle kompetansemålene som disse stegene i progresjonen er knyttet til, relatert til tekstarbeid. Det gjør at språkssystemet ses i sammenheng med bruken av det, og at de dermed representerer en funksjonell tilnærming til grammatikk. Kunnskap om språket på systemnivå skal med disse kompetansemålene ha meningsbærende funksjon fordi de skal fungere som verktøy for å kunne nærme seg en tekst på ulike måter. Et kompetansemål etter vg1 hevder at elevene skal kunne «bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kanskje er det nettopp det som kan trekkes ut fra alle disse kompetansemålene: at kunnskap om språkets byggesteiner er nødvendig for å kunne snakke om tekst på ulike måter. Derfor behøver elevene å mestre et språk om språket, altså et metaspråk om grammatikk.

2.3.3.3 Fase 3: grammatikk i den endelige læreplanen

Etter det jeg erfarer, foreligger det foreløpig ingen publikasjoner om grammatikk slik den framstår i den endelige utgaven av fagfornyelsen som ble fastsatt 18. november 2019. Jeg vil diskutere de konkrete endringene som er gjort fra siste planutkast til endelig læreplan nærmere i kapittel 5, og i det følgende vil jeg derfor bare gi en kort oversikt.

Når det gjelder eksplisitt bruk av grammatikkbegrepet, blir det brukt to ganger i den endelige læreplanen. Det er i kjerneelementet *Språket som system og mulighet* og i et kompetansemål etter 10. trinn, hvor elevene skal «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det har

altså gått fra å ha blitt brukt to ganger i det første utkastet, tre ganger i det andre, og nå to ganger i den endelige planen.

Metaspråkbegrepet ble brukt tre ganger i det første utkastet og syv ganger i det siste utkastet. Begrepet er imidlertid tatt helt ut av den endelige planen. Her ser det ut til at begrepet først og fremst har blitt erstattet med begrepet *fagspråk*. Et eksempel er kompetansemålet «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 10. trinn i det siste planutkastet, som i den endelige læreplanen er endret til «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

En tydelig tendens i forvaltningen av grammatikk i de ulike versjonene av læreplanen i norsk, er at læreplanen har fått et mer og mer funksjonelt preg og at fagfornyelsen er fullstendig tuftet på dette grammatikksynet. Som nevnt er blant annet Hognestad kritisk til dette. Denne diskusjonen danner derfor et spennende utgangspunkt for analysen. Reflekteres uenigheten mellom Bakken (2019) og Hognestad (2019) i de ulike skolenes og skoleslagenes uttalelser?

3 Empirisk grunnlag og metodiske betraktninger

Målet med dette forskningsprosjektet er blant annet å kunne bidra med ny innsikt om grammatikk i skolen med utgangspunkt i et komplekst datamateriale. Lignende arbeid med høringsinnspill er ikke gjort før, og framgangsmåten og kategoriseringen jeg bruker er derfor utprøvende. Det har medført at ikke alle de metodiske valgene jeg har tatt er selvsagte, og at jeg har vært nødt til å tenke kreativt om blant annet strategi og kategorisering. Det er derfor viktig at prosjektet framstår forståelig.

I dette kapittelet vil jeg derfor presentere datamaterialet mitt og redegjøre for og diskutere grunnlaget for de metodiske valgene jeg har gjort i dette prosjektet. Jeg vil i kapittel 3.1 presentere datamaterialet nærmere, før jeg i 3.2 diskuterer den metodiske tilnærmingen i prosjektet. I kapittel 3.3 tar jeg for meg utvalgsstrategien som har ført fram mot det endelige utvalget. I kapittel 3.4 går jeg nærmere inn på hvordan jeg har kategorisert materialet som grunnlag for analysen, før jeg i kapittel 3.5 beskriver innholdsanalysen. I kapittel 3.6 diskuterer jeg ulike aspekt ved kvaliteten i prosjektet, før jeg avslutningsvis i 3.7 gjør noen etiske refleksjoner om forskningsprosjektet mitt.

3.1 Nærmere om datamaterialet

Masterprosjektet mitt tar utgangspunkt i fase 2 av utviklingen av fagfornyelsen, nærmere bestemt den siste høringsrunden i forbindelse med ny læreplan i norsk. Under denne høringsrunden kunne skoler, organisasjoner, bedrifter og andre interesserte komme med innspill knyttet til den nye læreplanen. Dette kunne de gjøre ved å benytte seg av et kommentarfelt med 24 spørsmål (Se vedlegg 1). Til hvert spørsmål kunne respondentene oppgi en enig/uenig-holdning og i tillegg velge å legge ved en kommentar. Det ble i alt sendt inn 1077 innspill i løpet av denne høringen. Siden dette var en offentlig høring, ligger alle innspillene tilgjengelig på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Her ligger de som individuelle lenker fordelt etter 13 kategorier.⁵ Øverst i hvert høringsinnspill ligger det aktuelle planutkastet, i dette tilfellet læreplanen i norsk, før svarene til hvert enkelt spørsmål følger.

Jeg har i tillegg fått tilgang til en rapport fra Utdanningsdirektoratet (Udir) der alle innspillene er samlet i et felles dokument (T. Vindegg, personlig kommunikasjon, 30.09.2019). Dette er

⁵ Høringsinnspillene er sortert etter følgende kategorier: *direktorat, fylkeskommune, kommune, organisasjon, øvrig offentlig virksomhet, universitet/høgskole, privat høgskole, skole, bedrift, annet, faggruppe/forskningsgruppe, lærer/lektor/skoleansatt og privatperson.*

et dokument som inneholder de samme innspillene som er offentliggjort på Udir sine sider, men de er strukturert på en litt annen måte. Rapporten er strukturert slik at i stedet for at den tar for seg ett og ett innspill i sin helhet, tar den for seg ett og ett spørsmål. Først framstilles den prosentvise fordelingen over svarene fra meningsprotokollen, før alle vedlagte kommentarer til det aktuelle spørsmålet følger. Kommentarene er strukturert etter de 13 kategoriene jeg nevnte ovenfor.

Datamaterialet i dette prosjektet, høringsinnspillene, er altså samlet inn på forhånd, og med et annet formål enn å undersøke mine forskningsspørsmål. De 24 spørsmålene (se vedlegg 1) indikerer at Utdanningsdirektoratets formål med innsamlingen av høringsinnspillene har vært innsikt i mer generelle betraktninger om planutkastet. Mange av spørsmålene kan for eksempel knyttes til de generelle rammene for fagplanene slik det framgår av Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Flere av dem handler om tydeligheten og progresjonen generelt i planen, og om oppbyggingen for øvrig. De forskningsspørsmålene jeg ønsker å undersøke, handler derimot om det norskspesifikke, mer presist om grammatikk som norskfaglig emne i skolen. Siden ingen av de 24 spørsmålene er direkte relatert til det som er mitt formål, må jeg være bevisst på dette når jeg skal bearbeide og tolke datamaterialet i den videre forskningsprosessen.

For det første må jeg være klar over at et slikt utgangspunkt er en form for dobbel hermeneutikk. Siden innspillene er svar på spørsmål om planutkastet, innebærer det i første omgang at besvarelsene er et resultat av hvordan de ulike aktørene har fortolket både innholdet i planen og i de tilhørende spørsmålene. Når jeg senere i oppgaven diskuterer meningsinnholdet i innspillene, vil det altså være basert på allerede tolkende prosesser (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 264).

For det andre hadde jeg på forhånd ingen garanti for at noen av innspillene i det hele tatt ville inneholde ytringer om grammatikk. Dette innebar en risiko for å ende opp med et for dårlig empirisk grunnlag til å kunne gjennomføre analysearbeidet med sikte på å besvare forskningsspørsmålene. Jeg valgte likevel å tro at blant så mange høringsinnspill så ville jeg klare å samle et godt egnet utvalg. Grammatikk er jo et norskfaglig emne som kommer eksplisitt til uttrykk i planutkastet gjennom både kjerneelementet *språket som system og mulighet* og gjennom ulike kompetansemål.

I tillegg til høringsinnspillene, vil også det siste planutkastet være relevant.

Høringsinnspillene er tross alt kommentarer til innholdet i dette dokumentet. Den endelige

læreplanen i norsk vil også være relevant for å besvare et av forskningsspørsmålene mine. Den er nyttig for å kunne avdekke eventuelle endringer som er gjort fra det siste planutkastet, og om og i hvilken grad disse endringene kan knyttes til innholdet i høringsinnspillene. Disse læreplandokumentene fungerer derfor som tilleggsmateriell i mitt prosjekt.

3.2 Metodisk tilnærming

Studier som tar utgangspunkt i tekstlig materiale slik som dokumentene i min analyse, defineres på ulike måter i litteraturen. Jeg har valgt å knytte meg til Sigmund Grønmo (2016, s. 142) sitt begrep om innholdsanalyse. Grønmo (2016, s. 135) beskriver innholdsanalyse som en metodisk tilnærming som går ut på at dokumentene blir gjennomgått på en systematisk måte med sikte på kategorisering, registrering og analyse av innholdet. Man kan skille mellom kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse.

En kvantitativ tilnærming innebærer at det på forhånd spesifiseres enkelte variabler man ønsker å finne i dokumentet, og analysen går ut på å for eksempel registrere frekvensen av de bestemte variablene i de utvalgte dokumentene. En kvalitativ tilnærming handler derimot om å gå mer i dybden på enkelte tekstsitat, bildeutsnitt eller andre innholdselementer i dokumentet med sikte på å tolke meningsinnholdet i dem (Grønmo, 2016, s. 142–143). Mitt prosjekt vil inneholde både kvantitative og kvalitative elementer. Datamaterialets form og problemstillingen gjør imidlertid at jeg først og fremst har valgt å knytte den metodiske gjennomføringen til en typisk kvalitativ analytisk framgangsmåte. For å kunne si noe om hvilket grammatikksyn de ulike skolene har, er det mest hensiktsmessig å gå nærmere inn på enkelte tekstutdrag og tolke meningsinnholdet i dem. Underveis i databehandlingen vil jeg likevel benytte kvantifiserbar data som leder videre mot den kvalitative innholdsanalysen. Analysen min kan derfor sies å bestå av en kvantitativ forberedelsesfase som den kvalitative innholdsanalysen bygger på.

Koding, kategorisering og tematisering/begrepsutvikling er typiske kjennetegn ved kvalitative studier og brukes blant annet i Johnny Saldañas (2013, s. 13) *codes-to-theory model*. Denne modellen er også en god framstilling av forløpet av min studie. De tre kjennetegnene er sentrale innen ulike deler av databehandlingen. *Koding* handler ofte om å sette merkelapper på viktige deler av teksten i form av ord eller korte fraser (Saldaña, 2013, s.3). Dette kan gjøres på ulike måter, og jeg vil vise hvordan jeg har vært inne på ulike former for koding av datamaterialet på når jeg presenterer utvalgsstrategien.

Kategorisering bygger så videre på de kodene som er utviklet. De kodene som har fellestrekk, samles og legges i samme kategori (Saldaña, 2013, s. 9). Siden problemstillingen min tar sikte på å belyse grammatikksynet til de ulike skoleslagene, vil kategoriseringen gå ut på å koble kodene til det skillet jeg innledningsvis definerte mellom formelt og funksjonelt motivert grammatikk. Målet med kategoriseringen er å systematisere dataene på en måte som gjør at jeg kan si noe om hvilket grammatikksyn de ulike skoleslagene ser ut til å fremme.

Kategoriseringen blir derfor en form for oversiktsanalyse.

Tematisering eller *begrepsutvikling* vil i dette prosjektet dreie seg om å gå mer kvalitativt til verks og undersøke hva som kommer til syne i utvalgte teksteksempler. Dette vil med andre ord utgjøre forklaringsnivået i prosjektet. Hensikten er å se på noen typiske eksempler og knytte innholdet til etablert teori om blant annet framstilling av grammatikk (deskriptiv eller normativ) og Hertzberg (1995) sine argumenter for legitimering av grammatikk. På denne måten vil jeg kunne få en god veksling mellom oversiktsanalysen som viser kompleksiteten i materialet og det forklarende nivået gjennom enkelt svar.

Grønmo (2016, s. 265) hevder at i studier med kvalitativt datamateriale foregår ofte analysen samtidig som datainnsamlingen, men etter hvert som studien utvikles, blir analysearbeidet en mer dominerende del av prosjektet. Karakteristikken av et slikt forløp passer godt for å beskrive den metodiske gjennomføringen av mitt prosjekt, som kan deles inn i tre steg basert på de tre begrepene innen kvalitative studier som jeg presenterte ovenfor. *Steg 1: mot et endelig utvalg* dreier seg om hvordan jeg har gått fram for å finne et godt egnet utvalg som kan danne et formålstjenlig empirisk grunnlag. I dette steget vil koding være et sentralt begrep. *Steg 2: nærmere kategorisering og oversiktsanalyse* handler om hvordan jeg har systematisert kodene i mer generelle kategorier for å få bedre oversikt over materialet med sikte på å fremme et grammatikksyn. I dette steget er kategorisering det sentrale begrepet. *Steg 3: forklarende analyse* søker å bygge en mer helhetlig forståelse av meningsinnholdet i enkelte tekstutdrag for å undersøke grunnsynene mer inngående gjennom en kvalitativ innholdsanalyse. I dette steget vil tematisering være sentralt.

3.3 Steg 1: Mot et endelig utvalg

Problemstillingen min tar sikte på å gi svar på hvordan ulike skoleslag i utdanningssystemet vårt uttaler seg om forvaltningen av grammatikk i fagfornyelsen. Analyseenheten i prosjektet er altså de fem skoleslagene. Men selv om undersøkelsen av grammatikksynet til ulike skoleslag er formålet med prosjektet, vil den empiriske undersøkelsen ta utgangspunkt i

høringsinnspill, mer presist enkelte uttalelser, fra ulike skoler. I dette prosjektet er med andre ord undersøkelsesenheterne forskjellig fra analyseenheten (Grønmo, 2016, s. 97). For å besvare problemstillingen må jeg derfor finne et utvalg som utgjør de undersøkelsesenheterne som på best mulig måte kan bidra til å si noe om analyseenhetene. Problemstillingen legger med andre ord føringer for hvilke innspill som vil være egnet i utvalget og gjør at det store datamaterialet må avgrenses. Problemstillingen legger to premisser for utvalget: 1) at innspillene er representert av skoler innen ulike skoleslag og 2) at innspillene kommenterer grammatikk.⁶

Når det gjelder premiss 1, har jeg tatt utgangspunkt i både måten innspillene er strukturert på Udir (2019) sine nettsider, og den tilsendte rapporten jeg har fått tilgang til. Det framgår av oversikten over innspillene på Udir sine nettsider at av totalt 1077 er 490 representert av skoler på ulike utdanningsnivå. 23 av innspillene er sendt inn fra *universitet/høgskoler*, 1 fra *privat høgskole* og 466 fra *skole* (Udir, 2019). Innspillene under kategorien *skole* omfatter både videregående skoler, ungdomsskoler, kombinerte barne- og ungdomsskoler og barneskoler. I tillegg inkluderer denne gruppen også noen instanser som representerer voksenopplæringen og noen som har uttalt seg som skole, men hvor avsendernavnet ikke sier noe om tilhørende skole. Disse har jeg valgt å omtale som en egen gruppe, *annet*, fordi de ikke umiddelbart kan fordeles på de skoleslagene jeg ønsker å undersøke.

Innspillene sendt inn fra institusjoner innen UH-sektoren er allerede fordelt i gruppene Universitet/Høgskole og Privat høgskole. For å få en oversikt over hvor mange innspill som er sendt inn fra hvert av de resterende skoleslagene jeg skal undersøke, måtte jeg derimot gå manuelt til verks. For å sørge for at innspillene ble plassert riktig, gikk jeg ut ifra skolens navn eller søkte opp skolene på nettsiden www.skoleporten.udir.no for å finne ut hvilket skoleslag innspillet tilhører. Som et eksempel kunne avsenderen Sola ungdomsskole ut ifra navnet plasseres i kategorien ungdomsskoler, mens avsenderen Gamlebyen ikke kunne plasseres uten et nærmere søk. Fordelingen av innspillene etter skoleslag framkommer av tabell 1.

⁶ Premiss 2 betyr ikke ordet *grammatikk*, men at jeg vil gjøre greie for hvordan jeg har søkt etter utsagn som inkluderer grammatiske emner

Skoleslag	Totalt antall innspill
Universitet/Høgskole	24
Videregående skoler	141
Ungdomsskoler	86
Barne- og ungdomsskoler	76
Barneskoler	150
Annet	13
Totalt	490

Tabell 1. Totalt antall høringsinnspill etter skoleslag.⁷

Av tabell 1 ser vi at det er totalt 490 skoler som sendte inn innspill i forbindelse med den siste høringsrunden til ny læreplan i norsk. Det er flest barneskoler og videregående skoler med henholdsvis 150 og 141 innsendte innspill, mot bare 24 fra UH-sektoren. Denne forskjellen kan nok ganske enkelt forklares ut ifra hvor mange skoler det totalt finnes i Norge innen hvert av disse skoleslagene. Derfor er det ikke overraskende at det er færrest innsendte innspill fra UH-sektoren.

Jeg valgte også å redigere den tilsendte rapporten fra Udir for at den også kun skulle inneholde høringsinnspill fra de relevante skoleslagene og være mer brukervennlig for mitt formål. Dette gjorde jeg i Microsoft Word ved at jeg klippet ut og slettet kommentarer fra instanser innen de ikke-relevante kategoriene. Jeg vil senere komme tilbake til hvordan jeg har benyttet meg av både høringsinnspillene slik de er strukturert på Udir sine nettsider, og hvordan denne tilsendte rapporten har kommet til nytte i databehandlingen.

Når det gjelder det andre premisset for utvalget, måtte jeg finne en strategi som ville gi meg et representativt utvalg av innspill som faktisk inneholder en form for ytring om grammatikk. For å komme fram til dette utvalget har jeg benyttet meg av det jeg har valgt å framstille som to ulike strategier: håndsøk og maskinsøk. Selv om maskinsøket er den strategien det endelige utvalget hovedsakelig bygger på, har jeg valgt å også beskrive håndsøket fordi resultatene fra denne strategien har hatt betydning for maskinsøket og dermed det endelige utvalget.

⁷ I denne tabellen har jeg inkludert i kategorien *annet* de skolene som ut ifra navnet ikke kan plasseres i noen av de øvrige skoleslagene. Siden denne kategorien ikke er relevant for den videre oppgaven, vil ikke denne kategorien inkluderes i de øvrige tabellene.

3.3.1 Den første utvalgsstrategien: et håndسøk

Håndسøket gikk ut på at jeg leste alle høringsinnspillene innen kategoriene *universitet/høgskole*, *privat høgskole* og *skole* som et første forsøk på å finne de innspillene som kommenterer grammatikk på en eller annen måte. Jeg gjorde dette ut ifra måten høringsinnspillene er strukturert på Udir (2019) sine nettsider. Før jeg startet å lese, utformet jeg et skjema over alle skoleslagene jeg er interessert i å undersøke: universitet/høgskoler, videregående skoler, ungdomsskoler, kombinerte barne- og ungdomsskoler og barneskoler. Underveis i lesingen av innspillene noterte jeg navnet på avsenderen (skolen) til de innspillene jeg mente kommenterte noe relevant om grammatikk i riktig skoleslag-kategori.

På grunn av at innholdet i høringsinnspillene var ukjent, valgte jeg å ikke knytte meg tett opp til allerede etablert teori om grammatikk i forkant av håndسøket. Tanken var å knytte empirien til teorilitteraturen først i innholdsanalysen for å unngå at systematiseringen av dataene ble tilpasset visse grammatiske perspektiver. Utgangspunktet for tekstene, både med tanke på formålet de er skrevet for, omfang og avsender, gjorde også at det var vanskelig å avgrense det teoretiske grunnlaget på forhånd. Med et åpent blikk kunne jeg derfor forvente å sitte igjen med mange ulike innfallsvinkler og perspektiver på grammatikk. Jeg la altså opp en utvalgsstrategi som i minst mulig grad la føringer for resultatene i innholdsanalysen.

Underveis i lesingen av innspillene noterte jeg kjennetegn ved innholdet i de ulike tekstene. Det var meningen at disse skulle fungere som koder som jeg etter hvert kunne bruke for å utvikle ulike kategorier. Å møte datamaterialet på denne måten, minner om prinsippet om det som i litteraturen kalles *grounded theory* (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 715).

Grounded theory oppfatter jeg som et pragmatisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt som litt populært kan minne om at «veien blir til mens man går». Resultatet av denne kodingsprosessen var tre kategorier som alle innspillene i hvert utdanningsnivå ble sortert etter: *grammatiske utsagn*, *språklige utsagn* og *annet*. De innspillene som ble tolket som kommentarer om grammatikk, ble kodet under kategorien *grammatiske utsagn*, og ble ansett som svært relevante. Å kode data på denne måten, der egenskaper knyttet til tekstene danner grunnlaget for kategoriseringen, er et annet karakteristisk element i grounded theory. Cohen et al. (2018, s. 718) beskriver at koding i grounded theory er en prosess som handler om å identifisere ulike egenskaper ved dataene. Videre skriver de at basert på disse egenskapene fordeler man materialet i ulike kategorier, for sånn å kunne se nye sammenhenger i datamaterialet.

Det som imidlertid gjør det problematisk å knytte seg til denne empirinære metoden, er selve teoribegrepet og bruken av det. Selv om jeg har vist hvordan flere av elementene i bearbeidingsprosessen kan knyttes til prinsipper fra grounded theory, finner jeg det likevel problematisk å plassere meg fullt og helt innen denne metoden. I litteraturen brukes prinsipper fra metodologien for å kode og kategorisere. Et betydelig problem med grounded theory er at teoribegrepet kan synes vagt. En tradisjonell oppfatning er at teori er relativt allmenngyldige forklaringsmodeller som kan benyttes i mange sammenhenger slik Huff (referert i Cohen et al., 2018, s. 68) sin definisjon viser til. I grounded theory, derimot, blir teoribegrepet nært knyttet til forklaringer på det enkelte fenomen som studeres. Teoribegrepet som sådan vil derfor bli svært utvannet og fjernt fra det som tradisjonelt menes med teori (Cohen et.al, 2018, s. 722). Hvis teori forstås som en forklaring på et fenomen som har oppstått fra empirien, blir det ikke riktig for meg å slutte meg til begrepet.

Denne utvalgsstrategien fungerte imidlertid godt med tanke på at jeg fikk god oversikt over datamaterialet og ble godt kjent med innholdet i høringsinnspillene. Til tross for at jeg ønsket å være så objektiv som mulig i møtet med datamaterialet, er det umulig å være helt nøytral med en slik tilnærming til analysearbeidet. Det er fordi en slik utvalgsstrategi vil være en kontinuerlig tolkningsprosess der jeg som forsker alltid legge til grunn noen referanserammer og bevisst eller ubevisst tolke dataene i henhold til disse (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 155). Utvelgelsen og systematiseringen av høringsinnspillene vil derfor bygge på kunnskap jeg allerede har om grammatikk ut ifra egen skolegang og utdanning, erfaring som lærer, lesing av læreplanen og andre kilder hvor jeg har møtt grammatikk i en eller annen form.

Høringsinnspill ble kodet som grammatiske utsagn dersom de omtaler grammatikk i kompetansemålene, sier noe om behovet/ikke behovet for grammatikk i skolen eller inneholder typiske grammatiske begrep som *morfologi*, *syntaks* eller *setningsoppbygging*. Resultatet av utvalget etter handsøket er presentert i tabell 2.⁸

⁸ I denne tabellen har jeg valgt å ikke inkludere de innspillene jeg karakteriserte som *annet*.

Skoleslag	Antall høringsinnspill	Prosentvis andel
Universitet/Høgskoler	9/24	37,5 %
Videregående skoler	32/141	22,7 %
Ungdomsskoler	11/86	12,8 %
Barne- og ungdomsskoler	11/76	14,5 %
Barneskoler	27/150	18 %
Totalt	90/477	18,9 %

Tabell 2. Utvalg etter handsøk. Antall og prosentvis andel med grammatisk innhold

Tabell 2 viser hvordan høringsinnspillene jeg anså å inneholde grammatiske utsagn fordeler seg på skoleslagene. Kolonnen *antall* viser hvor mange høringsinnspill som inneholder grammatiske utsagn av totale høringsinnspill som ble sendt inn. Siden det er så stor forskjell i hvor mange høringsinnspill som ble sendt inn fra hvert skoleslag, har jeg også valgt å presentere prosentvise andeler av innspillene fordelt på de ulike skoleslagene. Tallene i denne kolonnen gir et riktigere bilde på hvor stor andel av innspillene fra de ulike skoleslagene som inneholder grammatikk. Av tabellen ser vi for eksempel at i UH-sektoren er det kun 9 innspill som inneholder grammatikk, men dette utgjør likevel mer enn en tredjedel av alle innspillene fra dette skoleslaget. Den nest største andelen grammatikkinnspill finner vi i videregående skole (22,7 %). Deretter kommer barneskolene med 18% tett etterfulgt ungdomsskolene og kombinertskolene. Totalt blant alle innspillene som ble sendt inn av skoleslagene til sammen, er det imidlertid kun 18,9 % som inneholder grammatiske utsagn etter handsøket.

