

Erik Skjaanes

Elevers forståelse i muntlig grammatikkundervisning

En studie av utforskende samtaler om leddstillingsvariasjon

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Leiv Inge Aa

Medveileder: Mari Nygård

Mai 2023

Erik Skjaanes

Elevers forståelse i muntlig grammatikkundervisning

En studie av utforskende samtaler om leddstillingsvariasjon

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Leiv Inge Aa
Medveileder: Mari Nygård
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan elever på 10. trinn viser grammatisk forståelse i utforskende samtaler om leddstillingsvariasjon. Problemstillingen åpner for at forståelse kan komme til uttrykk på forskjellige måter, og studien undersøker hvordan elevene formulerer denne forståelsen muntlig. Empirien har jeg samlet inn ved å ta lydopptak av elever som gjennomfører utforskende samtaler, og samtalene baserer seg på oppgaver jeg har konstruert.

Studiens hovedfunn viser at elevene formidler sin grammatiske forståelse både gjennom et hverdagspråk og ved å bruke syntaktiske fagbegreper. I tillegg viser elevene forståelse gjennom å bygge videre på hverandres innspill, stille kritiske oppfølgings spørsmål og å diskutere seg fram til setningers mening. Analysemodellen elevenes ytringer er plassert i, skiller mellom ytringer som viser forståelse og ikke, og om dette er gjort med bruk av grammatiske fagbegreper eller ikke. Hovedvekten av elevenes ytringer plasserer seg i kategoriene hvor de viser forståelse, og når man ser på samtalene som helhet, dannes et bredere bilde av elevenes grammatiske dybdekunnskap. Videre diskuteres det hvordan en muntlig grammatikkundervisning tilrettelegger for at elevene får vise forståelse i langt større grad enn en skriftlig fagspråk- og målfokusert grammatikkundervisning gjør. Når det er elevenes forståelse som skal vurderes, blir også lærerrollen mer nyansert. Dermed kreves det en faglig trygg lærer som kan stille elevene relevante oppfølgings spørsmål, og som kan anerkjenne forståelsen elevene viser.

Hva en setning er rent ontologisk, forholdet mellom subjekt og predikat og begreper som grammatikalitet og akseptabilitet er med på å danne det grammatikkteoretiske fundamentet i denne studien. Videre rettes søkelyset mot hva som kjennetegner norsk setningsstruktur og hvilken plass grammatikken har hatt i skolen historisk sett. Fra et metodisk perspektiv danner epistemologiske og ontologiske antakelser, syn på sannhet og hermeneutiske betraktninger studiens vitenskapsteoretiske fundament. Studien går også grundig gjennom hvordan jeg har gått fram før datainnsamlingen fant sted, datainnsamlingen i seg selv og hvordan datamaterialet har blitt behandlet.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate how pupils in the 10th grade show grammatical understanding in exploratory talk about syntactic variation. This thesis overall aim of study allows for understanding to be expressed in different ways, and this study examines how students formulate this understanding orally. I have collected the empirical data by recording students who carry out exploratory talks, and the conversations are based on tasks I have constructed.

The study's main findings show that the students convey their grammatical understanding both through everyday language and by using syntactic terms. In addition, students show understand by building on each other's input, asking critical follow-up questions, and debating the meaning of sentences. The analysis model the students' utterances are placed in distinguishes between utterances that show understanding and those that do not, and whether this has been done with the use of syntactic terms or not. Most of the students' utterances is placed in the categories where they show understanding, and when you look at the full conversations, a broader picture is formed of the students' in-depth grammatical knowledge. Furthermore, it is discussed how an oral grammar lesson facilitates the students to show understanding to a far greater extent than a written technical term orientated, and goal-orientated grammar lesson does. When it is the students' understanding that the teacher must assess, the teacher's role become more nuanced. This requires a professionally confident teacher who can ask the students relevant follow-up questions, and who can recognize the understanding the students show.

What a sentence is from an ontological view, the relationship between subject and predicate, and concepts such as grammaticality and acceptability form the grammar-theoretical foundation in this study. Furthermore, the study focuses on what characterizes Norwegian sentence structure and what place grammar has had in Norwegian classrooms historically. From a methodological perspective, epistemological and ontological assumptions, views of truth and hermeneutic considerations form the study's scientific theoretical foundation. The study also thoroughly reviews how I have proceeded before the empirical data collection took place, the data collection itself, and how the data material has been analyzed.

Forord

Jeg vil rette en stor takk til hovedveilederen min, Leiv Inge Aa. Takk for gode diskusjoner, gjennomlesing og gode innspill i prosessen. Jeg føler meg sikker på at dette prosjektet fører til at jeg i min utøvende praksis ikke kaller elevene inn fra 100-metersstartblokkene! Jeg vil også takke medveilederen på dette prosjektet, Mari Nygård. Takk for gode innspill i prosjektets startfase, og takk for gjennomlesing og respons mot slutten. Jeg vil også takke samboeren min, Martine, for all støtte underveis.

Erik Skjaanes

NTNU, Trondheim

Våren 2023

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Kortfattet aktualisering	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Læreplanens fokus på utforskende arbeid	4
1.4 Oppgavens struktur	5
2 Grammatikkteori og grammatikdidaktikk	7
2.1 Overordnet grammatikkteori	7
2.1.1 I-språk og E-språk	7
2.1.2 Hva en setning er	8
2.1.3 Subjekt og predikat	9
2.1.4 Grammatikalitet og akseptabilitet	10
2.2 Norsk setningsstruktur	11
2.2.1 Funksjonsledd i norsk	11
2.2.2 Predikatsadverbial (PA)	14
2.2.3 Predikatsadverbial i en hierarkisk struktur	16
2.2.4 Flytting	17
2.2.5 Oppsummering av grammatikkteori, overgang til grammatikdidaktikk	19
2.3 Grammatikdidaktikk	19
2.3.1 Grammatikken i skolen i et historisk lys	20
2.3.2 Kunnskapsrelaterte mål og fagspråksmodellen	23
2.4 Oppsummerende tanker og veien videre	24
3 Vitenskapsteoretisk fundament og metode	25
3.1 Vitenskapsteoretisk fundament	25
3.1.1 Epistemologiske og ontologiske antakelser	25
3.1.2 Sannhet og hermeneutikk	26
3.1.3 Intersubjektivitet og transparens	27
3.2 Oppgavens overordnede metode og læreplanen	28
3.3 Forberedelser og innsamling av datamateriale	28
3.3.1 Forberedelser til innsamling av datamateriale i praksis 5. studieår	29
3.3.2 Sammensetning av grupper	30
3.3.3 Gjennomføring av samtalene	30
3.4 Bearbeiding av materialet	31
3.4.1 Transkripsjon	31
3.4.2 Analyse	31
3.5 Kommentar til oppgavene elevene jobbet med	33
3.6 Oppsummerende refleksjoner og veien videre	33
4 Analyse	35
4.1 Analysemodellen	36
4.1.1 Kategori 1	36
4.1.2 Kategori 2	38
4.1.3 Kategori 3	40
4.1.4 Kategori 4	42
4.1.5 Oppsummering av funn	44
4.2 Forskningsspørsmålene	45

4.2.1 Forsknings spørsmål 1	45
4.2.2 Forsknings spørsmål 2	46
4.2.3 Forsknings spørsmål 3	47
4.2.4 Forsknings spørsmål 4	48
4.2.5 Forsknings spørsmålene oppsummert.....	50
4.3 Analysekapittelet oppsummert og veien videre.....	51
5 Drøfting	52
5.1 Hvordan kan elevenes svar forstås i en større kunnskapssammenheng?	52
5.2 Den muntlige grammatikkundervisningen	55
5.3 Lærerrollen når forståelse skal vurderes.....	56
5.4 Oppsummerende drøftingstanker.....	57
6 Avslutning	58
Litteratur	60
Vedlegg 1 – Oppgaver til utforskende samtale.....	64
Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD.....	66
Vedlegg 3 – Informasjon- og samtykkeskjema.....	68

1 Innledning

1.1 Kortfattet aktualisering

Hvordan grammatikken skal legitimeres i skolen, har vært aktuelt siden tidlig på 1800-tallet og en omstridt debatt fra midten av 1900-tallet og fram til i dag (Hertzberg, 1995, s. 17).¹ Sentrale problemområder har dreid om tematikker som hvorfor man skal undervise i grammatikk, hvilke andre formål grammatikkunnskap kan tjene, og om kunnskap om språket kan rettferdiggjøres gjennom hvor sentralt språket er for mennesket. I grammatikkaktuelle kompetansemål fra dagens læreplan² skal elevene blant annet kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk (...) i samtale om og bearbeiding av tekster» etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I denne sammenhengen er det interessant å stille følgende spørsmål: Hva vektlegger nyere grammatikdidaktisk forskning når det gjelder hvordan læreren kan legge opp undervisning som tilrettelegger for at elevene utvikler grammatisk kompetanse?

Det har lenge vært kjent at barn har en godt utviklet morsmålsgrammatikk allerede innen de begynner på skolen (Brøseth & Nygård, 2019, s. 337; Faarlund, 1980 [1979], s. 78; Nygård, 2021, s. 153). Nygård (2021) omtaler imidlertid denne grammatikk-kompetansen som en ubevisst kompetanse og poengterer at «kunnskap om grammatikk og eit språk for å uttrykke kunnskapen» er en annen side ved grammatikkunnskap (s. 154). Barn bøyer for eksempel verb og substantiv i riktig tempus og bestemthet uten å tenke over det; dette inngår som en ubevisst grammatikk-kompetanse. En bevisst grammatisk kunnskap er en nødvendighet for å kunne forstå hvordan språket fungerer, og Nygård (2021) skriver at dette er noe elevene må lære på en helt annen måte (s. 154). Et grammatisk fagspråk er altså nødvendig for at elevene skal kunne beskrive språkssystemet (s. 155). I en undersøkelse gjort med elever fra barnetrinnet og mellomtrinnet finner Sjøfteland et al. (2021) at elevene i utgangspunktet benytter et allment språk om språket i utforskende samtaler om talespråk, mens fagterminologi kommer først når det eksplisitt etterspørres i samtalen (s. 83). Forfatterne påpeker også at det er sentralt at læreren tilrettelegger både faglig og didaktisk for at elevene skal kunne delta i utforskende samtaler (s.

¹ En gjennomgang av grammatikkens plass i skolen gjør jeg i kapittel 2, delkapittel 2.3.1, *Grammatikken i skolen i et historisk lys*.

² Jeg vil gå nærmere inn på læreplanens overordnede del og læreplanen i norsk i delkapittel 1.3.

83). Det er et svært interessant aspekt at elevene har fagterminologi inne, men at de likevel ikke benytter den når de gjennomfører utforskende samtaler.

Utforskende språksamtaler kan også være et godt didaktisk verktøy i grammatikkundervisningen. Grammatikdidaktikkforskerne van Rijt, Wijnands og Copen skriver at å la elever gjennomføre utforskende samtaler kan ha positive innvirkninger på deres evne til å resonere over grammatiske problemstillinger (van Rijt et al., 2020, s. 235).³ Eiesland og Vindenes (2022) går så langt som å omtale språksamtalet som *essensiell* for at elevene skal lære å reflektere over grammatiske fenomener (s. 35). Med en slik tilnærming til grammatikkundervisningen settes elevaktivitet i fokus i mye større grad enn i mer tradisjonell, normativt rettet grammatikkundervisning. Nygård (2021) skisserer hvilke fordeler en induktiv tilnærming til grammatikkundervisningen kan ha (s. 158). En induktiv tilnærming innebærer at elevene selv får oppdage språklige regler på bakgrunn av et utvalg språklig data, heller enn at elevene får en grammatikkundervisning hvor man tar utgangspunkt i regler (s. 158). Elevene vil da i mye større grad få utforske og undersøke språklige eksempler selv, for så å trekke sammenhenger mellom eksempler for å komme fram til grammatiske regler – en undervisning som heller er deskriptiv enn normativ. Det skal poengteres at dette kan være en krevende øvelse. Nygård (2021) hevder videre at en induktiv inngang til grammatikkundervisningen – noe utforskende samtaler kan sies å være – «truleg [vil] føre til at elevane oppnår større forståing og ikkje minst eigarskap til stoffet», og for at dette skal skje, må læreren aktivt samle trådene etter det utforskende arbeidet (s. 160). Dette krever faglig sterke lærere, noe som er sentralt for grammatikkundervisningen (Brøseth & Nygård, 2019, s. 365; Myhill, 2012, s. 162; van Rijt & Copen, 2021, s. 189; Aa, 2021, s. 72). En faglig sterk lærer kan dermed gjennomføre en grammatikkundervisning som baserer seg på en induktiv tilnærming. Her kan elevene jobbe utforskende med grammatiske fenomener, og til dette er samtalen en mulig didaktisk inngang. Brøseth og Nygård (2019) poengterer riktignok at elevene trenger en tydelig innføring i grammatiske begreper, men at dette må gjøres på en slik måte at begrepsbruken er overførbar mellom ulike språksituasjoner (s. 363). Med et slikt utgangspunkt kan man også tenke seg at elevene tar med seg begrepsbruken inn i de utforskende samtalene (jf. Søfteland et al., 2021, s. 83).

³ Van Rijt et al. (2020) skriver at slike samtaler kan ha positive innvirkninger på elevenes «grammatical reasoning» (s. 235). «Grammatical reasoning» forstår jeg som «evne til å resonere over grammatiske problemstillinger».

I kapittel 2, delkapittel 2.3.1, *Grammatikken i skolen i et historisk lys*, viser jeg med utgangspunkt i Hertzberg (1995) hvordan grammatikken har hatt en sekundær rolle i skolen historisk sett. Derimot tilsier nyere grammatikkdiraktisk forskning fra Jimmy van Rijt med kolleger at grammatikkens egenverdi er så stor at den i mye større grad bør få en primær rolle i klasserommet. I delkapittel 1.3 viser jeg hvordan læreplanens overordnede del legger opp til utforskende arbeid og dybdelæring, men hvor grammatikken likevel får en sekundær rolle i læreplanmålene på ungdomsskolenivå.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Motivasjonen bak denne studien er å undersøke hvordan elever viser grammatisk forståelse, og forståelse kan ses på som et av hovedmålene innenfor utdanning (van Rijt et al., 2022, s. 1). Tradisjonell grammatikkundervisning har i stor grad dreid seg om å sette riktig merkelapp på riktig setningsledd i en skriftlig kontekst, og har hatt lite med forståelsesformulering å gjøre. En antakelse om at elevene kan formulere forståelsen sin muntlig, gjør samtalen til en egnet metode å benytte i undersøkelsen av deres forståelse – spesielt ettersom samtalen gjør det mulig å bygge forståelse sammen. I kombinasjon med min interesse for syntaks og leddstillingsvariasjon er denne studiens problemstilling dermed følgende:

På hvilke måter viser elever på 10. trinn grammatisk forståelse i utforskende samtaler om leddstillingsvariasjon?

Problemstillingen åpner for at elevene kan vise forståelse på forskjellige måter. I tillegg er jeg interessert i hvordan elevene formulerer denne forståelsen muntlig. For å kunne svare på problemstillingen har jeg brutt den ned i fire forskningsspørsmål som med ulike innganger forsøker å få innsikt i hvordan elevenes forståelse kommer til syne:

F1: Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i samtalen?

F2: På hvilken måte bruker elevene fagbegreper i samtalen?

F3: Hvordan viser elevene grammatisk forståelse når de bruker fagbegreper?

F4: Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i forklaringer på hvorfor setninger er ugrammatikalske?

Felles for forskningsspørsmålene er at de søker innsikt i elevenes forståelse på en eller annen måte. F1 går bredt ut og ser på hvordan elevene viser forståelse, mens F2 er mer spesifikk ettersom det i større grad fokuserer på måten elevene bruker fagbegreper på. F3 kan ses på som en syntese av F1 og F2, og innenfor dette spørsmålet vil ytringer hvor elevene viser høy grammatisk kunnskap, plassere seg. F4 undersøker hvordan elevene forklarer at setninger er ugrammatikalske, og om de evner å sette ord på hva som gjør at ugrammatikalske setninger ikke fungerer.

1.3 Læreplanens fokus på utforskende arbeid

Læreplanens overordnede del legger stor vekt på utforskende arbeid i klasserommet. Som en del av punkt 1, *Opplæringens verdigrunnlag*, uttrykker punkt 1.4 at elevene skal få rike muligheter til å utfolde utforskertrang, og at evne til å utforske og eksperimentere er viktig i arbeidet med dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Skolen skal også «respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på» (s. 7). Undervisning faller under punkt 3, *Prinsipper for skolens praksis*, og punkt 3.2 uttrykker at «[e]lvene skal få tid til å *utforske dybden* i ulike fagområder» (s. 17, min utheving). Dette sterke fokuset på utforsking og dybdelæring legger klare føringer for undervisningen i alle fag, men norskfagets særstilling når det kommer til språk-, lese- og skriveopplæring, er med på å gjøre dybdeforståelse i faget essensielt. På bakgrunn av dette kan man dermed hevde at utforsking og dybdelæring i norskfagets emner er særdeles viktig.

Overordnet uttrykker læreplanen i norsk at norskfaget skal bidra til å «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre står det under kjerneelementet *Språket som system og mulighet* at «[e]lvene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (s. 3). Dette kan jo i utgangspunktet se vel og bra ut, men i de konkrete kompetansemålene for ungdomsskolen blir grammatikkens sekundære rolle tydelig. Elevene skal kunne:

- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Det første kompetansemålet retter grammatikken mot skrivinga (og kan slik sett være i tråd med Debra Myhill sin forskning),⁴ mens det andres «bruke fagspråk» ikke nødvendigvis sikrer grammatisk kunnskap (jf. Aa, 2021, s. 72). Det jeg forsøker å problematisere her, er hvordan læreplanverkets overordnede del sitt fokus på utforskende arbeid og dybdelæring ikke gjenspeiles i kompetansemålene som omhandler grammatikk. For innebærer det språklig dybdekunnskap å bruke fagspråk i samtale om tekster, eller er det tilstrekkelig å kunne navngi noen ordklasser eller setningsledd? Grammatikken blir altså ikke gitt en primær rolle i læreplanmålene, men skal heller fungere som støtte til utvikling av andre ferdigheter. Dermed legger ikke læreplanmålene til rette for dybdelæring og utforskende arbeid med grammatikk når målene ikke favner om overordnet del sitt fokus på utforskende arbeid.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg aktuell grammatikkteoretisk og grammatikkdiraktisk forskning. Den grammatikkteoretiske forskningen er med på å danne et grammatikkteoretisk fundament for studien. Her belyser jeg hva som ligger i termene I-språk og E-språk, og jeg viser til Adger (2003) når jeg definerer hva en setning *er*. Videre tar jeg for meg setningens bestanddeler og hva som ligger i begrepene *grammatikalitet* og *akseptabilitet*, før jeg retter søkelyset mot norsk setningsstruktur. Innenfor grammatikkdiraktikken gjør jeg først en relativt kort gjennomgang av grammatikkens plass i skolen historisk sett før jeg belyser grammatikkdiraktisk forskning fra 2010-årene og fram til i dag. I kapittel 3 presenterer jeg studiens vitenskapsteoretiske fundament, som innebærer epistemologiske og ontologiske antakelser, sannhet og hermeneutiske betraktninger. Videre viser jeg hvordan jeg har gått fram i datainnsamlingen, og hvordan jeg har analysert datamaterialet. I analysen, kapittel 4, viser jeg hele veien til konkrete samtaleutdrag og løfter fram eksempler på samtalesekvenser og ytringer hvor elevene viser ulike grader av grammatisk kunnskap og forståelse. I kapittel 5 tar jeg med meg funnene fra analysen og diskuterer hvordan en muntlig grammatikkundervisning i større grad setter grammatikken i en primær posisjon i klasserommet enn en skriftlig grammatikkundervisning gjør. Her tar jeg også for meg hvordan lærerrollen blir mer nyansert når det er grammatisk forståelse som skal vurderes heller enn bruk / ikke bruk av grammatiske fagbegreper. I kapittel 6 oppsummerer jeg studien før jeg viser til ny forskning studien legger til rette for. Helt til slutt

⁴ Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 2.3.1, *Grammatikken i skolen i et historisk lys*.

retter jeg blikket mot lærerprofesjonen og trekker fram noen konsekvenser denne studien har for mitt framtidige arbeid som lærer.

