

/

MASTEROPPGAVE

«Jeg mangler liksom kompetansen på å forstå selv hvor viktig det er, tror jeg» – En studie av ungdomsskolelæreres refleksjoner om grammatikk og grammatikkdiraktikk

Martine Gitlestad Morgan

15.05.2023

18MAGLU5-10

Fakultet for lærerutdanninger og språk

/

Copyright
Martine Gitlestad Morgan, mai 2023

Sammendrag

Grammatikkens plass i morsmålsfaget har lenge vært gjenstand for debatt, og ulike argumenter har ligget til grunn for grammatikkundervisningen. Nyere tids studier (Myhill et al., 2012) har funnet at grammatikkundervisning, når den gis på bestemte måter, har påvisbar effekt på elevers skriveutvikling, og i dag har grammatikken gjort et comeback i europeiske læreplaner (van Rjit et al., 2022). Grammatikken har fått en ny og styrket plass i de norske læreplanene (Bakken, 2019; Bjerke, 2019), men hvor synlig denne plassen er, er åpent for diskusjon (Søfteland & Hagemann, 2023).

Grammatikkens potensielt hevede status til tross, er det fortsatt knyttet en del utfordringer til grammatikk og grammatikkundervisning i den norske skolen. Blant dem er hvordan dagens lærere, som selv ikke har fått tilstrekkelig og kompetansefremmende undervisning i grammatikk, skal kunne sikre god grammatikkundervisning (Ropeid, 2022). Forskning (Jones, Lines & Watson, 2012; van Vooren, Casteleyn & Mottart, 2012; van Rjit & Coppen, 2017; Brøseth & Nygård, 2019) viser at lærere ofte viderefører den undervisningen og de holdningene de selv møtte i sin egen skolegang, at det er store forskjeller mellom intendert og implementert læreplan (van Rjit & Coppen, 2017), og at lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap til å kunne implementere de intenderte målene i sin undervisning (Myhill et al., 2013; Holmen, 2014; Matre & Solheim, 2016; Eiesland & Laake, 2023; Tonne, 2020). Samtidig står det dårlig til med grammatikkunnskapene blant norske elever, studenter og lærere, og grammatikkoppgavene i lærebøkene er ofte tradisjonelle og stimulerer i liten grad til utvikling av metaspråklig kompetanse (Holmen, 2014; Matre & Solheim, 2016; Tonne, 2020; Brøseth, Busterud & Nygård, 2020 og Nygård & Brøseth, 2021).

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan lærere reflekterer om grammatikk og grammatikkundervisning. Studien tar utgangspunkt i et undervisningsmaterieell jeg utviklet høsten 2022, og som lærerne skulle bruke som utgangspunkt for grammatikkundervisningen i forskningsperioden. Et funn er at lærerne i varierende grad prioriterte å undervise i grammatikk i perioden, at de fremstår med svært praktisk orientert kunnskapssyn, og at de i forlengelse av det vurderer metaspråklig kompetanse som relativt unyttig. Samtidig løfter studien fram at lærerne vurderer grammatikkundervisning som nødvendig for andrespråkstalere av norsk og at norskklasserommet ikke lenger er et morsmålsklasserom.

Abstract

The position of grammar in L1 teaching has long been a subject of debate, and different arguments have formed the basis for grammar teaching. Recent studies (Myhill et al., 2012) have found that grammar teaching, when given in specific ways, has a proven effect on the development of students' writing, and today grammar teaching has made a comeback in European curricula (van Rjit et al., 2022). Grammar has been given a new and strengthened position in the Norwegian curricula (Bakken, 2019; Bjerke, 2019), however, its visibility is up for discussion (Søfteland & Hagemann, 2023).

Despite the potentially elevated status of grammar, there are still challenges associated with grammar and grammar teaching in Norwegian schools. Among these are how today's teachers, who have not received adequate grammar education themselves, can be expected to give updated, knowledge-based grammar teaching (Ropeid, 2022). Research (Jones, Lines & Watson, 2012; van Vooren, Casteleyn & Mottart, 2012; van Rjit & Coppen, 2017; Brøseth & Nygård, 2019) has shown that teachers often adopt teaching methods and attitudes they have experienced in their own education, that there are large differences between the intended and the implemented curriculum (van Rjit & Coppen, 2017), and that teachers do not have sufficient knowledge about grammar to implement the intended goals in their teaching (Myhill et al., 2013; Holmen, 2014; Matre & Solheim, 2016; Eiesland & Laake, 2023; Tonne, 2020). Simultaneously, both pupils, students and teachers in Norway lack grammatical knowledge, and grammar exercises in textbooks are often traditional and stimulates to a low degree to the development of metalinguistic knowledge (Holmen, 2014; Matre & Solheim, 2016; Tonne, 2020; Brøseth, Busterud & Nygård, 2020 og Nygård & Brøseth, 2021).

In this MA thesis I seek to explore how teachers reflect around grammar and grammar teaching. The study stems from teaching material that I developed during the autumn of 2022, and that the teachers were set to use as grounds for grammar teaching during the research period. The study shows, among other things, that the teachers to varying degrees prioritized grammar teaching during the research period, that they appear to have a very practical concept of knowledge view, and that they to a large extent see metalinguistic knowledge as useless. Additionally, the study finds that teachers evaluate grammar teaching as necessary for L2 learners of Norwegian, and that the Norwegian classroom is no longer only an L1 classroom.

Forord

Da jeg tok fatt på studiene ved Høgskolen i Østfold var det nærmest utenkelig at jeg skulle velge grammatikk og grammatikkdiraktikk som tema for min masteroppgave. Jeg oppdaget imidlertid raskt at det var noe spennende og engasjerende i arbeid med språk og språklige strukturer, og før jeg visste ord av det, satt jeg på fredagskvelden og løste oppgaver i syntaktisk analyse. For meg ble dette arbeidet en nøkkel jeg har lett lenge etter. Det grammatiske arbeidet og den lingvistiske forståelsen det førte med seg, skulle bli mitt fremste våpen i kampen mot bokstaver som hopper og spretter på linjene, som snur og vender på seg og som har ført til stor frustrasjon.

Nyfelst i grammatikken ble jeg nysgjerrig på hvorfor jeg ikke hadde fått tilgang til denne nøkkelen tidligere. Denne nysgjerrigheten skulle føre frem til denne masteroppgaven. Etter fem år på campus Remmen, er endelig masteroppgaven levert. Nye vennskap og erfaringer preger årene som nå er lagt bak oss, til tross for et nokså mørkt bakteppe med pandemi, zoom-forelesninger og kohorter. Jeg vil begynne med å takke lærere, praksisveiledere, medstudenter og elever ved praksisskoler for all læring og erfaring jeg har fått. På grunn av dere tar jeg nå fatt på en ny hverdag som lærer. Takk til alle informantene som gjorde denne studien mulig. Takk for deres tid og innsats, og for at dere har latt meg få innsyn i deres arbeidshverdag og faglige refleksjoner. Takk til forskningsskolens ledelse for at dere tok imot meg og prosjektet mitt med entusiasme.

Jeg vil også takke mine kjære, flotte og dyktige veiledere, Åshild Søfteland og Ida Larsson, for all hjelp, støtte, trøst og heiarop gjennom hele skriveprosessen, fra problemstillingsseminar til ferdig oppgave. Tusen takk for grundige og konstruktive tilbakemeldinger, omfattende veiledning og hyggelige samtaler!

Jeg vil også takke min kjære mamma og snille storesøster for all støtte og trøst, for mange og lange telefonsamtaler og utallige turer i skogen. Til min elskede Vendelin – uten deg ville ikke dette vært mulig. Takk for at du har holdt ut, og for at du har gitt rom for store følelser i en tid som har vært svært krevende.

Til sist, men på ingen måte minst, vil jeg takke min kjære, snille, omsorgsfulle og kunnskapsrike morfar som døde brått høsten 2022. Du har heiet på meg hele livet, og stått ved min side gjennom opp- og nedturer. Jeg savner deg så uendelig mye.

Vi klarte det!