Siden utvalget etter handsøket er basert på min tolkning og intuisjon av hva som er uttalelser om grammatikk, varierer uttalelsene om grammatikk i de ulike innspillene både i omfang og hvor konkrete de er om emnet. Dette førte til en utfordring da jeg skulle begynne å kategorisere utvalget med sikte på å avdekke skoleslagenes grammatikksyn. Dette er et grunnleggende forskningsmessig problem og etter å ha reflektert over dette, kom jeg fram til at jeg ønsket å forsøke å benytte meg av en mer teoribasert tilnærming til datamaterialet som kunne gjøre den videre databehandlingen ryddigere.

3.3.2 Den andre utvalgsstrategien: et maskinsøk

Den andre utvalgsstrategien er det jeg har valgt å kalle et maskinsøk, og tar utgangspunkt i den bearbejdede rapporten tilsendt fra Utdanningsdirektoratet. Jeg har brukt søkefunksjonen i Microsoft Word som redskap for å gjennomføre ulike ord-, orddel-, og frasesøk for å finne innspill som inkluderer kommentarer om grammatikk. Ut ifra definisjonen på koding

presentert i kapittel 3.2 kan de ulike søkene sies å representere kodingen av datamaterialet i denne strategien. Utgangspunktet for denne søkestrategien kan også minne om prinsipper innen korpusstudier som nettopp går ut på å søke i en mengde tekster som ligger samlet i samme database (Aa, 2020, s. 118).⁹

Siden utgangspunktet for mitt prosjekt er å undersøke innspill som inneholder uttalelser om grammatikk, gjennomførte jeg først et søk basert på ordet *grammatikk*. Jeg gjorde imidlertid et trunkert søk på orddelen *grammat** for å fange opp ulike former av lemmaene *grammatikk* og *grammatisk* og eventuelle andre sammensetninger. Dette søket ga totalt 37 treff. Etter å ha undersøkt søketreffene nærmere, oppdaget jeg at flere innspill som ble kategorisert som grammatiske utsagn, og som derfor var en del av det endelige utvalget i håndsoket, ikke var blant treffene med dette ordsøket. *Høgskulen på Vestlandet* er et eksempel. Denne høyere utdanningsinstitusjonen bruker ikke grammatikkbegrepet eksplisitt, men fikk kategorisert et grammatisk utsagn i håndsoket fordi de blant annet skriver at «[i] tillegg er det vanskeleg å forstå at elevane skal læra om teiknsetjing etter 4. trinn, utan å ha lært om setningsoppbygging» (Udir, 2019). Å kun basere det endelige utvalget på innspill som inkluderer en form for ordet *grammatikk*, ville derfor vært misvisende med tanke på at flere faktisk kommenterer grammatikk, men uten å bruke begrepet eksplisitt. Informasjon fra håndsoket og den grundige gjennomlesingen bidro altså til at jeg oppdaget behovet for å utvide maskinsøket med flere ord, orddeler og fraser. Dette illustrerer fordelene med å kombinere håndsok og maskinsøk for å komme fram til et best mulig utvalg.

For å sørge for at heller ikke denne utvalgsstrategien begrenset seg til enkelte grammatiske perspektiv, valgte jeg å inkludere flere termer fra ulike komponenter ved grammatikken i maskinsøket. De øvrige termene er derfor valgt ut med utgangspunkt i teorigrunnlaget framstilt i kapittel 2 og med sikte på den videre kategoriseringen. Allerede innledningsvis i oppgaven etablerte jeg skillet mellom formelt motivert og funksjonelt motivert grammatikk, og derfor kan mange av termene jeg har valgt, knyttes til en av disse tilnærmingene.

Kodingen i maskinsøket er mer systematisk enn håndsoket fordi den tar utgangspunkt i ord, orddeler, eller fraser som kan knyttes til henholdsvis systemarbeid eller tekstskaping. Totalt inkluderer maskinsøket 37 ulike ord, orddeler, og fraser som på en eller annen måte kan relateres til grammatikkemnet. I tillegg har jeg inkludert ulike synonymer for enkelte av dem.

⁹ Den tilsendte rapporten fra Utdanningsdirektoratet er altså brukt for å slippe å lage et eget korpus selv. De samme uttalelsene jeg finner i rapporten er med andre ord de samme som er offentliggjort på Udir (2019) sine nettsider. I analysen vil jeg derfor referere til innspillene slik de ligger på Udirs sine nettsider.

For eksempel anser jeg «språket som system» og «språkssystem» som to uttrykk for det samme meningsinnholdet. Tabell 3 gir en oversikt over resultatet av kodingen basert på totalt antall treff per søk. Tallene i kolonnene viser antallet treff per søkeord totalt blant alle skoleslagene.¹⁰

grammat*	37	tegnsetting/teiknsetjing	20	språkssystem	0
fon*	3	rettskriv*	14	språket som system	7
språklyd	3	formkrav	4	oppbyg*	14
morf*	1	tekststruktur	5	byggestein	1
formverk	4	tekstbind*	3	språket i bruk	0
bøy*	10	tekstlingvist*	1	språkbruk	23
ordklasse	12	metaspråk	103	språkets funksjon	0
formlære	0	fagspråk	43	meningsskap*/meningsskap*	0
syntaks	4	språk om språket	0	tekstkompetanse	3
setnings*	26	meningsinnhold	0	tekstskaping	22
semanti*	1	meningsbærende	1	tekstkunnskap	1
betydningslære	0	pragma*	1		
ortograf*	3	tekst i kontekst	19		

Tabell 3. Maskinsøk. Søkeord og antall søketreff

De søkene med stjerne bak representerer orddeler som er brukt for å fange opp ordene i ulike former. Grammat* er brukt for dekke ord som *grammatikk* og *grammatisk*. Bøy* er brukt for å dekke ord som *bøyningssystem*, *ordbøying*, *bøying* og *bøyningsskjema*. Oppbyg* er brukt for å dekke ord som *tekstoppybygging* og *setningsoppbygging*, mens setnings* er brukt for å dekke ord som *setningsanalyse*, *setningsstruktur*, *setningskobling*, *setningsbindere* og *setningssammenheng*.

Av tabell 3 ser vi at det klart mest brukte søkeordet er *metaspråk* med hele 103 treff. En forklaring på dette kan være at dette er et «nytt» begrep i fagfornyelsen som blant annet ikke ble brukt i Kunnskapsløftet. Det kan derfor tenkes at mange stiller spørsmål ved betydningen av dette begrepet. Det er også noen av ordene som ikke ga noen treff blant i innspillene. Flere av disse, slik som blant annet *meningsinnhold* og *betydningsinnhold*, er ikke typisk brukt i

¹⁰ Selv om *kommunikasjon* er et grunnleggende begrep innen funksjonell grammatikk, har jeg bevisst valgt å ikke inkludere dette i maskinsøket. Det er på bakgrunn av at jeg etter et test-søk oppdaget at mange av søketreffene på dette ordet er brukt i en kontekst som faller utenfor det som er rammene for dette prosjektet.

læreplanene, noe som kan være en årsak til at de heller ikke inngår i høringsinnspillene. Sett på denne måten er det mer overraskende at *språket i bruk* ikke brukes i innspillene, i og med at denne frasen inngår i Kunnskapsløftet. Det kan også leses ut ifra tabellen at begrep som retter seg mot de ulike nivåene i grammatikken ut ifra Åfarli (2000) sin definisjon, slik som *fon**, *morf** og *syntaks*, blir lite brukt i forhold til ord som handler om tekstarbeid, slik som *tekstskaping*, *tekst i kontekst*, *rettskriv* og *tegnsetting*. Det kan tyde på at innspillene i større grad knytter uttalelsene om grammatikk til tekstarbeid enn til systemarbeid.

Tallene i tabell 3 sier imidlertid ingenting om hvor mange skoler som har uttalt seg om grammatikk totalt med maskinsøket. En skole kan ha benyttet det samme søkeordet flere ganger, eller brukt flere av dem i høringsinnspillet sitt. For å få en total oversikt over de høringsinnspillene som er relevante for mitt formål og representerer de skoleslagene jeg er interessert i, måtte jeg derfor behandle hvert søketreff manuelt slik som jeg gjorde under håndsøket. For hvert søk gikk jeg gjennom alle treffene og noterte skolens navn under riktig skoleslag. Fordelingen av antall høringsinnspill som inkluderer ett eller flere søkeord, og dermed utgjør utvalget etter maskinsøket, framkommer av tabell 4.

Skoleslag	Antall høringsinnspill	Prosentvis andel
Universitet/Høgskole	10/24	41,6 %
Videregående skoler	68/141	48,2 %
Ungdomsskoler	23/86	26,7 %
Barne- og ungdomsskoler	14/76	18,4 %
Barneskoler	24/150	16 %
Totalt	139/477	29,1 %

Tabell 4. Utvalg etter maskinsøk. Antall og prosentvis andel med søkeord om grammatikk

Slik som med håndsøket, viser tabell 4 at det også med maskinsøket er UH-sektoren og de videregående skolene som har høyest prosentvis andel innspill om grammatikk. En interessant observasjon er imidlertid at der utvalget innen UH-sektoren, de videregående skolene og ungdomsskolene har økt med maskinsøket, har andelen som uttaler seg om grammatikk blitt lavere innen kombinertskolene og barneskolene. Den totale andelen som kommenterer grammatikk blant skoleslagene har også økt, fra 18,9% med håndsøket, til 29,1 % med maskinsøket. Det kan tenkes at endringen i utvalget på denne måten skyldes at maskinsøket ikke er begrenset av min forforståelse og lesing på samme måte som det preget håndsøket.

Ut ifra både håndsøket og maskinsøket ser det altså ut til å være en klar forskjell mellom UH-sektoren og de videregående skolene på den ene siden og grunnskolene på den andre siden.

Samtidig viser tabellene (både tabell 2 og 4) at fordelingen mellom skoleslagene i grunnskolen (ungdomsskoler, barne- og ungdomsskoler og barneskoler) er relativt lik. Slike observasjoner reiser interessante spørsmål. Selv om det ikke ligger noen føringer som tilsier at skolene burde ha uttalt seg om grammatikk under høringsrunden, er det påfallende at institusjonene og skolene på de høyere nivåene likevel har høyere prosentvis andel høringsinnspill med uttalelser om grammatikk. Analysen i kapittel 4 vil kunne gi svar på slike spørsmål.

Ut ifra denne grovsorteringen av datamaterialet, ser vi at det endelige utvalget, som tar utgangspunkt i maskinsøket, består av 139 forskjellige høringsinnspill. Dette er et betydelig større utvalg enn det som var resultatet etter håndsøket. Et så stort utvalg kan framstå som noe ambisiøst for å skulle brukes i et prosjekt av dette omfanget. Derfor vil jeg presisere at utvalget, slik det er framstilt til nå, kun vil brukes som et kvantitativt utgangspunkt for å kunne si noe overordnet om hva de ulike skoleslagene vektlegger i sine høringsinnspill. Jeg vil med andre ord ikke utføre en kvalitativ innholdsanalyse med utgangspunkt i alle disse innspillene, men trekke fram enkeltuttalelser som gir interessante perspektiv som kan være med på å belyse problemstillingen.

3.4 Steg 2: Nærmere kategorisering og oversiktsanalyse

I tillegg til at maskinsøket har ført til at jeg har kommet fram til et utvalg, kan informasjonen fra denne utvalgsstrategien behandles ytterligere og fungere som en innledende oversiktsanalyse før den kvalitative analysen. Jeg har derfor valgt å kategorisere søkeordene og i tillegg framstille hvordan forekomsten av hvert søkeord i de ulike kategoriene fordeler seg på skoleslagene.

For å kategorisere søkeordene har jeg valgt å skille mellom de grammatikkbegrepene som kan knyttes til systemarbeid, fra de som typisk kan forbindes med tekstsøking. Den første kategorien vil da være parallell til formell grammatikk, mens «tekstsøkingene» er de jeg først og fremst trekker ut av den «funksjonelle skolen», som i denne sammenhengen vil si SFL mer enn KG. Det er imidlertid noen av søkeordene som kan brukes både i forbindelse med både systemarbeid og tekstsøking, alt etter hvilken begrepsdefinisjon man legger til grunn og hvilken sammenheng de er brukt i. Disse har jeg gruppert i en egen kategori. De tre kategoriene søkeordene vil fordeles etter er derfor *systemorienterte begrep*, *tekstorienterte begrep* og *felles begrep*.

I det følgende vil jeg presentere kategoriene. Jeg vil først si noe om hva som kjennetegner hver kategori og hvilke søkeord som er plassert i den. Deretter vil jeg framstille søkeordene i den aktuelle kategorien i en tabell som viser hvordan søkeordene fordeler seg på skoleslagene og hvor mange skoler ordene er fordelt på i parentes. Siden tabellene består av mye tallmateriale, er det mye jeg kunne ha sagt om dem. Jeg vil imidlertid trekke fram de observasjonene jeg mener skiller seg ut og som jeg antar det vil være mest sannsynlig å kunne si noe nærmere om i den kvalitative analysen.

3.4.1 Kategori 1: systemorienterte begrep

Den første kategorien er *systemorienterte begrep*. Her har jeg valgt å plassere de grammatikkbegrepene som typisk brukes for å omtale eller arbeide med grammatikk med et formelt utgangspunkt. Det vil si at begrepene først og fremst brukes for å si noe om det språkstrukturelle og hvordan språket er bygd opp. I denne kategorien ligger derfor blant annet de begrepene som typisk brukes for å si noe om hvilke komponenter språket er satt sammen av (se kapittel 2.1). I tillegg har jeg plassert ord og fraser som typisk brukes når man samlet sett snakker om formell grammatikk, slik som *språkssystem* og *språket som system*.

	UH	VGS	US	B&U	BS	Totalt
fon*	0	1 (1)	0	1 (1)	1 (1)	3 (3)
språklyd	1 (1)	0	0	2 (1)	0	3 (2)
morf*	0	0	1 (1)	0	0	1 (1)
formverk	0	4 (3)	0	0	0	4 (3)
bøy*	0	4 (3)	2 (2)	0	4 (3)	10 (8)
ordklasse	0	2 (2)	0	1 (1)	9 (5)	12 (8)
formlære	0	0	0	0	0	0
syntaks	2 (1)	2 (2)	0	0	0	4 (3)
setnings*	6 (5)	10 (8)	5 (4)	0	5 (5)	26 (22)
språkssystem	0	0	0	0	0	0
språket som system	3 (3)	3 (2)	1 (1)	0	0	7 (6)
byggestein	0	1 (1)	0	0	0	1 (1)
Totalt	12 (10)	27 (22)	9 (8)	4 (3)	19 (14)	

Tabell 5. Systemorienterte begrep. Antall treff (antall skoler) fordelt på skoleslag.¹¹

¹¹ UH=Universitet/høgskoler, vgs=videregående skoler, us=ungdomsskoler, b&u=barne- og ungdomsskoler og bs=barneskoler

Av tabell 5 framgår det at det totalt sett er de videregående skolene som bruker flest systemorienterte begrep i sine høringsinnspill. Selv om den prosentvise andelen av innspillene fra barneskolene som inneholdt synspunkter på grammatikk, var relativt lav, ser vi av tabell 5 at det også er en høy forekomst av bruk av systemorienterte begreper innen dette skoleslaget. Dette skyldes ganske enkelt at det totalt sett er så mange innspill fra de videregående skolene og barneskolene. Det kan også tenkes at den høye forekomsten blant barneskolene kan knyttes til at barnetrinnet er det steget med flest kompetansemål om deldisipliner om grammatikk. Vi ser for eksempel at *ordklasse* forekommer ni ganger blant innspill fra barneskolene, men kun tre ganger til sammen i de andre skoleslagene.

Et annet søkeord som skiller seg ut, er *setnings**, som er det systemorienterte begrepet som flest bruker i sine høringsinnspill, med 26 treff fordelt på 22 ulike skoler. Dette blir brukt av alle skoleslagene med unntak av barne- og ungdomsskolene. Dette kan skyldes at det er et trunkert søk, som gjør at søket kan gi treff på flere ulike ord. Det kan også tenkes at det blir mindre brukt i innspillene fra de lavere skoleslagene fordi syntaks er mindre aktuelt her, og spesielt på småtrinnet.

En annen interessant observasjon, er at tabellen viser at UH-sektoren har totalt hele 12 søketreff på systemorienterte begrep, mot henholdsvis ni og fire blant ungdomsskolene og kombinertskolene. Til tross for at både ungdomsskolene og kombinertskolene totalt sett har sendt inn flere høringsinnspill som omhandler grammatikk, brukes altså de systemorienterte begrepene flere ganger av UH-sektoren. Det framkommer også tydelig at det er få ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler som har uttalt seg med begreper som kan knyttes til systemarbeid.

3.4.2 Kategori 2: tekstorienterte begrep

Den andre kategorien er *tekstorienterte begrep*. De søkeordene som er plassert i denne kategorien, kan knyttes til arbeid med språket i en tekstlig sammenheng. Dette er ord som både kan brukes for å si noe om tekstoppbygging slik som *tekststruktur*, *tekstbinding* og *tekstlingvistikk* eller ord som kan brukes for å si noe om en teksts innhold slik som *meningsbærende* og *meningsinnhold*. Siden tekstarbeid i stor grad omhandler skriving, har jeg også valgt å inkludere begreper innen ortografien som *tegnsetting*, *rettskriving* og *formkrav*, som vil representere den normative siden ved grammatikk og tekstarbeid. I tillegg har jeg her plassert fraser som typisk brukes når man samlet sett snakker om språket i bruk, slik som *tekst i kontekst*, *språket i bruk* og *språkets funksjon*.

	UH	VGS	US	B&U	BS	Totalt
tekststruktur	2 (2)	0	2 (2)	0	1(1)	5 (5)
tekstbind*	0	3 (3)	0	0	0	3 (3)
tekstlingvist*	0	1 (1)	0	0	0	1 (1)
meningsbærende	0	0	0	0	1 (1)	1 (1)
meningsinnhold	0	0	0	0	0	0
pragma*	0	1 (1)	0	0	0	1 (1)
tekst i kontekst	5 (3)	11 (10)	3 (3)	0	0	19 (16)
språket i bruk	0	0	0	0	0	0
språkbruk	5 (4)	6 (6)	5 (5)	4 (3)	3 (3)	23 (21)
språkets funksjon	0	0	0	0	0	0
tekstkompetanse	1 (1)	2 (1)	0	0	0	3 (2)
tekstskaping	7 (5)	15 (9)	0	0	0	22 (14)
tekstkunnskap	0	0	0	1 (1)	0	1 (1)
ortograf*	2 (1)	1 (1)	0	0	0	3 (2)
tegnsetting/teiknsetjing	2 (2)	2 (2)	2 (2)	3 (3)	11 (7)	20 (16)
rettskriv*	0	3 (3)	3 (3)	1 (1)	7 (5)	14 (12)
formkrav	0	4 (4)	0	0	0	4 (4)
Totalt	24 (18)	49 (41)	15 (15)	9 (8)	23 (17)	

Tabell 6. Tekstorienterte begrep. Antall treff (antall skoler) fordelt på skoleslag

Av tabell 6 framgår det at det også er de videregående skolene som bruker flest tekstorienterte begreper i sine høringsinnspill. Der barneskolene var det skoleslaget med nest flest søketreff på de systemorienterte begrepene, er det imidlertid UH-sektoren, som etter de videregående skolene, er det skoleslaget som bruker flest tekstorienterte begreper i sine uttalelser. Det er interessant at UH-sektoren bruker så mange grammatiske begreper, i forhold til at det bare er ti institusjoner innen dette skoleslaget som totalt har uttalt seg om grammatikk. Det at både UH-sektoren og de videregående skolene har mange søketreff både på de systemorienterte og de tekstorienterte begrepene, kan derfor tyde på at de er mer opptatt av grammatikk og kanskje fremmer et tydeligere grammatikksyn enn andre skoleslag. Også i bruken av de tekstorienterte ordene er det lavest frekvens blant kombinertskolene og ungdomsskolene. Det kan tyde på at dette er skoleslag som i mindre grad er opptatt av grammatikk.

Det er imidlertid noen tekstorienterte begrep som skiller seg ut. Blant barneskolene er det påfallende mange som bruker de ortografiske begrepene *tegnsetting/teiknsetjing* og *rettskriv**.

Disse brukes henholdsvis elleve og syv ganger. Det er over dobbelt så mange ganger som i de øvrige skoleslagene. Det kan tenkes at den høye forekomsten av disse begrepene kan knyttes til at barnetrinnet også er det steget med flest kompetansemål om ortografi og tegnsetting. Det kan også bety at ortografi er noe flere på barnetrinnet er opptatt av enn i de øvrige skoleslagene.

Det kan også nevnes at begrepene *tekst i kontekst* og *tekstskaping* kun brukes av UH-institusjonene og de videregående skolene. Det kan tyde på at mange innen disse skoleslagene har klare meninger om hvordan læreplanen framstiller det tekstorienterte innholdet i læreplanen. Et begrep som derimot alle skoleslagene kommenterer, er *språkbruk*. Siden dette er et begrep som brukes lite i læreplanutkastet, kan det tenkes at det er selve språkbruken i læreplanteksten mange kommenterer.

3.4.3 Kategori 3: felles begrep

Den siste kategorien er *felles begrep*. Her har jeg plassert de flertydige grammatikkbegrepene som kan regnes som både systemorienterte og relatert til tekst. Ordelen *grammat** er plassert her på grunn av at hvilke andre begreper det er satt i sammenheng med, systemorienterte eller tekstorienterte, vil avgjøre hvordan begrepet skal forstås. Videre anser jeg *metaspråk*, *fagspråk* og *språk om språket* som tre uttrykk for det samme. Også disse begrepene kan brukes med både et formelt og et funksjonelt utgangspunkt når det er snakk om grammatikk. Innen den formelle grammatikken, slik det for eksempel framkommer av Hognestad (2019) eller innen den generative grammatikkteorien vil metaspråk omtales som et redskap for å sammenligne strukturene og oppbyggingen i ulike språk (Gunnestad, 2002, s.68). Ut ifra en funksjonell og mer tekstorientert grammatikk, slik blant annet Bakken (2019) framstiller det, vil derimot metaspråk i større grad forstås som en del av tekstarbeidet der metaspråk brukes for å snakke om tekst og skriveprosesser.

Orddelen *Semanti** og synonymet *betydningslære* er også plassert som et felles begrep. En grunn til å ikke definere semantikk som enten formelt orientert mot systemarbeid eller funksjonelt orientert mot tekstskaping alene, er at det finnes i begge varianter. Denis Bouchard (1995, s. 17) definerer G(rammatikk)-semantikk og S(ituasjons)-semantikk. Førstevne er da formell og i 1:1-forhold med syntaks. Med en slik definisjon vil begrepet være systemorientert. Den sistnevnte definisjonen svarer til pragmatikk (språkbruk) og vil derfor være funksjonelt og tekstorientert. I en skolekontekst, slik som min empiri, er det sannsynlig at S-semantikk er mest relevant.

*Oppbyg** har jeg kategorisert som et felles begrep fordi det kan defineres som et systemorientert begrep dersom det for eksempel er snakk om setningsoppbygging. Dersom det er snakk om tekstoppbygging vil det derimot være mer tekstorientert.

	UH	VGS	US	B&U	BS	Totalt
grammat*	15 (4)	14 (10)	1 (1)	2 (2)	5 (4)	37 (21)
metaspråk	24 (9)	61 (42)	11 (9)	5 (5)	2 (1)	93 (61)
fagspråk	19 (6)	16 (13)	1 (1)	5 (4)	2 (2)	43 (26)
språk om språket	0	0	0	0	0	0
semanti*	0	0	1(1)	0	0	1 (1)
betydningslære	0	0	0	0	0	0
oppbyg*	1 (1)	3 (3)	3 (3)	1 (1)	6 (6)	14 (14)
Totalt	59 (20)	91 (65)	17 (15)	13 (12)	15 (13)	

Tabell 7. Felles begrep. Antall treff (antall skoler) fordelt på skoleslag

Av tabell 7 framkommer det at også de felles begrepene brukes hyppigst av de videregående skolene, etterfulgt av UH-sektoren. I presentasjonen av de foregående kategoriene, har jeg vist at ungdomsskolene og kombinertskolene er de skoleslagene med klart færrest søketreff. Når det gjelder de felles begrepene, fordeler antallet seg imidlertid nokså likt mellom grunnskolene. Av begrepene i denne kategorien, er det *metaspråk* som brukes mest av UH-sektoren og de videregående skolene. Det kan ikke leses ut ifra tabellen hvorfor dette begrepet blir brukt mest i de øverste skolestegene. Den kvalitative undersøkelsen jeg gjennomfører i kapittel 4 vil derimot gi svar på dette.