2 Grammatikkteori og grammatikdidaktikk

I dette kapitlet tar jeg for meg det overordnede grammatikkteoretiske fundamentet denne studien bygger på. I delkapittel 2.1 går jeg først inn på det Chomsky (1986) omtaler som I-språk og E-språk. Dette gjør jeg for å tydeliggjøre hvordan jeg møter elevenes språk i de utforskende samtalene. Videre gjør jeg med utgangspunkt i David Adger rede for hva en setning *er* rent ontologisk ettersom det er setningen som er i fokus i oppgavene elevene jobber med. I forlengelsen av dette redegjør jeg for setningens bestanddeler, før jeg runder av den overordnede grammatikkteoretiske delen med å presentere hva Frederick Newmeyer legger i begrepene *grammatikalitet* og *akseptabilitet* – dette er sentralt ettersom elevene også diskuterer ugrammatikalske setninger. I delkapittel 2.2 dreier jeg det grammatikkteoretiske lyset inn mot det norske språket, og jeg tar for meg de fem funksjonsmønstrene i norsk. Dette gjør jeg med utgangspunkt i Brøseth (2019). Videre belyser jeg også hvordan leddstillingsvariasjon kan oppstå i norsk, da særlig med fokus på predikatsadverbial. Tematisering av predikatsadverbial er et viktig element i oppgavene elevene jobber med. I delkapittel 2.3 vender jeg fokuset over på grammatikdidaktikk ettersom dette er en grammatikdidaktisk innrettet studie. Først gjør jeg en historisk gjennomgang av grammatikkens plass i skolen med utgangspunkt i Hertzberg (1995). Deretter skal ta for meg noe av forskningen på grammatikkundervisning til Jimmy van Rijt med kolleger i 2020-årene. I sitt arbeid fokuserer de på hvordan grammatikkundervisningen kan legitimeres gjennom sin egen viktighet, og hvordan elevens forståelse for grammatiske metakonsepter kan hjelpe dem til å resonnerer over grammatiske problemstillinger. Avslutningsvis gjør jeg en kort oppsummering av kapitlet og skisserer veien videre.

2.1 Overordnet grammatikkteori

2.1.1 I-språk og E-språk

Innenfor den generative grammatikken er det et tydelig skille mellom en språkbrukers fulle, mentale språkforståelse, og det språket man bruker i kommunikasjon med andre. En språkbrukers fulle, mentale språkforståelse omtaler Chomsky (1986) som I-språk (s. 22), hvor i-en står for individuelt, internt og intensjonelt (Hårstad et al., 2017, s. 85). Åfarli (2000) skriver

i sin omtale av I-språk at den universelle grammatikken (UG)⁵ «framtrer som språkspesifikke mentale grammatikkar i sinnet til kvar enkelt språkbrukar», og at det er disse språkspesifikke grammatikkene som er en språkbrukers I-språk (s. 30). Det er derimot ikke slik at det er en språkbrukers I-språk som kommer til uttrykk i kommunikasjon. Språket man bruker i kommunikasjon med andre, omtaler Chomsky (1986) som *eksternalisert språk*, (E-språk) (s. 20), og dette er slik språket «faktisk ligg føre i form av tale (eller skrift)» (Åfarli, 2000, s. 30). Åfarli (2000) påpeker vidare at E-språket blir sett på som en innfallsport til I-språk og UG i grammatikkforskningen, og er dermed ikke en hovedinteresse (s. 30). Etersom min undersøkelse er grammatikdidaktisk innrettet og har et fokus på elevenes muntlige språk, er det viktig å påpeke at det er elevenes akseptabilitet overfor setningene de blir presentert for, som kommer til uttrykk – ikke setningenes grammatikalitet. Jeg kommer tilbake til termene *grammatikalitet* og *akseptabilitet* nedenfor. Elevenes akseptabilitet får jeg tilgang på gjennom deres E-språk, men jeg skal ikke vurdere grammatikaliteten i elevenes språk. Mitt fokus er å vurdere elevenes forståelse ut fra måten de snakker om setningene på.

2.1.2 Hva en setning er

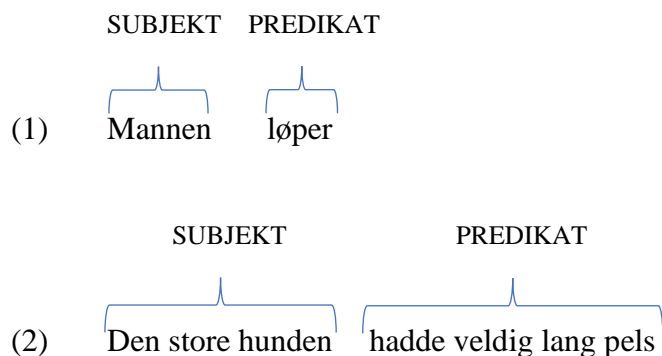
I denne studien er det setningen som enhet som er av interesse, og det er dermed hensiktsmessig å definere hva en setning er, og hvilke bestanddeler den består av. David Adger skisserer sammenhengen mellom ytring, proposisjon og setning når han spør hva en setning er (Adger, 2003). Proposisjon handler om muligheten til å avgjøre om meningen setningen kommuniserer, er sann eller usann (s. 1), mens ytringer kan forstås som konkretiseringer av setninger. Den fundamentale forskjellen mellom en ytring og en setning er at ytringen er den faktiske bruken av en setning (s. 2). Adger (2003) hevder vidare at «our shared knowledge of language (...) allows us to construct sentences, which we can then utter» (s. 2). En setning er dermed noe abstrakt – en intern, mental enhet – mens en ytring er mer konkret ettersom den blant annet kan høres, registreres og tas opptak av (s. 2). På bakgrunn av dette kan man hevde at en setning er

⁵ UG kan ses på som et medfødt, mentalt grammatikkskjellet som er felles for alle mennesker uavhengig av hvilket språk man snakker (Åfarli, 2000, s. 30). UG og I-språk er hovedfokus først og fremst i grammatikkforskningen, så jeg kommer ikke til å greie vidare ut om UG i denne undersøkelsen ettersom den er mer grammatikdidaktisk rettet. For å lese mer om UG se Chomsky (1986).

noe man konstruerer gjennom en kognitiv prosess,⁶ men så fort setningen kommuniseres, er den å anse som en ytring.

2.1.3 Subjekt og predikat

I syntaksen er det setningsstrukturen som er undersøkelsesobjektet (Åfarli, 1997, s. 9), og i minimalismen er setningen ansett som den grunnleggende lingvistiske enheten (Boeckx, 2006, s. 73). Alle setninger i norsk må minimum bestå av et subjekt og et predikat (Faarlund et al., 1997, s. 39), og koblingen mellom subjektet og predikatet er slik at predikatet tilskriver en egenskap til subjektet (Åfarli & Eide, 2003, s. 176). Predikatet inneholder normalt et leksikalsk verb⁷, og dette resulterer i en at det framsettes en påstand som har en sannhetsverdi – dette betyr at det er mulig å undersøke om påstanden som framsettes er sann eller usann (s. 176), og det blir opp til mottakeren å avgjøre påstandens sannhetsgehalt. Kategoriseringen av en setnings subjekt og predikat i normalstruktur⁸ vil dermed se slik ut:



⁶ Dette kan anses som en ontologisk antakelse ettersom det sier noe om hva en setning *er* (Harstad, 2022, s. 21). I det følgende kommer jeg likevel til å bruke begrepet *setning* for enkelhetens skyld når jeg viser til teksteksempler, selv om det på bakgrunn av Adger (2003) sin definisjon er å anse som ytringer.

⁷ Et tempusbøyd verb, altså et verb som har en finitt form, innebærer at verbet får tempus presens eller preteritum, eller står i imperativ (Faarlund et al., 1997, s. 468). Jeg vil påpeke at småsetninger også består av subjekt og predikat, men her behøver ikke predikatet å inneholde et finitt verb (Åfarli & Eide, 2003, s. 175). I tillegg har kopulasetninger for eksempel adjektiv som predikat, som fører til at kopulaverbet blir stående utenfor predikatet (se Faarlund et al. (1997, s. 38–39) for mer om kopulaverb). Jeg kommer derimot ikke til å gå nærmere inn på småsetninger og kopulasetninger i denne studien.

⁸ Normalstruktur innebærer at subjektet kommer først i setningen, og at de andre funksjonsleddene står på sine vanlige, umarkerte plasser (Brøseth, 2019, s. 107). Jeg gjennomgår setningsleddene vi har i norsk i delkapittel 2.2.1.

Eksempel (1) viser hvordan både subjektet og predikatet kan bestå av så lite som ett ord. Subjektet, *Mannen*, blir gitt egenskapen *løper*. Predikatet inneholder et tempubøyd verb, *løper*, og det er mulig å undersøke om påstanden er sann eller usann. (2) viser hvordan et subjekt kan bestå av flere ord, som således danner en *frase* (i dette tilfellet en substantivfrase).⁹ Predikatet i (2) består også av flere funksjonsledd.

2.1.4 Grammatikalitet og akseptabilitet

Når det skal avgjøres om en setning er konstruert på en slik måte at den tilfredsstiller grammatiske regler, skiller Newmeyer (1983) mellom *grammatikalitet* og *akseptabilitet* (s. 51). Dette skillet er sentralt ettersom grammatikalitet er et teoretisk begrep, mens akseptabilitet handler om en språkbrukers intuisjon om en setning er akseptabel eller ikke. I tillegg kan en grammatisk setning bli ansett som uakseptabel blant språkbrukere, samtidig som akseptable setninger kan være ugrammatisk (s. 51–52). Newmeyer (1983) poengterer videre at det ikke eksisterer noe slikt som en *morsmålsbrukers intuisjon* om en setning er grammatisk eller ikke, fordi grammatikalitet er et teoretisk begrep og dermed ikke direkte tilgjengelig for språkbrukerens intuisjon (s. 51). Ut ifra dette kan man dermed argumentere for at det ikke er relevant å diskutere om en språkbruker oppfatter en setning som grammatisk eller ikke, men heller ifølge Newmeyer (1983) om språkbrukerens *akseptabilitet* av setningen. Begrepet omhandler følelsen en språkbruker får i møte med setningers velformethet.¹⁰ Dette er intuisjonsbasert, og språkbrukerens internaliserte grammatikkunnskap er en sentral faktor i akseptabilitetsavgjørelsen til en setning (s. 51). For å eksemplifisere er det nærliggende å anta at enhver som har norsk som morsmål, ville akseptert setningen *Haaland sparka ballen rett i mål*, mens setningen *Haaland i mål rett ballen sparka* ikke ville blitt akseptert på bakgrunn av funksjonsleddenes plassering. Det skal derimot påpekes, som tidligere nevnt, at setninger som er grammatisk kan avvises som akseptable hvis de inneholder tabubelagte ord eller har en ikke-standardisert form (Newmeyer, 1983, s. 51). Dette tyder på at en språkbrukers akseptabilitet både forholder seg til en setnings grammatiske komponenter så vel som setningens semantiske innhold.

En språkbrukers akseptabilitet av en setning kan ikke ses på som fast og evigvarende – Adger (2003) skriver at en setnings akseptabilitet «depends upon the context in which it is uttered» (s.

⁹ Jeg kommer tilbake til hvordan et funksjonsledd kan være en frase i delkapittel 2.2.2.

¹⁰ Newmeyer (1983) bruker termen «well-formedness» på engelsk.

3). Adger (2003) eksemplifiserer med setningen *Amøben hostet*, som i utgangspunktet kan anses som uakseptabel på bakgrunn av sin fysiske umulighet, men akseptabel i et tilfelle hvor amøben er en tegneseriefigur – hvor det godt kan tenkes at en hostende amøbe kan være en karakter (s. 3). Slikt sett er akseptabilitetsbegrepet dynamisk – noe som ikke er akseptabelt i én kontekst, kan passere som akseptabelt i en annen. Det kan derimot oppstå tilfeller hvor en språkbruker med sikkerhet kan konstatere at en setning ikke er akseptabel, men samtidig ikke være i stand til å påpeke *hvorfor* nettopp dette er tilfelle. Dette kan ses på som et kunnskapshull, og Adger (2003) omtaler dette som *taus kunnskap*¹¹ – man vet at noe ikke er riktig, men man har ikke kunnskapen til å forklare hvorfor (s. 8). I denne studien er det aktuelt å undersøke dette aspektet i forbindelse med forskningsspørsmål 4 – hvordan elevene viser grammatisk forståelse i møte med ugrammatikalske setninger, og om de evner å gi grammatiske forklaringer på *hvorfor* setningene er ugrammatikalske.

2.2 Norsk setningsstruktur

I dette delkapittelet fokuserer jeg på hva som kjennetegner norsk setningsstruktur og hvordan leddstillingsvariasjon i norsk kan forklares grammatisk. Dette gjør jeg ettersom det er et sentralt aspekt i oppgavene elevene jobber med.

2.2.1 Funksjonsledd i norsk

Som jeg nevnte i forrige delkapittel, må alle setninger i norsk minimum bestå av et subjekt og et predikat (Faarlund et al., 1997, s. 39). Et predikat består ofte av flere funksjonsledd, og i norsk benyttes det ti funksjonsledd for å gjøre rede for norsk setningsstruktur (Brøseth, 2019, s. 104). I tillegg til subjekt (SU) og predikat (PRED) er disse verbal (VBL), direkte objekt (DO), indirekte objekt (IO), subjektspredikativ (SUP), direkte objektspredikativ (DOP), auxilium (AUX),¹² setningsadverbial (SA) og predikatsadverbial (PA) (s. 104). Disse kan igjen deles opp i to hovedgrupper ut fra om de kan forekomme én eller flere ganger i en setning. Funksjonsleddene i (3) er de som kan forekomme kun én gang i en setning, såkalt valensbundne ledd,¹³ mens de i (4) kan forekomme flere ganger, såkalt valensfrie ledd (Brøseth, 2019, s. 106):

¹¹ Den engelske termen er «tacit knowledge».

¹² Heretter omtalt som *hjelpeverb*.

¹³ Det er også mulig å ha frie predikativ, og slike kan ofte føre til tvetydigheter. I setningen *Petter slo Jens vill og galen* kan *vill og galen* kategoriseres både som SUP og DOP.

- (3) Subjekt, verbal, direkte objekt, indirekte objekt, subjektspredikativ, objektspredikativ
- (4) Auxilium, setningsadverbial, predikatsadverbial

Funksjonsleddene kan igjen deles inn i mønstre ut fra hvilke kombinasjoner som er mulig i norsk. Funksjonsleddene i (3) er obligatorisk til stede i de ulike funksjonsmønstrene, mens leddene i (4) *ikke* er obligatoriske ledd (Brøseth, 2019, s. 106). De fem funksjonsmønstrene i norsk er vist i tabell 1 og hentet fra Brøseth (2019, s. 106):

Funksjonsmønster I:	SUBJEKT + VERBAL
Funksjonsmønster II:	SUBJEKT + VERBAL + DIREKTE OBJEKT
Funksjonsmønster III:	SUBJEKT + VERBAL + INDIREKTE OBJEKT + DIREKTE OBJEKT
Funksjonsmønster IV:	SUBJEKT + VERBAL + SUBJEKTS-PREDIKATIV
Funksjonsmønster V:	SUBJEKT + VERBAL + DIREKTE OBJEKT + DIREKTE OBJEKTS-PREDIKATIV

Tabell 1: De fem funksjonsmønstrene i norsk. Tabellen viser hvilke kombinasjoner av de obligatoriske funksjonsleddene som er mulig i norsk, og deres plassering i setningen når setningen står i normalstruktur.

Som tabell 1 viser, er subjekt og verbal til stede i alle funksjonsmønstrene. Direkte objekt kan forekomme alene sammen med subjekt og verbal (funksjonsmønster 2), og er dessuten en forutsetning for at indirekte objekt skal kunne være til stede (funksjonsmønster 3)¹⁴ – det samme gjelder direkte objektspredikativ ettersom dette funksjonsleddet gir en egenskap til det direkte objektet (funksjonsmønster 5). Funksjonsleddet subjektspredikativ gir egenskaper til subjektet (funksjonsmønster 4). Eksempelsetningene (5)–(9) viser setninger som tilhører de ulike funksjonsmønstrene:

- (5) Funksjonsmønster 1:
SU + VBL
Fredrik danser

¹⁴ Det eksisterer dialektale varianter i norsk hvor direkte objekt er utelatt fra strukturen SU + VBL + IO + DO, og dermed er underforstått. I setningen *Bestemor ga sauene* vil det være underforstått at hun ga dem mat, ikke at hun ga bort sauene. Eksempelen har jeg fått fra Leiv Inge Aa som har observert dette i breimsdialekten.

(6) Funksjonsmønster 2:

SU + VBL + DO

Guri liker bøker

(7) Funksjonsmønster 3:

SU + VBL + IO + DO

Ola ga Merete penger

(8) Funksjonsmønster 4:

SU + VBL + SUP

Bjørn er elektriker

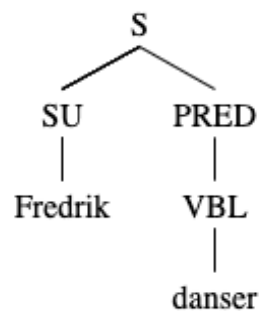
(9) Funksjonsmønster 5:

SU + VBL + DO + DOP

Lars lakkerer bilen rød

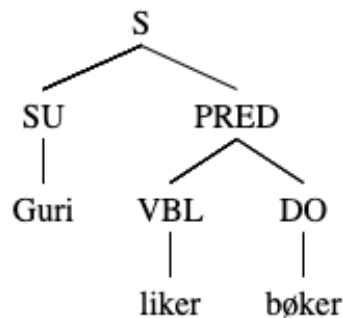
Framstillingen av hvordan funksjonsleddene opptrer i (5)–(9), er en lineær framstilling, og Brøseth (2019) skriver at en slik framstilling ikke tar stilling til språkets hierarkiske struktur (s. 105). Språkets hierarkiske struktur innebærer at noen ord/funksjonsledd har en høyere grammatisk status enn andre, og en hierarkisk framstilling belyser dette i større grad (s. 105). Dette gjelder blant annet funksjonsleddene predikatsadverbial og setningsadverbial – dette kommer jeg tilbake til nedenfor. Eksempel (5) framstilt i en hierarkisk modell vil se slik ut (S står for setning):

(10)



Den hierarkiske modellen viser hvordan setningen S er det øverste, overordnede nivået, og at setningen består av subjekt og predikat. Videre viser modellen hva som er setningens subjekt, og at verbalet er en underkategori i predikatet. En hierarkisk framstilling av en setning som tilhører funksjonsmønster 2, hvor predikatet består av flere funksjonsledd, vil se slik ut:

(11)



På samme måte som i (10) er S i (11) inndelt i subjekt og predikat, men i (11) består predikatet både av et verbal og et direkte objekt. I slike tilfeller skjer det en forgreining i PRED-kategorien hvor man får verbalet på den ene siden og det direkte objektet på den andre.