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	III
ABSTRACT	IV
FORORD	V
TABELLOVERSIKT	IX
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 PROBLEMSTILLING	1
1.2 OPPGAVENS RELEVANS	2
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	3
<i>1.3.1 Grammatikk</i>	<i>3</i>
<i>1.3.2 Grammatikdidaktikk.....</i>	<i>4</i>
<i>1.3.3 Metaspråk og metaspråklig forståelse.....</i>	<i>5</i>
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1 GRAMMATIKKDEBATTEN	7
2.2 GRAMMATIKKENS Plass I LÆREPLANEN.....	9
<i>2.2.1 Grammatikkens plass i læreplanene i norsk kontra engelsk</i>	<i>13</i>
2.3 GRAMMATIKKEN OG SKRIVNINGEN	15
2.4 GRAMMATIKK OG KULTURELL FORSTÅELSE	17
2.5 TERMINOLOGIENS Plass I DEN METASPRÅKLIGE KOMPETANSEN.....	18
2.6 LÆRERNES LINGVISTISKE KUNNSKAP.....	20
2.7 NORSKKLASSEROMMET – IKKE Lenger ET FØRSTESPRÅKSKLASSEROM	23
2.8 OPPSUMMERING	25
3.0 METODE	26
3.1 KVALITATIV METODE OG DET KVALITATIVE INTERVJUET	26
3.2 STRUKTUR OG GJENNOMFØRING	28
3.3 REDEGJØRELSE FOR UTVIKLINGEN AV UNDERVISNINGSMATERIELLET	30
3.4 DET SKRIFTLIGE DATAMATERIALET	32
3.5 GRUPPEDYNAMIKK.....	32
3.6 TRANSKRIPSJON	34

3.6.1 Tegn og symboler i transkripsjonen	34
3.7 KATEGORIER OG ANALYSEMETODE.....	34
3.8 ETISKE REFLEKSJONER	35
3.9 FEILKILDER	36
4.0 RESULTATER.....	38
4.1 LÆRERNES TIDLIGERE UNDERVISNINGSPRAKSIS	38
4.2 LÆRERNES FORSTÅELSE AV GRAMMATIKK	39
4.2.1 Lærernes forståelse av tradisjonell grammatikkundervisning	41
4.3 LÆRERNES VURDERING AV EGEN GRAMMATISKE KOMPETANSE	42
4.4 LÆRERNES VURDERING AV ELEVENES KOMPETANSE	43
4.5 LÆRERNES VURDERING AV VIKTIGHETEN AV GRAMMATIKKUNDERVISNING.....	46
4.6 LÆRERNES GRAMMATISKE PRAKSIS	52
4.7 LÆRERNES VEKTLÆGGING OG BRUK AV UNDERVISNINGSMATERIELLET	55
4.8 OPPSUMMERING	59
5.0 DISKUSJON	61
5.1 LÆRERNES GRAMMATIKK- OG DIDAKTIKKUNNSKAP	61
5.2 LÆREPLANEN	67
5.3 DET FLERSPRÅKLIGE NORSKKLASSEROMMET	69
6.0 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER.....	71
LITTERATURLISTE.....	73
VEDLEGG.....	78
VEDLEGG 1: VURDERING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER – SIKT GODKJENNING	78
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	79
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDER	82
VEDLEGG 4: E-POST-SVAR OM FORSTÅELSE AV BEGREPENE GRAMMATIKK OG GRAMMATIKKDIDAKTIKK.....	84
VEDLEGG 5: LÆRERNES UTVALG AV OPPGAVER MED ENDRINGER.....	86
VEDLEGG 6: UNDERVISNINGSMATERIELL I 2 DELER (OPPGAVEHEFTE DEL 1- 2 OG TILLEGGSMA- TERIELL).....	101

Tabelloversikt

Tabell 1.0: Oversikt over informantenes yrkestittel og antall yrkesaktive år

Tabell 2.0: Oversikt over deltakende informanter

1.0 Innledning

Grammatikken har lenge vært gjenstand for debatt, og grammatikkens plass i norskfaget har ikke nødvendigvis vært å regne som selvfølgelig. På grunn av slagkraftige påstander om at grammatikkundervisning ikke har målbar effekt på elevers skriveutvikling, og at den i sin ytterste konsekvens, kan være skadelig eller ødeleggende for elevene, har grammatikk hatt en beskjeden og nærmest usynlig rolle i norskfaget siden 1980-tallet. Nyere forskning på feltet (Myhill med kollegaer, 2012) har imidlertid vist at situasjonen ikke er så dystert som antatt, og at grammatikkundervisning, dersom den settes i sammenheng med annen språklæring, er både nyttig og nødvendig. Ifølge den nederlandske lingvisten van Rijt med kollegaer (2022), har grammatikken gjort et comeback i europeiske læreplaner (s. 1).

I den norske læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, vektlegges ifølge Bakken (2019) både utforskende og kreative tilnærminger til språklæring og nødvendigheten av å utvikle metaspråklig kompetanse. Bakken (2019) løfter frem både kompetansemål og kjerneelementene når han skriver om språklæringen i skolen. Samtidig er bruken av grammatikkbegrepet i læreplanen beskjeden, og flere forskere innenfor grammatikk og grammatikkdiraktikk setter spørsmålsteget ved om intensjonene i læreplanen er tydelig nok kommunisert til at de faktisk implementeres i undervisningen (se 2.2). Debatten dreier seg (stort sett) ikke lenger om grammatikkundervisning skal være en del av norskfaget, men heller *på hvilken måte* den skal være det. Innenfor fagfeltet er det sprikende meninger om hvilke tilnærminger til grammatikk som er de beste. Denne oppgaven søker imidlertid ikke å plassere seg på den ene eller den andre siden av feltet, men heller å undersøke hvorfor grammatikkundervisning, til tross for påstanden om comeback, fortsatt er en underkommunisert og lite prioriterte disiplin i norskfaget. Fokuset er her på læreres refleksjoner omkring grammatikk og grammatikkundervisning.

1.1 Problemstilling

Tidligere forskning viser tydelig at det står dårlig stilt med grammatikkunnskapen til norske elever, (lærer)studenter og lærere. Det er imidlertid lite forskning som tar utgangspunkt i læreres refleksjoner knyttet til denne problematikken. I denne masteroppgaven vil jeg derfor utforske norsklæreres tanker, holdninger og meninger om grammatikk og grammatikkundervisning, og deres pedagogiske og didaktiske begrunnelser for de valgene de foretar seg i forbindelse med sin undervisningspraksis. Jeg vil undersøke hvordan norsklærere reflekterer over egen grammatikkunnskap og grammatikkdiraktiske praksis. For å sikre at

lærerne i studien hadde det samme utgangspunktet for deltakelse, har de fått tilgang til et undervisningsmaterieell i to deler med ulike oppgaver og forslag til tilnærminger til grammatikkundervisning som jeg utviklet høsten 2022 (kapittel 3.4). Med undervisningsmateriellet har jeg gitt lærerne mulighet for valg slik at jeg kan se nærmere på læreres utvelgelse av grammatiske oppgaver og øvelser, og i hvilken grad lærere prioriterer grammatikkundervisning i norskfaget.

1.2 Oppgavens relevans

Under overskriften *Kjerneelementer – Språket som system og mulighet* i læreplanen LK20 står det:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter. (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3).

Videre står det under kjerneelementet *Språklig mangfold* at elevene «skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3), og «innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). Metaspråklig forståelse, kunnskap og kompetanse er en forutsetning for at elever skal kunne oppfylle disse kjerneelementene. Samtidig innebærer dette høye krav til lærernes lingvistiske og didaktiske grammatikkunnskap. Det er bred enighet om at lærere er viktige for elevers læring, og lærerens kunnskaper, holdninger og erfaringer er med på å påvirke undervisningen (van Rijt & Coppen, 2017). Myhill et al. (2013) diskuterer hvordan læreres grammatiske kunnskaper kan ha en innvirkning på elevers skriveutvikling. Her løfter de frem at læreres grammatikkunnskap må være betydelig høyere enn hva elevene skal lære. Lærerne trenger denne kunnskapen for å kunne tilrettelegge undervisningen, for å tilstrekkelig kunne vurdere elevers lingvistiske kompetanse og dermed gi presis og relevant undervisning og veiledning. Både internasjonal og nasjonal forskning viser imidlertid at lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om grammatikk eller grammatikkdiraktikk (Tonne & Sakshaug, 2008; Guldal & Otnes, 2011; Myhill et al., 2012; Matre & Solheim, 2016; Nygård, 2017; Askland, 2019; Eiesland & Laake, 2023; Tonne, 2020; Brøseth & Nygård, 2021; Nygård, 2021; Søfteland & Hagemann, 2023; med fler). Med bakgrunn i det forskningen viser oss, er det interessant, og kanskje også nødvendig, å utforske hvordan lærere opplever det å arbeide med grammatikk i norskklasserommet, og hvordan de i samtale resonnerer over grammatikk og grammatikkdiraktikk.

I det følgende skal jeg først gi en kort avklaring av de mest sentrale begrepene for oppgaven, før jeg i kapittel 2 diskuterer tidligere teoretiske perspektiver og forskning. I kapittel 2 redegjør jeg blant annet for grammatikkdebatten, grammatikkens plass i læreplanen, ulike tilnærminger til grammatikkundervisning, lærernes lingvistiske kunnskap og grammatikk som en del av andrespråksundervisningen. Etter denne gjennomgangen følger redegjørelse av forskningsmetode (kapittel 3), og deretter presenteres resultatene fra forskningen (kapittel 4). I kapittel 5 diskuterer jeg funnene i lys av de perspektivene som blir belyst i kapittel 2.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Grammatikk

Grammatikk er et ord som har flere og ulike forståelser. Av den grunn er det ingen lett sak å definere grammatikk. En vanlig oppfatning av ordet er knyttet til en spesiell form for undervisning med et sterkt fokus på formale detaljer og pugg (Guldal & Otnes, 2011, s. 9). Folk flest har gjerne en oppfatning om at grammatikk bare er regler som skal sikre produksjon av «riktig språk» (van Rijt et al., 2021, s. 177), og begrepet brukes gjerne i forbindelse med rettskriving, bøyning av ord og hvordan vi setter sammen setninger slik at de blir korrekte (Nygård, 2017, s. 39). Dette er en smal forståelse av ordets betydning. I en videre forstand kan grammatikkbegrepet brukes i forbindelse med ord og grammatiske formers funksjon i en tekstlig (skriftlig eller muntlig) sammenheng, og hvordan de brukes til å binde sammen setninger til større tekstdeler (Guldal & Otnes, 2011, s. 10). Samtidig kan grammatikkbegrepet også være frigjort fra tekstbegrepet, og brukes for å omtale det systemet som gjør det mulig å produsere og forstå språklige ytringer (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 8), som en kognitiv evne som gjør all vår språklige praksis (fortelle, forklare, lære, osv.) mulig (Larsson et al., 2020, s. 8), eller som vitenskapen om strukturer i språket (Nygård, 2021). Med bakgrunn i dette kan man si at grammatikk er et system av språklige strukturer som gjør det mulig å produsere, forstå og utnytte språklige ytringer og handlinger. I forlengelse kan man derfor snakke om menneskers *iboende* eller *indre grammatikk*, som innebærer menneskets evne til å forstå og skape sammenhenger mellom ulike språklige ytringer og systemer. Med utgangspunkt i vår indre grammatikk, kan vi også snakke om *språkfølelse*, altså en intuitiv fornemmelse av systemer i språket. Grammatikken omfatter ulike språklige nivåer, fra fonologi, morfologi og syntaks til pragmatikk og semantikk, som sammen bidrar til forståelse.