En annen interessant observasjon fra tabell 7, er at de videregående skolene og UH-sektoren bruker grammatikkbegrepet eksplisitt flest ganger i sine høringsinnspill med henholdsvis 14 og 15 ganger totalt. Det kan tyde på at disse skoleslagene mer bevisst har omtalt grammatikk som emne i skolen eller læreplanen. Bakgrunnen for denne antakelsen er at flere av de andre begrepene ikke nødvendigvis er brukt i en sammenheng hvor skolene eksplisitt har ment å omtale grammatikkemnet.

Kategoriseringen av søkeordene har resultert i interessante observasjoner, men slike tallmessige fordelinger sier ikke så mye om meningsinnholdet i resten av teksten som ordene, orddelene, eller frasene inngår i. Ulike synspunkt på grammatikk blir med andre ord formidlet gjennom mer enn disse enkeltordene. Slike tabeller gir en oversikt, men for å få et mer helhetlig inntrykk av grammatikksynet er det nødvendig å studere tekstene mer inngående. Å

kun basere konklusjonen på en slik framstilling kan gi et feilaktig inntrykk dersom det for eksempel er en skole som har brukt orddelen *setnings** i en sammenheng hvor de mer avviser enn fremmer det å arbeide med setningsanalyse. Med en kvalitativ innholdsanalyse kan jeg se nærmere på hva som kjennetegner resten av det meningsinnholdet det systemorienterte eller tekstorienterte begrepet er satt i og hvilken sammenheng de felles begrepene brukes i. En innholdsanalyse kan også si noe om hvordan skolene framstiller grammatikk, eller hvilke argumenter for legitimering av grammatikk uttalelsene kan relateres til.

3.5 Steg 3: Forklaringsnivået

Utvalget basert på maskinsøket tar utgangspunkt i enkeltord eller korte fraser, og derfor varierer trolig teksten de er brukt i, både når det gjelder omfang og hvor konkrete de er om emnet. For å sikre et godt empirisk grunnlag for den kvalitative innholdsanalysen har jeg derfor valgt ut enkelte tekstutdrag som jeg ønsker å se nærmere på. De eksemplene jeg trekker fram i innholdsanalysen, er valgt på bakgrunn av en antakelse om at innspill som enten bruker flere av søkeordene eller bruker få søkeord mange ganger, har mer inngående informasjon om grammatikk.

I kapittel 3.4 kategoriserte jeg søkeordene som inngår i høringsinnspillene etter om de typisk kan defineres som systemorienterte, tekstorienterte, eller om de er tvetydige og kan omtales som et felles begrep. Realiteten i de høringsuttalelsene jeg trekker fram i den kvalitative analysen, er at begrepene blir brukt i en større tekstlig sammenheng, og begreper fra forskjellige kategorier kan for eksempel inngå i en og samme uttalelse. Det at jeg derfor må tolke uttalelsene i sin helhet, kan føre til at det blir vanskelig å spore et klart grammatikksyn og fastslå om skolene er formelt eller funksjonelt orienterte om grammatikk på samme måte som da jeg kategoriserte søkeordene.

Hvilket grammatikksyn jeg knytter uttalelsene i innholdsanalysen til vil derfor baseres på uttalelsen som helhet. Jeg vil omtale de høringsuttalelsene som har med systemarbeid å gjøre som formelt *motivert* grammatikk og tekstskapingsgrammatikken som funksjonelt *motivert* grammatikk. Dette er altså ikke formell og funksjonell grammatikk per se, men betyr at det som kommer fram av empirien, i større grad kan motiveres mer indirekte i de formelle og funksjonelle leirene. Denne måten å sortere empirien på vil også harmonere med kriteriene som kategoriseringen tok utgangspunkt i. Det vil si at uttalelser som for eksempel handler om grammatikk for å sammenlikne språk, vil være formelt motivert grammatikk, mens alt som

har med skriving å gjøre, inkludert ortografi (så sant det ikke handler om komparativisme og historisk normlære) vil være funksjonelt motivert.

3.6 Kvaliteten i prosjektet: noen generelle betraktninger

I dette prosjekt har jeg lagt ned mye arbeid i å bearbeide materialet for å finne et egnet utvalg av høringsuttalelser, selv om det hovedsakelig er funn fra den kvalitative innholdsanalysen og den komparative analysen, som vil være relevant for å besvare problemstillingen. Jeg velger derfor å presentere databearbeidingen inngående fordi den representerer et viktig grunnlag for gjennomføringen av analysen.

Det at jeg har lest gjennom høringsinnspillene flere ganger og brukt ulike strategier for å få et utvalg som er så representativ som mulig, er med på å styrke reliabiliteten i prosjektet mitt. *Reliabilitet* handler først og fremst om at forskningsprosjektet er pålitelig i den grad at en annen forsker ville fått de samme resultatene ved gjennomføring av den samme studien (Cohen et al., 2018, s. 268). Ut ifra denne definisjonen vil reliabiliteten i kvalitativ forskning være vanskelig å vurdere siden utvalget og dermed de analytiske resultatene ofte er basert på forskerens tolkninger som vil avvike fra hva en annen forsker ville gjort. Dersom jeg kun hadde benyttet håndsøk som utvalgsstrategi, kunne det potensielt ha svekket reliabiliteten i prosjektet siden utvalget da ville vært basert på de tolkningene jeg som forsker gjorde underveis i lesningen av høringsinnspillene. Det er derfor stor sannsynlighet for at en annen forsker med et annet erfaringsgrunnlag ville endt opp med et annet utvalg enn meg og dermed andre analytiske resultat (Cohen et al., 2019, s. 270). Kombinasjonen av håndsøket og maskinsøket vil derfor styrke reliabiliteten i prosjektet. Informasjon fra håndsøket bidro til å sikre et enda mer representativt utvalg med maskinsøk som endelig utvalgsstrategi. Siden maskinsøket baserer seg på faktiske ord i materialet, er det mer sannsynlig til at dersom andre hadde benyttet seg av maskinsøk med de samme søkeordene som meg, ville de endt opp med tilsvarende utvalg som det jeg har. Den endelige utvalgsstrategien og den deskriptive statistikken knyttet til den, kan altså sies å styrke reliabiliteten i prosjektet.

Et viktig element i vitenskapelig forskning er at forskeren klargjør sine valg og begrunner dem slik at leseren er klar over hvordan materialet er framkommet og hvordan analysen er gjennomført. Min detaljerte framstilling av de ulike stegene i databehandlingen bidrar til at studiens gjennomføring blir enklere å forstå og resultatene enklere å vurdere, og styrker dermed reliabiliteten i prosjektet mitt ved at framstillingen er transparent (Cohen et al., 2018, s. 44). Presentasjonen av det store datamaterialet i ulike tabeller som viser at materialet er

godt bearbeidet, bidrar til å styrke troverdigheten til at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 193).

I tillegg til at detaljert beskrivelse av utvalgsprosessen bidrar til å sikre transparens og reliabilitet, fungerer det også som en styrke for validiteten. *Validitet* handler om gyldigheten i prosjektet og kan vurderes ut ifra om datamaterialet og gjennomføringen faktisk måler det den har til hensikt å gjøre i henhold til problemstillingen (Cohen et al., 2018, s. 245). Siden bearbeidingen ble gjort med formål om å dekke premissene i problemstillingen, bidrar dette også til å styrke validiteten siden formålet med prosjektet og de innsamlede dataene henger godt sammen (Cohen et al., 2018, s. 247). Dette sikres blant annet ved at et bredt antall søkeord, bidrar til å fange opp så mange innfallsvinkler og forståelser til grammatikk som mulig, slik at det utvalget konklusjonen baserer seg på, er så representativt som mulig.

I forbindelse med håndsøket beskrev jeg hvordan den kan ses på som en kontinuerlig tolkningsprosess. Selv om jeg valgte en mer deduktiv og objektiv utvalgsstrategi med maskinsøket, bør det imidlertid påpekes at funnene i den kvalitative analysen vil være resultat av en tolkningsprosess. Som i håndsøket vil jeg også i den kvalitative analysen møte uttalelsene med visse forkunnskaper som jeg bevisst eller ubevisst tolker dataene i henhold til (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 155). Selv om maskinsøket gjør at utvalget vil være det samme ved gjentatt forskningsprosjekt, er det altså grunn til å tro at de endelige resultatene og konklusjonene ville blitt forskjellige. Dette skyldes at vi vil ha ulikt tolkningsrepertoar. Jeg vil ha forutsetninger for visse tolkninger av dataene, for eksempel på grunn av min bakgrunn fra lærerutdanningen, mens en annen forsker vil kunne forstå dataene på helt andre måter ut ifra sitt tolkningsrepertoar (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 287).

Gjennom beskrivelsen av den metodiske gjennomføringen har jeg også vært opptatt av å synliggjøre min bevissthet om at jeg som forsker har en sentral rolle i utformingen av prosjektet og at de valgene jeg har gjort, det jeg har valgt å fokusere på, det jeg trekker fram som viktig og hvordan jeg tolker funnene, er formet av hva jeg har med meg av tidligere erfaring og hvordan jeg tolker allerede tolkede prosesser (Cohen et al., 2018, s. 302). Jeg har forsøkt å diskutere min egen posisjon underveis for å synliggjøre at jeg er klar over at enkelte valg jeg har tatt underveis vil være preget av min forforståelse og en form for dobbel hermeneutikk. Refleksivitet er det begrepet som i metodelitteraturen brukes for å beskrive denne bevisstheten (Cohen et al., 2018, s. 302).

3.7 Forskningsetiske hensyn

Forskningsetikk handler om normer som skal sikre at forskningen er gjort etisk forsvarlig (Grønmo, 2016, s. 32). I mange typer studier er det flere etiske hensyn som må tas. Det kan dreie seg om anonymisering eller fjerning av sensitiv informasjon. Datamaterialet mitt ligger offentlig tilgjengelig på Udir sine nettsider. Blant annet ligger navnet på innspillenes avsender, innsendingsdato og e-postadresse synlig. Dokumentene er også utformet med tanke på å være offentlig tilgjengelig, noe som betyr at avsenderne er klar over at deres hørings svar er offentliggjort. Derfor er ikke kravene om anonymisering like relevant i dette prosjektet. I analysekapittelet hvor jeg trekker fram tekstutdrag fra innspill innen de ulike skoleslagene, vil derfor de aktuelle skolene bli navngitt. Det blir imidlertid kun gjort for å tydelig skille uttalelsene fra de ulike skolene fra hverandre og skoletilhørigheten har ingen betydning utover dette.

4 Analyse av et utvalg høringsuttalelser

I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere relevante funn fra den kvalitative analysen av uttalelser fra et utvalg innspill som ble sendt inn i forbindelse med høringen av det siste utkastet til ny læreplan i norsk. Kapitlet vil være delt i fem, strukturert etter de fem skoleslagene som inngår i problemstillingen min. Enkelte deler av analysen vil være mer deskriptive, mens andre vil bære mer preg av fortolkning og drøfting. Det skyldes at noen av uttalelsene er konkrete i sin oppfatning av grammatikk, mens andre har en mer åpen form. Gjennom de ulike delene av dette kapitlet vil jeg analysere uttalelsene med sikte på å trekke generelle slutninger om skoleslagets grammatikksyn, definert etter formelt og funksjonelt motivert grammatikk.

4.1 Høyere utdanningsinstitusjoner (universitet og høyskoler)

Når det gjelder uttalelsene om grammatikk fra høyere utdanningsinstitusjoner, er det tre tendenser jeg ønsker å trekke fram. Den første handler om hvordan elevmangfold og flerspråklighet ses på som en ressurs i grammatikkundervisningen, og vil bli behandlet i kapittel 4.1.1. Den andre tendensen, som vil bli diskutert i kapittel 4.1.2, er knyttet til språkbruken i læreplanen og spesifikt til metaspråkbegrepet og grammatikkbegrepet. Den siste tendensen jeg ønsker å se på, er vektingen av og progresjonen når det gjelder grammatikk i planen. Dette vil diskuteres i kapittel 4.1.3.

4.1.1 Språket som ressurs i grammatikkundervisningen

Både Norsk senter for flerkulturell opplæring (Heretter: NAFO) ved OsloMet-Storbyuniversitetet, Seksjon for norsk, institutt for lærarutdanning, NTNU i Trondheim (heretter: NTNU norsk) og Høgskulen på Vestlandet (heretter: HVL), trekker fram viktigheten av å anerkjenne det mangfoldige klasserommet og bruke flerspråklighet som en ressurs i undervisningen.

Som svar på spørsmål 12, om læreplanen legger tilstrekkelig opp til tilpasset opplæring, skriver NAFO at de «savner at den språklige kompetansen elevene bringer med seg til skolen i større grad blir anerkjent som en ressurs i norskopplæringen» (Udir, 2019), og viser til kapittel 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Videre hevder institusjonen at det komparative perspektivet hvor norsk grammatikk sammenlignes med andre språk, er nedprioritert i planutkastet i forhold til nåværende læreplan, 2013-utgaven av Kunnskapsløftet.

I kommentaren til spørsmål 4 (se vedlegg 1), kommer NAFO med en konkretisering av hvordan det komparative perspektivet har blitt svekket og med forslag til hvordan dette kan gjeninnføres med fagfornyelsen.

For det første peker de på at det komparative perspektivet på språk bør komme inn i kompetansemålene etter 2. trinn, der det i planutkastet er fraværende. Institusjonen foreslår å endre kompetansemålet «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) til «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk og mellom norsk og andre språk elevene kjenner til» (Udir, 2019). Dette forslaget samsvarer med NTNU norsk som til spørsmål 1 (se vedlegg 1), påpeker at også yngre elever bør få muligheten til å reflektere over språklig variasjon og mangfold. NTNU norsk begrunner dette med at det «har stort didaktisk potensial og utviklar metaspråkleg medvit. Ikkje minst skaper det toleranse for og anerkjenning av andre språk» (Udir, 2019). Det å reflektere over språklig variasjon på denne måten kan fungere som en inngang til formell grammatikk. Det å sammenligne språkstruktur komparativt, uavhengig av kommunikasjon og skriving, er nettopp høyst meningsfullt fra et formelt ståsted. Dette samsvarer med både prinsipper for fremmedspråksargumentet og tverrspråklighetsargumentet.

Begrunnelsen til NTNU norsk kan også knyttes til metaspråksargumentet siden institusjonen indikerer at det å sammenligne språk vil være en måte å styrke utviklingen av et grammatisk metaspråk. Å implementere et kompetansemål etter 2. trinn vil derfor kunne styrke den metaspråklige utviklingen tidlig i utdanningsløpet og kan fungere som en måte å bringe inn det formelle fokuset på grammatikk slik Hognestad (2019) etterlyser.

For det andre peker NAFO på at det komparative perspektivet bør være tydeligere på ungdomstrinnet og i den videregående opplæringen. Institusjonen viser til hvordan kompetansemålet «beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2013) etter vg1 og vg2 yrkesfag i 2013-utgaven av Kunnskapsløftet er endret til «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) i det siste planutkastet for fagfornyelsen. NAFO hevder at denne endringen er uheldig og frykter at undervisningen vil gå fra å dreie seg om sammenligning av språklige strukturer i ulike språk til å handle om konkrete språkendringer slik som lånord fra engelsk med planutkastet (Udir, 2019). Denne begrunnelsen kan indikere at institusjonen har et syn som er formelt motivert når det gjelder grammatikk i fagfornyelsen. Det vil også være en deskriptiv framstilling av grammatikken,

siden det å sammenlikne strukturene i ulike språk vil gi elevene muligheten til å se systematiske likheter og forskjeller mellom språk som gjør at de blir i stand til å si noe om språkets opprinnelige form. Det vil sånn sett være en utforskende tilnærming til språk og det å jobbe komparativt vil også være noe man prøver å få til i den generative grammatikken (Gunnestad, 2002, s. 66).

Det å studere språkendringer kan også gjøres med et formelt utgangspunkt. Det kan for eksempel gå ut på å studere hvilke endringer som i det hele tatt er mulig fra et strukturelt ståsted, eller det kan handle om å studere hvordan språkendringer foregår sett fra UG-teorien. Siden NAFO i uttalelsen gjør et skille mellom «sammenligning av språklige strukturer» og «konkrete språkendringer», er det imidlertid grunn til å tro at forståelsen for begrepet språkendringer her er funksjonelt motivert. Med en slik innfallsvinkel vil man i større grad forklare språkendringer på samfunnsplanet og endringer som skjer der. For å skille mellom det som kan knyttes til systemarbeid fra det som er mer funksjonelt foreslår NAFO å beholde kompetansemålet fra 2013-utgaven og «eventuelt tilføye et eget kompetansemål om språkendringer som et eget tema» (Udir, 2019). At institusjonen her skiller ut språkendringer som et eget tema underbygger antakelsen om at NAFO fremmer en formelt motivert grammatikk.

I uttalelsen til spørsmål 12 (se vedlegg 1) forklarer NAFO (Udir, 2019) viktigheten av at et komparativt perspektiv er inkludert i læreplanen. Institusjonen trekker fram at mange elever kan flere språk allerede før de begynner i den norske skolen. De understreker betydningen av at disse elevene opplever at skolen anerkjenner deres språkkunnskaper og bruker dem som utgangspunkt i norskfaget. Institusjonens utgangspunkt i at elevene kan språk allerede før de begynner i skolen og at disse kunnskapene kan brukes i norskundervisningen, minner om tverrspråklighetsargumentet. I dette argumentet er det nettopp et poeng at alle elevene kommer til skolen med et grammatisk fundament som språkundervisningen kan ta utgangspunkt i. NAFO begrunner betydningen av dette med at «Den språkkompetansen elevene kommer med, kan bidra til å øke hele elevgruppens metaspråklige bevissthet. Samtidig kan et sammenlignende perspektiv på språk gjøre grammatikkundervisningen mer interessant og motiverende for elevene» (Udir, 2019).

Det er ikke opplagt hva institusjonen legger i dette. Det trenger ikke nødvendigvis å være at de fremmer et UG-syn eksplisitt, selv om det følger av en generativ tankegang å anerkjenne den sammensatte ubevisste grammatikk-kompetansen hos elevene (Gunnestad, 2002, s. 70). Det som likevel er tydelig, er at de har et syn på elever som morsmålsgrammatisk kompetente,

altså med utviklet morsmålskompetanse, og at skolen må ta tak i denne ubevisste grammatikk-kompetansen. De argumenterer for at dette vil øke elevenes metaspråklige bevissthet. Dette kan igjen minne om Myhill et. al. (2013, s. 110) som argumenterer for at metalingvistisk forståelse kan bidra til å forbedre grammatikkopplæringen. Det komparative perspektivet der man tar tak i elevenes implisitte språkforståelse kan fungere som en kreativ måte å gjøre grammatikkundervisningen meningsfull på.

HVL bruker et lignende argument for å framheve at språklig mangfold bør bli mer tydeliggjort i planen, spesielt når det gjelder tilpasset opplæring. Denne institusjonen hevder at «[s]pråket er uansett grunnlaget for all annen læring» (Udir, 2019). Videre skriver de at de savner «eit ressursorientert perspektiv på språkleg mangfald og fleirspråklegheit, der læraren er beden om å ta i bruk den samla språklege kompetansen i klasserommet for å auka det metaspråklege medvitet hjå alle elevane i klassen» (Udir, 2019).

Uttalelsene til både NAFO, NTNU norsk og HVL som jeg så langt har løftet fram, kan minne om prinsipper innen både fremmedspråksargumentet, tverrspråklighetsargumentet og metaspråksargumentet. Et annet kjennetegn ved uttalelsene til de tre nevnte institusjonene er at samtlige mener at et komparativt perspektiv på språk og refleksjon over språkvariasjon vil føre til større «metaspråklig bevissthet». Institusjonene ser med andre ord på flerspråkligheten i klasserommet som en ressurs i undervisningen. Flerspråklighet kan dermed fungere som et hjelpemiddel og integreres i grammatikkundervisningen som et grunnlag for å utvikle metaspråklig kompetanse.

Fremmedspråksargumentet handler om at grammatikk blir et hjelpemiddel i fremmedspråksundervisning og tverrspråklighetsargumentet handler om at elevenes medfødte grammatikkunnskaper blir et verktøy i grammatikkundervisningen. Uttalelsene til de tre høyere utdanningsinstitusjonene fungerer mer som et tilleggsargument for grammatikkundervisningens rolle i det flerspråklige klasserommet og en anerkjennelse av at dette er situasjonen i mange skoler. Det er 25 år siden Hertzberg (1995) la fram de mest brukte argumentene for grammatikkundervisning i skolen, og siden den gang har norske klasserom stadig blitt mer flerspråklig. Derfor kan uttalelsene til NAFO, NTNU og HVL sies å representere et nytt argument for mer grammatikkundervisning i skolen. Dette argumentet velger jeg å kalle «det komparative argumentet».

Dette argumentet minner om *språksammenligningsargumentet* til Kari Tenfjord presentert ved Tonne (2018, s. 179) og det *funksjonelle argumentet* presentert ved Iversen, Otnes og Solem

(2011, s. 19). Språksammenligningsargumentet og det funksjonelle argumentet er først og fremst videreføring av metaspråkargumentet som Hertzberg (1995) fremmer, og handler om ulike bruksaspekter hvor et metaspråk om grammatikk vil være viktig. I sammenligningsargumentet vil metaspråk være viktig for å være i stand til å peke på likheter og forskjeller mellom språk, mens i det funksjonelle argumentet er grammatikk viktig i arbeid med tekster (Tonne, 2018, s. 179; Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 19).

Det jeg kaller det «komparative argumentet», har et annet perspektiv og innfallsvinkel enn disse argumentene. I tillegg til å være nyttig for grammatikkens egen del vil det også være viktig for å anerkjenne det flerspråklige klasserommet. Det vil også legge større vekt på å bruke elevenes medfødte språkkunnskaper som en ressurs i grammatikkundervisningen, slik at disse medfødte kunnskapene i seg selv gir et komparativt perspektiv på språk som kan utnyttes aktivt i undervisningen. Dette argumentet vil med andre ord i større grad være avledet fra fremmedspråksargumentet og tverrspråklighetsargumentet i tillegg til metaspråksargumentet. Det flerspråklige klasserommet er altså sentralt her.

Det som imidlertid skiller det komparative argumentet fra fremmedspråksargumentet og tverrspråklighetsargumentet, er at det mer eksplisitt handler at grammatikkundervisningen kan bidra i arbeid med inkludering i det flerspråklige klasserommet. I stedet for at grammatikk blir et hjelpemiddel i fremmedspråkundervisningen, eller at elevenes grammatikkunnskaper blir et verktøy i grammatikkundervisning, så handler altså dette argumentet mer om at grammatikkundervisning blir et verktøy for inkludering og anerkjennelse av det flerspråklige klasserommet. Å arbeide komparativt med språk vektlegges som en inngang til dette.

4.1.2 Å bruke etablerte fagbegrep på en forståelig måte

Når det gjelder spørsmål 8, om språket i læreplanen er klart og tydelig, kommenterer både NTNU norsk og Universitetet i Agder (heretter: UiA) bruken av metaspråkbegrepet. NTNU norsk påpeker at begrepet *metaspråk* brukes syv ganger i planen, mens begrepet *fagspråk* blir brukt åtte ganger. Institusjonen hevder at begrepene blir «bruk om einannan» i planutkastet. Videre skriver NTNU norsk at «Metaspråk er òg meir stammespråkaktig enn fagspråk, som er intuitivt meir forståeleg. Fagspråk passar difor betre i ein læreplan, og alle førekomstane av metaspråk kan fint erstattast av fagspråk i dette utkastet» (Udir, 2019).

Å beskrive metaspråkbegrepet som «stammespråkaktig» kan være et uttrykk for at begrepsbruken representerer internspråket innen forskningsmiljøene og at det er lite kjent utover de relevante forskningskretsene. Derimot vil *fagspråk* være et mer allmenngyldig

begrep som kan fungere bedre i læreplansammenheng. Dette ligner UiA sin oppfatning av begrepet som påpeker at man må «vurdere om dette er hensiktsmessig og dekkende». Videre skriver de at «[f]rasen ‘bruke metaspråk’ innebærer en ferdighet som utydeliggjør om og hvorvidt det er behov for kunnskaper. Begrepet er nok tenkt å dekke ‘fagspråk’, men ikke-faglig språkbruk kan også sies å være ‘metaspråk’» (Udir, 2019).