2.2.2 Predikatsadverbial (PA)

Hvor funksjonsleddene i tabell 1 kan forekomme kun én gang hver i norske setninger, kan funksjonsleddene predikatsadverbial, setningsadverbial og hjelpeverb forekomme flere ganger (Brøseth, 2019, s. 106). En måte å dele inn predikatsadverbial på er på semantisk grunnlag, og da om adverbialet uttrykker for eksempel måte, sted eller tid (Åfarli, 1997, s. 46).¹⁵ Det er derimot viktig å være oppmerksom på at det kan være problematisk å kategorisere predikatsadverbial etter semantisk innhold (jf. Brøseth, 2019, s. 128; Åfarli, 1997, s. 46), men jeg har valgt å gjøre det slik i denne studien ettersom predikatsadverbialene elevene møter i oppgavene, tydelig faller under kategoriene måte-, tids- og stedsadverbial. En slik semantisk inndeling er også i tråd med Norsk Referansegrammatikk (Faarlund et al. 1997, s. 776). I det følgende gjør jeg rede for hvordan predikatsadverbial realisert gjennom preposisjonsfraser kan opptre i setninger.¹⁶ Først viser jeg hvor predikatsadverbialene plasserer seg i setningen

¹⁵ Åfarli (1997) lister også opp redskap-, formål og årsaksadverbial som adverbial man kan kategorisere på semantisk grunnlag (s. 46), men disse er ikke aktuelle i denne studien.

¹⁶ Predikatsadverbial kan også opptre som adverbiale leddsetninger, adverbfraser, substantivfraser og adjektivfraser (Brøseth, 2019, s. 128). Jeg kommer ikke til å gå videre inn på setningsadverbial og

gjennom en lineær framstilling, før jeg deretter viser de hierarkiske strukturene og hvordan funksjonsleddenes plassering kan variere.

Brøseth (2019) skriver at når en setning står i normalstruktur, «kommer predikatsadverbialene til høyre for de predikatsinterne funksjonsleddene som obligatorisk tilhører den aktuelle rammen» (s. 127). Dette betyr at hvis en setning følger for eksempel funksjonsmønster 2, subjekt + verbal + direkte objekt, vil predikatsadverbialet komme til høyre for setningens direkte objekt, slik som i (12) (predikatsadverbialet er understreket):

(12) Martin spiser pizza langsomt

Langsomt fungerer som et måtesadverbial i (12) ettersom det sier noe om måten Martin spiser på – han spiser langsomt. Dersom en setning inneholder flere predikatsadverbial, vil disse stå etter hverandre, slik som i (13) og (14):

(13) Martin spiser pizza langsomt hos bestemor

(14) Martin spiser pizza langsomt hos bestemor i dag

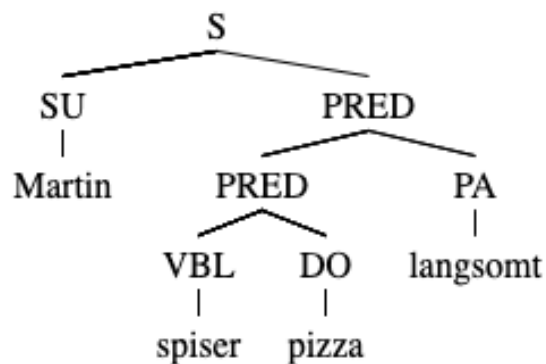
Selv om predikatsadverbialenes plassering kan variere, vil en setning i normalstruktur vise at det eksisterer et visst hierarki mellom dem, og at dette har sammenheng med adverbialets semantiske funksjon (Åfarli, 1997, s. 46). Åfarli (1997) poengterer at måtesadverbial har en tendens til å komme først i adverbialsekvensen, og at stedsadverbial og tidsadverbial kommer deretter (s. 46). Et annet typisk trekk for predikatsadverbial som semantisk fungerer som sted- og tidsadverbial, er at de er realiserte som preposisjonsfraser (Åfarli, 2019, s. 161). I (13) er adverbialet *hos bestemor* en preposisjonsfrase, og ettersom det uttrykker *hvor* handlingen finner sted, kan dette kategoriseres som et stedsadverbial. Det samme gjør denne frasen i (14), men her er preposisjonsfrasen *i dag* også til stede – dette fungerer som et tidsadverbial ettersom det uttrykker *når* hendelsen finner sted.

hjelpeverb ettersom disse funksjonsleddene ikke er til stede i oppgavene elevene jobber med i de utforskende samtalene.

2.2.3 Predikatsadverbial i en hierarkisk struktur

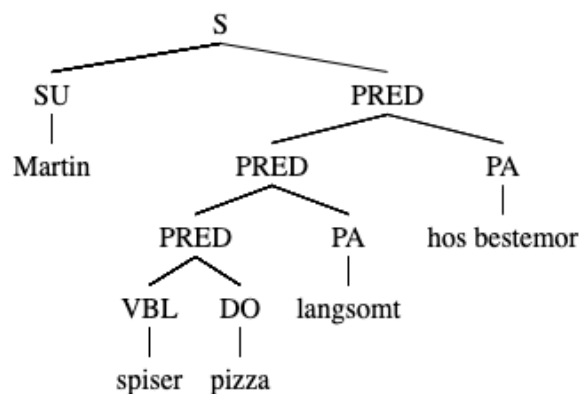
Som tidligere nevnt viser ikke den lineære framstillingen setningenes hierarkiske struktur (Brøseth, 2019, s. 105). Predikatet i (12) består av *spiser pizza langsomt*. Dette er tre forskjellige funksjonsledd – et verbal, et direkte objekt og et predikatsadverbial. Ettersom predikatet består av flere enn to ledd, vil PRED-kategorien forgreine seg på en annen måte enn slik den gjør i (11). Framstillingen av (12) hierarkisk vil dermed se slik ut:

(15)



Setningen er fortsatt inndelt i subjekt og predikat, men den øverste PRED-kategorien forgreiner seg i en PA-kategori til høyre og en ny PRED-kategori til venstre. Årsaken til at verbal og direkte objekt blir skilt ut under en egen PRED-kategori i (13), grunner i en antakelse om at den «grunnleggende strukturen for å bygge sammen språkdeler er binær» (Brøseth, 2019, s. 105). Dermed kan hver kategori – i dette tilfellet PRED-kategorien – maksimalt ha to forgreininger for å overholde kravet om binaritet. Dersom en setnings predikat inneholder enda flere funksjonsledd – slik som (13) gjør – vil den nederste PRED-kategorien i (15) forgreine seg til en ny PRED-kategori. Den hierarkiske strukturen til (13) er vist i (16):

(16)



Når predikatet får en slik forskyvning, kalles det *høyreadjungering* fordi den «nederste» PRED-kategorien peker til høyre opp mot den høyere PRED-kategorien (Brøseth, 2019, s. 113). Adjungeringen blir dermed en slags dobling av knuten, i dette tilfellet PRED-kategorien. En hierarkisk framstilling av (14) ville lignet (16), men fått enda en PRED- og PA-kategori. På denne måten legger ikke den hierarkiske strukturen noen begrensning for hvor mange funksjonsledd den kan inneholde og dermed framstille.

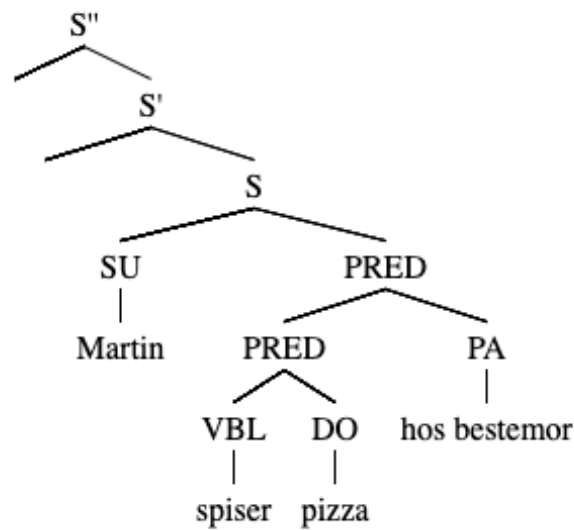
2.2.4 Flytting

Predikatsadverbial må ikke nødvendigvis stå til slutt i setningen, og tematisering av predikatsadverbial forekommer svært ofte (Åfarli, 1997, s. 47). En tematisering av et funksjonsledd innebærer at funksjonsleddet plasseres først i setningen, og dette er med på å framheve nettopp dette aspektet ved ytringen (Iversen et al., 2018, s. 143; Svennevig, 2015, s. 229). Tematisering av setningsledd er et sentralt element i oppgavene elevene diskuterer i de utforskende samtalene i denne studien, og slik tematisering kan ses på som en informasjonsstrukturell implikasjon ettersom flyttingen for konsekvenser for hva som kommer i fokus i ytringen. (17a–d) viser ulike måter å variere leddstillingen på:

- (17) a. Martin spiser pizza hos bestemor
- b. Pizza spiser Martin hos bestemor
- c. Hos bestemor spiser Martin pizza
- d. Spiser Martin pizza hos bestemor?

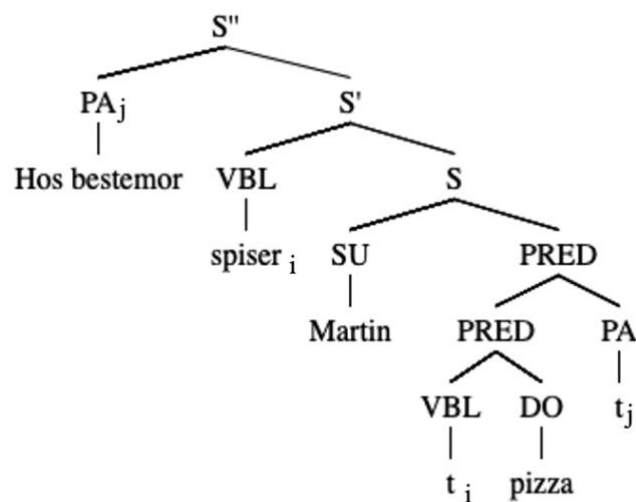
I (17a) står setningen i normalstruktur, mens i (17b) er det direkte objektet tematisert. I (17c) er predikatsadverbialet tematisert, mens i (17d) står verbalet først – noe som resulterer i et ja/nei-spørsmål. Brøseth (2019) skriver at måten man redegjør for at en slik setningsstruktur kan oppstå i norsk, er at det eksisterer to strukturelle posisjoner over S i hierarkistrukturen, S' (les: S-merket) og S'' (S-dobbeltmerket) (s. 132). Dette gjør det mulig å forklare hvorfor man kan variere leddstillingen i norsk (s. 132). S' og S'' vil plassere seg over S, og for (17a) vil modellen dermed se slik ut:

(18)



Før noen flytting har skjedd, står funksjonsleddene på sine «faste» plasser. Dette omtaler Brøseth (2019) som en setnings *dypstruktur* (s. 135). Alle setningene i (17a–d) har den samme dypstrukturen, nettopp den vist i (18). Etter flyttingen har funnet sted, vil man få setningens *overflatestruktur*. (17c) har dermed følgende overflatestruktur:

(19)



I (19) har stedsadverbialet *hos bestemor* blitt flyttet til S'', og funksjonsleddet er dermed tematisert.¹⁷ Som en konsekvens av dette blir det også nødvendig å flytte verbalet til S'-

¹⁷ Det er så klart mulig å tematisere andre ledd enn predikatsadverbial, som for eksempel direkte objekt (jf. Brøseth, 2019, s. 141), men jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på dette ettersom det ikke forekommer i oppgavene elevene jobber med.

posisjonen for å opprettholde V2-kravet i norsk.¹⁸ Under PRED-kategorien blir dermed VBL- og PA-plassene stående tomme – t står for engelsk «trace» og bokstavene «i» og «j» indikerer hvor leddene er blitt flyttet til – se Brøseth (2019, s. 135) for en mer inngående forklaring på spor og indekser.

2.2.5 Oppsummering av grammatikkteori, overgang til grammatikkdiraktikk

Så langt har jeg presentert overordnet grammatisk teori som er med på å danne det grammatiske fundamentet som studien bygger på. Jeg har vist til Adger (2003) sin definisjon av hva en setning *er*, og hvordan en setning består av et subjekt og et predikat. Jeg har også gjennomgått hvilke funksjonsmønstre vi har i norsk, og hvordan man ved å flytte ulike funksjonsledd til først i setningen tematiserer ulike deler av den – dette er viktig for de oppgavene jeg har gitt elevene, og for hvordan jeg ser på hva de snakker om i samtalene. I det følgende beveger jeg meg bort fra det grammatikkteoretiske og over til det grammatikkdiraktiske. Først gjør jeg en kort historisk gjennomgang av grammatikkens plass i skolen før jeg presenterer analysemodellen til van Rijt et al. (2020) jeg har brukt som utgangspunkt i utformingen av min egen analysemodell.

2.3 Grammatikkdiraktikk

I dette delkapittelet retter jeg fokuset mot grammatikkdiraktikken. Først gjennomgår jeg hvilken plass grammatikken har hatt i skolen historisk sett. Dette gjør jeg ettersom det er med på å danne grunnlaget for hvilken plass grammatikken har i klasserommet i dag. Jeg skal med utgangspunkt i Hertzberg (1995) belyse sentrale legitimeringsargumenter for grammatikkundervisningen, og hvordan nyere grammatikkdiraktisk forskning viser at grammatikken kan være relevant i dagens klasserom. Underveis påpeker jeg hvordan grammatikken skifter mellom å ha en primær og sekundær rolle i klasserommet. I underkapittel 2.3.2 gjennomgår jeg Jimmy van Rijt med kolleger sin analysemodell som jeg har tatt inspirasjon fra i utformingen av analysemodellen jeg har brukt i denne studien (van Rijt et al., 2020).

¹⁸ V2-kravet i norsk innebærer at det finite verbet står som andre ledd i fortellende hovedsetninger (Brøseth, 2019, s. 135). Se Brøseth (2019, s. 135) og Åfarli (2019, s. 295) for å lese mer om V2.

2.3.1 Grammatikken i skolen i et historisk lys

Den tradisjonelle grammatikken har sitt opphav fra gresk og romersk lingvistikk (Hovdhaugen, 1980 [1979], s. 11; Platzack, 2010, s. 23). Hovdhaugen (1980 [1979]) trekker fram at den tradisjonelle grammatikken går ut på at man «lærer et begrepsapparat som omfatter navn på ordklasser, morfologiske kategorier (...), setningsledd og setningstyper og anvender så dette til en segmentering og klassifisering av setninger eller tekster» (s. 11). For at elevene skulle kunne tolke og forstå klassiske tekster, var et begrepsapparat nødvendig, og grammatikkundervisningens hovedformål var at elevene skulle utvikle dette (Hovdhaugen, 1980 [1979], s. 11–12). Man kan dermed anse grammatisk kunnskap først og fremst som noe sekundært – elevene tilegnet seg ikke grammatisk kunnskap for at denne kunnskapen var viktig i seg selv, men for at den skulle tjene et annet formål.

Hertzberg (1995) tar for seg hvilke argumenter for grammatikkundervisning som har ligget til grunn siden 1800-tallet, og på 1800-tallet var formaldanningsargumentet enerådende (s. 19). Dette gikk ut på at tilegnelse av grammatisk kunnskap også kunne være med på å utvikle evnen til logisk tenkning (s. 17). Hertzberg (1995) påpeker at formaldanningsteorien ble avkreftet tidlig på 1900-tallet (s. 31), men den var nærmest å anse som avvist allerede i 1880-årene (Nicolaisen, 1980 [1889], s. 33). Også med formaldanningsargumentet som utgangspunkt kan grammatikken anses som delvis sekundær i norskfaget – kunnskap om språket står ikke først og fremst i fokus, men blir legitimert med at det utvikler andre ferdigheter. Det samme kan sies å gjelde nyere argumenter, deriblant fremmedspråksargumentet og språkferdighetsargumentet (jf. Hertzberg, 1995, kap. 3 og 4). Det siste gikk ut på at grammatikkundervisningen skulle hjelpe elevene til å bedre kunne uttrykke seg i både muntlig og skriftlig norsk, og ifølge Hertzberg (1995) var språkferdighetsargumentet godt synlig i M74-læreplanen (s. 76). Men også språkferdighetsargumentet var så godt som avvist rundt 1980 (s. 112), og Hertzberg (1995) skriver at det selv etter 50 år med forskning ikke «foreligger noen holdepunkter for å si at grammatikkundervisning fører til bedre språkbeherskelse» (s. 104). Argumenter for grammatikkundervisning som grunner i at den er relevant for utvikling av andre ferdigheter, har historisk sett ikke holdt seg særlig godt – snarere tvert imot.

Jan Terje Faarlund (1980 [1979]) argumenterte for at kunnskap om språk og hvordan språket fungerer er så sentralt for mennesket at grammatikkundervisningen rettferdiggjør seg selv. Kunnskap om språk bør stille seg på lik linje med kunnskap om naturfaglige fenomener som

blodets surstoffopptak og historiske hendelser som svartedauden fordi det inngår som en del av allmenndanninga (s. 78). Dette argumentet for grammatikkundervisning omtaler Hertzberg (1995, s. 122) som *allmenndanningsargumentet*, og dette argumentet er tydelig også i dagens grammatikkdebatt (se for eksempel Hognestad, 2019, s. 88; Nygård, 2021, s. 13; Aa, 2021, s. 70). Man kan se på dette argumentet som det første som flytter grammatikken fra å ha en sekundær posisjon i norskfaget, til et selvstendig emne som har en nytteverdi i seg selv.

Det som derimot viser seg å være mest vektlagt i grammatikktemaets legitimering fra M87-læreplanen, er *metaspråksargumentet* (Hertzberg, 1995, s. 130). Et begrepsapparat om språket vil være viktig for å kunne kommentere norskfagets deldisipliner, samtidig som et grammatisk metaspråk nesten ses på som en nødvendighet for å kunne drive språklig veiledning i for eksempel elevtekster (s. 130). Igjen kan man argumentere for at grammatikken blir sekundær og skal brukes som et verktøy i arbeid med andre ferdigheter, men metaspråksargumentet har ifølge Aa (2021) en annen bakside. Aa (2021) problematiserer hvordan dagens læreplanmål for ungdomsskolen vektlegger bruken av et grammatisk fagspråk, og at elevene tilsynelatende skal «lære navn på ordklassar og setningsledd (...) for å kunne snakke om det» (s. 72). I tillegg skal det snakkes om i sekundærsammenheng, ettersom det er tekster som er i fokus. Dette kan føre til bruk av fagspråk for brukens skyld uten at elevene forstår hva begrepene betyr (s. 72).¹⁹ Aa (under utgivelse) påpeker også at et for stort fokus på kun å tilegne seg et metaspråk, er en minimumsløsning i grammatikkundervisningen, og at i et slikt tilfelle vil *fagspråket bli faget* (s. 9) – Hertzberg (1995) omtaler en grammatikkundervisning som har metaspråksargumentet som utgangspunkt for reduksjonistisk (s. 131). Grammatikken har altså blitt forsøkt legitimert på bakgrunn av ulike argumenter, men felles for de som gir grammatikken en sekundær rolle, er at ingen av dem virker å ha et sterkt nok fundament til å stå i tiden.

I løpet av det siste tiåret har det manifestert seg tydeligere to ulike legitimeringsargumenter til grammatikk i klasserommet. Det første argumentet går ut på at grammatikkunnskap kan hjelpe elever til å bli bedre skrivere. I 2012 konkluderte skriveforskeren Debra Myhill med kolleger at kontekstualisert grammatikkundervisning²⁰ kan ha en positiv effekt på elevers skriving – Myhill et al. (2012) hevder at dette er første gang en slik positiv kobling er blitt gjort i en

¹⁹ Van Rijt et al. (2020) omtaler en slik bruk av fagbegrep som «blind concept use», altså en blind bruk av fagbegrep (s. 239). Dette beskriver jeg grundig i delkapittel 2.3.2.