Ordet grammatikk brukes både om det å kunne produsere formelt korrekt språk og det å ha kunnskap om og begreper for å kunne beskrive hvordan språk er strukturert (Nygård, 2017, s. 39). Nygård (2017) skriver at dette er to betydningsnyanser av ordet grammatikk som bør

holdes fra hverandre (s. 39). Grammatikk dreier seg ifølge Nygård (2017) om strukturen og systemet i språket vårt (s. 40). Som språkbrukere kjenner vi til disse systemene på et ubevisst plan, og det er den grammatikken forskning på grammatikk forsøker å beskrive med ulike begreper og teorier (Nygård, 2017, s. 40). Grammatikken i norskfaget handler om å utvikle forståelse og kunnskap om grammatikk som menneskets iboende evne til å produsere og forstå et nærmest ubegrenset antall ytringer, og som en evne som gjør all vår språklige praksis mulig. Samtidig handler den også om at kunnskap om språk er et verktøy vi kan ta i bruk i skriftlig produksjon. Elevene skal både lære å bli gode språkbrukere, noe som også innebærer kunnskap om språkriktighet, og å beskrive og delvis også forklare språkssystemet (Nygård, 2017, s. 40). Elevene skal med andre ord utvikle både formell kunnskap om språket, kunnskap om språket i bruk og kunne ta i bruk skriftspråkene.

1.3.2 Grammatikkdiraktikk

Grammatikkdiraktikk dreier seg om at man i undervisningssammenheng er opptatt av *hva*, *hvordan* og *hvorfor*: *hva* skal man undervise i, *hvordan* skal man undervise, og *hvorfor* skal man undervise i det (Fjørtoft, 2014, s. 20). Grammatikkundervisningen har tradisjonelt og i stor grad dreid seg om ordklasselæring og regler for bøyning, og man har i den tradisjonelle grammatikken vært opptatt av bøyingsskjema og pugg (Guldal & Otnes, 2011, s. 10). Iversen et al. (2014) belyser at «[m]ange av disse øvelsene fortøner seg abstrakte for elevene, og de har ofte vansker med å se nytteverdien når bruksmåter ikke blir illustrert» (s. 21-22). Det som gjerne kalles «tradisjonell grammatikkundervisning» er svært normativ i sin natur med stort fokus på regler og normer for rett og gal språkbruk. Denne formen for undervisning er også gjerne blitt gitt uten å sette den i kontekst med annen språklæring i klasserommet. Forskning fra siste halvdel av 1900-tallet fant at (denne typen) grammatikkundervisning ikke hadde påvisbar effekt på elevers skriving og at denne typen undervisning i sin ytterste konsekvens kunne ha negativ og ødeleggende effekt på elevers skriveutvikling (se 2.1).

Nyere skrivedidaktisk og grammatikkdiraktisk forskning har imidlertid vist at disse funnene ikke kan sies å gjelde for all grammatikkundervisning (se nedenfor). Søfteland & Hagemann (2023) skriver at siden fagområdet grammatikk er deskriptivt, analytisk og i kontinuerlig endring, bør også de pedagogiske rammene for grammatikkundervisning være mest mulig utforskende. Ifølge Søfteland & Hagemann (2023) handler det å lære om grammatikk i første omgang om å erfare og erkjenne egen språkkompetanse, og bli bevisst underliggende strukturerer som styrer talespråkproduksjonen (s. 5). De mener at hovedformålet med grammatikkundervisning derfor bør være at elever skal få bevissthet og kunnskap om

underliggende språklige strukturer, og interesse og engasjement for utforskning og læring om disse (s. 5-6). Grammatikdidaktikken handler med andre ord om å legge til rette for undervisning som fremmer både kunnskap og forståelse for språket og språkbruken. Samtidig har språkundervisningen unektelig en normativ side i forbindelse med skriftspråkene våre, og grammatikkundervisningen bør søke å fremme kunnskap og forståelse også for denne siden av språket, og bidra til at elevene blir gode skriftspråksbrukere (Nygård, 2017, s. 40). Grammatikdidaktikk dreier seg om å fremme kunnskap, forståelse og kompetanse om, for og i språk, språklig variasjon og forholdet mellom talespråket og skriftspråkene.

1.3.3 Metaspråk og metaspråklig forståelse

Til tross for at metaspråk som begrep er vanlig i grammatikkdebatten og i fagfeltet, er det ikke konsensus om én bestemt definisjon av hva metaspråk er eller innebærer. Metaspråk brukes gjerne for å betegne et språk om språket. Det kan være både et formelt metaspråk og et mer dagligdags språk om språket som i mange undervisningssituasjoner kan være bra nok (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 20). Samtidig er ikke metaspråk det samme som fagterminologi. Slik jeg bruker begrepet, er metaspråk knyttet til det språket vi trenger for å snakke om, reflektere over og utvikle forståelse for språket. Dette innebærer å ha et ordforråd for å kunne diskutere, resonnerer, problematisere og analysere språk, og fagterminologi spiller i dette en viktig rolle. Metaspråket er en del av denne metakognitive kunnskapen, og gjør oss i stand til å overvåke egne språklige prosesser (Myhill et al., 2012, s. 143).

At det til tross for at metaspråk som begrep er vanlig i grammatikkdebatten og i fagfeltet, ikke er konsensus om én bestemt definisjon av hva det er eller innebærer, skyldes ifølge Myhill et al. (2016) i stor grad at det heller ikke er konsensus om hva metalingvistisk forståelse er. Metalingvistisk eller metaspråklig forståelse knyttes ofte til refleksjoner om språk og språkbruk, og at det er aktivitet som er intensjonell og kontrollerbar (Myhill, et al., 2016, s. 5). Myhill (2013) definerer metalingvistisk forståelse som: “the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artefact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings” (Myhill, 2013, s. 78). Dette innebærer en forståelse av språket som et redskap, og kunnskaper knyttet til redskapets meningsskapende muligheter i en større sosial kontekst.

Metalingvistisk forståelse og kunnskap innebærer med andre ord mye mer enn bare terminologi, kunnskap om grammatikk og et språk om språket. Myhill et al. (2013) vurderer metalingvistisk kunnskap til å også inneholde kunnskap om hvordan emotivt språk kan brukes til overbevisning i en diskusjon, hvordan avisredaktører bruker kunnskap om layout til å

signalisere ulik informasjon til leserne, eller hvordan utvidede substantivfraser kan uttrykke effektive karakterbeskrivelser (Myhill, 2013, s. 78). Metalingvistisk kunnskap rommer med andre ord kunnskap om og forståelse av samspillet mellom ulike språklige strukturer, men også kunnskap om hvordan tekster av ulike slag kommuniserer med ulike mottakere i forskjellige situasjoner, på ulike nivåer av kommunikasjon. Med bakgrunn i en slik forståelse av metaspråk, metaspråklig forståelse og metaspråklig kunnskap, kan metaspråklig kompetanse forstås som muligheten til å tenke, skrive og snakke kvalifisert om grammatikk og språk.

2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I det følgende diskuteres teoretiske perspektiver og tidligere forskning på grammatikk og grammatikkdidaktikk. I 2.1 gjør jeg en rask gjennomgang av grammatikkdebatten, før jeg i 2.2 diskuterer grammatikkens plass i læreplanene. Deretter diskuteres grammatikkens rolle i skriveundervisningen (2.3), grammatikken som en inngang til kulturell forståelse (2.4), terminologiens plass i den metaspråklige kompetansen (2.5), lærerens lingvistiske kunnskap (2.6) og til sist, grammatikkundervisning som en del av andrespråksopplæringen i norskklasserommet (2.7).

2.1 Grammatikkdebatten

Grammatikk og grammatikkundervisning har tradisjonelt vært en viktig del av norskfaget, men også objekt for langvarig debatt. Debatten har i stor grad vært en legitimeringsdebatt, og dreid seg om *hvorfor* vi skal eller ikke skal ha grammatikkundervisning i førstespråksundervisningen. Grammatikkdebatten er ikke et særnorsk fenomen, og skriveforskeren Myhill (2018) skriver at nettopp usikkerheten knyttet til læringsutbyttet av grammatikkundervisning i førstespråket har vært vesentlig for at grammatikkundervisningens plass i førstespråksundervisningen har vært gjenstand for mye debatt (s. 2).