Både NTNU norsk og UiA hevder altså at metaspråkbegrepet er uheldig. UiA trekker også fram at begrepet framstår tvetydig og at selv om det er tenkt å bety fagspråk, kan det lett misforstås. Å framheve tvetydigheten i metaspråkbegrepet kan på denne måten fungere som et argument for å bruke et mer allmenngyldig og forståelig begrep som fagspråk.

NTNU norsk trekker også fram andre begrep som framstår tvetydige. Institusjonen hevder at «det er viktig å bruke etablerte fagomgrep på ein forståeleg måte» (Udir, 2019) og trekker fram at det er positivt at begrepene «skjønnlitteratur» og «sakprosa» har kommet tilbake i læreplanen siden dette er begrep som alle forstår. Institusjonen problematiserer imidlertid den eksplisitte bruken av grammatikkbegrepet i planutkastet. De beskriver bruken av begrepet som «snever, normativ og instrumentell», og påpeker det faktum at begrepet kun brukes i én formulering som går igjen to ganger i kompetansemålet «bruke kunnskap om grammatikk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg2 og påbygg. Det kan tenkes at NTNU norsk med denne uttalelsen kritiserer den funksjonelt motiverte linjen i læreplanen på samme måte som Hognestad (2019). En konsekvens av at grammatikk er ensidig motivert av tekstskaping, er at man legger vekt på den normative siden. Dermed vil deskriptiv (talemåls)grammatikk, komparativ grammatikk og en større systemforståelse bli helt underordnet. Dermed blir grammatikklære først og fremst instrumentell for skrivingen, og det igjen impliserer et snevert grammatikkbegrep. I forlengelse av dette framholdes det at

Det er difor eit problem at læreplanen ikkje gjev uttrykk for kva grammatikk er for noko. Grammatikk bør óg bli brukt i deskriptive kontekstar, der ein t.d. skal jamføre grammatikken i talemål med skriftmål. Dette vil óg skapa ein samanheng med måten det blir brukt i studiefaget. (Udir, 2019)

Det kan altså tenkes at NTNU norsk kritiserer framstillingen av grammatikk i planutkastet for å være normativ og knyttet til tekstarbeid, og at dette vil føre til at grammatikk sidestilles med ortografi.

4.1.3 Språket som system og forholdet mellom grammatikk og ortografi

Til tross for at NTNU norsk er den eneste av instansene innen høyere utdanning som kommenterer den eksplisitte bruken av grammatikkbegrepet i planutkastet, uttaler andre UH-institusjoner seg om grammatikk på andre måter. UiA sier for eksempel ikke eksplisitt hva de mener om bruken av grammatikkbegrepet i planutkastet. Institusjonens kommentar til spørsmål 24 (se vedlegg 1) behandler progresjonen i planen og gir samtidig en pekepinn på hvilket grammatikksyn den står for. UiA skriver at

Vi mener det må inn et kunnskapsmål for grammatikk/språket som system under kompetansemåla etter 10. trinn. Dette kan gjøres ved å endre kompetansemålet 'bruke metaspråk...' (begrepet 'metaspråk' er uansett uheldig her, se punkt 8). (Udir, 2019)

Selve utsagnet går ut på at UiA savner et kompetansemål om grammatikk på ungdomstrinnet. Formuleringen kan tolkes som at institusjonen med grammatikk mener språket som system. Denne tolkningen bygger på bruken av skriftegnet skråstrek som indikerer at «grammatikk» og «språket som system» ses i sammenheng. Som beskrevet i kapittel 2.2 stammer uttrykket *språket som system* fra Ferdinand de Saussure. Hans studier av språk la senere grunnlaget for det som i dag kjennetegner formelle tilnærminger til grammatikk, nemlig språkets struktur og oppbygging på systemnivå. Sett på denne måten er det grunn til å hevde at UiA med dette utsagnet fremmer et formelt motivert grammatikksyn.

Utsagnet vitner også om at UiA savner et kompetansemål om språket på systemnivå på ungdomstrinnet. Dette samsvarer med Hognestads (2019) kritikk av at alt det språkstrukturelle er lagt til barnetrinnet og hans ønske om å gjeninnføre de kompetansemålene om grammatikk som ble lagt til i 2013-versjonen av Kunnskapsløftet. Videre foreslår UiA at grammatikk kan komme inn i kompetansemålet «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) ved å bytte ut metaspråkbegrepet. Utsagnet om at «begrepet metaspråk er uansett uheldig her» understreker dette.

I forlengelse av dette utsagnet trekker UiA fram kompetansemålet «bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg1. Om kompetansemålet skriver institusjonen at det «dreier seg bare om tekstnivået, og det bør endres til også å omfattere setningsnivået/grammatisk nivå. Dette kan gjøres slik: 'beskrive setninger og sammenhenger mellom dem i arbeid med tekster'. (Begrepet 'metaspråk' bør også her vurderes, eventuelt erstattes av 'fagspråk')» (Udir, 2019).

Bruken av skråstrek i dette utsagnet illustrerer at UiA oppfatter setningsnivået og grammatikk som sammenfallende begreper. Mens institusjonen, som vist ovenfor, indirekte satte likhetstegn mellom grammatikk og språket som system, går dette utsagnet enda lengre i sin konkretisering av grammatikkbegrepet. Her knyttes grammatikk til syntaksnivået i språket og ligner på det som er fokusområdet for generative grammatikere, slik det framkommer av tidligere nevnte Boecks (2006, s. 73). UiA foreslår at det bør legges større vekt på setningsnivået (syntaks) i kompetansemålet slik at målet i tillegg til tekstinivået får et tydeligere grammatisk preg. Det at UiA her synes å mene at tekstinivået tar for stor plass, støttes av andre UH-institusjoner, og underbygger Hognestads (2019) kritikk.

HVL kommenterer vektingen av språket som system mer generelt i planutkastet. Institusjonen skriver som svar på spørsmål 1, om planen uttrykker det viktigste elevene skal lære, at «[d]et er positivt at planen har eit tidlegare og tydlegare fokus på språket som system. Det negative er at det er for mykje fokus på bruk av språket, og for lite fokus på kunnskapstileigning» (Udir, 2019). Det kan tenkes at HVL med dette sitatet sikter til at det allerede etter 2. trinn er kompetansemål som dreier seg om oppbygging av språket slik som i kompetansemålet «utforske og samtale om oppbygningen og betydningen til ord og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Der UiA er kritiske til tekstfokuset i et konkret kompetansemål, hevder altså HVL mer generelt at det er for mye fokus på bruken av språket i planen og for lite på «kunnskapstilegning». Dette er et interessant utspill. Forholdet mellom språket som system og språket i bruk er jo en tradisjonell dikotomi som HVL her tar i bruk. En mulig tolkning av den siste delen av uttalelsen er at «språket som system» og «kunnskapstilegning» uttrykker det samme, nemlig for lite kunnskap om grammatikk. Forstått på denne måten kan også HVL sin uttalelse knyttes til Hognestads (2019) syn om at det er for mye fokus på tekst og for lite vekt på formell innlæring av språket i planutkastet.

I lys av HVL sin uttalelse om språket som system ønsker jeg også å trekke fram deler av institusjonens kommentar til spørsmål 5, om sammenhengen i planen. Her uttrykker HVL at planen har et «overordnet instrumentelt læringssyn» (Udir, 2019). Der jeg tidligere diskuterte NTNU norsk sin oppfatning av bruken av grammatikkbegrepet som instrumentelt, bruker altså HVL begrepet også om helhetsinntrykket av læreplanutkastet. Institusjonen begrunner denne påstanden med at planen i starten har mange små avsnitt som dekker ulike, men overlappende tema, og at den derfor kan virke uklar for de som skal forholde seg til den. Det er interessant at HVL her setter grammatikksynet inn i en større sammenheng om et generelt

instrumentelt læringssyn. Videre skriver HVL at det bør være bedre sammenheng mellom kompetansemål og vurderingstekst etter 2. og 4. trinn, før de presiserer at «i tillegg er det vanskeleg å forstå at elevane skal læra om teiknsetjing etter 4. trinn, utan å ha lært om setningsoppbygging» (Udir, 2019).

Denne problematikken trekkes også fram av OsloMet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanningene, norskseksjonen (heretter: OsloMet norsk). Institusjonen skriver som svar på spørsmål 13, om progresjonen i planen, blant annet at «forholdet mellom progresjon med hensyn til syntaks og tegnsetting/ortografi bør betenkes» (Udir, 2019). De viser konkret til kompetansemålet «skrive ulike typer setninger med komma og andre skilletegn» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 4. trinn og skriver om dette at «elevane ville hatt mer utbytte av å gå fra helhet til del i tekster og jobbe med avsnitt før komma» (Udir, 2019). Å gå fra helhet til del vil i funksjonelle teorier som SFL dreie seg om å gå fra tekst til språkssystem. Det ser imidlertid ut som at OsloMet norsk med det samme uttrykket mener å gå fra tekstplan og nedover, altså at de snakker om avsnitt og ned til tegnsetting.

Også i svaret på spørsmål 24 (se vedlegg 1), kommenterer OsloMet norsk forholdet mellom syntaks og ortografi i planutkastet. Her trekker de fram et annet kompetansemål, «skrive setninger med store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn» (Utdanningsdirektoratet, 2019b), etter 2. trinn og foreslår å erstatte dette med to andre mål: «skrive fortellende og spørrende setninger» og «mestre markering av setningsgrenser med store skilletegn som punktum, spørsmålstegn og utropstegn» (Udir, 2019). Institusjonen begrunner forslaget om en slik endring av kompetansemålet med at «[d]et er viktig å stimulere elevenes evne til å lytte etter sin tale og skriftliggjøre den i setninger. Det kan da være hensiktsmessig å skille syntaks fra ortografi...» (Udir, 2019). Denne endringen fungerer med andre ord som en slags tydeliggjøring og oppdeling mellom det vi kan tolke som et grammatisk/syntaktisk mål (skrive setningstypene) og ortografisk mål (kunne den tilhørende tegnsettingen).

HVL og OsloMet norsk problematiserer altså det forhold at læreplanutkastet legger opp til at elevene skal lære om tegnsetting (ortografi) før de har lært om setningsoppbygging (syntaks). Dette synspunktet samsvarer med Tonne (2018, s. 196) som er opptatt av å skille syntaks og ortografi fra hverandre, der ortografi defineres som en konsekvens av grammatikk. Dette vil være et godt argument for å støtte opp om uttalelsen om at grunnleggende kunnskap om språket som system bør være på plass før det vil være naturlig å lære ortografi. Det vil gi et bedre grunnlag for å *forstå* ortografien dersom man har den grammatiske kunnskapen i

bunnen. Som de andre UH-institusjonene jeg har sett på, ser derfor også OsloMet norsk ut til å se verdien av å arbeide med grammatikk på systemnivået isolert før grammatikken knyttes til tekstskaping. De kan derfor sies å ha et syn som kan motiveres i en formell tilnærming til grammatikk.

4.2 Videregående skoler

Blant uttalelsene fra de videregående er det særlig to tendenser jeg vil trekke fram. Den første handler om språkbruken i læreplanteksten og hvilke konsekvenser utydelige begrep kan ha for den følgende undervisningen. Jeg vil i den forbindelse diskutere relevante uttalelser knyttet til metaspråkbegrepet i kapittel 4.2.1. Deretter vil jeg i 4.2.2 trekke fram uttalelser som diskuterer viktigheten av undervisning i grammatikk og legitimerer det med utgangspunkt i argumenter vi kan kjenne igjen fra Hertzberg.

4.2.1 Flertydighet: metaspråkbegrepet

Som vist i kapittel 3.3 valgte jeg å fordele enkelte av søkeordene i en egen kategori, *felles begrep*. Disse er hverken typisk for systemarbeid eller rettet mot tekstskaping, men det er den tekstlige sammenhengen, konteksten, de er satt i, som avgjør om begrepet kan tolkes i den ene eller den andre retningen. Denne tvetydigheten for enkelte ord reflekteres også i flere av uttalelsene om grammatikk blant de videregående skolene. Dette gjelder spesielt metaspråkbegrepet. Som jeg har vært inne på tidligere, brukes begrepet syv ganger i planutkastet. I fem av tilfellene blir det brukt i kompetansemålene og i de tilhørende vurderingstekstene i den videregående opplæringen. Det at begrepet først og fremst benyttes på dette utdanningsnivået kan være en mulig forklaring på hvorfor refleksjoner over akkurat dette begrepet er en tydelig tendens blant de videregående skolene, slik det kom fram av tabell 7 i kapittel 3.4.3. I det følgende analyserer jeg noen høringsuttalelser som illustrerer oppfatningen av begrepet.

Som svar på spørsmål 1, om tydeligheten i planen, skriver Frederik II at skolen er «usikre på om ‘metaspråk’ gjelder grammatikk eller språklige virkemidler eller tekstopbygning» (Udir, 2019) og viser til kompetansemålet «bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg1. Bruken av adjektivet *usikker* i utsagnet forsterker inntrykket av at det er en tvetydighet i bruken av metaspråkbegrepet i planen. Bakken (2019) knytter utviklingen av et metaspråk til at elevene skal utvikle kunnskap om oppbyggingen av språket. Uttalelsen til Frederik II antyder

imidlertid at det ikke er gitt at det faktisk er opplæring i språket på systemnivå som kommer ut av dette kompetansemålet siden metaspråkbegrepet framstår flertydig.

Frederik II underbygger denne flertydigheten ved å knytte begrepet til tre mulige meningsinnhold: «grammatikk», «språklige virkemidler» og «tekstopbygging». Det at skolen så tydelig skiller mellom disse begrepene, er en indikasjon på at dette er tre ulike områder i norskfaget som alt etter hvordan metaspråkbegrepet tolkes, vil kunne føre til at undervisningen varierer mellom skoler, men også mellom lærere på samme skole. Det gir følgelig grunn til å anta at lærere som forstår begrepet som grammatisk terminologi, vil gi mer eksplisitt undervisning om språksystemet og grammatiske kategorier enn lærere som tolker begrepet i retning «språklige virkemidler» eller «tekstopbygging».

Med utgangspunkt i en funksjonell grammatikkteori som SFL vil man sannsynligvis også komme inn på de grammatiske termene dersom metaspråkbegrepet inkluderer «tekstopbygging». Da vil for eksempel termene ut ifra tekstnivået, brukes til å forklare de språklige valgene som er gjort i oppbyggingen av teksten. Det at Frederik II bruker konjunksjonen «eller» for å skille mellom «grammatikk», «språklige virkemidler» og «tekstopbygging», gir imidlertid grunn til å tro at «grammatikk» her forstås som en faggren adskilt fra mer tekstorienterte begrep som «tekstopbygging». Dette kan tyde på at grammatikk knyttes til systemarbeid og at synet på grammatikk derfor er formelt motivert.

St. Hallvard løfter også fram utydeligheten i metaspråkbegrepet. Som svar på spørsmål 8, om språket i læreplanen er klart og tydelig, svarer skolen at det er «tidvis ullent». Deretter stiller skolen spørsmålet «kan metaspråk byttes ut med fagspråk/grammatiske termer?» (Udir, 2019), og viser til kompetansemålet «bruke metaspråk til å beskrive særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg2. Der Frederik II skisserer tre ulike tolkningsmuligheter knyttet til begrepet, foreslår St. Hallvard å bytte ut begrepet med fagspråk på samme måte som vi i forrige delkapittel så at NTNU norsk og UiA gjør. Skilletegnet skråstrek gir indikasjon på at skolen forstår «fagspråk» og «grammatiske termer» som to uttrykk med samme meningsinnhold. Det at skolen foreslår å bytte ut begrepet, kan være et uttrykk for at meningsinnholdet i metaspråkbegrepet burde konkretiseres ytterligere. Dette ville trolig også bidratt til å redusere tolkningsmulighetene som Frederik II løfter fram.

En skole som relaterer sin uttalelse om grammatikk til det samme kompetansemålet som St. Hallvard, er Thora Storm vgs.¹² Som svar på spørsmål 5, om sammenhengen i planen, stiller skolen seg tvilende til om kompetansemålene om språk tilfredsstillers prinsippet om dybdelæring. Deretter illustrerer skolen hvordan den ser for seg at undervisning knyttet til kompetansemålet «bruke metaspråk til å beskrive særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg2 og vg2 påbygg vil bli. Skolen hevder at «[i] praksis vil dette bli en dobbelttime der de fleste lærere instrumentelt vil peke på helt åpenbare lydforskjeller, ‘falske venner’ og SVO-språk i kontrast til kasus» (Udir, 2019). Det at skolen relaterer kompetansemålet til systemorienterte uttrykk som «åpenbare lydforskjeller», «falske venner» og «SVO-språk i kontrast til kasus», kan tyde på en forståelse for metaspråkbegrepet som et annet ord for grammatisk terminologi slik som St. Hallvard. Sitatet kan også tolkes som at læringsmålet framstår vagt og tynt formulert, slik at det i praksis vil bli nedprioritert i undervisningen. I praksis kan det skje at man berører noen få kjennetegn ved språkene og at det holder for å oppnå læreplanmålet.

Om det samme kompetansemålet skriver Thora Storm vgs at de er «sterkt i tvil om dette vil bidra til større forståelse av språk- eller til bedre språkferdigheter hos elevene» (Udir, 2019). Dette sitatet tyder på at Thora Storm vgs ikke ser nytten av denne typen kompetansemål på samme måte som de høyere utdanningsinstitusjonene, som kobler dem til en mulighet til å anerkjenne flerspråklighet som en ressurs i grammatikkundervisningen og i språkopplæringen.

Samtidig skriver skolen at «det tilsvarende vg1-målet + vg2 målet om å bruke grammatikk vil fungere godt» (Udir, 2019). Skolen tydeliggjør ikke hvilke kompetansemål den sikter til, men det er grunn til å tro at et av dem er «bruke kunnskap om grammatikk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg2. En av forskjellene mellom disse kompetansemålene er at det de kritiserer, inneholder begrepet «metaspråk» mens det andre bruker «kunnskap om grammatikk». I tillegg kan det første i større grad relateres til formell grammatikk siden det konkret går ut på å peke på språklige særtrekk som vil være en form for systemarbeid, mens det andre relaterer kunnskap om grammatikk til tekstskaping og er derfor mer funksjonelt. Det at skolen uttrykker at den er mer tilfreds med det funksjonelle kompetansemålet, kan tyde på at det ikke er grammatikkundervisning som sådan de er kritiske til. Det kan imidlertid tyde på at skolen ser større nytte av grammatisk metaspråk når det har

¹² Det ligger to høringsinnspill innsendt fra Thora Storm videregående skole. Jeg refererer til det som har avsendernavnet *Thora Storm vgs.*

en funksjon i forbindelse med tekstarbeid enn når det brukes for å si noe om oppbyggingen av språk. Det kan være med å underbygge at Thora Storm vgs har et funksjonelt motivert grammatikksyn.

I tillegg til Frederik II, som kommenterer bruken av metaspråkbegrepet i kompetansemålet «bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b), er det også flere andre av de videregående skolene som relaterer sine uttalelser om grammatikk til dette kompetansemålet. Flere av uttalelsene kan tyde på at det er nettopp metaspråkbegrepet som gjør meningen med målet uklart, men andre skoler stiller seg også tvilende til om målet i seg selv framstår tydelig nok. Molde videregående skole uttrykker at

Dersom me skjønar det rett, er dette eit veldig smalt kompetansemål om tekstbinding mellom setningar, og her kunne det vore fornuftig å inkludere både ord- og avsnittsnivået i tillegg. Dersom tanken er at dette kompetansemålet skal dekkje grammatikkundervisinga på Vg1, bør det femne litt breiare enn berre setningsbindarar. (Udir, 2019).

Skolen flagger ikke et klart grammatikksyn med denne uttalelsen. Uttalelsen kan derimot tolkes som at skolen kritiserer planen for å være uklar og formuleringen av kompetansemålet som tvetydig. Bruken av formuleringene «dersom med skjønner...» og «dersom tanken er at...» impliserer to ulike måter å forstå kompetansemålet på. Den første delen av sitatet indikerer at dersom målet handler om tekstbinding, burde det dreie seg om flere nivåer ved teksten og at setningsbindingsnivået vil være et for smalt tekstlingvistisk mål. Den andre delen av sitatet kan forstås som at dersom målet er ment å dreie seg om grammatikk, burde det inkludere flere formelle komponenter enn bare setningsbindere alene. En mulig tolkning av uttalelsen er at skolen *tror* kompetansemålet handler om det første (tekstlingvistikk), men at formuleringen av målet også åpner for en mer formell tilnærming.

Også Charlottenlund videregående skole synes å ha en oppfatning av kompetansemålet som samsvarer med Moldes. Charlottenlund sin uttalelse framstår imidlertid mer nyansert og spørrende.

Litt rart at det er et eget kompetansemål som går på å bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger. Blir ikke det for snevert? Er det snakk om setningsanalyse? Skal det være innad òg mellom setninger: tekstlingvistikk, syntaks eller begge deler? (Udir, 2019)

Denne sitatet tyder på at Charlottenlund videregående skole er usikre i forståelsen av kompetansemålet. Skolen ser ut til å assosiere «sammenhengen mellom setninger» med studier av språket på setningsnivå og stiller spørsmål ved om det ikke er for «snevert». Samtidig stilles det spørsmål ved om kompetansemålet dreier seg om «tekstlingvistikk», «syntaks» eller «begge deler». Å knytte arbeid med sammenhengen mellom setninger til tekstlingvistikk eller tekstlingvistikk og syntaks vil være en måte å tenke på som kan motiveres i funksjonell grammatikk, siden man da studerer delenehetene i språket i relasjon til helheten (tekstnivået). Å knytte dette kompetansemålet utelukkende til syntaksnivået og studier av setningsanalyse og setningsoppbygging, vil derimot samsvare med den andre tolkningen til Molde, og være en mer formelt motivert forståelse av kompetansemålet.

4.2.2 Legitimering og grammatikk som grunnleggende kompetanse

Uttalelsene jeg var inne på i forrige delkapittel, dreier seg først og fremst om begrepsbruken og tilnærmingen til grammatikk i kompetansemålene. Det er likevel noen av de videregående skolene som har uttalt seg mer eksplisitt om forvaltningen av grammatikk i norskfaget. Derfor vil jeg i det følgende gå nærmere inn på to skoler, Røyken videregående skole og Lillestrøm videregående skole, som løfter fram viktigheten av grammatikk og legitimerer eksplisitt undervisning av emnet.

Når det gjelder Røyken, handler hele skolens uttalelse til spørsmål 24 (se vedlegg 1) om grammatikk i skolen. Skolen belyser ut ifra praksiserfaringer hvordan de opplever grammatikkunnskapene til elevene, hvordan de oppfatter at grammatikk som emne forvaltes i planutkastet og hvorfor de mener det er så viktig med eksplisitt undervisning i grammatikk. Skolens kommentar starter med utsagnet «[v]i erfarer at sviktende grammatikkunnskaper er en årsak til at elever sliter både i sidemål, fremmedspråk og engelsk» (Udir, 2019). Skolen trekker altså fram svake grammatikkunnskaper som en direkte årsak til svake resultater i

andre språkfag. Utsagnet fungerer derfor som et erfaringsgrunnlag som støtter opp om fremmedspråksargumentet.

Deretter knytter skolen grammatikkunnskaper til skriving og hevder at «når man skal veilede elevene i skriving både i norsk- og engelskfaget er det et problem at de ikke behersker den nødvendige kunnskapen om språket som system» (Udir, 2019). Dette utsagnet kan knyttes til både språkferdighetsargumentet og metaspråksargumentet. På den ene siden kan det knyttes til språkferdighetsargumentet dersom skriving knyttes til framdriften i tekstsikende arbeid, og ved at grammatikkunnskaper anses som viktige for å veilede elevene til å bli bedre skrivere.

På den andre siden kan det knyttes til metaspråksargumentet dersom skolen sikter til det kommunikative aspektet ved veiledningen der lærer og elev for eksempel samtaler om det tekstlige arbeidet. Forstått på denne måten er det grunn til å tro at de svake grammatikkunnskapene fører til at elevene ikke forstår veiledningen som gis, og ikke har utviklet et metaspråk om grammatikk som gjør dem i stand til å snakke om egen tekst. Denne erfaringen underbygger funnene i Watson og Newman (2017) sin forskning om at manglende metaspråk er en årsak til at elever har problemer med å snakke om egen tekst, spesielt på syntaksnivå, og med å redegjøre for de valgene de har gjort i oppbyggingen av teksten.