²⁰ At grammatikkundervisningen er kontekstualisert, innebærer rett og slett at den inngår i en kontekst med noe annet – i Myhill et al. (2012) sitt tilfelle er dette skriveopplæringa.

storskala-undersøkelse (s. 153). I et slikt tilfelle blir grammatikken sekundær til skrivinga – grammatikkunnskap blir sett på noe som skal hjelpe elevene til å bli bedre skrivere. Grammatikkunnskapen elevene tilegner seg, hjelper dem å ta bevisste grammatiske valg i skrivinga, noe Myhill et al. (2013) omtaler som *grammar of choice* (s. 104).

Det andre argumentet for grammatikkundervisning har kunnskap om språk som utgangspunkt. Nederlenderne Jimmy van Rijt og Peter-Arno Coppens skiller mellom grammatikkundervisning som har literacy-orienterte mål (hvor skriveargumentet faller under) og kunnskapsorienterte mål (van Rijt & Coppens, 2021). Van Rijt og Coppens (2021) argumenterer for at kunnskap om grammatikk har en verdi i seg selv, og de presenterer tre kunnskapsrelaterte argumenter for grammatikkundervisning – da spesielt med tanke på syntaks (s. 179):

- Den generelle viktigheten av språk rettferdiggjør at morsmålstalere forstår hvordan språket sitt fungerer
- Grammatikkundervisning gir innsikt i hvordan menneskesinnet fungerer
- Grammatikkundervisning kan bli brukt til å fasilitere elevers resonneringsevne og stimulere deres evne til kritisk tenkning

Med et slikt utgangspunkt blir grammatikken i høyeste grad primær – den rettferdiggjøres gjennom sin egen verdi.

Både skriveargumentet og kunnskapsargumentet kan bli sett på som to parallelle legitimeringsargumenter i dagens debatt om hvilken plass grammatikken skal ha i klasserommet. Det som derimot er oppsiktsvekkende med kunnskapsargumentets tredje punkt, at elevers evne til kritisk tenkning kan styrkes, er nærheten det har til 1800-tallets formaldanningsargument – som i realiteten òg er et literacy-argument, selv om det ikke handler om skriving. Harstad (2022) gjør et poeng ut av at man ikke uten videre må anta at dagens situasjon er den beste av alle tider, men heller *forskjellig* fra andre tider (s. 69). Videre skriver han at «[d]ette problematiserer forestillingen om fremskrittet, altså *at det hele tiden går fremover og blir bedre*. Det kan hende at det heller går i ring, der det samme kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig» (s. 69–70). Man kan dermed si at det har oppstått en sirkelbevegelse innenfor grammatikkdidaktikkforskningen hvor formaldanningsargumentet slikt sett kan ha kommet tilbake, men hvor det forskjellige nå er at det er kritisk tenkning framfor logisk tenkning som tematiseres.

2.3.2 Kunnskapsrelaterte mål og fagspråksmodellen

I forrige delkapittel nevnte jeg hvordan van Rijt og Coppin (2021) argumenterer for hvilke kunnskapsorienterte mål det kan ligge til grunn for grammatikkundervisningen heller enn literacy-orienterte mål. Det siste argumentet, som går ut på at grammatikkundervisning kan stimulere elevers evne til kritisk tenkning, er basert på blant annet funn fra studien til van Rijt et al. (2020), hvor resultatene viser at elevenes evne til kritisk tenkning økte etter å ha hatt undervisning om grammatiske metakonsepter (s. 241). Ett av metakonseptene van Rijt et al. (2020) kommer fram til, er valens (s. 234). Valens kan ses på som en overordnet kategori for verb, og van Rijt et al. (2020) argumenterer for at læreren bør introdusere valens *før* klassiske syntaktiske begreper som subjekt og direkte objekt, ettersom verbets valens har innvirkning på hvilke andre funksjonsledd som kan være til stede i setningen (s. 234). I undersøkelsen av elevenes grammatiske forståelse ble elevenes svar plassert innenfor en av kategoriene i følgende tabell (hentet fra van Rijt et al. (2020), s. 239):

No coherence	No linguistic metaconcepts		Coherence
	No grammatical concepts (1) The answer consists of no explicit grammatical concepts, and the answer shows limited coherence	Traditional concepts related to each other (2) The answer contains concepts from traditional grammar, which are meaningfully related to one another	
	Blind linguistic metaconcepts (3) The answer contains metaconcepts, but these serve no clear function	Linguistic metaconcepts related to traditional concepts (4) The answer consists of metaconcepts and traditional concepts, which are meaningfully intertwined	
Linguistic metaconcepts			

Tabell 2: Metakonsept-modellen. Tabellens kategorier gjør det mulig å plassere elevenes utsagn ut fra om utsagnet viser lav/høy forståelse, og bruk / ikke bruk av grammatiske fagbegreper og metakonsepter.

Tabellens øverste og nederste ramme går ut på å kategorisere utsagnet fra om det inneholder lingvistiske metakonsepter eller ikke. Ytterrammene til venstre og høyre kategoriserer om utsagnet viser sammenheng mellom det faglige innholdet og det aktuelle metakonseptet. Felles for utsagn som plasseres i kategori (1) og (2) er at ingen av dem inneholder grammatiske metakonsepter, men hvor kategori (1)-utsagn hverken inneholder metakonsepter eller viser sammenheng, inneholder kategori (2)-utsagn tradisjonelle grammatikkbegreper (som for eksempel subjekt, verbal osv.) samtidig som det er sammenheng mellom utsagnet og begrepsbruken. Kategori 3- og 4-utsagn har til felles at de inneholder metakonsepter, men hvor kategori 3-utsagn ikke viser en faglig sammenheng mellom utsagnet og metakonseptbruken. En slik bruk omtaler van Rijt et al. (2020) som «blind concept use», eller «blind» bruk av

begrep/konsept (s. 239). I van Rijt et al. (2020) blir slik blind begrepsbruk i utgangspunktet sett på som noe negativt, men van Rijt et al. (2022) finner i en annen studie ingen negative konsekvenser av blind begrepsbruk, men heller at en slik bruk er et steg på veien i prosessen med å forstå begrepet (s. 19). Dette kan dermed være med på å understreke nytteverdien av modellen i en didaktisk sammenheng.

2.4 Oppsummerende tanker og veien videre

I dette kapitlet har jeg vist hvilket overordnet grammatikkteoretisk syn som ligger til grunn i denne studien, jeg har vist hvilke funksjonsmønstre vi har i norsk og hvordan norsk leddstilling kan variere. Fra et grammatikkdiraktisk ståsted har grammatikkens plass i skolen ofte hatt en sekundær rolle – særlig hvis man ser bort fra allmendanningsargumentet. Nyere grammatikkdiraktisk forskning finner at kontekstualisert grammatikkundervisning kan hjelpe elevene med å utvikle skriveferdigheten – igjen blir grammatikken sekundær. Det foreligger derimot også nyere forskning som vektlegger grammatikkens egenverdi, og som argumenterer for at grammatikkens egenverdi rettferdiggjør dens primære posisjon i klasserommet. I det neste kapitlet viser jeg hva som er denne studiens vitenskapsteoretiske fundament og hvordan jeg metodisk har gått fram i innsamlingen av data.

3 Vitenskapsteoretisk fundament og metode

I dette kapitlet gjør jeg en gjennomgang av aktuell vitenskapsteori og hvordan jeg metodisk går fram i denne masteroppgaven. I delkapittel 3.1 gjennomgår jeg hvilke epistemologiske og ontologiske antakelser jeg gjør i denne studien, og jeg viser hvilken definisjon av sannhet jeg legger til grunn i analysen av datamaterialet. I forlengelsen av dette trekker jeg inn hvordan hermeneutisk tolkning gjør seg gjeldende i analysen. Disse vitenskapsteoretiske aspektene danner studiens vitenskapsteoretiske fundament, og fungerer dermed som en grunnpilar i studiens metode- og analysearbeid. I 3.2 viser jeg hvordan denne studien har klare kvalitative trekk og hvordan læreplanen har påvirket valget av utforskende samtale som metode – jeg har også valgt utforskende samtale som metode for å sette grammatikken i sentrum, ikke for at elevene skal skrive i etterkant av samtalene. I delkapittel 3.3 går jeg mer konkret inn på bakgrunnen for denne studien og hvordan jeg har gått fram i innsamlingen av datamaterialet. I 3.4 skisserer jeg hvordan jeg har bearbeidet det innsamlede datamaterialet, og hvordan jeg går fram i analysen av datamaterialet. Her gjør jeg også rede for analysemodellen jeg benytter, og hvordan jeg har tatt inspirasjon fra utformingen av van Rijt et al. (2020) sin analysemodell. I 3.5 vil jeg kort presentere noen av oppgavene elevene jobber med i samtalene, før jeg i 3.6 oppsummerer kapitlet og skisserer veien videre.

3.1 Vitenskapsteoretisk fundament

3.1.1 Epistemologiske og ontologiske antakelser

Når Kvarv (2021) tar for seg valg av metode, argumenterer han med bakgrunn i Gadammers hermeneutiske tilnærming til forståelse²¹ når han hevder at det «til grunn for valg og bruk av metode må ligge en eksplisitt refleksjon over metodens epistemologiske grunnforutsetninger» (s. 51). I denne studien legger jeg til grunn at jeg får kunnskap om elevenes grammatiske forståelse og forståelse for grammatiske fagbegreper ved at elevene snakker sammen i utforskende samtaler. Dette er en epistemologisk antakelse, og epistemologi sier noe om hvordan man får kunnskap om noe (Harstad, 2022, s. 21). Den epistemologiske antakelsen jeg

²¹ Jeg kommer tilbake til sirkelbevegelsen innenfor hermeneutikken i delkapittel 3.1.2, *Sannhet og hermeneutikk*, samt når jeg gjennomgår hvordan jeg har gått fram i analysen.

legger til grunn i dette prosjektet, gir dermed tydelige føringer for den metodiske veien. Den utforskende samtalen legger også opp til at elevene må bruke språket muntlig for å vise forståelse. En antakelse om forståelse som innebærer at det er noe som elevene viser gjennom muntlig språk, er en ontologisk antakelse ettersom det sier noe om hva forståelse *er* (Harstad, 2022, s. 21) Harstad (2022) poengterer at skrift og muntlig kommunikasjon er to mulige former (blant flere) hvor forståelse kan komme til uttrykk (s. 21), men i mitt prosjekt tenker jeg at elevene får en større mulighet til å vise forståelse dersom de får snakke sammen og bygge videre på hverandres innspill. Dette kan igjen føre til at jeg får innsikt i elevenes forståelse i større grad enn om elevene skulle gjennomført en oppgave uten påvirkning fra andre.

3.1.2 Sannhet og hermeneutikk

En forutsetning for enhver undersøkelse er at man ønsker å finne ut av noe. Svarene man eventuelt finner innenfor dette *noe*, vil kunne si noe om undersøkelsesobjektet – altså et eller annet som er sant for akkurat dette tilfellet. Med et slikt utgangspunkt kan det derfor være hensiktsmessig å avklare hvilken forståelse av sannhet jeg legger til grunn i denne studien. Harstad (2022) tar for seg ulike sannhetsdefinisjoner på tvers av vitenskapstradisjonene, blant annet Heidegger og Gadamer's sannhetsbegrep som omtales som *sannhetshendelse* – et lite vanlig sannhetsbegrep, men både bevisst og ubevisst brukt innenfor menneskevitenskapelig forskning (s. 112). Harstad (2022) skriver videre at en slik forståelse av sannhet innebærer at det skjer en avdekking – noe viser seg for forskeren – og samtidig en tildekking – som er andre mulige tolkninger. Et fenomen viser seg altså som sant på ett bestemt vis på bakgrunn av forskerens tolkningsinngang (s. 112). Dette grunner i Gadamer's inngang til sannhet:

Når vi spør etter sannhet – og dette er det avgjørende – forblir vi alltid fanget innenfor grensene av vår hermeneutiske situasjon. Dette betyr igjen at det finnes mye som er sant som vi overhodet ikke er i stand til å erkjenne fordi vi er begrenset av fordommer uten at vi selv er klar over det (Gadamer, 2003, s. 25).

Tolkningsinngangen i en undersøkelse vil dermed avgjøre hvilke sannheter som avdekkes, i tillegg til at fordommer man tar med seg inn i tolkningsarbeidet er avgjørende for hvilke sannheter som avdekkes. Fordommene består av all kunnskap man tar med seg inn i et arbeid (Harstad, 2020, s. 35). Dermed er det nærliggende å trekke slutningen om at denne kunnskapen – og samtidig fravær av annen kunnskap – legger føringer for hva man oppdager.

I bearbeiding av et materiale gjør man tolkninger for å forsøke å forstå hva materialet viser. Kvarv (2021) gjør en direkte oversettelse av hermeneutikk, og beskriver at det går ut på «å forstå, fortolke eller tyde» (s. 84). Gadamer (2003) forklarer hvordan den hermeneutiske regel går ut på at man forstår helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten. Dette fører til en sirkelbevegelse i tolkningsarbeidet ettersom man hele tiden beveger seg mellom delene og helheten. Gadamer hevder videre at forståelse inntreffer «når de deler som lar seg bestemme ut fra helheten, selv bestemmer denne samme helheten» (s. 33). I tolkningsarbeidet av en helhet – det være seg et litterært verk eller, i dette tilfellet, samtaler – ser man dermed til poeng man kommer fram til i analysen, som igjen er med på å danne en helhetlig forståelse av materialet.

3.1.3 Intersubjektivitet og transparens

Harstad (2022) vektlegger det *intersubjektive* som svært viktig i all forskning, og understreker at dette går ut på at forskningen må foregå på en måte som gjør at «det er mulig å ha en meningsfull dialog om påstandene vi fremsetter» (s. 115). Dette fører med seg at forskningen må være transparent – som blant annet går ut på at man formidler hvordan man har gått fram, på hvilken bakgrunn man har gått fram, hvordan man har rekruttert informanter og hvordan man har analysert og fortolket materialet (Harstad, 2022, s. 115; Kvarv, 2021, s. 38; Tjora, 2017, s. 248). Harstad (2022) skriver at dette må gjøres slik at lesere av forskningen kan følge resonnementene som legges fram, og at man dermed kan bidra i diskusjonen med både videreutvikling, problematisering og kritikk (s. 115). Noe som er med på å understreke viktigheten av transparens innenfor kvalitativ forskning, er at kravet om etterprøvbarehet ikke står like sterkt. Innenfor kvalitativ samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning er det rett og slett ikke mulig å forvente at andre forskere kommer fram til samme resultat selv om de benytter den samme framgangsmåten (Harstad, 2022, s. 115; Kvarv, 2021, s. 40). Dermed er det viktig at en undersøkelse som baserer seg på teksttolkning, gjennomgående viser hvilken framgangsmåte som er benyttet, hvorfor man har analysert og kategorisert akkurat slik man har gjort, og hvorfor man kommer fram til de konklusjonene man gjør. De samtalene jeg har transkribert, forstår jeg dermed som en tekst som er gjenstand for den samme tolkningsprosessen som en skriftlig tekst. På denne måten ser jeg på tekstenes (samtalenes) deler og danner meg dermed et bilde av tekstene som helhet.

3.2 Oppgavens overordnede metode og læreplanen

Datamaterialet i denne studien består av tre gruppesamtaler med tre elever per gruppe. Dermed vil jeg ikke kunne trekke noen konklusjoner som kan si noe om gruppesamtaler mellom elever på et generelt nivå. Oppgaven bærer et tydelig preg av å søke forståelse og innsikt heller enn å gi generelle oversikter og forklaringer, og er å anse som en tematisk innholdsanalyse. Denne søken etter forståelse og innsikt er ifølge Tjora (2017) kjennetegn på undersøkelser som baserer seg på kvalitative forskningsmetoder (s. 28). Kvarv (2021) påpeker at man i den kvalitative forskningsprosessen er interessert i å undersøke enkeltfenomener i seg selv – ikke deres omfang og utbredelse (s. 157). Metodeveien i dette prosjektet har dermed i stor grad sprunget ut av hva jeg ønsker å undersøke og hvordan jeg ønsker å gå fram, heller enn å følge en bestemt metode. En slik framgangsmåte er i tråd med hvordan Harstad (2022) poengterer at metodeveien i et prosjekt bør bli til (s. 30). Med et slikt utgangspunkt vil det man vil undersøke legge føringer for hvordan man kan gå fram, heller enn at metoden blir førende for hva man får undersøkt.

En annen påvirkende faktor for valget av utforskende samtale som metode kommer av læreplanens kompetansemål som uttrykker at elevene skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk (...) i samtale om og bearbeiding av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter at elevene først har opparbeidet seg et grammatisk fagspråk og tilhørende kunnskap, skal de altså kunne anvende denne kunnskapen i blant annet samtale om tekster. Dette får direkte innvirkning på klasseromsmetodikken, og jeg tenker dermed at en undersøkelse av utforskende samtaler om grammatikk vil gi innsikt i hvordan samtalen fungerer som metode når elevene skal vise «fagspråk og kunnskap om grammatikk». Videre vil samtalene i dette prosjektet foregå under langt mer kontrollerte former enn hvis mange gruppesamtaler skulle ha blitt gjennomført samtidig i et klasserom. Dette kan være med på å gi et tydeligere innblikk i hvordan samtalen som form fungerer.

3.3 Forberedelser og innsamling av datamateriale

I det følgende gjennomgår jeg prosessen fra før innsamlingen av datamaterialet startet, hvordan samtalegruppene ble satt sammen og hvordan samtalene ble gjennomført.

3.3.1 Forberedelser til innsamling av datamateriale i praksis 5. studieår

Empirien i dette prosjektet er hentet fra en 10. klasse ved en ungdomsskole i Trøndelag vinteren 2023. Dette var klassen jeg gjennomførte praksis i på 5. studieår i lærerutdanninga ved NTNU. Praksisperiodene på 5. studieår besto av to uker praksis høsten 2022, og ei uke praksis tiltenkt datainnsamling vinteren 2023. I dette masterprosjektet er jeg tilknyttet PRANO-prosjektet²² (Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver), som går ut på å knytte arbeidet med norskfaglige masteroppgaver til klasserommet. Praksisgruppa mi bestod av meg selv og to medstudenter med et tilsvarende interessefelt innenfor norskfaget. Dette gjorde at vi kunne gjennomføre undervisning i praksisperioden høsten 2022 som var innenfor et tema tilknyttet alle studentenes mastertema. I disse to ukene gjennomførte vi fire undervisningsøkter à 45 minutter hvor grammatikk var temaet. Her jobbet vi med grammatiske fagbegreper innenfor funksjonsanalyse, hadde undervisning hvor vi jobbet mer utforskende med hvordan man kan strukturere setninger på ulike måter, og øvelser hvor elevene skulle tegne verb. Elevene hadde riktignok jobbet med grammatikk og funksjonsanalyse i 8. klasse, og vi opplevde dem som faglig sterke.

I praksisuka jeg innhentet data, gjennomførte vi først ei oppfriskningsøkt på 45 minutter hvor elevene fikk repetert relevante grammatiske fagbegreper innenfor funksjonsanalyse. Dette gjorde vi ettersom det var tre måneder siden elevene sist hadde om temaet, og ettersom jeg var interessert i elevenes bruk av fagspråk i de påfølgende utforskende samtale, var det nødvendig at elevene hadde fagterminologi friskt i minne. Når det er sagt, fikk ikke elevene noe annen informasjon enn at de skulle delta i en utforskende samtale om grammatikk før samtalen ble gjennomført. Oppfriskningstimen ble gjennomført for å etterligne en reell klasseromssituasjon – hvor det er nærliggende å tenke at man gjennomfører samtaler om grammatikk i forbindelse med grammatikkundervisningen. I tillegg til oppfriskningsøkta gjennomførte vi også ei 30-minuttersøkt om viktige aspekter ved en utforskende samtale – hvordan man legger fram sine egne meninger, viktigheten av å respektere andres meninger, og hvordan bygge videre på andres innspill. Her fikk elevene også øve seg på å gjennomføre en utforskende samtale.