Flere og nokså ulike argumenter har gjennom tidene blitt fremmet i grammatikkens favør. Hertzberg diskuterer i boken *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (1995) grammatikkens rolle i norskfaget gjennom tidene, og de argumentene som har ligget, og som til en viss grad fortsatt ligger, til grunn for grammatikkundervisning. Blant argumentene er formaldanningsargumentet, allmenndanningsargumentet, fremmedspråksargumentet og språkferdighetsargumentet. Naturen i disse argumentene ligger i et nytteperspektiv, og strekker seg fra en tanke om at grammatikkundervisning var nødvendig for utviklingen av evnen til logisk tenkning og derfor tilegnelsen av annen teoretisk kunnskap (formaldanningsargumentet), til en teori om at grammatikkundervisning i morsmålet ville gjøre det lettere å forstå den vanskelige latinske grammatikken og siden fremmedspråkene i skolen (fremmedspråksargumentet). Fremmedspråksargumentet har stått særlig sentralt i skolen, skriver Guldal & Otnes (2011, s.11). Et alternativ til fremmedspråksargumentet var argumentet om at grammatikkundervisning ville gjøre elevene bedre til å uttrykke seg på morsmålet – først og fremst skriftlig (språkferdighetsargumentet) (Hertzberg, 1995, s. 76).

Nytteperspektivet ligger i stor grad til grunn for dagens læreplaner som i stor grad legger til grunn teorier om språk som kontekstavhengig, helhetlig og som handling. I diskusjonen blir

metaspråk sentralt, og man legger til grunn en tanke om at elevene trenger både grammatisk kunnskap og terminologi for å kunne arbeide funksjonelt eller bruksnært med grammatikk. Elevene trenger med andre ord et språk om språket – et metaspråk (se 1.3.3).

Det grammatikkdebatten og de ulike argumentene for grammatikkundervisning viser, er at nytteperspektivet og det instrumentelle faller inn i en lang tradisjon der man ser på grammatikk som et verktøy. Siden Mønsterplanen fra 1974 har grammatikken i stor grad vært redusert til et redskapsemne (Nygård, 2017, s. 41). Grammatikken skulle tjene som et verktøy, og innsikt i språkssystemet, eller metalingvistisk forståelse, ble ikke ansett som sentralt. En funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning framholdes ifølge Nygård (2017) som et ideal for skolegrammatikken (se Aa, 2021, for drøfting av begrepet funksjonell grammatikk). Denne tilnærmingen ligger tett opp mot det nytteperspektivet som har preget læreplanene siden 1970-tallet fordi den er opptatt av språkets faktiske funksjon (s. 41). Den funksjonelle tilnærmingen til grammatikk blir ifølge Nygård (2017) ofte satt opp mot det som kalles *systemgrammatikk*, som utelukkende fokuserer på de formelle kategoriene (s. 41). Samtidig utelukker ikke den ene den andre, og systemgrammatikken kan sies å stille opp systemet bak bruken. En bruksorientert tilnærming til grammatikk er imidlertid mer opptatt av språket i bruk, og hvordan man tar i bruk ulike systemgrammatiske kategorier for å få frem ulike effekter i språklig kommunikasjon (Nygård, 2017, s. 41). Til dette behøver man et velutviklet og relevant fagspesifikt ordforråd. Til tross for påstanden om at en funksjonell tilnærming til grammatikk og tanken om nødvendigheten av et metaspråk framholdes som ideal for skolegrammatikken, er ikke nødvendigvis den faktiske grammatikkundervisningen i skolen verken funksjonell eller opptatt av metaspråklig utvikling, men fremdeles preget av å være normativ og dekontekstualisert, altså at den ikke settes i sammenheng med annen språklæring (se 2.2).

Dersom vi tar en titt på grammatikkens plass i norskfaget gjennom tidene, ser vi at grammatikken de siste tiårene har fått mindre og mindre plass. I et intervju slår Kullbrandstad fast at grammatikken nærmest er forsvunnet ut av skolen (Nygård, 2017, s. 41). Nygård (2017) foreslår at dette kan skyldes tilnærmingen til grammatikkundervisningen, og sier at grammatikken for mange kanskje har vært «et tema som har framstått som både vanskelig og kjedelig, noe som bare må pugges, og ikke et emne man kan forstå, resonnerer omkring og undre seg over» (s. 41). Forskning som ble gjennomført i siste halvdel av 1900-tallet (DeBoer, 1959; Braddock, Lloyd-Jones and Schoer, 1963; Elbow, 1981 og Hillocks, 1984), viste at det har vært liten eller ingen overføringsverdi fra tradisjonell grammatikkunnskap til generell skrivekompetanse (Guldal & Otnes, 2011, s. 11). Denne forskningen ble gjennomført i engelskspråklige land, og viste at ikke bare var det ingen klar forbindelse mellom tradisjonell

grammatikkundervisning og skriveprogresjon, men at grammatikkundervisningen i sin ytterste konsekvens kunne ha «a harmful effect on the improvement of writing» (Hillocks, 1984 i Hertzberg, 2008). Myhill et al. (2012) er blant dem som kritiserer disse studiene, og hevder at studiene baserer seg på grammatikkundervisning som ikke har relevant tilknytning til skrivekonteksten, og at de dermed heller ikke kan påvise hvorvidt grammatikkundervisning har positiv eller negativ effekt på elevers skriveferdigheter (s. 140-141). Myhill et al. (2012) skriver at «There are, however, many conceptual and methodological flaws in much of the extant research base used to provide evidence for this debate» (s. 140). I norsk sammenheng påpeker Hertzberg (2008) at funnene i Hillocks (1984) kan «ha svakheter sett i et norsklærerperspektiv», og fortsetter med å liste opp flere gyldige feilkilder i effektstudiene, deriblant at man ikke kan sikre at det ikke dreier seg om god og dårlig undervisning mer enn noe annet og at undersøkelsene er foretatt i engelskspråklige land (s. 18). Videre henviser også Hertzberg (2008) til deler av effektstudien som finner at såkalte setningskombinasjonsøvelser faktisk har positiv effekt på elevers skriveutvikling (Hertzberg, 2008, s. 19). Slike øvelser tar sikte på å utvikle syntaktisk modenhet ved at elevene skal kombinere ulike typer setninger og utvikle stadig mer komplekse setninger (Hertzberg, 2008, s. 19).

2.2 Grammatikkens plass i læreplanen

Ifølge van Rijt et al. (2022) har grammatikkundervisning gjort et sterkt comeback i internasjonale læreplaner (s.1). Også nyere tids læreplaner i Norge kan med bakgrunn i Nygård (2017) sies å være med på dette comebacket. Ifølge Nygård (2017) er synet på grammatikk som inngang til å få større bevissthet om språk, noe som «gjennomsyrrer læreplanene for norskfaget i Kunnskapsløftet (LK06)» (s. 42). Utforskende, eksperimentelle og lekende tilnærminger til språkundervisning i norskfaget, er også noe som er videreført og videreutviklet i læreplanrevisjonen og den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (heretter: LK20).

Bakken (2019) skriver at innføringen av kjerneelementet *Språket som system og mulighet* «framhever betydningen av at elevene tilegner seg et metaspråk» (s. 34). Begrunnelsen for vektleggingen av metaspråklig kompetanse er først og fremst at elevene skal benytte seg av den i utforskende, beskrivende og sammenliknende arbeid med språk, men også for å ta det i bruk i skriveprosesser når de «gir og får tilbakemeldinger og bearbeider tekster.» (Bakken, 2019, s. 35). Bakken viser også til grammatikkens rolle i skriveopplæringen, både i forbindelse med situasjoner der elev og lærer samtaler om skriveprosesser, men også når elevene skal lære seg «sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting» (7. årstrinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8; Bakken, 2019, s. 35). I både navnet og definisjonen av

dette kjerneelementet, ligger det dessuten to ulike perspektiver på grammatikken og andre normer og regler for språk og tekst, skriver Bakken (2019, s. 35). Elevene skal både «beherske etablerte språk- og sjangernormer» og «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Bakken, 2019, s. 35). Dette stiller krav både til elevens formelle kunnskap om språk og elevens evne til å omsette denne kunnskapen til utforskende og kreativt arbeid med språk. Også kjerneelementet *Språklig mangfold* innehar et behov for grammatikkundervisning. Kjerneelementet legger stor vekt på det språklige mangfoldet i Norge. Dette mangfoldet inkluderer de to skriftlige målformene og det norske dialektmangfoldet så vel som samisk, nyere minoritetsspråk, ulike sosiolekter og multietnolekter. Læreplanen legger ifølge Bakken (2019) opp til at elevene aktivt skal utforske det språklige mangfoldet, noe som krever både språklig innsikt og forståelse og metaspråk (s. 35-36).