Det er flere aspekt ved uttalelsen til Røyken videregående skole som indikerer et syn som kan motiveres i formell tilnærming til grammatikk. I de to sitatene ovenfor, bruker skolen henholdsvis uttrykket «grammatikkunnskaper» og «nødvendig kunnskap om språket som system». Det gir et inntrykk av at skolen forstår grammatikk som 'språket som system' og dermed fremmer systemarbeid. At Røyken eksplisitt etterlyser denne typen kunnskapen, tyder på at skolen er opptatt av nettopp formell kunnskap om grammatikk.

Samtidig kan det tenkes at skolen forfekter et funksjonelt mål med å lære om systemet. Det kommer ikke klart fram hva skolen mener med at «elevene sliter både i sidemål, fremmedspråk og engelsk». På den ene siden kan det tolkes som at de mener å «slite med å lære systemene» som altså vil dreie seg om form, og derfor være formelt motivert, men på den andre siden kan det tenkes at de mener å «slite med å skrive godt» som vil være en mer funksjonelt motivert forståelse. Uttalelsen kan altså knyttes til både systemarbeid og tekstsikaping, og på denne måten framstår den tvetydig. Videre uttrykker Røyken at «[d]et er vanskelig å snakke om språk når elevene ikke har grunnkunnskaper og terminologi om ordklasser, setningsanalyse/setningsledd, setningstyper, tekstsammenbinding» (Udir, 2019).

I denne delen av uttalelsen bruker skolen systemorienterte begreper som *ordklasse*, *setningsanalyse*, *setningsledd* og *setningstyper*. Vektleggingen av disse begrepene bidrar til å underbygge et grammatikksyn som er formelt motivert. Samtidig knytter skolen disse systemorienterte begrepene til en funksjon, at det er viktig å kjenne til dem for å kunne snakke om språk. Begrepene brukes til å konkretisere hvilke kunnskaper elevene trenger for å utvikle et metaspråk om grammatikk ytterligere. Formelle grammatikkunnskaper knyttes med andre ord til en funksjon som metaspråk i samtaler om språk. Det at skolen etterlyser denne kunnskapen, kan knyttes til Hognestads (2019) påstand om at det språkstrukturelle er svekket mer enn styrket i planutkastet sammenlignet med Kunnskapsløftet.

Uttalelsen fra Røyken videregående skole kan også oppfattes som støtte til Hognestads (2019) påstand om at elevene ikke har utviklet et grammatisk metaspråk som gjør dem i stand til å oppnå kompetansemål som inkluderer metaspråkbegrepet i den videregående opplæringen. Hognestad, som vist i kapittel 2.3.3, legger årsaken til dette til progresjonen når det gjelder grammatikk i læreplanen, spesielt på ungdomstrinnet. Røyken hevder imidlertid at læreplanen legger opp til en progresjon i grunnskolen, og at ut ifra den skal den grammatiske kunnskapen være på plass når elevene starter i den videregående skolen. På denne måten støtter skolen opp om Bakken (2019), som forklarer hvordan det grammatiske metaspråket starter allerede etter 2. trinn og foregår gjennom hele skoleløpet. På et erfaringsgrunnlag hevder skolen likevel at «elevene har store hull når de kommer til videregående, og på grunn av stofftrengselen i faget tar man seg ikke tid til å gi elevene en grunnleggende innføring i grammatikk» (Udir, 2019). Det ser altså ut til at tross for at skolen anerkjenner at progresjonen er til stedet i planutkastet, erfarer de likevel den konsekvensen Hognestad (2019) påpeker om at mangelfull formell kompetanse om grammatikk i grunnskolen gjør kompetansemålene i den videregående opplæringen vanskelige å oppnå.

Avslutningsvis i uttalelsen kommer Røyken videregående skole med et forslag til hvordan grammatikkunnskapene til elevene kan styrkes.

Vi snakker ofte om det, og at det burde være et tverrfaglig opplegg for norsk, engelsk og fremmedspråk. Det hadde derfor vært ønskelig at det ble stilt tydeligere og mer eksplisitte krav på dette området, og at man kunne bruke samme termer i alle tre læreplaner slik at det lå tydelig til rette for tverrfaglig samarbeid. (Udir, 2019)

Dette forslaget ligner tanken som ligger til grunn for tverrspråklighetsargumentet om at universalgrammatikken, slik den beskrives i den generative grammatikken, kan fungere som

et verktøy i grammatikkundervisningen i norsk og fremmedspråk. Det kan også knyttes til GG-metoden om å jobbe komparativt. Siden dette argumentet bygger på tanker som er typiske for formelle tilnærminger til grammatikk, er det med på å underbygge ytterligere at skolen har et formelt motivert grammatikksyn.

Lillestrøm videregående skole belyser flere av de samme sidene ved grammatikk som Røyken. Som svar på spørsmål 1, om tydeligheten i planen, skriver skolen at det er «ønskelig med tydeligere og sterkere krav til formell språkkompetanse, språkets byggesteiner, til og med Vg3» (Udir, 2019). Skilletegnet komma mellom «formell språkkompetanse» og «språkets byggesteiner» i denne setningen gjør at språkets byggesteiner fungerer som en nærmere beskrivelse av hva som menes med formell språkkompetanse. Språkets byggesteiner er normalt brukt om de komponentene som språket er bygd opp av på systemnivå, og omfatter vanligvis syntaks, morfologi, fonologi og semantikk slik Åfarli (2000) beskriver grammatikk som språkets indre egenskaper. Skolen etterlyser innhold om disse systemkategoriene, og det underbygger et ønske om en tydeligere tilnærming til formell grammatikk i læreplanen. Videre kommenterer Lillestrøm progresjonen når det gjelder grammatikk, og legitimerer hvorfor eksplisitt grammatikkunnskap er viktig.

Elevene bør ha en god språkkompetanse og grunnleggende forståelse om grammatiske begreper etter 10. skoleår, da dette er viktig for gode prestasjoner i alle andre skriftlige fag, og spesielt i fremmedspråkene, hvor manglende forståelse av grammatikk er et hinder for mange. (Udir, 2019)

Dette utsagnet fungerer som en argumentasjon i forlengelse av det konkrete ønsket om mer formell språkkompetanse som jeg trakk fram i forrige avsnitt. Det at ingen av kompetansemålene tilhørende ungdomstrinnet eksplisitt behandler grammatikk, kan være bakgrunnen for at skolen i argumentasjonen understreker at forståelse for grammatikk er spesielt viktig etter 10. trinn. Dette underbygges ytterligere i svaret til skolen på spørsmål 13 (se vedlegg), der de påpeker at progresjonen i planen er god «forutsatt at det legges tilstrekkelig vekt på språklig utvikling og formalkompetanse» (Udir, 2019). Lillestrøm videregående skole ser altså ut til å etterlyse den samme kompetansen i grammatikk som Røyken og støtter også Hognestads (2019) mening om progresjonen og etterlysning av en tydeligere sammenheng mellom kompetansemålene i de ulike stegene i skoleløpet.

Lillestrøm argumenterer for at formell språkkompetanse og grunnleggende forståelse av grammatiske begreper er viktig for gode prestasjoner spesielt i fremmedspråk, og at

manglende forståelse for norsk grammatikk for mange blir et hinder i fremmedspråkoppleringen. Der Røyken på et erfaringsgrunnlag støtter opp om fremmedspråksargumentet, bruker Lillestrøm på sin side argumentet mer eksplisitt.

Lillestrøm peker imidlertid ikke kun på at formell språkkompetanse og grammatisk forståelse er nyttig for å lære andre språk. Skolen viser også til at det er nyttig i andre skriftlige fag. Derfor kan argumentet også knyttes til språkferdighetsargumentet, som handler om å kunne skrive godt og riktig, og dermed har et normativt preg. De etterlyser tydeligere krav til språkkompetanse, språkets byggesteiner og forståelse for grammatiske begreper for å kunne prestere i skriftlige fag. Uttalelsen kan knyttes til språkferdighetsargumentet fordi det kan tolkes som at skolen mener at språkkompetanse og grammatisk forståelse kan være et redskap i skriveprosessen.

4.3 Ungdomsskoler

I tabell 4 i kapittel 3.3.2 viste den prosentvise fordelingen at det er en betydelig lavere andel som kommenterer grammatikk blant ungdomsskolene enn fra høyere utdanning og videregående opplæring. At det er lav oppslutning om uttalelser fra ungdomsskoler, reflekteres også i uttalelsenes omfang. En tydelig tendens blant uttalelsene fra ungdomsskolene, er at de ikke er like forklarende, men heller mer påstandsbaserte. Det gjør det mer krevende å konkret kunne si noe om hvilket grammatikksyn, formelt eller funksjonelt motivert, som reflekteres i uttalelsene, enn tilfellet var for de høyere utdanningsinstitusjonene og de videregående skolene. Jeg har likevel valgt å trekke fram noen uttalelser som jeg mener kan bidra til å belyse grammatikksynet blant ungdomsskolene. Det er flere som stiller spørsmål ved språkbruken og som kommenterer grammatikk i tilknytning til tekstarbeid. I det følgende vil jeg først i 4.3.1 se på hvordan et utvalg uttalelser oppfatter metaspråkbegrepet, før jeg i 4.3.2 diskuterer hvordan uttalelsene ser ut til å være motivert i den funksjonelle grammatikken.

4.3.1 Metaspråk eller en enklere språkdrakt?

Begrepet *metaspråk* forekommer to ganger i læreplanutkastets innhold fra ungdomstrinnet. Det brukes i kompetansemålet «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) og i teksten om underveisvurdering der det står at «Elevene viser kompetanse når de bruker metaspråk i arbeid med å utforske og reflektere over språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster i skriveprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Siden begrepet

også benyttes på ungdomstrinnet, er det ikke overraskende at flere av ungdomsskolene uttaler seg om begrepet og om tekstene hvor begrepet brukes i planen.

Noen av ungdomsskolene påpeker at begrepet er vanskelig å forstå for elevene. Risør ungdomsskole skriver at «[v]i ønsker ikke formuleringen metaspråk. Elevene skal forstå læreplanen» (Udir, 2019). Høyland ungdomsskole kommenterer også språkbruken i planen og presiserer at mange elever vil streve med å forstå ord som «metaspråk». Skolen hevder at «[d]et kunne vært lurt å bruke en enklere språkdrakt» (Udir, 2019). Siden skolen relaterer uttalelsen til målene etter 10. trinn er det grunn til å tro at det er nettopp kompetansemålet etter 10. trinn som inkluderer metaspråkbegrepet den sikter spesielt til. Skolen hevder at det med denne typen ordbruk blir opp til læreren å tolke kompetansemålene for elevene. Dette kan illustreres med måten Frederik II videregående skole knyttet begrepet til tre ulike meningsinnhold, som vist i kapittel 4.2.1. Ut ifra uttalelsene fra flere av de videregående skolene uttrykker mange av dem at heller ikke lærerne forstår begrepet. Dette underbygger at vanskelig begrepsbruk som til og med lærere har vanskeligheter med å forstå, vil føre til mange ulike tolkninger og derav ulik type undervisning om et kompetansemål som i utgangspunktet er knyttet til det å utvikle et grammatisk metaspråk.

I tillegg til skolene som påpeker viktigheten av at elevene skal forstå læreplanen, trekker Gressvik ungdomsskole fram at også foresatte må gis tilgang til planen gjennom et enklere språk. Skolen presiserer i spørsmål 1 (se vedlegg) at «[d]et å bruke ‘metaspråk’ kan være vanskelig å forstå, hva med å heller bruke fagbegreper/faguttrykk?» (Udir, 2019). Der Risør og Høyland er mer påstandsbaserte om at begrepet ikke er egnet, uten nærmere forklaring, løfter Gressvik fram et forslag til endring som de mener kan gjøre planen enklere å forstå. Også Bugården ungdomsskole har et tilsvarende forslag og skriver til spørsmål 8 (se vedlegg) at «[b]ruke metaspråk om setningsstruktur osv. Kan man kalle det fagbegrep?» (Udir, 2019). Både Gressvik og Bugården ser ut til å forstå begrepet på samme måte som flere av de høyere utdanningsinstitusjonene og de videregående skolene.

Noen av ungdomsskolene uttrykker også usikkerhet knyttet til andre aspekter ved kompetansemålet etter 10. trinn hvor metaspråkbegrepet er inkludert. Lom ungdomsskole skriver for eksempel at målet er «utydeleg og vil nok bli tolka ulikt på kvar skule» (Udir, 2019). Skolen skriver imidlertid ikke eksplisitt hva det er ved målet som gjør det utydelig. Ser vi tilbake på uttalelsene fra de videregående skolene, er det flere som trekker fram tvetydigheten og tolkningsrommet i metaspråkbegrepet, mens andre stiller seg mer tvilende til andre deler av kompetansemål hvor metaspråkbegrepet er inkludert. Dette gjelder også blant

noen av ungdomsskolene. Kjøsterud skole¹³ stiller for eksempel spørsmål ved meningen med det systemorienterte begrepet «setningsstruktur» i kompetansemålet. «Skal man vektlegge setningsanalyse og oppbygging under dette målet? Da bør det komme tydeligere frem» (Udir, 2019), skriver skolen, som svar på spørsmål 8 (se vedlegg 1). Selv om målet har klare funksjonelle trekk siden det knyttes til tekstarbeid, synes skolen altså å knytte målet i retning av det som vil være mer rettet mot systemarbeid og formell grammatikk. Dette minner om den siste av tolkningsmåtene som Molde videregående skole knytter til «sammenhengen mellom setninger» i kapittel 4.2.1.

4.3.2 Grammatikk og tekstarbeid

I det følgende vil jeg se på hvordan skolene oppfatter vektleggingen av tekstarbeid i læreplanen og hvordan de kommenterer kompetansemål med mer konvensjonelle og systemorienterte begrep.

Sola ungdomsskole kommenterer kompetansemålet «skrive tekster med riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 10. trinn. Skolens utsagn om dette kompetansemålet antyder at det oppfattes som for lite rettet mot tekstnivået i språket. Det tolker jeg gjennom at skolen etterlyser ordet «tekststruktur» (Udir, 2019). Skolen viser til at dette begrepet er inkludert i det lignende målet «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 7. trinn. Begge kompetansemålene relateres til tekstskriving og inneholder de normativt tekstorienterte begrepene «tegnsetting» og «rettskriving» og det systemorienterte begrepet «ordbøying». Forskjellen mellom målene er at det etter 7. trinn tydeligere sidestiller flere nivåer i språket siden tekstskepingsordet «tekststruktur» er inkludert. Siden det er nettopp dette ordet skolen savner, kan det tyde på at den etterlyser en tydeligere sammenheng mellom de mindre nivåene i språket som handler om setningsnivået, og det mer helhetlige nivået som dreier seg om tekst.

Kristianslyst skole kommenterer det samme kompetansemålet som Sola. Denne skolen synes å knytte målet til et formelt perspektiv på grammatikk. Skolen relaterer kompetansemålet til teksten om standpunktvurdering etter 10. trinn der det står at «i vurderingen av sidemålstekster skal læreren ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmålet enn i sidemålet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Skolen påpeker at det er en inkonsekvens i planen mellom læringsmål og vurdering gjennom at kompetansemålet

¹³ På Udirs oversikt ligger det to innspill fra Kjøsterud skole. Det jeg referer til er det første av disse.

tilsynelatende legger opp til de samme kravene i sidemål og hovedmål mens det i vurderingsteksten «gis rom for å lempe på disse kravene» (Udir, 2019). Læreplanen skiller altså ut formell kompetanse i vurderingen, mens «alt henger sammen» i kompetansemålene. Det at vurderingsteksten handler om formell opplæring, og skolen relaterer det til nettopp kompetansemålet om tegnsetting, rettskriving og ordbøying, kan fungere som et uttrykk for at disse konvensjonelle og systemorienterte begrepene nettopp forstås som formell opplæring i grammatikk.

Kjøsterud skole kommenterer den samme vurderingsteksten. Denne skolen hevder at teksten er utydelig og ikke presis nok når det gjelder hva som menes med «formell opplæring» og stiller spørsmål ved om det er rettskriving det her menes at det skal tas hensyn til (Udir, 2019). Kjøsterud skole synes med andre ord også å forstå uttrykket «formell opplæring» normativt slik som Kristianslyst.

Sola ungdomsskole etterlyser som beskrevet ovenfor tekstskeppingsordet «tekststruktur». Det er et begrep som typisk kan knyttes til funksjonell grammatikk. Det er også flere uttalelser blant ungdomsskolene som kan knyttes direkte mot funksjonell grammatikkteori. Til spørsmål 1, om læreplanen er tydelig, trekker Grimstad ungdomsskole fram to aspekter skolen ønsker nærmere presisert i læreplanen. Skolen etterlyser først «en presisering som eksplisitt handler om krenkende og diskriminerende språk, og bevissthet om formelt og uformelt språk tilpasset formål, medium og mottaker» (Udir, 2019). Det er flere begrep i denne uttalelsen som passer til den funksjonelle grammatikkteorien SFL. Det at elevene skal være bevisst språk tilpasset «formål», «medium» og «mottaker» kan for eksempel ses i lys av de tre dimensjonene i situasjonskonteksten som er sentralt i SFL. Disse tre dimensjonene er jo vesentlige for de språklige valgene som tas i en språklig samhandling og vil derfor være avgjørende for om språket som brukes i ulike situasjoner er formelt eller uformelt. Det at språket skal tilpasses formål, kan knyttes til *felt* i situasjonskonteksten, medium kan representere *mediering*, mens mottaker representerer *relasjon*.

Det andre aspektet Grimstad trekker fram, handler om «en presisering om setningsoppbygging og metaspråk om morfologi i kompetansemål om å skrive tekster (10, 11), dvs. en presisering som gjelder alle nivåene i språket» (Udir, 2019). Dette knytter skolen til kompetansemålene «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» og «skrive tekster med riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 10. trinn. Med dette etterlyser skolen «en presisering

som gjelder alle nivåene i språket» (Udir, 2019). Samtidig som den forrige delen av uttalelsen til Grimstad kan knyttes til funksjonell grammatikkteori, bruker skolen her typisk systemorienterte grammatikkbegrep. I tillegg til å være opptatt av at elevene skal lære om språkbruk i ulike kontekster, vektlegger skolen med dette siste aspektet at alle nivåene i språket er viktige. Dette kan tolkes som at skolen ser på kunnskap om språkets byggesteiner og på systemnivå som en forutsetning for å kunne si noe om formell og uformell språkbruk. Dette underbygger at skolen har et funksjonelt motivert grammatikksyn som nettopp ser språkssystemet og språkbruken i sammenheng.

Bingsfoss u.skole er en annen skole som ser ut til å vektlegge både språket som system og språket i bruk, og som derfor fremmer et funksjonelt motivert grammatikksyn. Skolen knytter uttalelsen om grammatikk til vurderingsarbeid og skriver som svar på spørsmål 14 (se vedlegg 1) at de «har erfaring med at elever som leser hverandres tekster, ikke fungerer like godt for alle, fordi ikke alle elevene har den kompetansen til å bygge opp tekst: både innhold, grammatikk og struktur» (Udir, 2019).

Siden dette er svar på spørsmål knyttet til tekstene om vurdering i planen, er det grunn til å tro at dette er en kommentar til det som står om undervisvurdering etter 10. trinn, om at «Elevene viser kompetanse når de bruker metaspråk i arbeid med å utforske og reflektere over språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster i skriveprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Bingsfoss u.skole trekker altså fram en svakhet i at elevene skal samtale om tekst i responsarbeid når de har ulik kompetanse når det gjelder tekstopbygging.

Ut ifra planutkastet og Bakkens (2019) progresjonsframstilling presentert i kapittel 2.3.3.2, så virker det som at den formelle kompetansen skal kulminere i tekstkompetanse i ungdomsskolen og i den videregående skolen etter at man har jobbet med ordklasser og syntaks først. Bingsfoss u.skoles uttalelse kan imidlertid trekkes fram som et eksempel på at det ikke fungerer slik. Skolen relaterer kunnskap om grammatikk som en del av forutsetningen for å kunne snakke om tekst, men hevder at ikke alle elevene har denne kunnskapen. Skolens erfaring kan derfor fungere som et argument som styrker Hognestads (2019) mening om at det vil være krevende for mange elever å bruke et metaspråk om grammatikk i tilknytning til tekstarbeid uten tilstrekkelig grunnlag i formell grammatikk.

Skolen beskriver tekstbyggingskompetanse med ulike delkompetanser knyttet til innhold, grammatikk og struktur. Måten det her skiller mellom «innhold» og «struktur» fra

grammatikken, kan minne om måten Frederik II videregående skole skiller grammatikken fra mer typiske tekstskeppingsord som vist i kapittel 4.1.1. Det kan med andre ord være et uttrykk for at skolen ser på grammatikk adskilt fra tekstskepping.

Samtidig ser Bingsfoss u.skole på grammatikk som en del av kompetansen som brukes for å bygge opp tekst. Det taler for at skolen har et mer funksjonelt motivert syn siden grammatikk ses på som en del av en tekstopbyggingskompetanse som gjør at enkelte elever uten denne kompetansen ikke er i stand til å snakke om tekster. Å bruke begreper om oppbyggingen av språket for å snakke om tekst, gir jo grammatikken nettopp en rolle som metaspråk. Knyttet til vurderingsteksten kan det synes som at skolen forstår metaspråk som tekstopbygging, og at grammatikksynet deres er funksjonelt motivert siden grammatikk ses i sammenheng med språkets funksjon og konkretisering av den funksjonelle grammatikken knyttet til tekstinhold og tekstopbygging.

4.4 Barne- og ungdomsskoler (kombinertskoler)

Når de gjelder kombinertskolene samsvarer kvaliteten eller omfanget av uttalelsene i stor grad med oppfatningen av uttalelsene fra ungdomsskolene. Jeg har likevel avdekket noen tendenser som jeg i det følgende vil se nærmere på. Flere av skolene uttaler seg om grammatikk og rettskriving, og jeg vil diskutere om dette er et uttrykk for at grammatikk er lik ortografi, eller om det er et uttrykk for å separere betydningsinnholdet i de to begrepene. Dette vil diskuteres i 4.4.1. Den andre tendensen, som jeg vil se på i kapittel 4.4.2, handler om bruken av begrepene «metaspråk» og «fagspråk» i læreplanen.

4.4.1 Grammatikk og rettskriving

En tendens blant de kombinerte barne- og ungdomsskolene er at de på en eller annen måte kommenterer grammatikk i sammenheng med ortografi. Undheim skule er et eksempel. Skolen påpeker at «det er bra at det språklige blir ivaretatt (For eksempel grammatikk og tegnsetting)» (Udir, 2019). Definisjonen av det språklige er interessant i dette sitatet. Utsagnet kan tolkes som at det gjøres et skille mellom grammatikk og tegnsetting. Forstått på denne måten ses grammatikk og tegnsetting på som to ulike komponenter som sammen utgjør det språklige. Da vil ikke ortografi inkluderes i grammatikkbegrepet og en slik forståelse minner om Åfarlis (2000) beskrivelse av grammatikk som språkets indre egenskaper. Da vil ortografi regnes som separat fra grammatikk, eller som en konsekvens, slik Tonne (2018) beskriver det. Sitatet kan imidlertid like fullt tolkes som at grammatikk forbindes med tegnsetting og at det er normativisme som ligger til grunn i skolens grammatikkbegrep. Det kan for eksempel

tenkes at de forbinder grammatikk med ordbøying og morfologi i skrift, men at tegnsetting kommer i tillegg. Tegnsetting er jo en del av ortografien som igjen handler om rettskriving i henhold til regler som regnes for korrekt språkbruk.

Dirdal er en annen skole som kommenterer grammatikk og rettskriving. Skolen uttrykker gjennom kommentaren til spørsmål 1 (se vedlegg) at de «savner mer konkret forventet kompetanse i rettskriving og grammatikk etter 7. og 10. trinn» (Udir, 2019). Der Undheim skule hevder at grammatikk og ortografi blir ivaretatt i planen, etterlyser Dirdal at forventet kompetanse om rettskriving (ortografi) og grammatikk blir ytterligere konkretisert. Sånn som i Dirdal sin uttalelse er det også i Undheims tilfelle et tilsvarende spørsmål om hvordan forholdet mellom grammatikk og rettskriving skal forstås med tanke på «og» som sammenbindingsord.

Det som imidlertid kommer klart fram av uttalelsen til Dirdal, er at skolen savner konkretisering og tydeligere progresjon knyttet til grammatikk, slik som vi så at også Bingsfoss u.skole gjør. Dirdal knytter dette spesielt til 7. og 10. trinn. Deres uttalelse vil også støtte opp om Hognestads (2019) formening om at elevene ikke vil ha et godt nok grunnlag i norsk når de går ut fra ungdomsskolen. Det at både ungdomsskoler og kombinertskoler peker på at formell kompetanse om grammatikk blir for lite vektlagt, kan settes i sammenheng med de videregående skolene som erfarer at elevene ikke har nok kunnskap om grammatikk etter ungdomsskolen.