²² Les mer om PRANO-prosjektet her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

3.3.2 Sammensetning av grupper

Klassen jeg hentet data fra, besto av 48 elever, og alle fikk mulighet til å melde seg på forskningsprosjektet ved å signere NSD-godkjente samtykkeskjemaer. Av alle de 48 elevene i klassen var det 33 som samtykket til å delta. Alle som samtykket ble plassert i grupper på tre og tre – mine medstudenter i praksisgruppa skulle også gjennomføre utforskende samtaler i sine masterprosjekter, og det ble derfor nødvendig å fordele elevene mellom oss.²³ Dette arbeidet ble gjort av oss praksisstudenter i samarbeid med trinnets kontaktlærer, som kjenner elevene svært godt. De antatt faglig sterkeste elevene ble fordelt på forskjellige grupper – det samme ble de antatt mest muntlig aktive elevene. Vårt mål var først og fremst å sette sammen grupper hvor sannsynligheten var høyest for at samtalen kom til å fungere – ikke å plassere de antatt faglig sterkeste elevene sammen. Samarbeidet med kontaktlærer minsket også sannsynligheten for at vi kom til å få grupper hvor dårlig personlig kjemi mellom elever ble utslagsgivende for samtalen. Dette er ifølge Skaftun og Michelsen (2020) en risiko som er til stede når gruppesamtaler skal gjennomføres (s. 204). Vi endte dermed opp med dynamiske gruppesammensetninger hvor noen elever var faglig sterke, mens andre bidro muntlig uavhengig av sitt kompetansenivå.

3.3.3 Gjennomføring av samtalene

Jeg gjennomførte utforskende samtaler med tre grupper – ei gruppe om gangen. Vi satt alene i et klasserom, og vi satt overfor hverandre rundt et bord slik at alle kunne ha blikkontakt med hverandre. Elevene fikk én oppgave om gangen, og fikk tildelt en ny når de mente de var ferdige med den forrige. Lydopptakeren var plassert midt på bordet, og var min eneste opptakskilde. Riis-Johansen (2020) skriver at det er lett å tenke «jo mer [data], jo bedre» når man skal gjøre opptak av samtaler, men at man heller bør fokusere på å få de dataene man trenger for å svare på undersøkelsens forskningsspørsmål (s. 99). I dette prosjektet er jeg først og fremst interessert i *hva* elevene sier og hvordan de ordlegger seg, ikke av gester, blick eller andre samtaletekniske aspekter. Det var derfor ikke aktuelt å også ta videoopptak av samtalene, og lydopptak var dermed tilstrekkelig. For gjennomføringen av samtalene praktisk sett førte dette til at elevene eksplisitt måtte si hvilke setninger på oppgavearkene de snakket om, slik at jeg i etterkant enkelt kunne identifisere hvilken oppgave de snakket om.

²³ Dette gjorde vi slik at flest mulig elever fikk delta i ett av forskningsprosjektene. Det medførte også at ingen elever deltok i samtaler på tvers av prosjektene.

3.4 Bearbeiding av materialet

I dette delkapittelet gjennomgår jeg hvordan jeg har transkribert datamaterialet og forklaringer på hvordan transkripsjonsutdrag kan leses. I 3.4.2 går jeg grundigere inn på hvordan jeg har analysert materialet, og hvordan jeg har tilpasset analysemodellen til van Rijt et al. (2020) til min studie.

3.4.1 Transkripsjon

Det ble til sammen 64 minutter med opptak fordelt på de tre gruppesamtalene, og jeg transkriberte alt materialet. Jeg har brukt mitt eget navn om meg selv, mens elevene er blitt anonymiserte. Riis-Johansen (2020) viser til forskjellige måter å transkribere på, men at det vil være tilstrekkelig å transkribere på bokmål eller nynorsk dersom det er innholdet i samtalen man vil si noe om (s. 102). Jeg har derfor transkribert på bokmål, noe som ifølge Riis-Johansen (2020) også gjør en transkripsjon mer lesbar enn om den er transkribert dialektært (s. 102). Selv om jeg først og fremst er interessert i samtalenes innhold, har jeg markert noen fenomener som overlappende tale og pauser ettersom dette kan si noe om samtalenes tempo. Transkripsjonsnøkkel er vist i tabell 3:

Tegn	Forklaring
(TEKST)	Kommentar fra meg til leser
[TEKST]	Overlappende tale
«TEKST»	Taler leser fra oppgavearket
<i>Kursiv</i>	Taler med trykk på ordet
...	Taler tenker, eller avbryter seg selv

Tabell 3: Tabellen viser transkripsjonsnøkkel på hva ulike tegn i det transkriberte materialet betyr.

3.4.2 Analyse

I analysen av datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i modellen til van Rijt et al. (2020) som jeg gjennomgikk i 2.3.2. Modellen består av kategorier som informantenes ytringer kan kategoriseres etter (s. 239). Van Rijt et al. (2020) bruker modellen til å kategorisere utsagn ut fra om de viser bruk av lingvistiske metakonsepter, og om denne bruken står i sammenheng i utsagnet. Til mitt prosjekt har jeg forenklet denne modellen til å kategorisere ytringer fra om

det viser bruk av grammatiske fagbegreper eller ikke, og om dette er gjort med forståelse eller ikke. Denne forenklingen har jeg gjort ettersom elevene ikke har hatt undervisning om lingvistiske metakonsepter, men om mer tradisjonelle syntaktiske fagbegreper. I tillegg har jeg gjort en forenkling på modellens ytterkategorier. Jeg har erstattet *sammenheng* med *forståelse* ettersom jeg først og fremst er interessert i hvordan elevene evner å vise grammatisk forståelse. Det er således nærliggende å anta at en ytring som er lite sammenhengende også viser en form for lav forståelse, så slik sett er koblingen mellom disse kategoriene nær. Dermed ser analysemodellen jeg bruker slik ut:

Lav forståelse	Ingen bruk av fagbegrep		Høy forståelse
	Lav forståelse, ingen fagbegrep (1) Utsagnet viser lav grammatisk forståelse, og inneholder ingen bruk av fagbegrep.	Høy forståelse, ingen fagbegrep (2) Utsagnet viser høy grammatisk forståelse, men inneholder ingen bruk av fagbegrep.	
	Lav forståelse, med fagbegrep (3) Utsagnet viser lav grammatisk forståelse, og samtidig er fagbegrep brukt feil eller blindt.	Høy forståelse, med fagbegrep (4) Utsagnet viser høy grammatisk forståelse, og fagbegrep er brukt på riktig måte.	
	Bruk av fagbegrep		

Tabell 4: Fagbegrep- og forståelsesmodellen jeg kategoriserer elevenes ytringer etter. Kategori 1 og 2 har til felles at ytringen ikke inneholder fagbegreper, men kategori 2-ytringer viser høy forståelse, mens kategori 1-ytringer viser lav. Kategori 3- og 4-ytringer inneholder begge fagbegreper, men i kategori 3 er de ikke brukt med forståelse.

Elevenes ytringer i transkripsjonene er nummererte, og i analysearbeidet har jeg plassert de nummererte ytringene etter hvilken kategori de passer inn i – dette gjelder både for enkelt-ytringer og for lengre sekvenser hvor elevene diskuterer. Jeg har ikke blandet samtalene i én modell, så samtalene er plassert i tabeller hver for seg. Dette gir meg en oversikt over hvor delene i samtalene plasserer seg, som igjen gir et helhetlig bilde av forståelsen og fagbegreps-bruken i samtalene. Analysen er ellers strukturert etter prosjektets forskningsspørsmål.

En styrke ved modellen er nettopp dens formål – den kan tydelig vise hvor ytringer plasserer seg, den kan gi en overordnet oversikt over tendensene i en samtale, og den gir en mulighet til å vise hvordan en samtale kan utvikle seg basert på hvor lengre sekvenser plasserer seg og eventuelt flytter seg til en annen kategori. En svakhet er derimot at kategoriene representerer ytterpunkter. Det kan dermed være problematisk å plassere ytringer eller sekvenser som på en

eller annen måte faller mellom to kategorier – spesielt når jeg skal vurdere hvilken grad av forståelse som kommer fram i ytringen. Likevel tenker jeg det er hensiktsmessig å plassere en ytring i en kategori, for så å diskutere hvorfor ytringen kan plasseres slik. Dersom noen nyanser i ytringen skulle tilsi at en annen kategori / en mellomkategori hadde vært mer passende, vil jeg poengtere dette. Formålet med å bruke denne modellen er ikke å kvantifisere ytringene – formålet er å se hvordan elevene viser grammatisk forståelse, og ved å bruke denne modellen kan det vise seg hvordan samtaleformen fungerer til nettopp dette. Jeg vil uansett vise hvorfor jeg plasserer ytringer og sekvenser slik jeg gjør.

3.5 Kommentar til oppgavene elevene jobbet med

I dette avsnittet legger jeg fram noen kommentarer til noen av oppgavene elevene jobbet med i de utforskende samtale. Alle oppgavene er å finne i sin helhet i vedlegg 1. I oppgave A er hovedfokuset på hvordan tematiserte predikatsadverbial og leddstillingsvariasjon påvirker innholdet setningene kommuniserer. Setning (1) står i normalstruktur, mens i setning (2) og (3) er henholdsvis stedsadverbial og tidsadverbial tematisert. I denne oppgaven er jeg interessert i å undersøke hvordan elevene diskuterer omkring denne tematikken, og om de mener det utgjør en forskjell i meningskommunikasjonen hvor setningsleddene står i forhold til hverandre. I oppgave D er jeg interessert i å undersøke hvordan elevene reagerer på setninger hvor verbets valens strekkes på, og om de aksepterer grammatiske strukturer de sjelden møter. I tillegg kan noen av setningene (18)–(23) tolkes tvetydig, og jeg ønsker å undersøke om og i så fall hvordan slik tvetydighet plukkes opp. Felles for alle oppgavene er at de legger til rette for å vise grammatisk forståelse på forskjellige måter. Oppgavene lar seg besvare både med et hverdagslig språk og med fagbegreper. I tillegg er oppgavene utformet slik at de legger til rette for at elevene kan diskutere tvetydigheter, og om de aksepterer setningene som riktige eller gale fra et grammatisk perspektiv.

3.6 Oppsummerende refleksjoner og veien videre

I dette kapitlet har jeg presentert studiens vitenskapsteoretiske fundament, og hvordan studien har en kvalitativ tilnærming. Dette er en tematisk innholdsanalyse, og jeg har transkribert elevenes samtaler slik at jeg kan behandle datamaterialet som tekst. Dette fører til at jeg må tolke elevenes ytringer, og at jeg dermed forstår samtalens helhet ut fra delene og delene ut fra helheten. I analysearbeidet er det viktig å være klar over analysemodellens

styrker og svakheter. I neste kapittel viser jeg analysen av datamaterialet, og jeg kommer hele veien til å vise til konkrete samtaleutdrag. Første del av analysen er en gjennomgang som viser eksempler på ytringer og sekvenser i alle av analysemodellens kategorier. I andre del av analysen gjennomgår jeg forskningsspørsmålene kronologisk og svarer disse ut.

4 Analyse

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra elevenes samtaler. Analysens overordnede fokus er å besvare studiens problemstilling, som er følgende:

På hvilke måter viser elever på 10. trinn grammatisk forståelse i utforskende samtaler om leddstillingsvariasjon?

For å svare på denne problemstillingen har jeg delt den opp i fire forskningsspørsmål. Elevenes grammatiske forståelse kan komme til uttrykk på forskjellige måter, og gjennom forskningsspørsmålene forsøker jeg å ta ulike innganger for å få innsikt i hvordan elevene viser forståelse:

F1: Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i samtalen?

F2: På hvilken måte bruker elevene fagbegreper i samtalen?

F3: Hvordan viser elevene grammatisk forståelse når de bruker fagbegreper?

F4: Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i forklaringer på hvorfor setninger er ugrammatikalske?

Som tidligere nevnt består datamaterialet av opptak av tre utforskende samtaler på til sammen cirka 64 minutter, og ni elever har deltatt – tre på hver gruppe. Jeg har anonymisert elevene ved å gi dem andre navn enn deres egne, mens jeg har brukt mitt eget navn på meg selv. Først i delkapittel 4.1 gjengir jeg analysemodellen jeg bruker for å kategorisere elevenes ytringer, før jeg deretter viser eksempler på ytringer som er typiske for hver kategori. Underveis vil jeg si noe som generelt kjennetegner andre utsagn som plasserer seg i den aktuelle kategorien – dette gjør jeg for å gi en oversikt over hva jeg vektlegger i avgjørelsen om elevene viser forståelse eller ikke. Underveis kommer jeg til å trekke fram tvilstilfeller – utsagn som vanskelig lar seg plassere innenfor én bestemt kategori. Dette kan være med på å vise analysemodellens begrensninger, men samtidig er det viktig å være klar over at samtalene er gjennomført av elever som er i en læringsprosess, og at dette kan føre til utsagn hvor elevene prøver seg fram i oppgaveløsningen. I delkapittel 4.2 går jeg mer konkret til verks med forskningsspørsmålene, og jeg viser til spesifikke samtaleutdrag og generelle tendenser fra samtalene for å besvare dem. I 4.3 gjør jeg en kort oppsummering av kapittelet før jeg skisserer veien videre.

4.1 Analysemodellen

I det følgende skal jeg vise eksempler på typiske utsagn som plasserer seg i kategoriene (1)–(4) i analysemodellen, som er gjengitt i tabell 5. Modellen differensierer mellom lav og høy forståelse, og om dette er i kombinasjon med fagbegreper eller ikke:

Ingen bruk av fagbegrep		
Lav forståelse	Lav forståelse, ingen fagbegrep (1) Utsagnet viser lav grammatisk forståelse, og inneholder ingen bruk av fagbegrep.	Høy forståelse, ingen fagbegrep (2) Utsagnet viser høy grammatisk forståelse, men inneholder ingen bruk av fagbegrep.
	Lav forståelse, med fagbegrep (3) Utsagnet viser lav grammatisk forståelse, og samtidig er fagbegrep brukt feil eller blindt.	Høy forståelse, med fagbegrep (4) Utsagnet viser høy grammatisk forståelse, og fagbegrep er brukt på riktig måte.
Bruk av fagbegrep		Høy forståelse

Tabell 5: Analysemodellen jeg kategoriserer elevenes utsagn etter. Modellen skiller mellom lav og høy forståelse, og om det er brukt fagbegreper eller ikke i ytringene.

4.1.1 Kategori 1

Ytringer som plasserer seg i kategori 1, viser en lav grammatisk forståelse og inneholder ingen bruk av grammatiske fagbegreper. Til sammen i de tre samtalene er det relativt få sekvenser og enkeltsetninger som plasserer seg i kategori 1. Utdrag 1 er hentet fra samtale 2, og elevene diskuterer oppgave A. Oppgaven går ut på å påpeke hvordan leddstillingsvariasjonen i eksempelsetningene påvirker hva setningene kommuniserer:

Utdrag 1:

- 7 Frank: Det endrer jo ikke hva setningen sier
8 Henrik: Nei, det står jo bare det samme, ee ... det
9 Mette: Ja, bare annen rekkefølge?
10 H & F: Ja.
11 Frank: Han spiser jo uansett pizza hos bestemor i går
12 Henrik: Ja, spiser uansett pizza. Må bare lese dem igjen.

Det er flere aspekter man kan ta stilling til i denne sekvensen. Det er for så vidt riktig, det som ytres i linje 9, 11 og 12, men man kan argumentere for at det viser en lav grammatisk kunnskap å påstå at leddstillingsvariasjonen i eksempelsetningene *ikke* har noen innvirkning på hva

setningene kommuniserer. Dette kan tyde på at elevene ser på hva setningene i sin helhet kommuniserer, heller enn å se på hvordan tematisering av ulike setningsledd nyanserer meningsinnholdet på ulike måter. Utdrag 2 er hentet fra samtale 3 og kan plasseres i samme kategori som utdrag 1. Også her snakker elevene om oppgave A:

Utdrag 2:

- | | | |
|----|--------|---|
| 20 | Selma: | Ja, men det har jo samme betydning for det om. De sier jo |
| 21 | | på en måte det samme, gjør de ikke det da? |
| 22 | Hanne: | Jo |
| 23 | Selma: | Jo |
| 24 | Oskar: | Ja, de sier det samme |
| 25 | Selma: | Det gjør jo ikke så mye forskjell hvor de står |
| 26 | Erik: | Nei? |
| 27 | Selma: | Det er jo det samme sluttpoenget, liksom. Til slutt. |

I likhet med utdrag 1 er elevene i sekvensen i utdrag 2 mest opptatt av hva setningen kommuniserer på et overordnet nivå når man ser på ytringene 20, 24, 25 og 27. Det er setningenes «sluttpoeng» elevene vektlegger, og i linje 25 understrekes nettopp det at det ikke utgjør særlig forskjell *hvor* setningsleddene står når det kommer til hva setningene kommuniserer. Det er nesten påfallende hvor like elevenes ytringer er i utdrag 1 og 2, og elevenes ytringer i det umiddelbare møtet med oppgave A inneholder ingen bruk av fagbegreper. Elevene prøver heller ikke å nyansere, og de avviser slik sett hva oppgaven etterspør. Den spesifikke rekkefølgen på ordene kommenteres ikke, ei heller at det er akkurat de samme ordene som forekommer.

En generell tendens er at elevene snakker overordnet om oppgaven idet de begynner på den. Det fører til sekvenser som har mye til felles med utdrag 1 og 2, hvor elevene gjør raske betraktninger før de går grundigere inn i materialet. Derimot forekommer det tilfeller underveis i diskusjoner hvor enkeltutsagn kan plasseres i kategori 1. Utdrag 3 fra samtale 1 og utdrag 4 fra samtale 3 er eksempler på slike utsagn:

Utdrag 3:

- | | | |
|----|---------|---|
| 38 | Petter: | Nei, jeg skjønner, liksom at, hvis man har for mye før man kommer til poenget, da, så er liksom ikke poenget meningen med setningen, føler jeg. |
|----|---------|---|

Konteksten til utdrag 3 er at gruppa snakker om hvordan leddstillingen spiller inn i hvordan setningens «hovedpoeng», som elevene omtaler det, «Martin spiste pizza», kommer fram. Petter mener dermed i 38 at dette «hovedpoenget» kommer i bakgrunnen når setningen ikke står i normalstruktur. Det kan argumenteres for at denne ytringen viser en viss grammatisk forståelse, men ettersom tematiserte ledd setter et annet aspekt ved setningen i fokus, kan man si at setningens «hovedpoeng» dermed endres. Ettersom Petter tilsynelatende ikke erkjenner dette poenget, kan ytringen plasseres i kategori 1.

Utdrag 4:

70 Selma: Det gir ikke mening. Måten den ... Man skjønner jo hva de mener, men det er skrevet på en litt rar måte, kanskje.

Ytring 70 er hentet fra diskusjonen om oppgave B, og Selma mener at (7) ikke gir mening. Verbet *leser* opptrer sjeldent ditransitivt – noe det gjør i (7) – men Selma moderer seg fra å påstå at setningen ikke gir mening, til at den er skrevet på en «litt rar» måte. Også i dette utsagnet kan man argumentere for at eleven viser en viss grammatisk forståelse ettersom det plukkes opp at setningen ikke er strukturert på den mest konvensjonelle måten (slik kanskje (6) er), men samtidig blir det ikke konkretisert *hva* som er rart med setningen eller hvordan den kunne vært annerledes.