Siden LK06 har læreplanene blitt slanket betraktelig på grunn av kritikken rettet mot LK06s mange og innholdsdetaljerte kompetansemål (Bjerke, 2019, s. 53). De detaljerte målene som ble lagt inn i revisjonene av norskplanen i 2013, har stort sett måtte vike, og er tatt ut av LK20, blant disse revisjonene er også kompetansemål knyttet til grammatikk. I den nåværende læreplanen i norsk for første- til tiendetrinn brukes grammatikkbegrepet bare én gang i forbindelse med kompetansemålet « bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster » for tiende årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9). Dette er i imidlertid ingen drastisk nedskjæring. I LK06 ble begrepet brukt kun to ganger (Iversen et al., 2014, s. 9). Selv om læreplanens beskjedne bruk av grammatikkbegrepet kan være problematisk fordi fraværet av begrepet kan kommunisere noe om hvilke holdninger som er knyttet til viktigheten av disiplinen, er det også nødvendig å nevne at fraværet av begrepet ikke er ensbetydende med at det ikke skal undervises i grammatikk. Bjerke (2019) skriver at det at skrivestrategien *skrivning etter eksempeltekster*, som ble tatt inn i revisjonen i 2013, ikke ble tatt med videre i LK20 ikke betyr at lærere ikke skal undervise i skrivestrategier. Kompetansemålene er ikke det samme som pensum, skriver Bjerke (2019, s. 53). Det samme kan sies å gjelde for kompetansemålene i grammatikk. At grammatikkbegrepet kun nevnes én gang, betyr ikke at lærere ikke skal drive med grammatikkundervisning. Formuleringene i LK20, blant annet i kjerneelementet *Språket som system og mulighet* og *Språklig mangfold* impliserer nødvendigheten av at elevene tilegner seg metaspråklig forståelse.

Til tross for læreplanens gode hensikter (slik de beskrives av Bakken; 2019), er det likevel ikke gitt at disse intensjonene kommer frem i lærernes undervisningspraksis. Dette kan skyldes både det store rommet for metode- og innholdsfrihet som ligger i den nye læreplanen,

ordlyden i de kompetansemålene som omhandler grammatikk, og lærernes tolkning av planen. Den grammatikkdiraktiske forskningen i Norge de siste årene viser ifølge Søfteland og Hagemann (2023) at det står:

«dårleg til med grammatikktematikk i lærebøker (Brøseth, Busterud & Nygård, 2020) [noe som lærerne i studien til van Rijt et al. (2022) opplevde som hindrende i sin grammatikkundervisning (s. 6)], at grammatikkunnskapen til lærarstudentar er mangelfull (Nygård & Brøseth, 2021), at elevar ser ut til å gløyme grammatikkunnskap dei har blitt undervist i (Askland, 2019; Bjørhusdal, Sønnesyn & Fretland, 2020), og at mange lærarar i skulen har manglande forståing for grammatikktemaet (t.d. Eiesland & Laake, 2019) – iallfall samanlikna med slik det blir sett på frå grammatikkforskningsfeltet (Aa, 2021).» (s. 2)

Søfteland og Hagemann (2023) viser til Askland (2019) og Blikstad-Balas & Roe (2019) når de påstår at elever i Norge har lite grammatikkundervisning gjennom skolegangen, og at i den grad det gis grammatikkundervisning, er det mest i forbindelse med nynorsk som sidemål (s. 8). Forskning på danske elever i den store observasjonsstudien av grammatikkundervisning, Gramma3, fant at elevene i hovedsak koblet grammatikkundervisning til rettskriving, og at undervisninga i stor grad er utfyllingsoppgaver som gjøres individuelt (Kabel, Christensen og Brok, 2022). Nygård & Brøseth (2021) fant i sin studie av norske lærerstudenter også at mange av studentene ser på grammatikk som rettskriving, og at flertallet vurderte seg selv som kompetente i grammatikk til tross for at dette ikke stemte med resultatene på en kunnskapsprøve som de måtte gjennomføre (s. 145). Nygård & Brøseth konkluderer blant annet med at «Grammar has not likely been a large part of these students' education» (Nygård & Brøseth, 2021, s. 145).

De lærerne og lærerstudentene som i dag arbeider i skolesystemet eller er immatrikulert ved en utdanningsinstitusjon, har ikke selv vært elev under den nye læreplanen av 2020. De fleste arbeidende lærere har heller ikke vært elev under LK06, noe flertallet av dagens lærerstudenter har vært. Dette innebærer at mye av forskningen som viser elever, studenter og læreres manglende forståelse for grammatikk i stor grad er en kritikk av tidligere læreplaner og undervisningspolitikk. Skal man tro Bjerke (2019) og Bakken (2019) skal, satt litt på spissen, mange av disse problemene (i alle fall med tanke på metaspråklig kompetanse) være løst med LK20, men Søfteland & Hagemann (2023) belyser flere sider ved LK20 som de mener er problematiske. Søfteland & Hagemann (2023) mener at overgangen fra *kunnskapsbaserte læreplaner* til *kompetansebaserte læreplaner* er problematisk fordi det signaliserer at kunnskap i seg selv ikke er nok (s. 11). De kritiserer også fagplanene for å ikke utnytte det fulle (grammatiske) potensialet som ligger blant annet i kjerneelementet *Språklig mangfold* (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 9). Samtidig er det nødvendig å nevne at denne kritikken kan

tenkes å grunne i motstridene eller ulike syn på kunnskap, der et syn ser på kunnskap og kompetanse på som forskjellig, mens et annet ser på kompetanse som en dypere form for kunnskap.

Videre skriver Søfteland & Hagemann (2023) at de ser flere «gode muligheter for undervisning om språk generelt gjennom å *utforske og reflektere*», og viser til at utforskende, komparativt arbeid med sidemål har god støtte i forskningen (s. 13). Samtidig kritiserer de enkelte av kompetansemålene for å være eksplisitt knyttet til tekst og ikke til (spontan) tale og språkfølelse, og «ikkje minst er dei knytt til å «bruke» og ikkje til å «utforske»» (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 13). Problematikken som knyttes til at grammatikkbegrepet uteblir fra fagplanene, tas også opp i Søfteland & Hagemann (2023). De hevder at grammatikktemaet ikke har «nokon plass for seg sjølv, og er heller ikkje her kopla saman med språkleg mangfald.» (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 13). De mener at fraværet av grammatikkbegrepet bidrar til at det ikke er noen sikring for at grammatikken faktisk blir tatt opp til tross for at det er rom for at lærerne selv kan fylle inn mellom linjene, spesielt fordi forskningen peker på at lærerstudenter og læreres kunnskap om grammatikk er for mangelfull til at man «gjennomgåande kan legge til grunn denne typen sjølvstendig implementering av grammatikk i skulen» (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 13).

Det er med andre ord mulig å tolke læreplanen dit hen at den løfter frem betydningen av et metaspråk og viktigheten av metaspråklig kompetanse, men det sikrer likevel ikke at elevene får mulighet til å utvikle den kunnskapen som skal til for å utvikle dette. Søfteland & Hagemann (2023) viser til at sprangene fra kompetansemål til kompetansemål er store, og at det mellom disse finnes nødvendig kunnskap elevene ikke nødvendigvis får tilgang til (s. 13). De viser blant annet til kompetansemål fra fjerde trinn i norskplanen, og løfter eksempelvis frem hvordan ordklassene verb, substantiv og adjektiv nevnes som eksplisitte termer uten at utforskning av ordklasser har vært et tema i seg selv (2023, s. 12). Forståelse av ordklasser, skriver de, «føreset ei rekke kunnskapsområde som ikkje er eksplisitt nemnt i læreplanen, blant anna fraselære» (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 13). Det samme gjelder for kompetansemålet «bruke komma og andre skilletegn i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6). Forståelse for tegnsetting i norsk krever kunnskap om hva helsetninger og leddsetninger er, men slik kunnskap er ikke et eksplisitt mål i læreplanen i norsk for fjerde trinn. Dette kan ifølge Søfteland & Hagemann (2023) føre til at kommareglene ikke kan læres som en reell kompetanse, men heller som tommelfingerregler som memoreres uten dypere forståelse (s. 14). De viser til Brøseth og Nygård (2019) som skriver at «[d]et kan nesten virke som at det forventes at norske

elever selv, gjennom arbeid med tekster, skal kunne slutte seg til den formelle delen av norsk språkkunnskap» (s. 344)

Søfteland & Hagemann (2023) føyer seg inn i en rekke forskning som på ulikt vis viser at grammatikkundervisning med fokus på metaspråklig kompetanseutvikling har vært lite prioritert og kanskje til og med helt fraværende i det norske skolesystemet. Nygård og Brøseth (2021) tolker studentens manglende kunnskap til å ha sammenheng med den undervisningen studentene har mottatt underveis i utdanningssystemet (s. 130). Nygård og Brøseth (2021) viser til flere forskere både i inn- og utland som har registrert den samme tendensen blant studenter, lærerstudenter og lærere (Holmen, 2014; Kulbrandstad, 2014; Myhill et al., 2013; Alderson & Hudson, 2013), og belyser samtidig sammenhengen mellom læreres overbevisninger og holdninger og undervisningspraksisen deres (s. 130).