Det at Dirdal etterlyser mer om grammatikk, står i et motsetningsforhold til andre kombinertskoler som hevder at kompetansemålene er for ambisiøse. Rønvik Skole¹⁴ er et eksempel. Denne skolen viser blant annet til kompetansemålene «skrive setninger med store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn» og «utforske og samtale om oppbygningen og betydningen til ord og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 2. trinn og hevder at «[d]ette mener lærere på trinnet er for ambisiøst for seks- sju-åringer. Det viktige er fokus på innlæring av bokstaver og lesetrening» (Udir, 2019).

Rønvik Skole trekker fram kompetansemål med systemorienterte grammatikkbegrep som «oppbygging» og «betydning til ord og uttrykk», og konvensjonelle begreper som faller under ortografien og kan knyttes til tekstarbeid, slik som «punktum», for å si at innholdet er for stort i forhold til modenhetsnivået til elevene. Det som er påfallende, er at de kompetansemålene

¹⁴ Det er tre innspill som er sendt inn fra Rønvik skole. Det jeg refererer til heter *Rønvik Skole* og er det første av disse

skolen trekker fram, ikke er eksplisitt knyttet til tekstarbeid. Skolen sier for eksempel ikke noe om at kompetansemålet «lage tekster som kombinerer skrift med bilder» er et ambisiøst mål. Dette kan tyde på at den formelle siden av grammatikk ikke er vektlagt nok i planen til at lærerne i alle fall ser poenget med å arbeide med språket på systemnivå for å kunne snakke om grammatikk i tekster.

Dalgård skole og ressurscenter¹⁵ synes å ha en oppfatning som samsvarer med Rønviks. Skolen svarer på spørsmål 12 (se vedlegg 1) med utgangspunkt i kompetansemålene til og med 4. trinn. Om disse skriver de at mange er gode, men at noen vil være for ambisiøse, særlig med tanke på elever som trenger store tilpasninger i norskfaget.

At alle elevene skal kunne skrive tekster for hånd og på PC med riktig tegnsetting etter 2.trinn og enda mer etter 4.trinn er høye målsettinger. Det er store forskjeller mellom elevene når det gjelder hvor de er kommet i sin lese- og skriveutvikling, noe læreplanen i norskfaget kan ta mer høyde for. (Udir, 2019)

Der Rønvik Skole også trekker fram formelle begreper, er Dalgård skole og ressurscenter sin uttalelse først og fremst rettet mot ortografi og skriveopplæring. Det kan tyde på at skolen knytter grammatikk til rettskriving, og at de vil tone ned grammatikkfokuset fordi man ikke kan sette for store krav til alle elevene i rettskrivingen for tidlig. Dersom skolen hadde hatt et grammatikkbegrep som var mer løsrevet fra rett(skrijving) ville det derimot i større grad vært naturlig å fokusere på det. Denne uttalelsen kan i så måte fungere som et godt argument for å holde grammatikken unna ortografien på dette stadiet i opplæringen, altså at man kan undervise i grammatikk uten at det skal dreie seg om overføring til tekstarbeid hele tiden. Uttalelsen samsvarer derfor med uttalelsene til de høyere utdanningsinstitusjonene i delkapittel 4.1.3 som kritiserer at ortografi kommer inn i planen før syntaks og den øvrige oppbyggingen av språket.

4.4.2 Metaspråk og fagspråk? Hva betyr det egentlig?

En annen tendens blant uttalelsene fra kombinertskolene er knyttet til betydningen av metaspråkbegrepet. Tverlandet skole skriver for eksempel til spørsmål 8 (se vedlegg 1) «‘[m]etaspråk’, hva menes med dette? Mer konkretisering for elever og foresatte» (Udir, 2019). Som svar på det samme spørsmålet hevder Ølen skule at «[e]in del av orda vil være vanskelige for elevar og foreldre å forstå. Ord som metaspråk er unødvendig vanskelig. Bruk

¹⁵ På Udirs nettsider er det to avsendere med navnet *Dalgård skole og ressurscenter*. Det er det siste av disse jeg refererer til

ord som alle kan forstå!» (Udir, 2019). Både Tverlandet og Ølen stiller seg tvilende til tydeligheten i metaspråkbegrepet. Tverlandet uttrykker i tillegg at skolen selv er usikre på betydningen til begrepet. De hevder også at begrepet må konkretiseres ytterligere dersom det skal bli forståelig for elever og foresatte, slik også Ølen påpeker.

Der jeg tidligere har vist hvordan både videregående skoler og ungdomsskoler foreslår å bytte ut metaspråkbegrepet med *fagspråk* for å tydeliggjøre meningsinnholdet i begrepet bedre, tyder Åsly sin uttalelse på de også er usikre på betydningen av fagspråkbegrepet. Skolen stiller spørsmålet «[h]va menes med ‘fagspråk’ i forbindelse med verb, substantiv og adjektiv?» (Udir, 2019). Det kompetansemålet de trolig sikter til er «bruke fagspråk om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 4. trinn. Skolen stiller kun spørsmålet og kommer ikke med noen forslag til hva de tror meningsinnholdet er. Om det er selve begrepet eller meningsinnholdet som begrepet knyttes til som er utydelig, er derfor uklart. Ut ifra Bakkens (2019) beskrivelse av progresjonen i læreplanen og hvordan elevene skal opparbeide seg et metaspråk om grammatikk, handler dette kompetansemålet om ord og ordoppbygging etter 4. trinn.

Dalgård skole norskgruppe ser ut til å ha oppfattet metaspråkbegrepet i retning Bakken (2019). Skolen påstår at «Metaspråklig kompetanse begynner vi med allerede i 1. trinn. Ulike typer ord, ordklasser og eksperimenterer med ord i forhold til å lage setninger» (Udir, 2019). Selv om metaspråkbegrepet ikke eksplisitt brukes i planen før etter 10. trinn, hevder skolen altså at de begynner å bygge metaspråklig kompetanse allerede på 1. trinn, en påstand som er i tråd med hvordan progresjonen i utviklingen av et metaspråk er tenkt. Skolen knytter metaspråklig kompetanse direkte til systemorienterte begreper som nettopp Bakken bruker for å illustrere utviklingen av et metaspråk gjennom skoleløpet.

4.5 Barneskoler

Når det gjelder uttalelsene fra barneskolene, er det tre tendenser som er interessante. Jeg vil først se hvordan noen av skolene kommenterer tydeligheten og vektleggingen av grammatikk i planutkastet. Dette blir diskutert i kapittel 4.5.1. Deretter vil jeg ta for meg en del som diskuterer om læreplanen legger opp til at elevene utvikler et metaspråk i grunnskolen. Dette vil diskuteres i kapittel 4.5.2. Som kontrast til kapittel 4.5.2 vil jeg i kapittel 4.5.3 ta for meg hvordan noen av uttalelsene handler om at innholdet om det språkstrukturelle i planen er for ambisiøst i forhold til kunnskapsnivået til elevene.

4.5.1 Vekting av grammatikk: er planen tydelig nok?

Det at innholdet i læreplanen skal være tydelig og konkret, er en klar prioritering blant flere av barneskolene. Vik skole¹⁶ trekker i kommentaren til spørsmål 1, om sammenhengen i planen, fram at skolen «ønsker en presisering av vekting, i forhold til bla grammatikk og muntlighet. En mer felles, konkret plan» (Udir, 2019). Ordet «vekting» i denne uttalelsen kan forstås på ulike måter. På den ene siden fungerer det som et uttrykk for at skolen ønsker en tydeligere presisering av i hvor stor grad det skal undervises i de ulike emnene i norskfaget, og hvor mye for eksempel undervisning i grammatikk skal vektlegges sammenlignet med undervisning av andre emner i faget.

På den andre siden kan begrepet tolkes som at skolen etterlyser en tydeligere presisering av hvilke områder innen de ulike emnene i faget som skal vektlegges. Forstått på denne måten kan det tenkes at skolen ønsker en presisering av hvilke områder innen grammatikken, for eksempel hvilke delsystemer, det skal legges vekt på i grammatikkundervisningen. Dette kan igjen knyttes til skolens ønske om en felles og konkret plan. Denne måten å forstå sitatet på støtter Hognestads (2019) kritikk mot progresjonen i planen som går ut på at kompetansemålene om grammatikk ikke henger godt nok sammen og går utover den totale grammatikkompetansen. At skolen deler samme syn som Hognestad når det gjelder progresjonen i grammatikkemnet, underbygges ytterligere av skolens svar på spørsmål 13, om progresjonen i planen. Her skriver de at «[i] grammatikken ønsker vi oss helt spesifikke mål, hvor det er presisert hva de skal kunne på hvert årstrinn» (Udir, 2019).

Også Vikemarka skule¹⁷ knytter uttalelsen om grammatikk til begrepet om vektlegging. Her uttrykkes det imidlertid et ønske om at det blir vektlagt *hvorfor* man skal lære grammatikk. Som svar på spørsmål 16, (se vedlegg), skriver skolen at den «[s]aknar kanskje vektlegging av viktigeita dei ulike tema har for vidare liv i arbeid og samfunn. Vi saknar 'kvifor'. Kvifor lære skjønnlitteratur? Kvifor lære grammatikk og rettskriving?» (Udir, 2019). Skolen etterlyser altså en presisering om *hvorfor* man skal lære grammatikk. Det er interessant at både Vik skole og Vikemarka skule eksemplifiserer vektlegging av ulike emner i læreplanen med akkurat grammatikk. Det kan være et uttrykk for at det faktisk mangler en konkretisering

¹⁶ Vik skole har sent inn to høringsinnspill. Jeg referer til den siste av dem på listen til Udir

¹⁷ På Udir sine nettsider er avsendernavnet «Andreas Johnsen, Vikemarka skule». Han har krysset av for å ha uttalt seg på vegne av hele skolen, og derfor er innspillet av Udir plassert under kategorien *skole*. Derfor har jeg også valgt å kun bruke skolenavnet i brødteksten.

av planen når det gjelder grammatikk, slik også NTNU norsk, som vist i kapittel 4.1.1, er inne på.

Et annet interessant aspekt ved uttalelsen til Vikemarka skule er at den bruker sammenbindingsordet *og* for å skille mellom «grammatikk» og «rettskriving», slik jeg også viste eksempler på i kapittelet om de kombinerte barne- og ungdomsskolene. Også denne uttalelsen kan tolkes på to måter. På den ene siden kan det være uttrykk for at skolen forstår rettskriving og grammatikk som to definisjoner for det samme, at grammatikk altså vil si rettskriving. Sett på denne måten vil i så fall grammatikksynet være normativt. På den andre siden kan det tenkes at skolen ser på grammatikk og rettskriving som to ulike kompetanser som henger sammen som kan knyttes til Tonnes (2018) definisjon av ortografi.

Både Vik skole og Vikemarka skule etterlyser tydeligere vektning av grammatikk på generelt grunnlag i planen. Krokeldalen knytter derimot sin uttalelse til spørsmål 1 (se vedlegg 1) til formuleringen av og innholdet i kompetansemålene etter 2. trinn. Om disse uttrykker skolen at til tross for at det har blitt færre kompetansemål i den reviderte planen, inneholder mange av målene flere delmål.

Det kan gjøre at enkelte mål blir så omfattende at de blir vanskeligere å forstå og ikke tydelig nok. Det gir rom for tolkninger. Under kjerneelementene står flere av målene tydeligere, enn under kompetansemålene. Vi etterlyser også flere spesifikke faguttrykk. (Udir, 2019)

Krokeldalen uttrykker at de omfattende målene gjør at det oppstår et større tolkningsrom. Det ligner problematikken mange videregående skoler reiser om metaspråkbegrepet som tvetydig. Her er det imidlertid en annen problemstilling som skaper tvetydighet i planen, nemlig omfattende og komplekse kompetansemål. Dette kan ses i sammenheng med Vik skole sin uttalelse. At det stilles spørsmål ved hva som skal vektlegges i grammatikken, kan være en konsekvens av de tilsynelatende komplekse og tvetydige kompetansemålene. Det at Krokeldalen etterlyser flere «spesifikke faguttrykk» kan fungere som en løsning på spørsmålet om vektlegging og konkretisering når det gjelder grammatikk. Det å klargjøre at det er syntaksnivået som skal vektlegges i kompetansemålene, vil for eksempel kunne bidra til å gjøre målene mer tydelige.

Krokeldalen eksemplifiserer tvetydigheten og tolkningsrommet med kompetansemålet «utforske og samtale om oppbygningen og betydningen til ord og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 2. trinn. Om dette målet skriver skolen at det er

utydelig. Videre stiller skolen spørsmålet «[b]etyr det etymologisk, eller betyr det sammenhengen mellom fonem og grafem, språklig bevissthet, språkleker, begrepsopplæring etc?» (Udir, 2019).

Skolen underbygger tvetydigheten om hva som skal vektlegges i kompetansemålet med fem ulike tolkningsmuligheter. *Etymologisk* vil målet gå ut på å studere ords opphav og utvikling. Forstå målet som å studere *sammenhengen mellom fonem og grafem*, vil det handle om oppbyggingen av språket, og om at elevene lærer å kjenne igjen hvilke bokstavkombinasjoner som hører til hvilke lyder, som gjerne er viktig i begynneropplæringen i lesing og skriving. Da vil det altså være et mål om systemarbeid som indikerer en formell grammatikktilnærming.

Å forstå målet som å omhandle *språklig bevissthet* kan knyttes til bevissthet om hvordan de språklige valgene man tar, har betydning for meningsinnholdet som kommuniseres. Det vil være funksjonelt og knyttet til SFL. Denne måten å forstå språklig bevissthet på, minner om måten Grimstad ungdomsskole knyttet det til formelt og uformelt språk. Ut ifra et mer formelt perspektiv vil derimot språklig bevissthet kunne forstås som kjennskap til selve språksystemet og dets oppbygging.

Når det gjelder *språkleker*, kan det med et formelt utgangspunkt for eksempel handle om å bøye et norsk verb etter spansk bøyingsmønster eller omvendt. Det kan også handle om å eksperimentere med bøyning av en ordklasse etter et annet ordklassers bøyingsmønster, for eksempel bøyning av adjektiv som verb. Det kan også være språkleker i mer funksjonell kontekst. Dette kan for eksempel dreie seg om å skrive en tekst om et spesifikt tema flere ganger, men bytte mottaker hver gang. Det kan også være å skrive en adjektivhistorie, bare at man legger fokuset på for eksempel bøyning av verb.

Forsås målet som *begrepsopplæring*, er det naturlig å knytte det til metaspråklig utvikling. Det vil si at man lærer grammatiske begrep som gjør at man får et etablert metaspråk man kan bruke for å snakke om språket på ulike måter.

4.5.2 Hvilke ordklasser har egentlig elevene kunnskap om som de kan samtale om?

I forlengelse av diskusjonen om tydeligheten og vektleggingen av grammatikk i planen, vil jeg gå nærmere inn på kommentarer til kompetansemålet «bruke kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 7. trinn. Det at det systemorienterte begrepet *ordklasser* hadde så mange søketreff blant

barneskolene som vist i tabell 5 i kapittel 3.4, ser ut til å skyldes at mange barneskoler stiller seg tvilende til dette kompetansemålet.

Gamlebyen¹⁸ skriver blant annet at målet virker «vagt» siden det omfatter mye fagkunnskap (Udir, 2019). Bruken av det formelt motiverte grammatikkbegrepet «ordklasser» indikerer at målet skal dreie seg om språkets oppbygging på ordnivå (morfologi). Samtidig relateres det til setningsnivået (syntaks) gjennom bruken av ordet «setningsoppbygging». Disse systemorienterte begrepene sier noe om at elevene skal utvikle formell kunnskap. Målet legger også opp til at kunnskapen om disse strukturene i språket skal ha en funksjon knyttet til tekstarbeid. Elevene skal altså utvikle formell kunnskap og samtidig lære å bruke denne kunnskapen for å snakke om tekster.

Det at skolen synes målet omfatter for mye fagkunnskap kan være et uttrykk for at kunnskap om de ulike nivåene i språket (syntaks og morfologi) burde deles opp, for eksempel i to ulike kompetansemål. En slik oppdeling kan bidra til å styrke det språkstrukturelle i planen ved at separate kompetansemål om språksystemet vil kunne tydeliggjøre viktigheten av formell grammatikkunnskap. Fra et formelt motivert grammatikksyn er en potensiell løsning også å dele opp kompetansemålet slik at kunnskap om oppbygging av språket står som et eget mål og separeres fra et mål som går ut på å bruke denne kunnskapen for eksempel i samtaler om tekst.

Videre i uttalelsen kan det virke som at Gamlebyen nettopp ønsker større vektlegging av systemkunnskap for å styrke elevenes evne til å utvikle og bruke et metaspråk om grammatikk. Skolen skriver at

Samtidig virker det som kompetansemålet er ment for at man også på 5.-7.trinn fortsatt jobber med grammatikk. Hvilke ordklasser har egentlig elevene kunnskap om som de kan samtale om? For etter 4.trinn skal de kunne 'bruke fagspråk om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og tekst.' Når eller skal man i det hele tatt lære andre ordklasser? (Udir, 2019)

Her kommenterer skolen det funksjonelle aspektet ved målet som går ut på at elevene skal kunne samtale om språknivåene. Skolen viser til at det kun er gjennom kompetansemålet etter 4. trinn at elevene lærer om ordklasser. Spørsmålet «når eller skal man i det hele tatt lære andre ordklasser?» kan tolkes som at de etterlyser flere eller mer konkrete kompetansemål om

¹⁸ *Gamlebyen skole* har sendt inn to høringsinnspill. Det er det første av disse på Udir sine nettsider jeg refererer til

oppbyggingen av språket og de formelle sidene ved grammatikken. Dette underbygger viktigheten av systemkunnskap og støtter det forslaget jeg skisserte ovenfor om å separere kunnskap om språkets system fra bruken av det i kompetansemålet etter 7. trinn.

Bragernes skisserer noe av den samme utfordringen ved kompetansemålet.

Det står at elevene etter 7. trinn skal bruke kunnskapen sin om ordklasser og setningsanalyse i samtale om egne og andres tekster- vi synes det bør fremkomme at denne kunnskapen må innlæres først. For eksempel: vite hva de ulike ordklassene er og kunne bruke ordklassene i oppgaver og tekst. (Udir, 2019)

Både Gamlebyen og Bragernes etterlyser mer undervisning om formell grammatikk for at elevene skal kunne ha en forutsetning for å samtale om grammatikken, slik kompetansemålet etter 7. trinn legger opp til. Disse uttalelsene illustrerer derfor konsekvensen av læreplanen sitt funksjonelle syn. Dette støtter også opp om Hognestad (2019), som ser på kunnskap om de formelle sidene i språket som helt nødvendig for at elevenes metaspråklige evne skal bli vellykket. Det vil si at de på en eller annen måte trenger formelt orienterte begreper som de kan bruke i samtale om tekster.

Uttalelsene til både Gamlebyen og Bragernes minner om det som er utgangspunktet for metaspråksargumentet. Argumentet går jo delvis ut på at det vil være vanskelig å drive blant annet responsarbeid uten tilstrekkelig kunnskap om grammatikk. For hvordan skal elevene kunne snakke om ordklasser og setningsoppbygging i egne og andres tekster dersom de ikke har lært å nettopp ta i bruk grammatisk terminologi? Skolenes uttalelser samsvarer med funnene Watson og Newman (2017) gjør i sin forskning. Den viser at elevene har vanskeligheter med å snakke om språklige valg og meningen i tekstene sine på setningsnivået, nettopp på grunn av manglende metaspråklig kompetanse. Dermed kan denne uttalelsen kobles til metaspråksargumentet siden skolene indirekte argumenterer for at elevene trenger opplæring i de formelle grammatikkbegrepene før de kan ta de i bruk i den videre språkoplæringen. Det ser altså ut som at de argumenterer for at formell kunnskap er grunnlag for grammatikken i bruk.

4.5.3 Det språkstrukturelle og ortografi: er kravene for høye?

I tillegg til uttalelsene knyttet til tydeligheten og vektleggingen av grammatikk i læreplanen, er det også flere barneskoler som stiller spørsmål ved om kompetansemålene i tilstrekkelig grad tar hensyn til elevenes faktiske kunnskapsnivå. Om kompetansemålet «bruke kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster»

(Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 7. trinn, skriver blant annet Vahl skole¹⁹ at «[d]ette kan for noen bli i vanskeligste laget» (Udir, 2019). Om det samme målet skriver Steinkjer skole²⁰ at de mener målet heller bør flyttes til ungdomstrinnet og at «[m]ålet stiller store krav til modenhet til den enkelte elev. Vi er usikre på hvor modne elevene er på 7.trinn» (Udir, 2019).

Der Gamlebyen og Bragernes etterlyser mer om det språkstrukturelle på barnetrinnet, tyder uttalelsene til Vahl og Steinkjer på en oppfatning av at dette kompetansemålet er for omfattende for elever på 7. trinn. Dermed virker ikke Vahl og Steinkjer å se på opplæring i de formelle strukturene i språket som like grunnleggende som Gamlebyen og Bragernes, som ser på det som avgjørende for å kunne snakke om språket på et senere tidspunkt. Der andre skoler synes å se på grammatikk som en forutsetning i norskfaget, knytter altså Steinkjer kunnskap om morfologi og syntaks til modenhet og at elevene ikke er klar for slik kunnskapstilegning før på ungdomstrinnet. Sett i lys av Bragernes og Gamlebyen vil det sann sett ikke være mulig å snakke om språket og sammenlikne språk før tidligst på ungdomstrinnet.

Ullerål skole skriver til spørsmål 11 (se vedlegg 1) at læreplanen har «Høye krav til skrivekompetanse ift setningsoppbygging» (Udir, 2019). Det er interessant at denne skolen ikke knytter grammatikk til språk, begrepslæring, og språkopplæring, som mange av de andre skolene gjør. Skolen knytter derimot det systemorienterte begrepet «setningsoppbygging» til skrivekompetanse. Det er ikke gitt hva som menes med dette utsagnet, men en mulig tolkning er at skolen mener det er for høye krav til skrivekompetansen gjennom at det kreves for mye av setningsoppbyggingen.

Et annet kompetansemål som flere av skolene hevder at er for ambisiøst, er å «skrive setninger med store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 2. trinn. Om dette målet skriver blant annet Vang skole at det «bommer på nivået/modenheten til elevene» og at det «sikter for høyt» (Udir, 2019). Skolen skriver videre at ambisjonen med målet ikke stemmer overens med praksis. Vang skole hevder altså at dette kompetansemålet som er knyttet til tegnsetting og ortografi er for ambisiøst i forhold til elevenes modenhetsnivå på 2. trinn. Som løsning kommer de med forslag til nye kompetansemål som skolen mener vil gi «forbedret progresjon».

Skolen foreslår kompetansemålet «[s]krive setninger med store og små bokstaver, samt leke med annen tegnsetting, som f.eks. spørsmålstegn» etter 2. trinn, «[s]krive ulike typer setninger

¹⁹ Vahl skole har sendt inn to innspill. Jeg referer til det siste av disse.

²⁰ Steinkjer skole har sendt inn to innspill. Jeg referer til det siste av disse, sendt inn 21. mai 2019

med stor forbokstav, punktum, spørsmålstegn og utropstegn» etter 4. trinn og «[s]krive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting, blant annet komma» (Udir 2019) etter 7. trinn. Skolen foreslår med andre ord en progresjon som går fra kreativitet og utprøving av tegnsetting etter 2. trinn, til inkludering av tegnsetting på setningsnivå etter 4. trinn, før elevene skal arbeide mer inngående med syntaks og morfologi etter 7. trinn. Dette forslaget står i et motsetningsforhold til det ulike instanser i UH-institusjonene som hevder at opplæring på syntaksnivå må komme før ortografien.

Workinnmarka synes derimot å ha en oppfatning som i større grad samsvarer med flere av de høyere utdanningsinstitusjonene. Skolen anerkjenner progresjonen mellom kompetansemålene i planutkastet, bortsett fra når det gjelder kompetansemål om tegnsetting. Skolen trekker fram at de tror det er «urealistisk at en 2. klassing skal kunne skrive tekster med både spørsmålstegn og utropstegn og at en 4. klassing skal kunne bruke komma». Som en løsning på dette foreslår de at «de skal kunne bruke spørsmålstegn og utropstegn etter 4. trinn, og at komma og andre skilletegn kommer inn først etter 7. trinn. Dette er basert på våre erfaringer med å undervise barneskoleelever om tegnsetting» (Udir, 2019) Denne uttalelsen er først og fremst orientert mot ortografi og knyttes ikke til andre komponenter som språket er bygd opp av. Det at de mener at ortografien må komme inn senere, kan ses i lys av det Tonne (2018) sier om at ortografi er en konsekvens av grammatikk. Da vil det være innlysende at elevene må lære om de grammatiske nivåene før de kan lære om ortografi.