4.1.2 Kategori 2

Kategori 2-utsagn kjennetegnes ved at utsagnet viser høy grammatisk forståelse samtidig som det ikke er brukt grammatiske fagbegreper. Fra alle tre samtaleene er det i denne kategorien flest samtalesekvenser og enkeltutsagn plasserer seg. Utdrag 5 er hentet fra samtale 1 og viser en sekvens hvor elevene viser høy grammatisk forståelse samtidig som fagbegreper uteblir:

Utdrag 5:

8 Frida: Det som kommer først, er kanskje det man legger merke til.
9 Som, hvis i setning nr. 2, så er det «hos bestemor spiste
10 Martin pizza i går», så husker man veldig godt at det var
hos bestemor.
11 Petter: Ja, det gir mening.
12 Nora: Mhm
13 Frida: Mhm. Men det kan også være fordi at man bruker ikke å
14 starte setningen med «hos bestemor»
15 Petter: Ah, (et svakt «ja»). Mhm. (utydelig) i setning 3, når det sier
16 «i går», da, «spist Martin pizza hos bestemor» så tenker

I dette utdraget viser elevene grammatisk kunnskap gjennom å poengtere at det er setningenes tematiserte ledd som framheves i de ulike setningene (ytring 8 og 15). I tillegg kan man lese ut av ytring 13 at Frida oppfatter setninger som tematiserer stedsadverbial ikke er den setningsstrukturen hun oftest møter. Utdrag 6, hentet fra samtale 2, viser også hvordan elevene uttrykker høy grammatisk forståelse selv om de ikke bruker et grammatisk fagspråk:

Utdrag 6

74	Mette:	Og 6 og 7 har jo på en måte samme informasjon, bare skrevet annerledes
75	Henrik:	Ja. [Men «Berit leser Anne»]
76	Frank:	[Men 7], du kan ikke tolke 7 som at hun leser ei bok <i>til</i>
77		Anne, at hun er på besøk, liksom
78	M & H:	Nei
79	Frank:	Men det kan du på 6

I utdrag 6 snakker elevene om setningene i oppgave B, og her viser elevene en høy grammatisk forståelse på flere områder. For det første viser Mette i ytring 74 at setning (6) og (7) kommuniserer det samme meningsinnholdet, men at setningene uttrykker dette på litt ulike måter – noe også Henrik bekrefter i 75. For det andre kommer det fram at Frank har plukket opp en tvetydighet i setning (6) som ikke er mulig å lese i (7) – en tvetydighet som dukker opp for de med trønderdialekt hvor preposisjonen *til* ofte brukes i stedet for *hos* i tilfeller hvor man for eksempel skal si man er hjemme hos noen. Tvetydigheten i setning (6), «Berit leser ei bok til Anne», går dermed ut på at setningen både kan leses som at Berit leser fra ei bok for Anne, og som at Berit er hjemme hos Anne når lesingen foregår. Utdrag 6 er også et godt eksempel på hvordan elevene ser på bestanddelene av setningene for å skape mening, heller enn å kun se på setningene på et overordnet nivå.

Både utdrag 5 og 6 er typiske eksempler på hvilket språk elevene bruker når de snakker om setningers struktur og bestanddelene de består av. Fagbegreper har en tendens til å ikke bli brukt når elevene undersøker det oppgaveteksten spør etter, og de bruker i stedet et mer hverdagslig språk. Det er derimot svært viktig å poengtere at i tilfeller hvor grammatiske fagbegreper ikke blir brukt, evner elevene likevel å vise en høy forståelse for grammatiske fenomener – deriblant å belyse hvordan ulik setningsstruktur kan påvirke måten innholdet kommuniseres. Et typisk

eksempel på dette kommer til uttrykk i enkeltytring 32, hentet fra samtale 2, hvor Henrik skal forklare hva som skiller setningene i oppgave A:

Utdrag 7

32 Henrik: Jeg føler at oppgave 3, eller spørsmål 3, «I går spiste Martin pizza hos bestemor», da forteller man liksom «hva gjør Martin i går» å, ja, *i går* så spiste Martin pizza hos bestemor. Istedenfor «Martin spiste pizza hos bestemor i går». Da blir det liksom litt mer sånn ... da forteller man liksom bare om Martin.

Henrik benytter et ganske hverdagslig språk i forklaringen på hva som skiller eksempelsetning (1) og (3) når han sier «Da blir det liksom litt mer sånn ... da forteller man liksom bare om Martin». Men poenget hans kommer likevel fram – det blir mer fokus på at dette skjedde i går i setning (3) hvor tidsadverbialet *i går* er tematisert. Dermed hører yttringen mer hjemme i analysemodellens kategori 2 enn i kategori 1.

4.1.3 Kategori 3

Utsagn som kan plasseres i kategori 3, har den interessante kombinasjonen at de viser en lav grammatisk forståelse samtidig som at fagbegreper er brukt feil, såkalt blindt, eller på en *grunn* måte. En *grunn* bruk innebærer at eleven kan tilegne et setningsledd riktig fagbegrep, men at elevene ikke viser at de vet noe mer om saken enn som så. Blind bruk av fagbegreper kan i utgangspunktet bli sett på som noe negativt, men som tidligere nevnt finner van Rijt et al. (2022) at blind bruk av fagbegreper heller kan ses på som et steg på veien til å lære en dypere forståelse av begrepet (s. 19). Å anta at fagbegreper først blir brukt når man innehar en høy grammatisk forståelse, er dermed ikke nødvendigvis riktig. I datamaterialet forekommer det svært få tilfeller hvor elevene bruker fagbegreper blindt, men i de tilfellene det forekommer, er det i enkeltutsagn eller svært korte sekvenser – aldri er lengre samtalesekvenser preget av blind begrepsbruk. Utdrag 8 viser et eksempel på blind begrepsbruk hentet fra samtale 3. Her er det snakk om setning (12), «Snøværet i jula stanset all flytrafikken på Værnes», fra oppgave C, og elevene forsøker å komme fram til hvilke setningsledd som er til stede. Umiddelbart før denne sekvensen finner sted, har det blitt avklart at vi har med en helsetning å gjøre og at verbalet dermed alltid står som andre ledd. Likevel skjer det følgende når setningsleddene skal identifiseres:

Utdrag 8

- 264 Selma: *I jula* er verbal?
265 Hanne: Nei
266 Oskar: Nei
267 Selma: *Snøværet i jula* er verbal?
268 Hanne: Nei, *snøværet i jula* må jo være noe.. er ikke *snøværet i jula* subjektet?

Selv om Selma har fått avklart at vi har med en helsetning å gjøre og at verbalet dermed skal stå som andre ledd, spør hun om *i jula* er verbalet i setningen for deretter å spørre om *snøværet i jula* er verbalet når det første forslaget avkreftes. Det er mange grammatiske aspekter denne sekvensen ikke tar hensyn til, deriblant at *snøværet i jula* er ett ledd (264), V2-regelen (264) og at verbalet i en setning må være et ord som tilhører ordklassen verb som har blitt gitt tempus (264 og 267). Dermed kan utsagn 264 og 267 anses som en blind bruk av fagbegrep ettersom Selma ikke tar stilling til hvilke forutsetninger som må være oppfylt for at fagbegrepet *verbal* skal være riktig.

Andre utsagn som plasserer seg i kategori 3, kjennetegnes ved at fagbegreper brukes blindt som en del i oppgaveløsningen. I oppgaver hvor elevene skal identifisere hvilke setningsledd som er til stede, er tendensen for utsagn i kategori 3 at elevene korrigerer seg selv underveis i ytringen hvis de opplever at det de foreslår, ikke er riktig. Et typisk eksempel er vist i utdrag 9 hentet fra samtale 3, og setningen elevene diskuterer, er «Berit leser Anne ei bok»:

Utdrag 9

- 104 Hanne: Og «Anne» blir, er det ikke predikativ? Nei, det er det ikke
105 Selma: Subjektet? Nei, kanskje ikke ...

I begge tilfellene er elevenes forslag til hvilket setningsledd «Anne» er, feil, men de avviser forslagene sine på egen hånd. Derfor kan utsagnene plasseres i kategori 3 ettersom det er blind bruk av fagbegrep, men det må tas stilling til at elevene selv ser at dette ikke er riktig. Dermed blir det litt unyansert å si at dette er lav forståelse, men dersom utsagnene må plasseres, er kategori 3-kriteriene de som passer mest overens med ytringene.

4.1.4 Kategori 4

Kategori 4 er den kategorien hvor elevene viser høy grammatisk forståelse samtidig som de viser at de mestrer å bruke aktuelle grammatiske fagbegreper. Svært mange sekvenser og utsagn fra alle de tre samtalene kan plasseres i denne kategorien. Utdrag 10 er hentet fra samtale 1 om oppgave C, setning (12), og viser en samtalesekvens hvor V2-regelen i norsk har blitt avklart rett i forkant, og jeg stiller elevene et spørsmål i 239:

Utdrag 10

- 239 Erik: Så for eksempel ... Hva skjer med (12) da? Hvis man vet at
240 verbalet skal være på andre plass, hva blir det som står før
verbalet da?
- 241 Frida: Da må «Snøværet i jula» være ett ledd. Og hva stanset all
242 flytrafikken? Det er snøværet i jula
- 243 Petter: Så direkte objekt kommer før verbalet, da?
- 244 Frida: Ah, nei! Det er «Snøværet i jula» som er subjekt. Hva
245 stanset snøværet i jula? All flytrafikken
- 246 Petter: Ah!

I ytring 241 er det helt riktig som Frida sier: «Snøværet i jula» må være ett ledd for å oppfylle V2-kravet, men hun er litt snar i antakelsen når hun sier at det er flytrafikken som stanser julesnøen. Petter viser i 243 at han forstår det Frida sier, som at hun mener at «Snøværet i jula» er direkte objekt – noe han forstår riktig – men han stiller et presist spørsmål med fagbegreper som gjør at Frida i 244 innser at hennes første utsagn ikke stemmer. Denne sekvensen kan dermed plasseres i kategori 4 ettersom elevene viser høy grammatisk kunnskap (243, 244 og delvis 242), og fagbegrepene er brukt riktig i alle tilfellene. Etter litt videre diskusjon om setning (12) kommer det tydelig fram at Frida vet hva det innebærer at et setningsledd fungerer som enten subjekt eller direkte objekt:

Utdrag 11

- 262 Frida: Men hvis jeg, hvis man skal si, spørre direkte objekt, så må
263 man også si «hva stanset». Hva stanset all flytrafikken?
264 Men det var jo snøværet i jula som stanset det ... så da «hva
265 stanset snøværet i jula»? Og snøværet i jula stanset all
flytrafikken.
- 266 Petter: Kan det ikke være at det funker på begge måter?
- 267 Frida: (Pause 3–4 sek) Oi, ja, haha, ja, hvis all flytrafikken gjør
268 sånn at det ikke blir snøvær lenger! Okay, nå tenkte jeg på
269 det på riktig måte. Da blir det «Snøværet i jula» som er
subjekt. Kanskje.

Ytring 262 i utdrag 11 viser hvordan Frida benytter hjelpespørsmål for å identifisere setningsledd, men dette kan skape utfordringer i setning 12 ettersom man kan svare både «snøværet i jula» og «all flytrafikken» på «hva stanset». Ytring 267 viser at Frida innehar kunnskap om at subjektet er det som utfører handlingen i setningen.²⁴ Man kan også tolke setningen på den måten som Frida påpeker – at all flytrafikken gjør at snøværet stanser. I dette tilfellet vil «all flytrafikken» være subjektet, mens «Snøværet i jula» blir direkte objekt – en noe uvanlig hendelse ville forekommet dersom dette var tilfellet, men grammatisk sett er det absolutt en mulighet. Man kan se ut fra Petter sin ytring i 266 at det er dette som åpner for at Frida ser at setningen kan tolkes til å være tvetydig. Slikt sett er utdrag 11 et særdeles godt eksempel på hvordan den utforskende samtalen som metode legger opp til at elevene kan oppnå en bredere faglig innsikt når de får mulighet til stille hverandre kritiske oppfølgingsspørsmål hvor de må grunngi påstandene sine.

Utdrag 10 og 11 er eksempler på samtalesekvenser hvor elevene bruker fagbegreper når de snakker om hvordan setningene er strukturerte. Utdrag 12, hentet fra samtale 2, er et eksempel hvor elevene bruker fagbegreper, men på en litt mer «finne riktig merkelapp»-måte. Med dette mener jeg at elevene bruker fagbegreper når de gjør syntaktiske analyser av setning (10) og (11) fra oppgave B:

Utdrag 12

- | | | |
|-----|-----------|--|
| 112 | Mette: | «Gir» er vel verbalet |
| 113 | Frank: | «Ei bok» er.. Det er direkte objekt |
| 114 | Henrik: | Mhm |
| 115 | Mette: | «Berit» er subjektet, eller er det ikke ... |
| 116 | Henrik: | Jo, Berit er subjektet |
| 117 | F, H & M: | Ja |
| 118 | Mette: | Og så, men ... eeh, hvem gir Berit? Nei, hva gir Berit |
| 119 | Henrik: | Berit gir, direkte objekt, det er [ei bok] |
| 120 | Frank: | [Ei bok] |
| 121 | Henrik: | på begge (10 og 11) setningene. Bare at på 11 så er «Anne» et indirekte objekt |
| 122 | Mette: | Ja |
| 123 | Henrik: | Og det er ikke i 10. |

Elevene bruker fagbegrepene riktig, og det ser tilsynelatende ut som at de forstår hvorfor setningsleddene får de kategoriene de gjør. Ytring 118 og 119 viser også at Mette og Henrik

²⁴ Dette gjelder ikke hvis setningen står i passiv, men passivsetninger er ikke brukt i setningene elevene arbeider med.

benytter hjelpespørsmålet «hvem/hva + verbal + subjekt» for å finne at «ei bok» er direkte objekt. Det kommer imidlertid ikke eksplisitt fram at Henrik benytter hjelpespørsmål for å finne at «Anne» er indirekte objekt i setning (11), og i en kort sekvens som etterfølger 112–123, konkluderer elevene med at «til Anne» i setning (10) er adverbial. Så selv om 112–120 ikke tydelig kommuniserer at elevene vet hva det vil innebære at et setningsledd for eksempel er verbal eller subjekt, er det nærliggende å anta at de vet hvordan de identifiserer disse ettersom de evner å identifisere mer kompliserte setningsledd som indirekte objekt og adverbial realisert som en preposisjonsfrase.

4.1.5 Oppsummering av funn

Til nå har jeg vist eksempler på samtalesekvenser og enkeltytringer som er typiske for de ulike kategoriene i analysemodellen. Alle kategoriene er representert i datamaterialet, men det er klart flere ytringer som plasserer seg i kategori 2 og 4 – kategorier hvor elevene viser høy grammatisk forståelse. Ytringer som faller under kategori 1, forekommer i starten av samtalen eller når elevene akkurat har begynt på en ny oppgave, og det er svært få tilfeller hvor elevene diskuterer i lengre sekvenser samtidig som de viser lav forståelse. Det samme kan sies om ytringer som faller under kategori 3. Elevene bruker ikke fagbegreper blindt i lengre sekvenser, og i mange tilfeller hvor blind bruk forekommer, retter elevene på seg selv. Det er også noen tendenser til blind bruk når elevene sliter med å finne riktig setningsledd, men dette er stort sett forbeholdt enkeltytringer.

Sekvenser som plasserer seg i kategori 2 – hvor elevene viser høy forståelse uten bruk av fagbegreper – forekommer som nevnt ofte, og det er typisk at elevene er helt inne på tematikken, men at de bruker et mer hverdagslig språk heller enn fagbegreper. Elevenes grammatikkforståelse kommer likevel tydelig fram. Når det gjelder samtalesekvenser og ytringer som plasserer seg i kategori 4 – høy forståelse med bruk av fagbegrep – kan det skilles mellom to typer. Det som er typisk for den første, er at elevene bruker fagbegreper når de diskuterer seg fram til hvilke setningsledd setningene består av – slik utdrag 10 og 11 viser. Det som er typisk for den andre typen sekvenser som plasserer seg i kategori 4, er at fagbegrepene blir brukt i en sammenheng som kan ses på som en muntlig setningsanalyse. Fagbegrepsbruken kan i disse tilfellene oppfattes litt mer som en «finne riktig merkelapp»-bruk (slik utdrag 12 viser), men en tydelig grammatikkforståelse kan likevel komme fram.

4.2 Forskningsspørsmålene

I dette delkapittelet går jeg mer spesifikt inn på studiens forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene jeg skal besvare, er gjengitt her:

F1: *Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i samtalen?*

F2: *På hvilken måte bruker elevene fagbegreper i samtalen?*

F3: *Hvordan viser elevene grammatisk forståelse når de bruker fagbegreper?*

F4: *Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i forklaringer på hvorfor setninger er ugrammatikalske?*

Forskningsspørsmål 1, 3 og 4 handler alle om å belyse elevenes grammatiske forståelse på forskjellige måter, mens forskningsspørsmål 2 handler om på hvilken måte elevene bruker fagspråk i samtalen. På bakgrunn av dette blir det dermed for forskningsspørsmål 1 aktuelt å se på ytringer som plasserer seg i analysekategori 2 og 4, mens for forskningsspørsmål 2 blir ytringer som kan plasseres i kategori 3 og 4 aktuelle. For forskningsspørsmål 3 blir kun kategori 4-ytringer aktuelle, mens ytringer fra både kategori 2 og 4 er aktuelle for å besvare forskningsspørsmål 4. I det følgende gjennomgår jeg forskningsspørsmålene kronologisk, og jeg vil ta for meg ett forskningsspørsmål om gangen.

4.2.1 Forskningsspørsmål 1

Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i samtalen?

Jeg tar utgangspunkt i at det er to måter elevene kan vise grammatisk forståelse i samtalen på – enten ved å forklare grammatiske fenomener med et hverdagsspråk, eller ved å bruke et grammatisk fagspråk. Utdrag 13 er hentet fra samtale 2, elevene diskuterer setningene i oppgave D, og sekvensen kan plasseres i kategori 2 i analysemodellen:

Utdrag 13

281	Mette:	«Håkon danser Marte svett» så [de danser sammen], da eller?
282	Henrik:	[Da danser] ja, de danser sammen til Marte blir svett
283	Frank:	Hvis det er en dans som heter <i>Marte svett</i> , da?
284	Mette:	[Ja!]

285	Erik:	[Haha]
286	Mette:	Det kan hende!
287	Henrik:	Eeh, «Håkon danser Marte»
288	Mette:	Men da kunne jo alt dette vært.. <i>Marte ut av rommet</i>
289		kunne også vært en dans i så fall
290	Frank:	Ja, ja

Her kommer forskjellig grammatisk kunnskap til uttrykk, og elevene viser sin kunnskap gjennom et hverdagspråk. Ytring 281 og 282 viser hvordan Mette og Henrik forstår meningsinnholdet i setning (20). Frank viser i ytring 283 at «Marte svett» kan ses på som ett ledd, og dermed at man kan forstå setningen som at det er en dans som *heter* «Marte svett». Den samme kunnskapen viser Mette i 288 når hun poengterer at dette i så fall kunne vært tilfellet for andre setninger i oppgaven også. Dette er en typisk måte elevene viser grammatisk forståelse på – en av elevene ytrer noe som en annen utdyper og dermed viser sin egen kunnskap og forståelse. Dette er med på å vise verdien utforskende samtale har som undervisningsform. Elevene viser også grammatisk forståelse gjennom å bruke et grammatisk fagspråk, og typiske ytringer er slike som faller under kategori 4 – høy forståelse med bruk av fagspråk. Dette går jeg nærmere inn på i behandlingen av forskningsspørsmål 3.