Læreplanene er ikke det eneste som påvirker undervisningen i grammatikk. Hvilke oppfatninger, holdninger, erfaringer og kunnskaper lærere har om og i et emne, vil også ha en innvirkning på undervisningen (Brøseth & Nygård, 2019; Myhill, van Rijt & Coppen, 2017; Jones, Lines & Watson, 2012; van Vooren, Casteleyn & Mottart, 2012). En viktig side av grammatikkdebatten er derfor lærernes opplevelser av å jobbe med grammatikk. Van Rijt & Coppen (2017) viser til Van den Akkers (2003) læreplantypologi som løfter frem to ulike sider av læreplanene, den intenderte læreplanen og den implementerte læreplanen (s. 361). Den intenderte læreplanen er læreplanene slik de foreligger fra myndighetene og handler i stor grad om «vision and ideology» (Van Rijt & Coppen, 2017, s. 361), mens den implementerte læreplanen dreier seg om læreres tolkninger, og inkluderer den faktiske prosessen med undervisning og læring (van Rijt & Coppen, 2017, s. 361). Den implementerte læreplanen er sterkt påvirket av læreres overbevisninger (Van Rijt & Coppen, 2017, s. 362). Van Rijt viser til forskning (Borg, 2011; Phipps & Borg, 2009, s. 381) som har funnet at disse overbevisningene er sterkt påvirket av læreres egne erfaringer fra da de selv var elever (van Rijt & Coppen, 2017, s. 362). Dette forklarer ifølge van Rijt og Coppen (2017) delvis hvorfor grammatikkundervisningen i mange land fortsatt hovedsakelig består av dekontekstualiserte oppgaver (Van Rijt & Coppen, 2017, s. 362). I norsk sammenheng kan dette være med på å forklare hvorfor grammatikkundervisning i det hele har blitt, og i stor grad fortsatt blir, nedprioritert og ekskludert fra undervisningen i hovedmålsklasserommet.

2.2.1 Grammatikkens plass i læreplanene i norsk kontra engelsk

Grammatikken har tilsynelatende hatt ulik posisjon i de ulike språkfagene i skolen, og der debatten i morsmålsfaget i stor grad har dreid seg om hvorvidt grammatikk skal ha en plass, har

grammatikkens plass i de andre språkfagene trolig har vært langt mer naturlig. Grammatikken har tilsynelatende en mer selvsagt rolle i blant annet læreplanene i engelsk, der grammatikkbegrepet og grammatisk terminologi brukes langt hyppigere i enn i norskplanene, både i de utgåtte og i de gjeldende læreplanene. I den utgåtte læreplanen i engelsk, ENG1-03, knyttes grammatikk og lingvistisk forståelse til kunnskap om engelsk som verdensspråk. Videre legges det i denne planen opp til at elevene skal «utvikle ordforråd og bruke idiomatiske strukturer og grammatiske mønstre i tale og samtale» så vel som i skrift (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 3). Det grammatiske kommer også tydelig frem i kompetansemålene for samtlige årstrinn der man på de lavere alderstrinnene skulle arbeide seg fra det morfologiske mot det syntaktiske, mens det i læreplanene for 7. trinn og 10. trinn ble lagt opp til arbeid med engelsk syntaks og komparativt arbeid med engelsk og norsk (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

I den gjeldende læreplanen for engelsk uttrykkes også viktigheten ved lingvistisk forståelse under delkapittelet *Språklæring* hvor det blant annet står:

«Kunnskap om hvordan språklyder, ordforråd, og ord-, setningsstrukturer og tekststrukturer brukes, gir elevene valg og muligheter i kommunikasjon og samhandling. Språklæring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kan, og å forstå hvordan engelsk er bygget opp.» (Kunnskapsdepartementet, 2019b s. 2)

På samme måte som i den foregående læreplanen i engelsk beveger kompetansemålene seg fra morfologisk læring mot syntaktisk læring, og legger opp til at elevene skal arbeide med ord og fraser og deretter utforske større syntaktiske strukturer. Videre, og i motsetning til læreplanen i norsk, legger et flertall av kompetansemålene opp til grammatisk arbeid, og selv om det kan argumenteres for at det å telle antall kompetansemål som fullt eller delvis inneholder grammatisk arbeid, er flåsete og unøyaktig, vil jeg likevel påpeke at det i læreplanen for 4. trinn, er minimum syv kompetansemål som direkte kan knyttes til grammatisk arbeid og utvikling av lingvistisk forståelse, og henholdsvis fem i læreplanen for 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

I diskusjonen over går det frem at det i LK20 finnes et stort potensial for grammatisk arbeid, men at det er en utpreget forskjell i den intenderte og den implementerte læreplanen, og at det derfor er problematisk at grammatisk arbeid ikke nevnes mer eksplisitt. Tar vi en titt på den utgåtte læreplanen i norsk (NOR1-05), finner vi i stor grad det samme. Heller ikke her er grammatikkbegrepet eksplisitt tatt i bruk (unntaket er en gang i kompetansemål for 7. trinn), og selv om man med utgangspunkt i formuleringer som «utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 2) og «skal få kunnskap om språket som system og språket

i bruk» (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 3), kan tolke grammatisk arbeid som en del av det, vil det med bakgrunn i det vi vet om elever, (lærer)studenter og læreres lingvistiske kompetanse være grunnlag for å hevde at grammatikk og grammatikkundervisning ikke er blitt tilstrekkelig implementert. Samtidig er det nødvendig å nevne at kompetansemål knyttet til mestring av «sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting» (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 7) ikke åpenbart legger opp til at elevene skal utvikle lingvistisk forståelse, men heller automatisere ferdigheter knyttet til den normative siden av (skrift)språket.

2.3 Grammatikken og skrivingen

En del av det Søfteland & Hagemann (2023) kritiserer LK20 for, er den tette forbindelsen mellom grammatikkundervisning og skriveundervisningen. Såpass nært er disse forbundet, at det ifølge Søfteland & Hagemann (2023) kan være vanskelig å skille mellom hva som er skrivedidaktikk og hva som er grammatikkdiraktikk, ikke minst når grammatikken framstilles som et verktøy (s. 27). Forbindelsen mellom grammatikk og skriving er helt naturlig, og synet på grammatikk som et verktøy i skriveundervisningen er i seg selv uproblematisk. Problemet er ifølge Søfteland & Hagemann (2023) heller ensidigheten i dette synet, for når grammatikken knyttes såpass tett til skrivingen at det kan bli vanskelig å skille hva som er grammatikkdiraktikk og hva som er skrivedidaktikk, forsvinner de mange andre mulighetene som ligger i grammatikkundervisningen som for eksempel det kulturelle aspektet (der innsikt i ulike språk og språkssystemer kan skape økt forståelse og toleranse (se 2.4)).

I dagens grammatikkdiraksjon er det i stor grad Myhill med kollegaer som representerer synet som ligger til grunn for læreplanen. Myhill et al. (2012) viste at grammatikkundervisning kan ha positiv effekt på elevers skriveutvikling (s. 140-141), når den ble gjennomført med bakgrunn i et utvalg pedagogiske prinsipper (s.148-152). Disse gikk ut på at metaspråket brukes og forklares gjennom eksempler og mønstre, sammenhenger mellom språktrekket som er i fokus og hvordan det kan heve kvaliteten på den aktuelle teksten, diskusjon om språkvalg, bruk av modeller fra autentiske tekster, bruk av autentiske eksempler fra autentiske tekster, aktiviteter som stimulerer elever til egen skriving og språklek (s. 148). Ifølge Myhill et al. (2012) preges den tidligere forskningen på effektene av grammatikkundervisning av å være todelt, der grammatikkundervisningen og tekstproduksjonen som skal måle effekten av denne undervisningen, er produsert i ulike kontekster (s. 141). Effekten av grammatikkundervisning bør ifølge Myhill måles når grammatikkundervisningen blir satt i kontekst med skriveopplæringen. Myhill & Jones (2015) hevder videre at eksisterende forskning har

mangelfulle beskrivelser av hva metalingvistisk forståelse innebærer og medfører, og at de av den grunn ikke lykkes i å beskrive utviklingen av denne ferdigheten i tekstproduksjonen og skriveprosessen. Hvorvidt grammatikkundervisning kan ha effekt på skriveutvikling, handler ifølge van Lier (1998 i Myhill et al., 2012) om forholdet mellom metalingvistisk kunnskap og lingvistisk produksjon (Myhill et al., 2012, s. 143). For å stimulere til skriveutvikling må undervisningen skape forbindelser mellom den lingvistiske metakunnskapen og faktisk tekstproduksjon. Dette innebærer at elever bør bli introdusert for et språk om språket uavhengig av klassetrinn, og at metaspråk og metalingvistisk kunnskap ikke har noen aldersgrense. Samtidig krever dette at lærere har inngående kunnskap om grammatikk og språkbruk.

Den tradisjonelle grammatikkundervisningen, altså undervisning som er preget av pugg, skjemautfylling og dekontekstualiserte oppgaver (se 1.3.2), har ikke bidratt til utvikling av elevenes lingvistiske forståelse (1.3.3). Denne typen undervisning oppfordrer heller til det som kalles deklarativ kunnskap (eng. *declarative knowledge*), altså evnen til å kunne gjenkjenne ulike grammatiske fenomen uten å egentlig forstå dem (Tonne & Sakshaug, 2008, s. 129). Hertzberg (2008) fremhever at undervisning i grammatikk også må inneholde trening i språk for å utvikle det som kalles prosessuell kunnskap (eng. *procedural knowledge*). Det er ifølge Hertzberg (2008) denne kunnskapen som har god effekt på elevers skriveutvikling. Hun løfter frem komparativt og kontrastivt arbeid med språk som nyttig i arbeidet med utvikling av prosessuell kunnskap, særlig med tanke på den naturlige språkvariasjonen som finnes i klasserommet, og hevder at en kontrastiv arbeidsmetode kan øke elevenes språklige bevissthet (2008, s. 21). I kontrastiv undervisning har grammatikkundervisning en rolle både som døråpner, som terminologisk redskap og som hjelp i språklæringen, både i fremmedspråksundervisning og i undervisning i norsk for minoritetsspråklige, skriver Tonne & Sakshaug (2008, s. 130). Likevel kan det hevdes at grammatikkundervisningen i skolen må være flersidig og spille på flere ulike innfallsvinkler. Læreren skal legge opp til at elevene utvikler lingvistisk forståelse, men de skal også, som Tonne & Sakshaug (2008) skriver, hjelpe elevene med små skriftspråklige problemer eller mikrostrukturer, en oppgave som kanskje i sin natur må være mer deklarativ enn annen grammatikkundervisning (s. 130). De tar i bruk fenomenet *og/å* for å belyse at lærere på et eller annet nivå må forklare slike fenomener med grammatiske formuleringer (2008, s. 130). De understreker at dekontekstualisert undervisning preget av oppramsinger av de grammatiske reglene, ikke er veien å gå heller i denne typen undervisning, men at det er «nettopp i avgrensede mikroforhold, som for eksempel *og/å*, kommasetting og valg av pronomen, at grammatikkrelatert undervisning integrert i praktisk skriving faktisk virker positivt inn på elevers skriving» (Tonne & Sakshaug, 2008, s. 130).