5 Komparative funn og endringer i endelig læreplan

Etter den siste høringsrunden om kjerneelementene i 2018, kommenterte Udir hvilke høringsuttalelser de ville legge mest vekt på i utformingen av de endelige kjerneelementene. De uttalte at det var større tilfredshet blant skolene enn i UH-sektoren, og at de valgte å høre mest på skolene fordi det er de som jobber med læreplanen i det daglige (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Denne uttalelsen gir følgelig grunn til å anta at det er skolene som har fått mest gehør også for sine innspill når det gjelder læreplanen i norsk. Dette gir motivasjon for å se nærmere på forskjellene og likhetene i uttalelsene mellom skolene og studere de konkrete endringene som er gjort fra det siste planutkastet til endelig læreplan.

I dette kapittelet vil jeg derfor forsøke å løfte blikket. Jeg vil i kapittel 5.1 presentere noen generelle betraktninger om forskjeller og likheter mellom skoleslagene med utgangspunkt i funnene fra analysen. Deretter vil jeg i 5.2 ta for meg hvordan tydelighet og progresjon er to overordnede spørsmål som høringsuttalelsene kan knyttes til. I kapittel 5.3 vil jeg se på noen av de konkrete endringene som er gjort fra planutkast til endelig læreplan for å forsøke å avdekke hvilke synspunkter eller konkrete forslag som har fått gjennomslag. Til slutt vil jeg i kapittel 5.4 diskutere mulige årsaker til at noen utspill og forslag ikke har fått gehør.

5.1 Generelle betraktninger: uttalelsenes omfang

Gjennom analysen har jeg avdekket det som kan tyde på et skille mellom UH-sektoren og de videregående skolene på den ene siden og grunnskolene på den andre siden, når det gjelder uttalelsene om grammatikk.

For det første gjelder dette omfanget av og formuleringene i uttalelsene. Tabell 4 i kapittel 3.3.2 viste at den prosentvise andelen som kommenterer grammatikk er høyest blant høringsinnspillene sendt inn fra UH-sektoren og de videregående skolene. Jeg antok derfor at funn i den kvalitative analysen ville vise at disse skoleslagene er mer opptatt av hvordan grammatikk forvaltes i læreplanen enn de lavere skoleslagene. Funnene fra analysen har på mange måter bekreftet hypotesen begrunnet i den prosentvise fordelingen. Selv om skoler på lavere trinn også kommenterer grammatikk, er det tydelig at uttalelsene fra UH-sektoren og de videregående skolene er mer beskrivende og har mer akademisk pregede argumenter. Disse skoleslagene underbygger i større grad kommentarene sine ved å forklare *hvorfor* de mener det de gjør og ved å komme med konkrete endringsforslag.

For det andre gir UH-sektoren og de videregående skolene relativt samstemt uttrykk for at læreplanen bør legge mer vekt på systemarbeid og ser derfor ut til å ha en mer formelt motivert grammatikksyn. Disse skoleslagene bruker blant annet tradisjonelle og teoretiske uttrykk som «språket som system» og «språket i bruk» for å forklare dette. Blant grunnskolene er ikke dette like tydelig. Her er uttalelsene mer påstandsbaserte, noe som gjør det utfordrende å knytte dem til et spesifikt grammatikksyn. Meningene blant disse skoleslagene ser også ut til å være mer delt skolene imellom.

Selve forståelsen for grammatikkbegrepet er også forskjellig. UH-sektoren og de videregående skolene framhever i større grad enn grunnskolene viktigheten av å arbeide med grammatikk på et deskriptivt plan. Det gjøres blant annet gjennom at grammatikk legitimeres med et komparativt argument og fremmedspråksargumentet der det å sammenlikne språk er viktig. Grunnskolene har en mer normativ og instrumentell tilnærming til grammatikk gjennom at den knyttes til skriveopplæringen. Her er inntrykket at grammatikk i større grad forstås synonymt med det å skrive riktig. UH-sektoren og de videregående skolene ser ut til å ha et perspektiv på grammatikk som nyttig i seg selv. Her betraktes grammatikk i større grad som en forutsetning for mestring av ulike deler av norskfaget, slik som skrivearbeid, mer enn som en del av det.

Det er ikke gitt hva disse forskjellene mellom UH-sektoren og de videregående skolene på den ene siden, og grunnskolene på den andre siden, skyldes. En mulig forklaring kan være forskjeller i utdanningsbakgrunn og utdanningsnivå. Uttalelsene fra UH-sektoren og de videregående skolene er trolig skrevet av personer med en felles utdanningsbakgrunn i form av minimum mastergrad/hovedfag i norsk. Det vil si at de har hatt mer kontakt med studiefaget nor(di)sk, og kanskje derfor tydeligere ser egenverdien av systemorientert grammatikk. Det at uttalelsene fra disse skoleslagene også i større grad bruker språkteoretiske begrep og er mer akademisk preget, underbygger dette. Lærere i grunnskolen har tradisjonelt sett ikke hatt like stor vekt på forskning og akademisk trening i sin utdanning. Her er fokuset gjerne mer rettet mot skriveopplæringen, særlig på småtrinnene, noe som kan være en årsak til at grammatikk i større grad blir tolket instrumentelt og ortografisk.

I forlengelsen av dette, kan en mulig forklaring være at personalet i UH-sektoren og i den videregående skolen er mer spesialisert i norskfaget, i den forstand at de typisk driver forskning (UH) og underviser fast i norskfaget og mindre i andre fag. I grunnskolen og særlig på barne- og mellomtrinnet er ikke lærerne i samme grad norsklærer isolert sett. Det kan medføre at lese- og skriveopplæringen oftere blir kjernen i faget som de andre norskfaglige

emnene, også grammatikk, relateres til. Da vil grammatikk fort kunne framstå som en instrumentell komponent i skriveopplæringen istedenfor som en selvstendig komponent i norskfaget.

En annen mulig forklaring på forskjellene mellom de høyere utdanningsnivåene og grunnskolen, kan være at UH-sektoren og de videregående skolene har forutsetninger for å i større grad se nødvendigheten av gode språkstrukturelle kunnskaper hos elever og studenter gjennom evaluering og bruk av større skriftlige arbeid. Dersom systemgrammatiske ferdigheter er viktig for bedre refleksjonsnivå og en forutsetning for gode skriftlige arbeid, vil dette trolig komme bedre fram her enn på barnetrinnet. Denne antakelsen kan også ses i sammenheng med forskningen til Myhil et. al. (2013) som fant at eksplisitt grammatikkundervisning kan ha positiv effekt på skriving, og at lærerens språkkunnskaper er en medvirkende faktor til dette. Siden lærere og ansatte ved UH-institusjonene og i den videregående trolig i større grad ser egenverdien av systemrettet grammatikk, er det også grunn til å anta at det for disse lærerne også er lettere å avdekke manglende systemgrammatiske ferdigheter hos elevene. Det kan altså også henge sammen med forståelsen for grammatikk, og at den i UH-sektoren og i den videregående opplæringen er knyttet til system, mens i grunnskolen forbindes det i større grad med rettskriving.

Forskjellen kan også knyttes til det konkrete innholdet om grammatikk og hvilke deler av læreplanen skolene har vektlagt i sine høringsinnspill. Det er i kompetansemålene for barnetrinnene det brukes flest begrep som kan knyttes til systemnivået i språket, og analysen gir grunn til å tro at barneskolene har hatt mest fokus på nettopp læreplanteksten for barnetrinnene. Det at uttalelsene fra barneskolene oppfattes som mindre forklarende, kan derfor skyldes at de rett og slett er fornøyde med framstillingen av grammatikk i denne delen av planutkastet. På samme måte kan det at få ungdomsskoler har klare meninger om grammatikk, forklares med at det er lite konkret innhold om emnet på ungdomstrinnet i planutkastet. Det er kanskje vanskeligere å etterlyse noe som ikke er i utkastet enn å kommentere formuleringer som faktisk er der.

De videregående skolene og UH-sektoren erfarer imidlertid konsekvensene av opplæringen elevene har hatt i grunnskolen og har derfor et større grunnlag for å påpeke mangler i forvaltning av grammatikk i planutkastet. Det kan også tenkes at dette gjør at disse skoleslagene har basert høringsuttalelsene sine på hele planutkastet og ikke på enkelte deler. Sånn sett vil det være enklere for de videregående skolene å se mangler i læreplanteksten tilknyttet ungdomstrinnet enn for ungdomsskolene selv, dersom man antar at skolene

hovedsakelig uttaler seg fra sitt utdanningsnivå og nedover. Mer helhetlig lesing kan altså være en forklaring på mer fullstendige uttalelser om grammatikk fra UH-sektoren og de videregående skolene.

5.2 Tydelighet og progresjon

Flere av de spørsmålene utdanningsinstitusjonene kunne besvare i høringsinnspillene, handler om i hvilken grad læreplanen ivaretar tydeligheten og progresjonen i de ulike norskfaglige emnene gjennom innholdet i planutkastet. Det er derfor ikke overraskende at mange av uttalelsene jeg trakk fram i kapittel 4 dreier seg om nettopp grammatikk i tilknytning til disse aspektene. Skolene har imidlertid ulike innfallsvinkler til disse spørsmålene, og jeg vil i dette delkapittelet trekke fram noen av de mest framtrepende tendensene som dreier seg om hvordan læreplanen forvalter grammatikk med tanke på tydelighet og progresjon.

5.2.1 Metaspråkbegrepet

Oversikten over søkeordene kategorisert som felles begrep, ble framstilt i tabell 7 i kapittel 3.4.3. Av denne tabellen framgår det at *metaspråk* er det søkeordet som er brukt flest ganger i høringsinnspillene. Gjennom analysen har jeg avdekket at dette skyldes at mange er kritiske til bruken av begrepet i planutkastet. Dette er et likhetstrekk i uttalelsene fra alle skoleslagene utenom barneskolene. I UH-sektoren påpekes det at begrepene *metaspråk* og *fagspråk* brukes om hverandre. Siden begrepene tilsynelatende har det samme meningsinnholdet slik de her brukes, foreslås det konsekvent å erstatte metaspråk med fagspråk, som brukes på barnetrinnet i det siste planutkastet. Det begrunnes med at fagspråk er et begrep som framstår mer forståelig og mindre fremmedgjørende utenfor forskningsmiljøene.

At metaspråk kan være et vanskelig begrep, samsvarer også med mange uttalelser fra de videregående skolene som trekker fram flertydigheten i begrepet og at det ikke er gitt at det forstås som bruk av grammatisk terminologi. Hos dette skoleslaget kommer det derfor også forslag om å bytte ut begrepet med *fagspråk* eller *grammatiske termer*. Det samsvarer med ungdomsskolene og kombinertskolene, som trekker fram at det er viktig at begrepsbruken i læreplanen er lettfattelig, slik at også elever og foresatte kan forstå den og uten at det blir opp til læreren å tolke begrepet for dem. Fra disse skoleslagene kommer det forslag om å erstatte begrepet med ord som *fagbegreper*, *faguttrykk* eller *fagspråk*.

Det eneste skoleslaget som ikke kommenterer bruken av metaspråkbegrepet i planutkastet, er barneskolene. En naturlig forklaring på dette er at begrepet ikke brukes i planutkastet før på ungdomstrinnet og i den videregående opplæringen. Flertydigheten og tolkningsrommet

knyttet til metaspråk som de øvrige skoleslagene skisserer, er derfor ikke en like aktuell problemstilling her. Det bekrefter også at barneskolene først og fremst har tatt utgangspunkt i læreplanteksten tilknyttet barnetrinnet i sine høringsinnspill.

I læreplanteksten for barnetrinnene brukes begrepet *fagspråk* på samme måte som metaspråk brukes høyere opp i skoleløpet. Av tabell 7 i kapittel 3.4.3 ser vi imidlertid at heller ikke fagspråk brukes i utbredt grad i uttalelsene fra barneskolene. Grunnen til at både metaspråk og fagspråk har høyt antall søketreff i de høyeste nivåene i utdanningssystemet, kan altså forklares med at mange på disse nivåene foreslår å erstatte metaspråk med fagspråk. Det at fagspråk i liten grad kommenteres av barneskolene, kan med andre ord tyde på at dette begrepet fungerer bedre og framstår som et mer forståelig begrep enn metaspråk.

5.2.2 Systemarbeid eller tekstskaping?

Både blant UH-institusjonene og de videregående skolene ser det ut til å være bred enighet om at læreplanen bør fremme et tydeligere fokus på systemnivået i språket og på grammatikk. Flere skoleslag stiller også spørsmål ved om elevene sikres totalkompetanse i grammatikk slik opplæringen er lagt opp med planutkastet.

I UH-sektoren uttrykkes det eksplisitt at det er for mye fokus på tekstskaping og språket i bruk, og det hevdes at planen hadde vært tjent med et tydeligere fokus på språket som system. For å tydeliggjøre dette i læreplanen kommer UH-institusjonene med konkrete endringsforslag. Det første handler om kompetansemålet «bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg1. For å tydeliggjøre et fokus på grammatikk og setningsnivået foreslås det fra UH-sektoren å endre det til «beskrive setninger og sammenhenger mellom dem i arbeid med tekster» (Udir, 2019, Universitetet i Agder). Også blant de videregående skolene påpekes det at dersom dette kompetansemålet er ment å handle om grammatikk, må det komme tydeligere fram. Slik målet er formulert i planutkastet, hevder de videregående skolene at det ikke er klart om dette er et tekstlingvistisk mål eller et mål som først og fremst skal dreie seg om formell grammatikk. Den endringen UH-sektoren foreslår, kan derfor fungere som en presisering av at det er det grammatiske nivået som bør vektlegges med dette målet.

For å tydeliggjøre grammatikk i læreplanen foreslår UH-sektoren også å sette inn grammatikkbegrepet mer eksplisitt i kompetansemålet «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 10. trinn. Dette forslaget samsvarer med de

videregående skolene, som erfarer at elevenes grammatikkunnskaper er svake når de starter den videregående opplæringen. Den endringen av kompetansemålet som UH-sektoren skisserer, kan derfor fungere som et bidrag til å tydeliggjøre grammatikkopplæringen i grunnskolen og sikre progresjonen i grammatikkforståelsen gjennom ungdomsskolen.

De høyere utdanningsinstitusjonene foreslår å framheve systemarbeid gjennom tydeligere fokus på det komparative perspektivet på språk i kompetansemålene. Det foreslås blant annet å skille ut den første (sammenlignings) delen av kompetansemålet «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg1 studieforbereidende og vg2 yrkesfag som et eget mål. Det hevdes også at det komparative perspektivet bør inkluderes i kompetansemålene allerede etter 2. trinn for å tidlig sikre elevenes metaspråklige bevissthet og grammatikkompetanse. På samme måte som å eksplisitt inkludere grammatikkbegrepet i kompetansemålene, som jeg var inne på ovenfor, kan også dette forslaget være en måte å framheve grammatikkens posisjon i opplæringen.

Det synes altså å være et klart syn om at systemarbeid bør få en tydeligere plass i planen, blant UH-sektoren og de videregående skolene. Grunnskolene ser derimot ut til å ha mer delte meninger. Blant ungdomsskolene hevdes det for eksempel på den ene siden at kompetansemålet «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 10. trinn bør ha en tydeligere presisering av alle nivåene i språket, slik som setningsoppbygging og morfologi. Til dette kompetansemålet trekkes det også fram at målet framstår utydelig, og at det åpner for flere tolkningsmuligheter. Det stilles også spørsmål til den konkrete betydningen av begrepet «setningsstruktur». Dersom det betyr setningsanalyse eller setningsoppbygging, bør det komme tydeligere fram, hevdes det. Dette ligner ønsket om en tydeliggjøring av betydningen av kompetansemålet tilknyttet vg1, som jeg var inne på ovenfor.

Samtidig er det flere av uttalelsene blant ungdomsskolene som tyder på at det er tekstskaping dette skoleslaget er mest opptatt av. Det kommer blant annet fram gjennom et forslag om å inkludere begrepet «tekststruktur» i kompetansemålet «skrive tekster med riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 10. trinn. Dette kan altså tyde på at grammatikk knyttet til tekst-/skrivefokuset er større jo lenger ned man kommer i skolesystemet.

Når det gjelder de kombinerte barne- og ungdomsskolene, tyder også uttalelsene på at det er delte meninger om forvaltningen av grammatikk i læreplanen. I dette skoleslaget mener noen at det språklige blir godt ivaretatt, mens andre etterlyser at den forventede kompetansen om grammatikk konkretiseres ytterligere. Dette skoleslaget kommer ikke med konkrete endringsforslag.

Også synet blant uttalelsene fra barneskolene ser ut til å være delt. På den ene siden etterlyses en konkretisering av grammatikk i læreplanen. Hva skal vektlegges i grammatikkundervisningen, og hvorfor skal man lære om grammatikk? Dette minner om NTNU norsk i UH-sektoren, som også etterlyser en tydeligere presisering av hva som menes med grammatikk. Det å sikre elevene eksplisitt opplæring i det språkstrukturelle for å kunne utvikle et etablert metaspråk eller fagspråk, etterlyses i kompetansemålet fra flere barneskoler. Dette knyttes blant annet til kompetansemålet «bruke kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 7. trinn. Barneskolene trekker fram at dette er et kompetansemål som krever at elevene besitter en viss grammatikkforståelse på forhånd, og de etterlyser at eksplisitt opplæring om dette kommer tydeligere fram i kompetansemålene tilknyttet barneskolen.

Det trekkes også fram at kompetansemålet «utforske og samtale om oppbyggingen og betydningen til ord og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 2. trinn er flertydig, og at konkrete faguttrykk kan bidra til å presisere hensikten med målet. Presiseringen av at syntaksnivået skal vektlegges, vil kunne bidra til å styrke den språkstrukturelle kompetansen elevene trenger for å bruke grammatikkunnskapen i målet etter 7. trinn.

På den andre siden er det flere av kombinertskolene og barneskolene som uttrykker at målene om grammatikk og ortografi på barnetrinnet er *for* ambisiøse, og ønsker at disse omformuleres eller flyttes til lenger opp i skoleløpet. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste delkapittel.

5.2.3 Grammatikk før ortografi

Flere av uttalelsene jeg trakk fram i analysen, dreier seg om forholdet mellom grammatikk og ortografi slik det framstilles i læreplantekstene tilknyttet barnetrinnet. Dette forholdet kommenterer både UH-sektoren, kombinertskolene og barneskolene.

UH-sektoren hevder at planutkastet legger opp til at elevene skal lære om tegnsetting før setningsoppbygging, men at det vil være mer hensiktsmessig å lære om syntaks før ortografi. For å tydeliggjøre skillet mellom syntaks og ortografi foreslår UH-institusjonene derfor å

erstatte kompetansemålet «skrive setninger med store og små bokstaver, punktum, spørsmålstejn og utropstejn» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 2. trinn med «skrive fortellende og spørrende setninger» som et syntaktisk mål og «mestre markering av setningsgrenser med store skilletejn som punktum, spørsmålstejn og utropstejn» (Udir, 2019, OsloMet norsk) som det ortografiske målet. Å dele kompetansemålet i to på denne måten vil også kunne fungere som en ytterligere tydeliggjoring av systemkunnskap tidlig i utdanningsløpet.

Et konkret forslag fra barneskolene er også å dele kompetansemålet «skrive setninger med store og små bokstaver, punktum, spørsmålstejn og utropstejn» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 2. trinn i tre mål for å styrke progresjonen i planen.²¹ Flere av kombinertskolene og barneskolene uttrykker imidlertid at kompetansemålene om språkstruktur og ortografi framstår for ambisiøse. Dette kan være årsaken til at så mange barneskoler har brukt begrepene *tejnsetting/tejnsetjing* og *rettskriv** i sine høringsinnspill, slik det framkom av tabell 6 i kapittel 3.4.2. Blant annet foreslås det å flytte kompetansemålet «bruke kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» etter 7. trinn til ungdomstrinnet.

Dette fungerer også som en progresjonskritikk, og understreker at det er krevende med de funksjonelle tekstmålene (f.eks. å snakke om språket i egne tekster) uten å ha noe språk å snakke om språk med. Dette paradokset påpeker også direktør i språkrådet Åse Wetås i etterkant av de endelige fagplanene vedtatt i november 2019. Til en artikkel i Morgenbladet hevder hun at det er svært krevende å samtale om tekster, og at man må studere grammatikken som et eget felt for å klare det (Uvaag, 2019).

Denne kritikken kan ses i sammenheng med mangelen på progresjon som etterlyses av andre skoler. For eksempel etterlyser både UH-sektoren og de videregående skolene en klarere progresjon gjennom ungdomsskolen til den videregående opplæringen når det gjelder grammatikk. Det tyder på at det altså er snakk om en gjennomgående progresjonskritikk når det gjelder forvaltningen av grammatikk i planutkastet.

²¹ De målene som foreslås, er «skrive setninger med store og små bokstaver, samt leke med annen tejnsetting, som f. eks. spørsmålstejn» etter 2. trinn, «skrive ulike typer setninger med stor forbokstav, punktum og utropstejn» etter 4. trinn og «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tejnsetting, blant annet komma» etter 7. trinn (Udir, 2019, Vang skole).

5.3 De konkrete endringene fra siste planutkast til endelig læreplan

Etter å ha sett på de to mest generelle tendensene i høringsinnspillene som analysen har avdekket, vil jeg i det følgende trekke fram noen konkrete endringer som er gjort fra siste planutkast til endelig læreplan, altså fra fase to til tre i læreplanprosessen. Jeg vil forsøke å si noe om hvilke skoleslag eller hvilke forslag som ser ut til å ha blitt hørt eller ikke hørt gjennom den endringen som er gjort. Jeg vil også forsøke å si noe om hvordan de endringene som er gjort kan påvirke tydeligheten og progresjonen i læreplanen.

5.3.1 Fra metaspråk til fagspråk

Den første endringen jeg ønsker å trekke fram, er knyttet til begrepsbruken i planutkastet. Av analysen kom det fram at mange uttaler seg kritisk om metaspråkbegrepet. De klare meningene og enigheten om at begrepet er uheldig i læreplanen, ser ut til å ha blitt lagt merke til. Fra å bli brukt syv ganger i planutkastet, er metaspråkbegrepet nemlig helt fraværende i den endelige læreplanen og har blitt erstattet med nettopp *fagspråk*. Det ser altså ut til at skoleslagene har fått gehør for den felles enigheten om at metaspråkbegrepet er uheldig og at det bør ut av læreplanen. Utdanningsdirektoratet ser altså ut til å ha tatt innover seg de argumentene som kom, om at *metaspråk* ikke er så godt etablert utenfor forskningsmiljøene, og at det derfor ikke har et klart meningsinnhold for lærere og elever. Det spesielle med akkurat dette endringsforslaget, er at det var fullstendig enighet om det på alle nivå. Det ville derfor ha vært påfallende om de ikke hadde endret på det.

5.3.2 Setningsoppbygning inn i vg1-planen

Den andre endringen jeg vil trekke fram, handler om kompetansemålet «bruke metaspråk til å beskrive sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg1. I den endelige læreplanen er dette endret til «bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I tillegg til at «metaspråk» er erstattet med «fagspråk» er altså det systemorienterte begrepet «setningsoppbygningen» blitt lagt til i formuleringen. Med denne endringen ser det konkrete forslaget fra UH-sektoren om å tydeliggjøre arbeid på setningsnivået gjennom dette målet ut til å ha blitt hørt. Denne endringen kan derfor representere en styrking av grammatikkens plass i den videregående opplæringen. Endringen vil også kunne fungere som en presisering eller vektlegging om at målet skal forstås som et kompetansemål i grammatikk og ikke bare tekstlingvistikk slik flere videregående skoler pekte på som en mulig tolkning. Både de høyere utdanningsinstitusjonene og de videregående

skolene kan dermed sies å ha fått gjennomslag for sine synpunkter i den endelige læreplanen på dette punktet.

5.3.3 Grammatikkbegrepet inn på ungdomstrinnet

Når det gjelder ungdomstrinnet, vil jeg trekke fram to endringer. Den første endringen gjelder kompetansemålet «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjanger i samtale om skriving og bearbeiding av egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 10. trinn. I den endelige læreplanen er dette endret til «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I tillegg til at «metaspråk» er endret til «fagspråk og kunnskap om...» har også det konkrete begrepet «setningsstruktur», som ungdomsskolene opplevde som tvetydig, blitt erstattet med «grammatikk». Denne endringen kan tyde på at læreplangruppen med *setningsstruktur* har ment 'språket på syntaksnivå', og har valgt å bruke grammatikkbegrepet for å tydeliggjøre dette. Denne forståelsen av endringen forutsetter at brukerne av læreplanen tolker grammatikk som synonymt med systemarbeid. Min analyse viser denne forståelsen av grammatikkbegrepet er etablert blant ansatte i UH-sektoren og i den videregående opplæringen, men at det i grunnskolen like ofte kobles til rettskriving. Det at grammatikkbegrepet ikke nødvendigvis knyttes til det språkstrukturelle, underbygges også av Nygård og Brøseth (2019), som i sin undersøkelse finner at flesteparten av ferske lærerstudenter omtaler grammatikk som synonymt med ortografi. Hvorvidt eksplisitt bruk av grammatikkbegrepet er hensiktsmessig i en læreplan, kan derfor diskuteres.