4.2.2 Forskningsspørsmål 2

På hvilken måte bruker elevene fagbegreper i samtalen?

Det er to måter elevene bruker grammatiske fagbegreper i samtalen på – den ene er hvor fagbegrepene er brukt uten forståelse, altså blindt, mens den andre er med forståelse. Den første måten kan igjen deles inn i to underkategorier. Underkategori 1 går ut på at den blinde bruken er litt mer direkte – elevene antar de bruker det aktuelle fagbegrepet riktig, men det blir brukt feil. Utdrag 8 er et eksempel på dette, og det samme gjelder enkeltyttringen i utdrag 14 (hentet fra samtale 3 om oppgave B setning (6)):

Utdrag 14

131	Hanne:	«Ei bok» blir jo indirekte objekt og «Anne» blir direkte
132		objekt? Eller?

Den blinde fagbegrepsbruken i utdrag 14 kan ses på som en direkte blind bruk ettersom utsagnet er relativt konkluderende. Underkategori 2 av blind begrepsbruk viser til ytringer hvor

begrepsbruken i utgangspunktet er blind, men elevene retter på seg selv slik utdrag 9 viser – her gjengitt i utdrag 15:

Utdrag 15

104	Hanne:	Og «Anne blir, er det ikke predikativ? Nei, det er det ikke
105	Selma:	Subjektet? Nei, kanskje ikke ...

Elevene retter altså på seg selv i ytringene i utdrag 15, og det viser også en grad av grammatisk kunnskap å kunne utelukke hvilke setningsledd man ikke har med å gjøre. Denne måten elevene bruker fagbegreper på, kan dermed bli sett på som en måte å lete seg fram til riktig fagbegrep, og at fagbegrepsbruken dermed inngår som et hjelpemiddel for å oppnå forståelse for det oppgaven spør etter. I de tilfellene hvor fagbegrepene er brukt med forståelse, kan også disse deles i to underkategorier ut fra hvordan bruken forekommer – diskusjonsorientert fagbegrepsbruk og setningsanalytisk bruk.

4.2.3 Forskningsspørsmål 3

Hvordan viser elevene grammatisk forståelse når de bruker fagbegreper?

Forskningsspørsmål 3 kan ses på som en kombinasjon av forskningsspørsmål 1 og 2, og det er i utgangspunktet ytringer som kan plasseres i analysemodellens kategori 4 som er aktuelle studieobjekter. Som nevnt over kan ytringene i denne kategorien deles i to underkategorier – diskusjonsorientert fagbegrepsbruk og setningsanalytisk bruk. Utdrag 10 og 11 faller under den første kategorien – diskusjonsorientert fagbegrepsbruk. Her inngår fagbegrepene i en diskusjon om hvilke setningsledd elevene har med å gjøre. Ytringene deres baserer seg i stor grad på å begrunne synspunktene sine, og fagbegrepsbruken inngår i disse forklaringene. I tillegg blir fagbegrep brukt både til å stille kritiske spørsmål (som i ytring 243), og til å stille oppklarende spørsmål (som i ytring 266). I ytring 267 viser Frida også grammatisk forståelse i sin bruk av fagbegrep ettersom forklaringen hennes implisitt sier at det er subjektet som utfører handlingen i setningen (ytring 267 fra utdrag 11 er gjengitt i utdrag 16):

Utdrag 16

267 Frida: (Pause 3–4 sek) Oi, ja, haha, ja, hvis all flytrafikken gjør
268 sånn at det ikke blir snøvær lenger! Okay, nå tenkte jeg på
269 det på riktig måte. Da blir det «Snøværet i jula» som er
subjekt. Kanskje.

Et eksempel på den andre underkategorien i kategori 4-ytringer, setningsanalytisk bruk av fagbegreper – er utdrag 12. Utdrag 17 består av en lignende samtalesekvens og er hentet fra samtale 3 hvor elevene snakker om oppgave C setning (14):

Utdrag 17

208 Hanne: «Snøværet» er jo subjektet? Eller?
209 E & O: Mhm.
210 Oskar: Stanset er ...
211 Selma: Verbalet
212 Oskar: Mhm.
213 Selma: Flytrafikken er [direkte objekt]
214 H & O: [Direkte objekt]

Dette er et typisk eksempel på det jeg kategoriserer som *setningsanalytisk bruk* av fagbegreper. Bruken av fagbegrep er riktig, men det er vanskelig å si ut fra utdraget om elevene har kunnskap om hva det innebærer at et setningsledd er subjekt eller direkte objekt. Måten forståelsen kommer fram på i slike tilfeller, kan bli tydeligere når man ser på samtalen som helhet – det er mange tilfeller hvor elevene gir setningsleddene riktige fagbegreper, og på bakgrunn av dette kan man gjøre en antakelse om at elevene har kunnskap om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at et setningsledd må være nettopp dette setningsleddet. Dette kan spesielt gjelde dersom elevene tilegner setningsleddene riktige fagbegreper i tilfeller hvor setningene ikke står i normalstruktur, altså at de vet at det ikke er noen automatikk i at setningens første ledd alltid er subjektet i setningen.

4.2.4 Forskningsspørsmål 4

Hvordan viser elevene grammatisk forståelse i forklaringer på hvorfor setninger er ugrammatikalske?

For å besvare forskningsspørsmål 4 skal jeg vise til eksempler på samtalesekvenser som jeg til nå ikke har berørt. Disse dreier seg om å undersøke hvordan elevene forklarer hvorfor setninger er ugrammatikalske. Utdrag 18 er hentet fra samtale 1, og elevene snakker om oppgave C:

Utdrag 18

- 178 Petter: Bortsett fra nummer 17, da får man vite ingen ting: «I jula stanset på Værnes»
- 179 Frida: (Latter) Ja, det er fordi at ... men, setningen gir fortsatt mening fordi at i alle, på 12, 13, 14, 15, 16, ee, så har det, har setningen fortsatt et verbal og et subjekt, men i 17 er det bare «I jula» når, adver..., tidsadverbial, og «stanset», som er verbal og «på Værnes» som er stedsadverbial. Men det er ikke noe subjekt, så vi kan ikke vite hva som stanset.

Setning (17) i oppgave C, «I jula stanset på Værnes», inneholder ikke subjekt, og er dermed ugrammatikalsk.²⁵ Det er denne forklaringen Frida bruker på hvorfor setning (17) er ugrammatikalsk – «det er ikke noe subjekt, så vi kan ikke vite hva som stanset». Frida bruker dermed fagbegrep og hun viser grammatisk kunnskap om subjektkravet i helsetninger i forklaring på hvorfor (17) er ugrammatikalsk. Det er flere tilfeller i alle samtalene hvor elevene påpeker verbalets plassering som årsaken til en setnings ugrammatikalitet. Utdrag 19 er hentet fra samtale 2, og det er snakk om setning (27) fra oppgave E:

Utdrag 19

- 418 Mette: Det er hvordan tingene står for hverandre, da.
- 419 Erik: Mhm, hva tenker du på når du sier ting?
- 420 Mette: Altså, her står for eksempel «sendte» står som tredje ledd i
- 421 27, og det er vel verbalet, og det står jo alltid på andre ledd
- 422 så og si. Ehm, og det skjer også på 28, da, at verbalet ikke står som andre ledd.
- 423 Erik: Ja
- 424 Mette: Og da høres det jo litt rart ut.

Det er riktig som Mette påpeker i 420, at verbalet ikke står som andre ledd, men dette er en noe mangelfull forklaring på hvorfor setning (27) og (28) er ugrammatikalske. I begge setningene er det flere ledd som må flyttes for å få en grammatisk setning. En lignende forklaring som den i utdrag 19 kommer også i utdrag 20, som er hentet fra samtale 3, hvor elevene snakker om

²⁵ Man kan befinne seg i det kverulerende hjørnet å insistere på at «I jula» for eksempel er navnet på et fly og at subjektkravet dermed oppfylles, men det ser jeg bort ifra i dette tilfellet.

oppgave D, setning (23). Jeg spør elevene om på hvilket tidspunkt de oppdager at (23) ikke gir mening:

Utdrag 20

300	Selma:	«Tidenes» kommer så ... «Håkon tidenes»
301	Hanne:	«Danser» må [liksom]
302	Selma:	[Verbalet] må jo være nummer to
303	Hanne:	Ja
304	Selma:	Og det er ikke verbal som er nummer 2
305	Hane:	Nei, det er sist.

Som i utdrag 19 blir det påpekt her at det er verbalets plassering som forårsaker setningens ugrammatikalitet, men også her er det flere ledd som må flyttes før setningen kan anses som grammatisk. Den generelle tendensen er dermed at elevene er raske til å plukke opp at verbalets plassering er essensiell for at setningen skal være grammatisk, men det er sjelden det forekommer lengre, fullstendige forklaringer som vist i utdrag 18.

4.2.5 Forskningsspørsmålene oppsummert

Elevenes grammatiske kunnskap kommer til uttrykk på mange ulike måter i de tre samtaler. Forskningsspørsmål 1 viser at elevene evner å vise grammatisk kunnskap og forståelse gjennom å utdype og å bygge videre på hverandres ytringer. Dette kan ofte skje ved at elevene bruker et hverdagsspråk, men dette hindrer ikke nødvendigvis kunnskapen i å komme til syne. Forskningsspørsmål 2 viser at blind begrepsbruk kan deles i to underkategorier ut fra om begrepene er brukt direkte blindt eller på en selvrettende måte. Det kan være varierende grad av forståelse mellom disse underkategoriene. For å svare på forskningsspørsmål 3 har jeg delt måten de viser forståelse på i to kategorier – diskusjonsorientert bruk og setningsanalytisk bruk. I den diskusjonsorienterte bruken kommer elevenes grammatikkforståelse tydelig fram ettersom fagbegrepene inngår i elevenes resonnement i langt større grad enn i den setningsanalytiske bruken. Likevel er det mulig å oppfatte elevenes forståelse for fagbegrepene i den setningsanalytiske bruken. Når det gjelder ugrammatikalitet og forskningsspørsmål 4, bruker elevene ofte fagbegreper i forklaringene sine. Noen utfyllende forklaringer forekommer, hvor elevene forklarer fullstendig og i detalj hvorfor en setning er ugrammatisk, mens andre forklaringer kun delvis beskriver ugrammatikaliteten.

4.3 Analysekapittelet oppsummert og veien videre

I elevenes samtaler er det klart flest ytringer som plasserer seg i analysemodellens kategori 2 og 4. Dette innebærer at elevene viser høy grammatisk forståelse, men forskjellen mellom ytringene i de ulike kategoriene er om ytringene består av fagbegreper eller ikke. Ytringer og sekvenser som plasserer seg i kategori 1 og 3 er korte, og er ikke kategorier hvor elevene blir værende lenge. Forskningsspørsmålene belyser hvordan elevene viser grammatisk forståelse på forskjellige måter – blant annet med et hverdagslig språk, fagbegreper, gjennom å bygge videre på hverandres ytringer og å tenke høyt. I kapittel 5 tar jeg med meg funnene fra analysen og drøfter disse opp mot grammatikkdiraktisk teori. Jeg trekker også inn læreplanen, og jeg viser hvordan elevenes måte å vise forståelse på, korrelerer med det aktuelle kompetansemålet om grammatikk. Jeg drøfter også hvordan den muntlige grammatikkundervisningen bygger opp under grammatikkens egenverdi, før jeg kort diskuterer hvordan lærerrollen påvirkes når det er forståelse som skal vurderes.

5 Drøfting

I dette kapitlet tar jeg for meg resultatene fra analysen og setter disse i sammenheng med tidligere nevnt grammatikkdiraktisk forskning. I delkapittel 5.1 diskuterer jeg hvordan ytringene som plasserer seg i de ulike kategoriene fra analysemodellen, kan forstås i en større kunnskapssammenheng. Underveis diskuterer jeg hvordan elevene viser forståelse og grammatisk dybdekunnskap, og at dette er aspekter som det aktuelle læreplanmålet i grammatikk ikke plukker opp. I 5.2 beveger jeg meg over til den muntlige grammatikkundervisningen, og diskuterer hvordan en slik undervisning tilrettelegger for at elevene får vise forståelse i langt større grad enn en skriftlig fagspråk- og målfokusert grammatikkundervisning gjør. I 5.3 diskuterer jeg hvordan lærerrollen påvirkes av at det er forståelse som skal vurderes, før jeg i 5.4 gjør en overordnet oppsummering av dette kapitlet.

5.1 Hvordan kan elevenes svar forstås i en større kunnskapssammenheng?

Resultatene viser at alle samtaler inneholder tilfeller hvor enkeltsetninger eller samtalesekvenser kan plasseres i kategori 1 – altså at elevene viser en lav grammatisk forståelse samtidig som de ikke bruker fagbegreper. Det interessante er derimot at dette ikke er en kategori hvor elevene blir værende særlig lenge. Samtalene beveger seg over til en kategori hvor elevene viser forståelse, enten med eller uten fagbegreper. Dette kan tyde på at når elevene umiddelbart møter noe nytt, i dette tilfellet en ny oppgave, er deres umiddelbare forståelse lav – de trenger tid på å forstå hva oppgaven spør etter. At elevene ganske raskt beveger seg bort fra kategori 1, kan dermed tyde på at kategorien er dynamisk – elevenes forståelse kommer til syne etter hvert, og den umiddelbare lave forståelsen elevene viser i disse samtalene, kan dermed ses på som et steg på veien til å forstå hva oppgaven etterspør.

Når elevene kommer med setninger og samtalesekvenser som plasserer seg i kategori 2, oppstår det en situasjon som stiller noen svært viktige spørsmål på et overordnet nivå. Situasjonen er slik at elevene viser en høy grammatisk forståelse gjennom sine utsagn. De utforsker oppgavene sammen, og de presiserer hverandres utsagn gjennom å komme med oppklarende informasjon. De påpeker grammatiske fenomener, og de evner å nyansere hvordan setningers innhold kan forstås på forskjellige måter. Dette skjer imidlertid uten at de bruker grammatiske fagbegreper – elevene benytter et hverdagslig språk i disse tilfellene. Det som da har skjedd, er at de har vist høy grammatisk kompetanse, men siden fagspråket har uteblitt, er ikke kompetansemålet fra

læreplanen oppfylt.²⁶ Aa (2021) sin innvending mot hvor læreplanmålet kommer til kort, er like overbevisende som den er enkel: «Ein kan tenke mykje lurt om grammatikk utan å kunne namn på ordklassane» (s. 72). Dette utsagnet er like relevant i dette tilfellet: Elevene kan si mye lurt om grammatikk uten å bruke fagbegreper på setningsleddene. Dermed er det viktig å anerkjenne kunnskapen som kommer fram i kategori 2-ytringer ettersom den nyanserer fagspråkfokuset i læreplanen. Det er ingen automatikk i at elevene må bruke fagspråk for å kunne vise kunnskap om grammatikk, og det skal godt gjøres å komme med en sannere påstand enn den Søfteland og Hagemann (2023) framsetter, når det gjelder kunnskapens egenverdi: «Det å lære handlar om så mykje meir enn å nå eit mål; kunnskap har ein stor verdi i seg sjølv, uavhengig om den kan brukast som instrument til å oppnå spesifikke tekniske ferdigheiter eller ikkje» (s. 11). Elevene har altså tilegnet seg grammatisk dybdekunnskap, og i tillegg evner de å formidle denne kunnskapen muntlig i samtaler med medelever. Det er ikke urimelig å påstå at dette har en stor verdi i seg selv, men spørsmålet som reiser seg, er om læreplanmålet fagspråkfokus gjør at slik kunnskap ikke får full anerkjennelse på grunn av ytringenes fravær av fagspråk. Det er således smått ironisk at elevenes grammatiske dybdekunnskap ikke vil gi full uttelling på læreplanmålet når læreplanmålet skal representere læreplanens overordnede fokus på dybdelæring.

Ytringer som plasserer seg i kategori 3, har den kombinasjonen at elevene viser lav grammatisk forståelse i kombinasjon med at fagbegreper er brukt på en grunn, feil eller blind måte. Hvordan fagbegreper skal inngå i grammatikkundervisningen, er en mye diskutert tematikk innenfor grammatikdidaktikkforskningen (jf. Eiesland & Vindenes, 2022, s. 32; Søfteland & Hagemann, 2023, s. 20; Aa, 2021, s. 72). Søfteland og Hagemann (2023) legger som et grunnleggende premiss for grammatikkundervisningen at den skal være utforskende (s. 6). Den muntlige, utforskende samtalen kan dermed anses som en meget godt egnet metode til dette formålet. Søfteland og Hagemanns (2023) ideelle utgangspunkt for den utforskende grammatikkundervisningen ser ut til å være at samtalene begynner med at elevene (også sammen med læreren) utforsker et språklig fenomen, og at læreren underveis setter et fagbegrep til denne fenomenet – på denne måten blir ikke fagbegrepet introdusert for terminologiens skyld, men fordi det er relevant i undervisningen (s. 21). For å underbygge denne framgangsmåten viser forfatterne til van Rij et al. (2020) sine funn om at elever i noen tilfeller

²⁶ Kompetansemålet lyder at elevene skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

bruker fagbegreper uten at begrepene har noen funksjon, altså blindt, og dette kan tyde på at fagbegrepene har blitt introdusert *før* elevene har kunnskap om det grammatiske fenomenet begrepet hører til. Det Søfteland og Hagemann (2023) ikke nevner, er at blind bruk ikke nødvendigvis er utelukkende negativt, men at det kan være et steg på veien til en dypere forståelse for begrepet (jf. van Rijt & Coppen, 2021, s. 188; van Rijt et al., 2022, s. 19). Dette kan se ut til å være en relevant nyansering i diskusjonen om undervisningsmetoder der prøving, feiling og problemløsning inngår.

Funnene fra kategori 3-ytringer viser at blind begrepsbruk i samtale kan deles inn i to underkategorier: direkte blind bruk og selvrettende blind bruk. Dette er en viktig nyanseforskjell ettersom kategoriene nyanserer konsekvensene av blind begrepsbruk. Hvor direkte blind bruk kan ses på som en slags setningsleddbingo som ender i direkte feil begrepsbruk, kan selvrettende blind bruk bli sett på som noe som har positive aspekter ved seg. Når Hanne i ytring 104 sier: «Og «Anne» blir, er det ikke predikativ? Nei, det er det ikke», kan dette ses på som at Hanne tenker høyt, og at hun ytrer seg for å sette i gang egen tenkning og resonnement. Denne formen for blind bruk kan dermed være et steg på veien for en dypere grammatisk forståelse (jf. van Rijt et al., 2022, s. 19). I tillegg oppstår det tilfeller i samtale hvor elevene, etter å ha brukt et begrep blindt på en selvrettende måte, finner riktig fagbegrep, og i tillegg evner å forklare *hvorfor* de mener dette er riktig. Dette kan underbygge poenget om at selvrettende blind bruk kan være en måte å tenke høyt på, og at elevene evner å trekke sammenhenger mellom fagbegrep og grammatisk fenomen i en undervisningsform som tilrettelegger for utforskning og samtale med andre.

Funnene fra analysen viser at kategori 4-ytringer, hvor elevene viser høy grammatisk forståelse i kombinasjon med bruk av fagbegreper, kan deles i to underkategorier: diskusjonsorientert bruk og setningsanalytisk bruk av fagbegreper. Den diskusjonsorienterte bruken viser klart og tydelig at elevene forstår hva fagbegrepene innebærer, når de evner å bygge videre på hverandres innspill i tillegg til å bruke fagbegreper når de stiller kritiske oppfølgingsspørsmål. Evnen til å se grammatiske tvetydigheter, slik utdrag 11 viser, er et klart tegn på grammatisk forståelse (jf. van Rijt & Coppen, 2021, s. 188). Man kan argumentere for at dette er klarere tegn på forståelse enn evnen til å identifisere setningsledd gjennom hjelpespørsmål, ettersom evnen til å se tvetydigheter i større grad handler om å forstå samspillet mellom språkets bestanddeler (i dette tilfellet setningsledd), og dermed også innebærer en forståelse utover en kriteriebasert forståelse, slik hjelpespørsmålsbruk kan tendere mot.