Myhill med kollegaers oppdagelser har styrket grammatikkens posisjon i skriveopplæringen. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig at grammatikkundervisning er ensbetydende med skriveundervisning, ifølge Søfteland & Hagemann (2023). De sier at denne forbindelsen i for stor grad legger vekt på den normative siden ved grammatikken, og bidrar i så måte til å videreføre holdninger om rett og gal språkbruk. Dette ser vi blant annet av at begrepet grammatikk gjerne brukes i forbindelse med rettskriving, bøyning av ord og hvordan vi setter sammen setninger slik at de blir korrekte (Nygård, 2017, s. 39). Søfteland og Hagemann (2023) hevder at koblingen mellom grammatikk og skriving, sett fra grammatikkunnskapens side, er sekundær, og dermed at denne koblingen i verste fall overskygger annet grammatisk arbeid (s. 6). Målet med undervisningen er tilsynelatende at elevene skal lære å beherske språklige regler og rettskriving heller enn å utvikle metaspråklig forståelse og kunnskap (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 15-19). Koblingen kan også gi inntrykk av at elevene skal utvikle metaspråklig kompetanse som et ledd i skriveopplæringen. Dette er imidlertid en ensidig forståelse av hva metaspråklig kompetanse faktisk innebærer. Undervisning i grammatikk kan bidra til å ta elevene fra såkalt *implisitt* kunnskap, altså erfaringsbasert kunnskap, til *eksplisitt* kunnskap, kunnskap som kan identifisere og gjøre rede for forbindelser og ulikheter mellom ulike eksempler på språkbruk, øke leseferdigheter og bedre skriveferdigheter (Myhill, et al., 2012, s. 143). Denne kunnskapen skal gjøre oss i stand til å utforske, sammenlikne og reflektere over språket og dets rolle i mellommenneskelig kommunikasjon, kultur og historie.

2.4 Grammatikk og kulturell forståelse

Et ytterligere argument for grammatikkundervisning er kulturelt betinget. Dette argumentet tar utgangspunkt i at grammatikk også har kulturell verdi, og mange lærere stiller seg bak dette perspektivet som anser økt språklig bevissthet og innsikt som et rimelig mål i seg selv (van Rjit & Coppen, 2017, s. 361). Denham (2020) løfter også frem den kulturelle siden av grammatikkundervisningen, og belyser mulighetene for å drive språk- og grammatikkundervisning i faglige disipliner utenom språkfagene. På grunn av kontroversene grammatikkundervisningen i engelskklasserommene i USA har vært preget av, har enkelte lingvister utforsket andre arenaer der det går an å implementere språkundervisning og språkstudier. Forskerne og lingvistene fant at det å undervise i språk i en samfunnsfaglig kontekst «proved fruitful» (Denham, 2020, s. 9). Denham (2020) skriver at «grammar study is language study» (s. 11) og hevder at undervisning som oppfordrer elever til å samle språkdata og utforske hvordan grammatikken passer inn i et større bilde, er kritisk «not only in learning

grammar but also understanding the larger context in which it exists.» (s. 11) Når grammatikkundervisningen utvides til en slik type samfunnsfaglig språkstudie, finner Denham (2020) at elever på alle nivåer ikke bare demonstrerer bedre forståelse av grammatikk, men også forståelse for lingvistisk diskriminering og ulike politiske maktforhold som kommer til uttrykk i standardiserings og normeringsprosesser (Denham, 2020, s. 11). Denham viser hvordan grammatikkundervisningen kan frigjøres fra skriveundervisningen, og hvordan den i seg selv kan gi kulturell og historisk innsikt. Grammatikk kan altså være noe mer enn bare en av mange «sub-processes of writing» (van Rjit & Coppen, 2017, s. 361) eller en del av ulik tekstproduksjon.

2.5 Terminologiens plass i den metaspråklige kompetansen

Søfteland & Hagemann (2023) kritiserer læreplanen for å legge for stor vekt på fagterminologi (s. 14), og at det i grammatikkundervisning tradisjonelt har vært viktigere å gjøre bruk av fagspråk enn å utvikle forståelse for de strukturene som ligger bak termene (s. 20). De viser til at mange elever sliter med å huske og å ta i bruk grammatikkunnskap, og skriver at dette trolig har sammenheng med tradisjonelle undervisningsformer eller rene utfyllingsoppgaver. Videre løfter de frem at oppgaver der elevene selv analyserer seg frem til systemer i språket heller en bare å få det presentert, har høyere læringseffekt (Svalberg, 2007; Søfteland, 2021; Eiesland & Vindenes, 2022) (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 20-21).

Lingvistisk forståelse innebærer mer enn bare evnen til å bruke rett terminologi (Myhill et al., 2012, s. 142). Det innebærer også evnen til å forklare grammatiske konsepter og når man skal og bør vie oppmerksomhet til dem (Myhill et al., 2012, s. 142). For at det i det hele tatt skal være hensiktsmessig å lære et språk om språket, må det settes i kontekst med faktisk språkbruk. Det er denne kunnskapen som ligger til grunn for metalingvistisk forståelse. Samtidig er det klart at terminologien også er en sentral del av den metaspråklige kompetansen, og elevene er avhengige av å tilegne seg grammatisk terminologi for å kunne utvikle et presist metaspråk og videre metaspråklig forståelse og kompetanse.

Samtidig viser forskning (van Rjit et al., 2022; Myhill et al., 2012; Josefsson & Lundin, 2017) at elever og studenter kan oppleve det som vanskelig å lære seg både den grammatiske terminologien og grammatiske begreper fordi de ofte kan fremstå som for abstrakte og avanserte. I sin studie fra 2022 fant van Rjit et al. at lærerne, til tross for at flere foretrakk å undervise i grammatiske metakonsepter, og vurderte denne typen undervisning som meningsfylt i forbindelse med utviklingen av elevenes grammatiske forståelse, samtidig vurderte denne typen undervisning som bedre egnet på høyere utdanningstrinn enn i det som

tilsvarer grunnskolen (s. 23). Dette grunnet blant annet i at lærerne vurderte deler av den grammatiske terminologien som for avansert og abstrakt på de lavere utdanningstrinnene. En del av lærerne i studien mente også at tradisjonelle former for grammatikkundervisning var bedre egnet på disse trinnene (s. 20). Van Rjit et al. (2022) trekker slutninger om at lærerne i studien ikke nødvendigvis er negative til undervisning med utgangspunkt i grammatiske metakonsepter, men heller har reservasjoner knyttet til introduksjonen av lingvistisk terminologi, og vurderer denne som en særlig risiko i grammatikkundervisningen på de lavere utdanningstrinnene (s. 23). Lærerne i studien syntes tilsynelatende å tenke at vanskelig terminologi representerte vanskelige konsepter, til tross for at tidligere forskning viser at eksplisitt bruk av metakonseptuell terminologi sterkt bidrar til elevers grammatiske læring og resonnement (van Rjit et al., 2022, s. 23).

Likevel er det enkelte begreper som kan sies å være avgjørende for lingvistisk forståelse (Josefsson & Lundin, 2017, s. 18). Disse begrepene omtaler Josefsson & Lundin som terskelbegreper (sv. tröskelbegrepp), og skriver om disse terskelbegrepene at «[n]är man väl har förstått ett tröskelbegrepp öppnar sig nya perspektiv och sätt att tänka som man tidigare helt enkelt inte var förmögen att se eller förstå» (s. 19). De tar utgangspunkt i Perkins (2008) syn på kunnskap som tredelt, og at faktisk forståelse og kunnskap ligger i det Perkins omtaler som proaktiv kunnskap i sin utvelgelse av terskelbegreper (s. 19). I den proaktive kunnskapen finnes også possessiv og performativ kunnskap, men den proaktive kunnskapen strekker seg utover disse to ved å inkludere anvendelse (se Josefsson & Lundin, 2017, for videre utgreiing om Perkins kunnskapssyn). Proaktiv kunnskap er med andre ord den type kunnskapen som skal til for å kunne anvende det konseptet man lærer og dermed overføre det til andre prosesser (Josefsson & Lundin, 2017, s. 19).