I den nyutgitte *Master i norsk Metodeboka 1*, uttaler Leiv Inge Aa og Randi Neteland (2020, s. 20) seg kritisk til at «etablerte disiplinfaglege omgrep» brukes så lite i læreplanen. De hevder at lite bruk av grammatikkbegrepet er svært uheldig. Funnene jeg har avdekket gjennom dette prosjekt, samt Nygård og Brøseths (2019) forskning, gir imidlertid grunnlag for å diskutere om bruken av grammatikkbegrepet egentlig vil gi økt fokus på systemarbeid, eller om det er ortografien som vil bli vektlagt. Endringen *kan* altså fungere som en tydeliggjøring av at målet skal dreie seg om grammatikk. Samtidig kan formuleringen i endelig læreplan gjøre det enda mer uklart om hvilken *tilnærming* eller hvilke områder innen grammatikken det skal dreie seg om.

Denne utfordringen samsvarer med NTNU norsk sin kommentar til bruken av grammatikkbegrepet i kompetansemålet «bruke kunnskap om grammatikk, tekst og sjanger til

å utvikle egne tekster» (utdanningsdirektoratet, 2019b) etter vg2 og påbygg i planutkastet. Siden grammatikk er et flertydig begrep som lærere, elever og foresatte vil forstå ulikt etter hvilke kunnskaper og erfaringer de har, kan det tenkes at planen ville vært tjent med en enda tydeligere presisering om hva som menes med begrepet. En formulering som «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk og setningsstruktur» kunne for eksempel fungert som en presisering om at grammatikk skal forstås som arbeid med språket på syntaksnivå.

Til tross for at utbyttet ved å inkludere grammatikkbegrepet kan diskuteres, har likevel både UH-sektoren og de videregående skolene fått gehør for ønsket om at begrepet «grammatikk» skal inkluderes i dette kompetansemålet. Der begrepet ble brukt totalt tre ganger i planutkastet, brukes det imidlertid bare to ganger i den endelige læreplanen. Det er tatt vekk fra den videregående opplæringen. I den endelige læreplanen brukes det altså nå kun i kjerneelementet *språket som system og mulighet* og i kompetansemålet på ungdomstrinnet. Derfor kan det også diskuteres om endringen bidrar til å styrke den helhetlige progresjonen om grammatikk i læreplanen. På den ene siden kan endringen styrke progresjonen gjennom at det kommer eksplisitt fram at det skal arbeides med grammatikk på ungdomstrinnet. Det vil for eksempel kunne styrke progresjonen med tanke på at elevene vil kunne få bedre forutsetninger for å ta i bruk et etablert metaspråk i den videregående skolen, slik Hognestad (2019) etterlyser med planutkastet.

Samtidig spesifiseres det ikke konkret hva elevene skal arbeide med, for eksempel hvilke delsystem som skal vektlegges. Derfor kan måten begrepet brukes i den endelige læreplanen, gjøre at elevene kommer til den videregående opplæringen med svært ulik kunnskap om og forståelse for grammatikk. Slik begrepet brukes vil i stor grad lærers bakgrunn og kunnskaper spille inn for hvilken grammatikkforståelse som formidles.

Det at grammatikkbegrepet er fjernet fra den videregående opplæringen og satt inn i på ungdomstrinnet, kan potensielt gå på bekostning av grammatikkopplæringen i den videregående skolen. Det tidligere kompetansemålet om grammatikk ser ut til å ha blitt erstattet med «bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» etter vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2019a) i den endelige planen. Dette målet har altså blitt et rent tekstarbeidsmål og det er lite trolig at det vil arbeides konkret med systemgrammatikk med dette målet. Samtidig ble det systemgrammatiske mer tydeliggjort i kompetansemålet etter vg1 med begrepet «setningsoppbygning», som jeg diskuterte i forrige delkapittel. Det kan derfor se ut til at når et mål får sterkere innslag av grammatikk, skjer det på bekostning av grammatikkinnholdet i et annet læreplanmål.

Det er også et annet kompetansemål etter 10. trinn som er endret. «Skrive tekster med riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) er blitt endret til «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Her har altså begrepet «funksjonell tekstbinding» kommet inn i målet, og gir således ungdomsskolene gehør for forslaget om å styrke tekstfokuset i kompetansemålene tilhørende ungdomstrinnet.

Samtidig som det er gjort endringer som teoretisk sett tydeliggjør grammatikkens posisjon, har altså også tekstfokuset økt. Det kan derfor diskuteres om fokuset på grammatikk i ungdomsskolen som helhet har blitt styrket, eller om det kun er begrepsbruken som er endret.

5.3.4 Setningsoppbygning inn på 4. trinn

Den siste endringen jeg vil trekke fram, handler om kompetansemålet «bruke fagspråk om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etter 4. trinn, som i den endelige læreplanen er endret til «bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I den endelige læreplanen har altså det systemorienterte grammatikkbegrepet «setningsoppbygning» kommet inn. Denne endringen kan betraktes på flere måter.

På den ene siden kan endringen bidra til å gjøre skillet mellom grammatikk og ortografi tydeligere. Dette etterlyses i høringsuttalelser både fra UH-sektoren og fra flere barneskoler. Samtidig som setningsoppbygning har kommet inn i det nevnte målet, har nemlig setningsfokuset blitt tatt vekk i kompetansemålet «skrive ulike typer setninger med komma og andre skilletegn» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) som har blitt endret til «bruke komma og andre skilletegn i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette kompetansemålet har med andre ord i større grad blitt et rent ortografisk mål. Samtidig har det første kompetansemålet med «setningsoppbygning» blitt et tydeligere systemgrammatisk mål. Tidligere var dette målet spesielt rettet mot morfologien, og siden det var satt i sammenheng med tekstarbeid, kan det tenkes at det har blitt tolket ortografisk, ut ifra oppfatningen om at mange i grunnskolen kobler grammatikk til rettskriving. Endringen gjør altså skillet mellom grammatikk og ortografi tydeligere.

I tillegg kan det ses på som en tydeliggjøring om at det skal arbeides med det språkstrukturelle etter 4. trinn. Dersom denne endringen fører til at det arbeides mer med

systemarbeid, kan det igjen virke som en styrke for utviklingen av elevenes metaspråklige kompetanse, som etterlyses for å mestre kompetansemål etter 7. trinn og i den videregående skolen.

Det at begrepet har kommet inn både i den videregående opplæringen og på 4. trinn, viser også en mer gjennomgående sammenheng i begrepsbruken i planen enn i planutkastet. Valget av akkurat ordet *setningsoppbygning* kan derfor ha blitt tatt på bakgrunn av at flere skoler pekte på at både «sammenhengen mellom setninger» og «setningsstruktur» ble for abstrakt og tvetydig. At skolene peker på at disse begrepene framstår tvetydige, fungerer også som en forklaring på hvorfor *setnings** i tabell 5 i kapittel 3.4.1 skiller seg ut som et begrep som mange skoler, fra flere skoleslag, har brukt i sine høringsinnspill.

5.4 Forslag som ikke har fått gjennomslag: hva kan det skyldes?

Hittil har jeg gjort rede for innhold i høringsuttalelser som har fått gjennomslag i endelig læreplan, og hvilken effekt disse har hatt på forvaltningen av grammatikk. Det ser ut til at det først og fremst er begrepsbruken i de allerede eksisterende kompetansemålene som er endret. Som jeg har diskutert, *kan* dette bidra til å presisere det grammatiske fokuset i noen av kompetansemålene der dette, gjennom høringsuttalelsene, framstod mer uklart.

I det følgende vil jeg diskutere forslag som ikke har fått gjennomslag. Udir uttalte i oppsummeringen av høringsinnspillene om kjerneelementene, at de hadde valgt å ta mer hensyn til innspillene fra skolene enn fra UH-sektoren, fordi skolene uttrykker størst tilfredshet og jobber mest med læreplanen i det daglige. Dette kan tyde på at Udir har lagt ideologiske føringer til grunn når de har vurdert innspillene. Dette vil jeg komme tilbake til nedenfor.

Det kan diskuteres om de endringene som er gjort, reelt sett har oppfylt særlig UH-sektoren og de videregående skolenes ønske om å styrke grammatikkens posisjon gjennom arbeid på systemnivå i læreplanen. Blant annet ser det ut til at der noen kompetansemål har blitt tydeligere innrettet mot grammatikk, har andre mål fått et sterkere tekstfokus. Dette ser vi eksempler på både fra den videregående opplæringen der «setningsoppbygning» har kommet inn i et mål, mens «grammatikk» har falt ut fra et annet. Tilsvarende har «grammatikk» kommet inn i et kompetansemål på ungdomstrinnet, mens «tekststruktur» har redusert fokuset på systemarbeid i et annet. Dette underbygger at systemønskene ikke har stått øverst på endringslisten.

I tillegg er det flere konkrete forslag om å styrke systemfokuset som ikke har blitt hørt. Forslaget om å inkludere mer systemarbeid gjennom det komparative perspektivet i kompetansemål helt fra småskolen og opp til den videregående opplæringen, og forslaget om at syntaks bør læres før ortografi, har for eksempel ikke blitt innfridd. Det kan knyttes til ideologien bak læreplanarbeidet. I et konferanseinnlegg fremmer for eksempel Bakken (2020) bruks- og skriveformålet med grammatikken og presiserer at det ikke skal være «grammatikk for grammatikkens del». Siden disse forslagene går ut på å tydeligere skille ut systemarbeid mer isolert fra tekst- og skrivefokuset, kan det derfor tenkes at det har vært sterke motforestillinger fra departementshold å gi etter for forslagene om mer systemrettet grammatikk. Det sammenfatter igjen med uttalelsen fra Udir presentert ovenfor om at de valgte å høre mest på skolene.

Jeg har imidlertid pekt på at UH-sektoren og de videregående skolene har fått gehør for noen forslag. Felles for disse er at de nettopp handler om tydeligheten i planen, noe flere skoleslag har pekt på. Det at UH-sektoren har fått gjennomslag for forslaget om å sette inn grammatikkbegrepet på ungdomstrinnet, kan for eksempel ha sammenheng med at flere ungdomsskoler pekte på tvetydigheten i akkurat dette kompetansemålet. Det var altså større enighet blant flere skoleslag enn bare UH. De forslagene UH-institusjonene har vært mer alene om, slik som kompetansemål som legger opp til arbeid med det komparative, eller det med at syntaks bør læres før ortografi, har derimot ikke blitt hørt. Forklaringen på at dette ikke har fått gehør, kan være at disse endringene nettopp ikke er knyttet til et bruks- og tekstskeppingsfokus som Bakken (2020) snakker om. Å etterkomme slike forslag vil altså stå i motstrid til ideologien som ligger til grunn for læreplanen.

Samlet sett ser det derfor ut til at jo større ideologisk harmoni det er mellom en uttalelse eller skoleslag og Kunnskapsdepartementets føringer, desto større er sjansen for å bli hørt. At ikke flere av de konkrete forslagene fra UH-sektoren og de videregående skolene har blitt hørt, framstår likevel som noe underlig siden de både er bedre begrunnet og grundigere faglig forankret. Dette bekrefter i så måte at det er lagt vekt på praktikernes innspill, mens forskernes synspunkter ikke anses som like relevant. Selv om beslutningstakerne i utgangspunktet kanskje burde tatt hensyn til innspill fra både forskningsfeltet og praksisfeltet, kan dette tyde på at innflytelsen fra praksisfeltet har vært størst.

6 Avsluttende refleksjoner og veier videre

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan ulike skoleslag i utdanningssystemet uttaler seg om forvaltningen av grammatikk i fagfornyelsen. Det har jeg gjort gjennom en analyse av et utvalg uttalelser fra høringsinnspill som ble sendt inn i forbindelse med det siste utkastet til ny læreplan i norsk. Jeg har sett på hvilket grammatikksyn som reflekteres i uttalelsene fra de ulike skoleslagene. Jeg har også sammenlignet det siste planutkastet med endelig læreplan og diskutert om og i hvilken grad høringsuttalelsene fra de ulike skoleslagene har blitt tatt hensyn til i endelig plan.

Oppsummert framgår det av min analyse at fagfornyelsen har relativt lite eksplisitt innhold om grammatikk. Ideologien bak grammatikk i læreplanen er at emnet ser ut til å være tuftet på et funksjonelt grunnsyn og tett forbundet med tekstarbeid. Det er et hovedresultat at innholdet som *kan* knyttes til grammatikkemnet, framstår som tvetydig for de skolene som har uttalt seg. Tvetydigheten kommer blant annet til uttrykk ved at grammatikk og ortografi blandes sammen i kompetansemålene. Konsekvensen av dette er at mange skoler, spesielt i grunnskolen, først og fremst knytter grammatikk til skriveopplæringen og til det å skrive riktig. De uttrykker altså et funksjonelt motivert grammatikksyn. Høringsinnspillene fra UH-sektoren og de videregående skolene tyder på at denne oppfatningen kombinert med lite eksplisitt innhold om grammatikk i læreplanen gir elevene lavere språkstrukturell kompetanse enn ønskelig. UH-sektoren og de videregående skolene er opptatt av skoleslagene under seg og indikerer et formelt motivert grammatikksyn. De savner et mer eksplisitt innhold om systemarbeid i læreplanen, blant annet fordi dette kan bidra til å gi elevene tilstrekkelige grammatikkunnskaper ved utgangen av grunnskolen.

Min analyse tyder på at UH-institusjonene og de videregående skolenes forslag om å legge mer vekt på systemarbeid ikke har blitt hørt i den endelige planen, til tross for at uttalelsene fra disse institusjonene framstår som mer argumenterende og akademisk preget enn uttalelser fra de øvrige skoleslagene. Dette kan skyldes at dette forslaget bryter med den underliggende ideologien i læreplanen. Denne refleksjonen er imidlertid av litt spekulativ karakter. For å kunne trekke klarere konklusjoner om slike sammenhenger, vil det være nødvendig å inkludere flere og andre dokumenter i læreplanprosessen i en større diskursanalyse enn det som har vært mulig innenfor rammen av denne oppgaven.

Den endelige læreplanen åpner for ulike tilnærminger til grammatikk slik at det blir opp til hver enkelt lærer om potensialene blir tatt fram og realisert i praksis. Dermed er det ikke gitt

at Helene Uris ønske om mer grammatikk i skolen, som jeg refererte til innledningsvis, blir oppfylt med den nye læreplanen. Et viktig funn er behovet for å tydeliggjøre grammatikk i læreplanen, slik at det sikrer en mer felles forståelse for emnet. Gitt skolenes ulike forståelse av grammatikk og slik læreplanen framstår nå, vil elevene trolig avslutte 13-årig skole og starte høyere utdanning med svært ulike grammatikkunnskaper.

Siden dette prosjektet tar utgangspunkt i et konkret datamateriale og en innfallsvinkel som ikke er brukt til å studere grammatikk tidligere, håper jeg at min framgangsmåte og mine funn kan være nyttige for framtidige undersøkelser. En begrensning ved min undersøkelse er at den er basert på uttalelser om grammatikk fra noen utvalgte instanser som kom inn i forbindelse med det siste utkastet til ny læreplan i norsk. Den er også basert på de kategoriseringene av innspillene som jeg har valgt. Det vil være relevant å undersøke om et større utvalg og eventuelt med andre kategoriseringer enn jeg har brukt, ville gitt andre resultater når det gjelder skolenes forhold til grammatikk. En slik analyse av robustheten vil indikere i hvilken grad mine resultater kan generaliseres.

Det er også flere andre interessante videreføring som kan bygge på dette prosjektet. Et interessant spørsmål er hvordan andre grupper som ikke er behandlet i denne oppgaven, stiller seg til framstillingen av grammatikk i læreplanen. Det kan åpne for en analyse av hvordan personer også utenfor skolesektoren ser på grammatikk som emne i norskfaget, og hvordan det eventuelt skiller seg fra skolenes oppfatning.

En annen interessant videreføring er å knytte analysen tettere til praksisfeltet. Ulikhetene i skolenes uttalelser om grammatikk motiverer for å gå mer inngående inn i skolenes, lærernes og elevenes holdninger til grammatikk gjennom kvalitative dybdestudier. Har for eksempel elever i videregående skoler og studenter universitet/høgskole (etter at de har gått der noen år) fokus på systemarbeid, mens elever i grunnskolen i større grad knytter grammatikk til rett(skriving)? Det kan være interessant å studere hvordan elevenes og lærernes holdninger til grammatikk og omtalen av grammatikk er etter innføringen av fagfornyelsen, og om den endres etter at fagfornyelsen har virket noen år.

En tredje interessant videreføring kan være å gå inn i klasserom og se hvordan grammatikkundervisning faktisk utøves i de ulike skoleslagene for å se om grammatikksynet i høringsinnspillene reflekteres i den faktiske undervisningen. En slik videreføring vil være verdifull ikke minst fordi det vil bidra til en kobling mellom praksisfeltet og forskningen som både forskningen og praksisfeltet vil tjene på.

Litteraturliste

- Aa, L. I. (2020). Å studere språkleg variasjon i korpus. I Neteland, R. & AA, L.I (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 116-135). Oslo: Universitetsforlaget
- Aa, L. I & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk – skulens største fag. I Neteland, R. & AA, L.I (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 12-24). Oslo: Universitetsforlaget
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M.Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget
- Bakken, K. (2020). Første foredrag i vårens digitale konferanse om fagfornyelsen: Jonas Bakken om fagfornyelsen i videregående og på ungdomstrinnet. Videoforedrag presentert ved vårens digitale dugnadskonferanse. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/frste-foredrag-i-vrens-digitale-konferanse-om-fagfornyelsen-jonas-bakken-om-fagfornyelsen-i-videregende-og-p-ungdomstrinnet-9dwkc>
- Boeckx, C. (2006). *Linguistic Minimalism. Origins, Concepts, Methods, and Aims*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bokmålsordboka*. (2019) Hentet fra <https://ordbok.uib.no>
- Bouchard, D. (1995). *The semantics of syntax : A minimalist approach to grammar*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brøseth, H., & Nygård, M. (2019, 29.11.) Ferske lærerstudenters kunnskap om grammatikk. Innlegg presentert ved MONS 18 - Møte om norsk språk. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.utg). London: Routledge.

- Dujin, I.V., (2016). *Ulike land, ulik grammatikkundervisning? Ei komparativ undersøkning av ulike syn på grammatikkundervisninga i læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland* (Masteroppgave). Høgskulen i Sogn og Fjordane, Sogndal.
- Faarlund, J.T., Lie, S., og Vannebo K.J. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: universitetsforlaget
- Faarlund, J.T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken- Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Det norske samlaget
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnestad, S., N. (2002). *Generativ grammatikk i ungdomsskolen. Ei legitimering og ei skisse til eit generativt grammatikkopplegg i ungdomsskolen* (Hovedfagsoppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (utg. 2). London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1998). Situasjonsteksten. I Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J. (red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R.Martin*. (s. 67-79). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art. 9, 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo-studier i språkvitenskap 12. 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
- Hillocks (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, Vol. 93, No. 1, 133 – 170. <https://doi.org/10.1086/443789>
- Hognestad, J.K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M.Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget

- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M.Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 97-104). Bergen: Fagbokforlaget
- Iversen, H.M, Otnes, H & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Karsrud, K. (2014). *Grammatikkens nytteverdi i skulen-ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013* (Masteroppgave). Høgskulen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-fordypning-forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Strategi for fagfornyelsen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Maagerø. E. (2005). *Språket som mening*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J. (red.) *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R.Martin*. (s. 67-79). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

- Myhill, D., Jones, S, Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. Literacy. *UKLA The United Kingdom Literacy Association*. Vol.47, No.2, s. 103-111. <https://doi.org/10.1111/j.17414369.2012.00674.x>
- Newmeyer, F.J. (1998). *Language form and language function (Language, speech, and communication)*. Cambridge, Massachusetts & London, England: MIT Press.
- Newmeyer, F.J. (2005). *Possible and Probable Languages. A Generative Perspective on Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordgård, T. & T.A. Åfarli (1990). *Generativ syntaks. Ei innføring via norsk*. Oslo: Novus forlag.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (2.utg). London: SAGE Publications
- Saussure, F. de. (1970 [1916]). *Kurs i allmän lingvistik*. Lund: Bo Cavefors bokförlag Skoleporten. (u.å.). Hentet fra: <https://skoleporten.udir.no/>
- Svarstad, J. (2013, 8. januar). Lærerne sliter med å forstå læreplanene. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/GGapB/laererne-sliter-med-aa-forstaa-laereplanene>
- Språkrådet. (2015, 18.03). *I forhold til*. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Feil-bruk-av-ord-og-uttrykk/I-forhold-til/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget
- Thibault, P.J. (1997) *Re-reading Saussure*. London: Routledge
- Uri, Helene (2018, 16.juli). Helene Uri: Grammatikk er så mye mer enn regler. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/A2m4Gj/Helene-Uri--Grammatikk-ersa-mye-mer-enn-regler>
- Udir (2019)=Utdanningsdirektoratet (2019). *Høring–læreplaner i norsk [høringsuttalelser]*. Hentet fra: <https://hoering-publisering.udir.no/347/uttalelser>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. september). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Læreplan i norsk*. [Høringsutkast 1] Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notaId=538>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 4. juni). *Mange i skolen er positive til kjerneelementene*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/mange-er-positive-til-kjerneelementene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk*. [Høringsutkast 2]. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notaId=741>
- Uvaag, P. (2019, 20. desember). Pro... pre... praposisjon, sa du? Okker du deg over dårlige grammatikkunnskaper? Vær så god, nå skal du få vann på mølla. *Morgenbladet*. Hentet fra: https://morgenbladet.no/aktuelt/2019/12/pro-pre-praposisjon-sa-du?fbclid=IwAR1wHqG103xyvlfk5OE9QC0fKB6F4uMTIUyB-kInQENVuxRf6_Qe2hCoR_k
- Watson, A. & Newman, R.M.C. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing, *Language Awareness*, 26:4, 381-398, DOI: 10.1080/09658416.2017.1410554
- Åfarli, T.A. (2000). *Grammatikk – kultur eller natur? Elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over spørsmålene instansene kunne svare på i høringsinnspillene

1. Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?
2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærerne?
3. Gir læreplanen rom for en aktiv og medvirkende elev slik eleven er beskrevet i overordnet del?
4. Er verdigrunnlaget i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?
5. Er det god sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen i dette faget?
6. Har læreplanen et realistisk omfang sett opp mot timetallet i faget?
7. Legger læreplanen til rette for dybdelæring?
8. Er språket i læreplanen klart og tydelig?
9. Er samisk innhold godt ivaretatt i læreplanen?
10. Er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?
11. Legger læreplanen godt til rette for å ivareta de yngste barnas læring og utvikling?
12. Legger læreplanen godt til rette for tilpasset opplæring?
13. Legger læreplanen til rette for god progresjon i faget?
14. Vil tekstene om underveis- og standpunktvurdering fungere som en god støtte i vurderingsarbeidet?
15. Er læreplanen tilstrekkelig framtidsrettet?
16. Legger læreplanen til rette for at elevene utvikler faglig kompetanse som forbereder dem på videre utdanning og/eller samfunns- og arbeidsliv?
17. Fagene i grunnskolen har kompetansemål etter ulike trinn. Har du synspunkt på dette?
18. Tekstene fagets relevans og verdier og prinsipper skal skrives sammen til én tekst i de endelige læreplanene. Hvilket innhold i de to tekstene mener du det er viktig å ta med videre i en sammenskrevet tekst?
19. I læreplanene er det kompetansemål etter 2. trinn i noen fag, og etter 4. trinn i andre fag. Er det på lengre sikt en god løsning også å lage kompetansemål etter 1. trinn, for å få til en god begynneropplæring og bedre overgang mellom barnehage og skole?
20. For å legge bedre til rette for dybdelæring, foreslår vi å redusere antall karakterer i underveisvurderingen. Har du synspunkter på dette?
21. Legger læreplanen godt til rette for at alle elever skal kunne lese, skrive og ha gode muntlige ferdigheter etter grunnskolen?

22. Legger høringsutkastet opp til en tydeligere studieretning på vg2 og vg3 på de studieforberevende utdanningsprogrammene?
23. Legger høringsutkastet opp til en god og relevant yrkesretting på yrkesfaglig utdanningsprogram (Vg2)?
24. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

(Udir, 2019)