Når elevene bruker fagbegreper på en setningsanalytisk måte, ligner samtalen mer på en form for muntlig setningsanalyse – men det kan tilsynelatende se ut som at elevene forstår hvorfor setningsleddene får de kategoriene de gjør. Et typisk eksempel på dette kommer fram i utdrag 12, hvor elevene etter tur setter riktig fagbegrep på riktig setningsledd – i tillegg blir det påpekt hvordan setning (11) skiller seg fra setning (10), noe som styrker antakelsen om at elevene forstår hva fagbegrepene innebærer. Når det er sagt, legger en slik setningsanalytisk bruk av fagbegreper i mye større grad opp til at læreren må vurdere forståelsesgraden av det elevene ytrer. Det er ikke nødvendigvis slik at bruk av fagspråk automatisk er lik forståelse (noe direkte blind bruk fra kategori 3 viser), så det vil være lite hensiktsmessig å la enkelthendelser av fagbegrepsbruk danne grunnlag for om elevene forstår det de ytrer. Det vil dermed være mer hensiktsmessig å se på samtalen som helhet for å vurdere elevenes forståelse – nettopp fordi det ligger i samtaleformens natur at man får benytte seg av et lengre resonnement og flere ytringer for å få vist forståelse.

5.2 Den muntlige grammatikkundervisningen

En grammatikkundervisning som har utforskende samtale som metode, fokuserer mer på muntlig kunnskapsformidling heller enn skriftlig. Et sterkt fokus på bruk av fagspråk, og da spesielt i en skriftlig sammenheng, kan møte flere utfordringer. Eiesland og Vindenes (2022) skriver at «sorterings- og drilløvelser» i grammatikkundervisningen kan føre til en overflateforståelse som baserer seg på tommelfingerregler (s. 35). Om fagspråkbruk poengterer Aa (2021) at bruk av metaspråk, eller fagspråk, er enkelt å måle i en eksamenssituasjon eller en skriftlig prøve, men om dette er ensbetydende med at eleven innehar forståelse og faglig kompetanse om språklige strukturer, er nok i beste fall usikkert (s. 72). På bakgrunn av dette kan man argumentere for at den muntlige samtalen i større grad legger til rette for at elevene får uttrykke den faglige kompetansen og forståelsen sin, spesielt når man også legger til grunn at elevene evner å vise mye kunnskap selv når de ikke benytter fagbegreper. Poenget her er at samtalen som form i svært stor grad legger til rette for at elevene kan tenke og resonnerer høyt. Samspill med medelever kan i tillegg legge til rette for at de stiller hverandre kritiske oppfølgingsspørsmål, som igjen kan føre til utvikling av faglig kunnskap når ytringer må grunngis.

Som en konsekvens av at grammatikkundervisningen baserer seg på muntlige arbeidsformer, blir det dermed naturlig at vurderingen av denne kunnskapen blir en del av norskfagets muntligkarakter. Søfteland og Hagemann (2023) påpeker at dersom man ser fra grammatikkunnskapens side, er koblingen den har til skriving, sekundær (s. 6). Dette styrker argumentet om å løsrive grammatikken (i dette tilfellet syntaksen) fra skrivinga, noe som igjen kan gi grammatikken en primær posisjon i undervisningen. På denne måten kan man tilrettelegge for å drive en grammatikkundervisning som bygger opp under temaets egenverdi, og således basere den i større grad på kunnskapsbaserte mål, slik van Rijt og Coppen (2021) foreslår. Van Rijt og Coppens (2021) tredje mål, som går ut på at grammatikkundervisning kan styrke elevenes evne til kritisk tenkning, viser seg i elevenes samtaler på den måten at de viser kritisk tenkning i møte med oppgavene. Evnen til å resonnere grammatisk og å undersøke setningers tvetydigheter er i høyeste grad en form for kritisk tenkning ettersom man undersøker den samme oppgaven med ulike innfallsvinkler. Også her legger den muntlige arbeidsformen til rette – elevene får mulighet til å dele innsikt og ideer med hverandre, og kan på denne måten også være kritiske til hverandre.

5.3 Lærerrollen når forståelse skal vurderes

En utforskende grammatikkundervisning vil også ha mange innvirkninger på lærerrollen. Lærerrollen blir mer nyansert når det er forståelse som skal vurderes, heller enn riktig/feil bruk av fagbegreper i en skriftlig sammenheng. I vurdering av elevenes forståelse er det spesielt ett aspekt læreren må være bevisst: Læreren har ikke tilgang til elevenes tenkning, så hvordan vet læreren va elevene faktisk forstår? Lærerens tilstedeværelse i samtalen er åpenbart sentral, og ved å se på samtalen som helhet, i tillegg til å vurdere hvordan elevene grunngir svarene sine, kan læreren vurdere elevenes forståelsesgrad – i en slik undervisningssammenheng står kravet om sterk fagkompetanse hos læreren sentralt. På denne måten kan elevenes grammatikkunnskap bli vurdert på et bredt grunnlag, hvor dybdekunnskap, forståelse for grammatiske fenomener og forståelse for fagbegreper kan inngå. En slik vurderingsform i grammatikktemaet legger dermed et større fokus på læringsprosessen, noe man kan argumentere for at en fagspråk- og målfokusert grammatikkundervisning ikke gjør i like stor grad. Det er også viktig å poengtere lærerens rolle i en slik samtale – læreren må også, som elevene er, være i stand til å følge opp replikker og stille kritiske oppfølgingsspørsmål. Læreren trenger fagkompetanse for å stille de relevante spørsmålene, på samme måte som hen treger det for å anerkjenne relevant kunnskap.

5.4 Oppsummerende drøftingstanker

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i funnene fra analysen og diskutert hvordan elevenes svar kan forstås i en større sammenheng, både opp mot læreplanen og hvilke implikasjoner en utforskende grammatikkundervisning med samtale som metode har på lærerrollen. Elevenes kategori 1-ytringer kan se ut til å komme når elevene umiddelbart møter noe nytt, og at ytringene inngår i prosessen med å få forståelse for oppgaven – kategorien er dermed dynamisk. Det er viktig å anerkjenne ytringer som faller under kategori 2 og 4 ettersom elevene her viser grammatisk dybdekunnskap. Dersom fagbegreper uteblir, vil ikke ytringene gi full uttelling på kompetansemålet, men dette trenger ikke å bety at eleven ikke innehar en bred grammatisk forståelse. Den muntlige grammatikkundervisningen kan i svært stor grad legge til rette for at eleven får vise forståelse gjennom å tenke høyt og å bruke tid på å bygge opp resonnementene sine. Dette krever en faglig sterk lærer som er til stede i prosessen, og det vil være nødvendig å legge samtalen som helhet til grunn i vurderingen av elevenes grammatiske forståelse. I neste kapittel gjør jeg en kort oppsummering av studien, før jeg viser til ny forskning som studien legger til rette for. Til slutt reflekterer jeg hvordan denne studien har konsekvenser for min framtidige praksis som lærer.

6 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan elever på 10. trinn viser grammatisk forståelse i utforskende samtaler om leddstillingsvariasjon. For å svare på denne problemstillingen har jeg brutt den ned i fire forskningsspørsmål, som på ulike måter viser hvordan elevenes grammatiske forståelse kommer til uttrykk. I kapittel 2 presenterer jeg studiens grammatikkteoretiske utgangspunkt og hva som kjennetegner norsk setningsstruktur. I tillegg viser jeg hvordan grammatikken historisk sett har hatt en sekundær posisjon i klasserommet, og hvordan det i dagens situasjon tydeligere har manifestert seg oppdaterte versjoner av grammatikkens både primære og sekundære posisjon i klasserommet – samtidig har læreplanen gitt grammatikken en tydelig sekundær rolle. I kapittel 3 presenterer jeg studiens vitenskapsteoretiske fundament, studiens overordnede metode og hvordan jeg har gått fram i innsamlingen av data.

I kapittel 4, analysen, viser jeg med konkrete eksempler fra datamaterialet hvordan elevene viser grammatisk forståelse på ulike måter. Elevene forklarer grammatiske fenomener både med et hverdagsspråk og med bruk av fagbegreper, og de evner å bygge videre på hverandres innspill både med faglig tilleggsinformasjon og kritiske oppfølgingsspørsmål. Felles for alle samtalene er at elevenes ytringer plasserer seg i kategorier hvor de viser forståelse – enten med eller uten fagbegreper. Elevenes forståelse kommer tydelig fram når man ser på samtalene som helhet, selv om forståelse også kommer fram i enkeltytringer og korte sekvenser. I kapittel 5 diskuterer jeg hvordan en muntlig grammatikkundervisning tilrettelegger for at elevene får vise forståelse i langt større grad enn en skriftlig fagspråk- og målfokusert grammatikkundervisning gjør. Elevene har tilegnet seg grammatisk dybdekunnskap, og evner i tillegg å formidle denne kunnskapen muntlig i samtaler med medelever. Læreplanmålet fagspråkfokus legger dessverre ikke til rette for at slik kunnskap gir full uttelling. Direkte blind begrepsbruk kan ses på som det motsatte av forståelse uten bruk av fagbegreper, men blind begrepsbruk kan også ha positive sider ved seg i tilfeller hvor elevene selv plukker opp sin gale begrepsbruk og senere evner å forklare hvorfor et annet begrep er riktig. En muntlig grammatikkundervisning kan legge til rette for kritisk tenkning og krever samtidig en faglig sterk lærer som evner å stille relevante oppfølgingsspørsmål og å anerkjenne relevant kunnskap.

Denne studien legger til rette for å forske videre på grammatikkundervisning som har det muntlige som utgangspunkt. I denne studien viser den utforskende samtalen seg som godt egnet

til å få elevene til å tenke høyt, være kritiske til hverandre og å bygge videre på hverandres innspill. Jeg har tatt utgangspunkt i setningen som enhet og sett på hvordan elever snakker i møte med setninger som har ulik leddstilling, tematisering av ledd og ugrammatikalske setninger. Når det gjelder fagbegreper, har jeg fokusert på klassiske begreper som er forbundet med setningsanalyse. For å ta tematikken videre legger denne studien til rette for å undersøke hvordan elever møter andre metakonsepter, som for eksempel predikasjon. Dette er imidlertid ett av metakonseptene van Rijt et al. (2020) introduserer for elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Forskerne finner at elevene evner å forstå og å bruke grammatiske metakonsepter, noe som kan tyde på at forståelse for metakonsepter nivåmessig er innenfor. Det er viktig å påpeke at jeg opplevde elevene som deltok i denne studien, som faglig sterke. I tillegg ble datamaterialet samlet inn rett etter skolestart på nyåret, så eksamenstanker og slutt karakterer var lite trolig noe som distraherer elevene når det gjelder å være motivert for å delta i forskningsprosjektet.

Denne studien har gjort det tydelig for meg hvor viktig det er å føre en undervisning som tilrettelegger for at elevene får vise forståelse for en tematikk – dette gjelder tematikker generelt, og grammatikken spesielt. Det er svært viktig å være klar over at elevene kan vise forståelse på flere måter, og at det ikke er noen automatikk i at fagbegrepsbruk er lik forståelse – dette er også gjeldende utover grammatikkundervisningen. En undervisning som fokuserer på å la elevene vise forståelse, har mange implikasjoner på lærerrollen, og jeg tenker det er viktig å være klar over hvilket kunnskapsnivå jeg som lærer dermed må stille med. I tillegg må en forståelsesfokuseret undervisning gi elevene tid til å tenke seg om, tid til å resonnerer og tid til å prøve seg fram – forståelsen kommer ikke nødvendigvis umiddelbart. Det er dermed slik at elevene gjennom en forståelsesrettet undervisning kan bli mer bevisst sin egen kunnskap og faglige forståelse. Det er selvfølgelig ikke slik at elever som ikke umiddelbart forstår, ikke kan oppnå forståelse etter hvert. I forlengelsen av dette vil jeg avslutte med å sitere Harstad (2022, s. 75) om det jeg vil omtale som forståelsens paradoks: «for til og med når vi ikke forstår, forstår vi at vi ikke forstår».

Litteratur

- Adger, D. (2003). *Core Syntax. A Minimalist Approach*. Oxford University Press.
- Boeckx, C. (2006). *Linguistic Minimalism. Origins, Concepts, Methods, and Aims*. Oxford University Press.
- Brøseth, H. (2019). Syntaks: Funksjonsanalyse. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 101–146). Fagbokforlaget.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikkdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 337–369). Fagbokforlaget.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. Praeger Publishers.
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, J. T. (1980 [1979]). Grammatikk i skolen? I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 75–82). Novus Forlag.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Akademisk Forlag
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 28–42). Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode. Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus Forlag.

- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Hovdhaugen, E. (1980 [1979]). Den tradisjonelle grammatikken. Utvikling og relevans for grunnskolens morsmålsundervisning. I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 11–14). Novus Forlag.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2018). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

- Myhill, D. A., Jones, S. M., Watson, A. & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy* 47(2), 103–111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Newmeyer, F. J. (1983). *Grammatical Theory. Its Limits and Its Possibilities*. The University of Chicago Press.
- Nicolaisen, J. (1980 [1889]). Grammatik. I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 31–38). Novus Forlag.
- Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Samlaget
- Platzack, C. (2010). *Den fantastiska grammatiken. En minimalistisk beskrivning av svenskan*. Norstedts.
- Riis-Johansen, M. O. (2020) Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90–112). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2020). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J. (2015). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. [*ELLA*], 1(1), 1–36. <https://doi.org/10.58215/ella.8>
- Søfteland, Å., Jansson, B. K. & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 66–85). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-05>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- Van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar. Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175–199. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- Van Rijt, J., Myhill, D., De Maeyer, S. & Coppen, P.-A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLoS ONE*, 17(2), 1–25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 45(4), 65–81. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/61b8822334b1c26fcd4dc261/1639481929137/V%20A%234.2021.pdf>
- Aa, L. I. (under utgivelse). Og så må du seie noko om Hertzberg-argumenta. I J. Bakken (Red.), *Norskdidaktiske klassikere*. Fagbokforlaget.
- Åfarli, T. A. (1997). *Syntaks. Setningsbygning i norsk*. Det Norske Samlaget.
- Åfarli, T. A. (2000). *Grammatikk – kultur eller natur? Elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Det Norske Samlaget.
- Åfarli, T. A. (2019). Komparativ grammatikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 289–306). Fagbokforlaget.
- Åfarli, T. A. (2019). Syntaks: Frå funksjonsanalyse til formanalyse. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 147–171). Fagbokforlaget.
- Åfarli, T. A. & Eide, K. M. (2003). *Norsk generativ syntaks*. Novus forlag.

Vedlegg 1 – Oppgaver til utforskende samtale

Oppgave A

I setningene nedenfor står setningsleddene på ulike plasser i setningene. Hvordan påvirker dette innholdet setningene kommuniserer?

- (1) Martin spiste pizza hos bestemor i går
- (2) Hos bestemor spiste Martin pizza i går
- (3) I går spiste Martin pizza hos bestemor

Oppgave B

Setninger med verbene *å lese* og *å gi* kan bestå av ulike og forskjellig antall setningsledd. Hva er forskjellene på setningene 4–7 vs. 8–11 under? Fungerer noen av setningene bedre enn andre, i så fall hvorfor?

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| (4) Berit leser | (8) Berit gir |
| (5) Berit leser ei bok | (9) Berit gir ei bok |
| (6) Berit leser ei bok til Anne | (10) Berit gir ei bok til Anne |
| (7) Berit leser Anne ei bok | (11) Berit gir Anne ei bok |

Oppgave C

Hva skjer med setningene under når man kutter ut setningsledd? Hvorfor gir setningene fortsatt mening, eventuelt hvorfor ikke? Kan man utelate hva som helst?

- (12) Snøværet i jula stanset all flytrafikken på Værnes
- (13) I jula stanset all flytrafikken på Værnes
- (14) Snøværet stanset flytrafikken
- (15) Snøværet stanset
- (16) Flytrafikken stanset
- (17) I jula stanset på Værnes

Oppgave D

Hvordan tolker dere setningene under? Hva skjer, og hvordan tenker dere setningene fungerer grammatisk?

- (18) Håkon danser en dans
- (19) Håkon danser tango
- (20) Håkon danser Marte svett
- (21) Håkon danser Marte ut av rommet
- (22) Håkon danser Marte tidenes tango
- (23) Håkon tidenes tango Marte danset

Oppgave E

Alle setningene nedenfor inneholder de samme ordene. Hva gjør at noen setninger fungerer mens andre ikke fungerer? Hvorfor tenker dere det er slik?

- (24) Marie sendte Kristin julekort fra Syden
- (25) Kristin sendte Marie julekort fra Syden
- (26) Fra Syden sendte Kristin Marie julekort
- (27) Julekort Kristin sendte fra Syden Marie
- (28) Kristin fra Marie julekort sendte Syden

Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD

12.05.2023, 09:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i norskdidaktikk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 583793	Vurderingstype Standard	Dato 29.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Masteroppgave i norskdidaktikk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Leiv Inge Aa

Student

Erik Skjaanes

Prosjektperiode

09.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og

<https://meldeskjema.sikt.no/635a6651-c508-4e59-88b1-e9bc644a82d/vurdering>

1/2

ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 – Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

«utforskande samtalar i grammatikkundervisinga»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøka utforskande samtalar i grammatikkundervisinga. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebera for deg.

Føremål

Me ønsker å undersøka korleis me kan bruka utforskande samtalar i grammatikkundervisinga. Då vil me undersøka korleis elevar snakkar om grammatiske fenomen i gruppesamtalar, og om utforskande samtalar er eigna for grammatikkundervising. Dette er eit masterprosjekt i norsksdidaktikk i lærarutdanninga ved NTNU.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

NTNU er ansvarleg for prosjektet.

Korfor får du spørsmål om å delta?

Alle i klasse 10a på [redacted] får spørsmål om å delta.

Kva inneber det for deg å delta?

Å delta inneber at du er med på ein utforskande samtale om grammatikk, saman med andre elevar frå klassen din. Denne samtalen vil me ta lydopptak av. Samtalen skjer i vanleg undervisningstid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekka samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekka deg.

Det vil ikkje påverka forholdet ditt til oss eller lærarar ved [redacted] om du vel å delta eller ei. Alle i klassen kjem til å gjennomføra det same opplegget, men du vil ikkje bli tatt lydopptak av eller omtalt i masteroppgåva om du ikkje samtykker.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Oss studentar (Erik Skjaanes, Jakob Misje og Juni Letnes), rettleiarane Leiv Inge Aa og Mari Nygård og praksislærar [redacted] vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet vil enten oppbevarast på NTNUs fillagringsområde (NICE-1), eller vera låst inne i eit skap. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatta med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av data.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Alle personvernsopplysingar vil bli anonymisert i masteroppgåva, og opplysingane blir behandla konfidensielt og i tråd med forskingsetiske retningslinjer undervegs i arbeidet. Etter prosjektslutt vil personopplysingar bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønsker å vite meir eller utøva rettane dine, ta kontakt med:

- NTNU ved Leiv Inge Aa, leiv.inge.aa@ntnu.no
- Vårt personvernombod: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Leiv Inge Aa
Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Erik Skjaanes
Student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «utforskande samtalar om grammatikk» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i ein utforskande samtale om grammatikk, som blir tatt opp.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