For Josefsson & Lundin (2017) innebærer dette at de grammatiske kategoriene som Osini-Jones (2008) identifiserte som terskelbegreper, henholdsvis morfem, fraser og setninger, ikke er terskelbegreper fordi de i utgangspunktet er intuitive og «lätta att förstå», men at avgrensingen av fraser og setninger derimot må regnes som terskelbegreper fordi den kunnskapen også innebærer kunnskap om topikalisering, altså en type anvendelse (s. 27). Å forstå terskelbegreper handler dermed om mer enn bare å kunne memorere og reproducere kunnskap (possessiv kunnskap) og mer dyptgripende kunnskap som kan anvendes i en gitt kontekst, men krever langt mer av oss kognitivt. Josefsson & Lundin (2017) identifiserer distinksjonen mellom betydning – form – funksjon, det hierarkiske prinsippet og avgrensningen av fraser og setningstyper som tre viktige terskelbegreper, der de holder det hierarkiske prinsippet som det mest avgjørende begrepet for faktisk forståelse av språk (s. 27).

For at elevene skal kunne utvikle forståelse for de ulike terskelbegrepene, må læreren ha inngående kunnskap om de ulike grammatiske kategoriene. Dette er et premiss for at læreren skal kunne hjelpe elevene med å forstå hva de ikke forstår, som er noe Josefsson & Lundin (2017) løfter frem som et pedagogisk nøkkelspørsmål (s. 24). Forskning (se nedenfor) viser imidlertid at (norske) lærere ikke innehar den kunnskapen som skal til for å tilstrekkelig kunne bistå elevene i å utvikle kompetanse i grammatikk. Eksempelvis fant Tonne (2020) i sin studie av læreres tilbakemeldinger på elevtekster at lærerne selv ikke behersker regler for kommatering, noe som kan indikere at lærere også strever med å forstå hvordan fraser og setningstyper avgrenses i norsk, et av Josefsson & Lundins (2017) terskelbegreper.

2.6 Lærernes lingvistiske kunnskap

Lærernes lingvistiske kompetanse har betydning for elevers utvikling av metaspråklig forståelse, og Myhill et al. (2012) fant at læreres lingvistiske kunnskap er en medierende faktor i elevenes læring (s. 158). Myhill et al. (2012) viser at metaspråklig læring er sosialt betinget, og sterkt påvirket av læreres verdier og kunnskaper. Studien fant at elevenes metaspråklige forståelse ble begrenset av lærerens begrensede lingvistiske kunnskap. Dette kommer frem på særlig tre områder: i læreres kommentarer og tilbakemeldinger som omhandler grammatikk, i lærernes bruk av overflatiske, semantiske definisjoner og i feilaktige forklaringer (Myhill et al., 2012, s 159). Myhill et al. (2013) referer til en studie av barneskolelærere gjennomført av Hammond og Macken-Horarik (2001) der de fant at lærere underviser i mange aspekter av kunnskap om språk, og at de var selvsikre i sin kunnskap om sjangre og teksttyper (s. 79). Myhill et al. (2013) understreker at metalingvistisk kunnskap innebærer mer enn bare grammatisk kunnskap, og at lærere generelt har god og bred kunnskap om de fleste kategoriene som inngår i metalingvistisk kunnskap (tekstgrammatikk, sjangerlære, virkemidler, osv.) (s.79). Det de derimot mangler, er den grammatiske kunnskapen. I norsk sammenheng fant Eiesland & Laake (2023) at mange lærere i skolen har manglende forståelse for grammatikktemaet, og med dette kommer også usikkerhet. Myhill et al. (2013) skriver at lærere uttrykker manglende selvtillit i sin grammatiske kunnskap, som i tillegg var begrenset til et tradisjonelt syn på grammatikk (s.79). Ifølge Myhill et al. (2013) er det også tydelig at lærere konseptualiserer grammatisk kunnskap på preskriptive måter, og særlig vektlegger «the need for grammar to be ‘correct’ and for ‘proper’ English to be spoken» (s. 79).

Læreres tanker og holdninger til grammatikk er sterkt influert av deres egne opplevelser som elever (van Rjit & Coppen, 2017, s. 362). Dette kan ifølge van Rjit og Coppen (2017) forklare hvorfor grammatikkundervisningen i mange land fortsatt hovedsakelig er

dekontekstualisert og tradisjonell (s. 362). Myhill et al. (2013) fant også at læreres egne perspektiver på grammatikk synes å fokusere hovedsakelig på deres egen deklaratve kunnskap i grammatisk terminologi eller preskriptive regler for bruk (s. 79). Lærerne i studien til Myhill et al. (2012) var for eksempel mer komfortable med undervisning om ordvalg enn med syntaktisk variasjon, noe som kan «reflect less assurance with syntax than with word grammar.» (Myhill et al., 2012, s. 158).

I norsk sammenheng er nettopp (også) for stor vektlegging av fagterminologi og for stor bruk av tommelfingerregler uten dypere forståelse blant hovedproblemene med grammatikkundervisningen (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 14) Til disse problemene hører også at for mye av undervisningen er lagt opp med entydige fasitsvar, eller det Søfteland og Hagemann (2023) beskriver som «et monospråkleg ideal som ligg nært opptil ein opplevd standard og kor det (bevisst eller ubevist) blir invitert til normative syn på språk» (s. 14). Myhill et al. (2013) fant at lærere i stor grad mangler nødvendig kunnskap om grammatikk (s. 79). I norsk kontekst viser studier (Holmen, 2014; Matre & Solheim, 2016; Eiesland & Laake, 2023; Tonne, 2020) at dette også er gyldig i Norge. Lærere mangler i stor grad den kunnskapen som skal til for å sikre at elevene utvikler metaspråklig forståelse. At lærere mangler nødvendig kunnskap om grammatikk, innebærer også at de mangler kunnskap som er nødvendig for at de skal kunne overvåke elevers språklige utvikling, og det begrenser mulighetene deres for å gjøre eksplisitte analyser av elevers tekster og skriveutvikling (Myhill et al., 2013, s. 79).

Det er altså en sammenheng mellom læreres grammatiske kunnskap og deres evne til å identifisere elevenes språklige behov, og følgelig å kunne gi den hjelpen som behøves (Myhill et al., 2013, s. 79). Manglende grammatisk kunnskap og manglende selvtillit i egen undervisning av grammatikk, kan ifølge Myhill et al. (2013) føre til at elevene får misoppfatninger (s. 79). Disse misoppfatningene skapes ofte av at grammatiske fenomen forklares semantisk som når verb blir omtalt som gjøre-ord, substantiv som ting-ord og adjektiv som beskriver-ord.

Funnene i Myhill et al. (2013) er i stor grad overførbare til en norsk kontekst. I Norge forventes det etter de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanning at studenter skal ha med seg nokså inngående kompetanse i grammatikk fra sin grunn- og videregående skolegang (Tonne, 2020, s. 115). Likevel viser flere undersøkelser at man ikke kan regne med at lærerstudentene har med seg denne kunnskapen, og heller ikke at de tar igjen det tapte gjennom studiene, skriver Tonne (2020, s. 115). Både Holmen (2014) og Matre & Solheim (2016) rapporterer at studentene ser ut til å ha svakt allment fagkunnskapsgrunnlag fra sin egen skolegang. Matre & Solheim (2016) fant i sine undersøkelser at lærere tar i bruk metaspråk,

men at kun én av de seks undersøkte lærerne benyttet «et faglig presist metaspråk om syntaktiske fenomen og trekk ved kohesjon på makronivået» (Tonne, 2020, s. 115). Matre & Solheim (2016) ser i likhet med Myhill med kollegaer (2013) på den manglende kunnskapen og forståelsen som en hindring for at læreren skal se viktige kvaliteter i elevenes tekster, og dermed kunne vurdere teksten på en relevant måte (Tonne, 2020, s. 115). Tonne (2020) fant at i den grad læreren gir respons på elevers syntaks, gjelder det som oftest kommatering og setningslengde, og at disse kommentarene er både ufullstendige og mangelfulle. Tonne (2020) hevder videre at lærere er usikre på kommatering og selv viser manglende lingvistisk forståelse (s. 116). Hun peker på en type generell kommentar som gikk igjen i datamaterialet, anmodningen «Skriv kortere setninger!» (Tonne, 2020, s. 117). Det kan altså virke som at lærere forsøker å gi elevene veiledning på setningsvariasjon og ulike setningstyper uten å ha tilstrekkelig kunnskap om nettopp dette. Liknende lærerkommentarer fant Myhill et al. (2012), der lærerne kom med respons som «variety is important» og «make sure you have sentence variety.» uten videre forklaring (s. 159).

Når lærere derimot har robust grammatisk kunnskap, kan det bidra til å øke elevenes språklige repertoarer og videre deres meningsskapende resurser (Myhill et al. 2013, s. 79). Dersom lærere har robust grammatisk kompetanse og denne grammatiske kompetansen «brukes i klargjørende forklaringer av språklige fenomener, som straks omsettes i praktiske øvelser fra elevenes side, med gjennomgang og respons fra læreren», kan elevene ifølge Tonne & Sakshaug (2008) «bli flinkere til å skrive egne tekster når det gjelder de utvalgte problemområdene» (s. 142).

Samtidig er det også viktig å understreke at grammatisk kunnskap ikke er alt som skal til for å være en god skrivele lærer eller en god norsklærer. Definisjonen i Myhill et al. (2013, s. 78) viser hvor bredt begrepet metalingvistisk kunnskap favner. Myhill et al. (2013) viser til studier fra Storbritannia og Østerrike som begge observerer at lærere føler seg usikre i møte med grammatikk, men at de i langt større grad opplever selvsikkerhet i de andre kompetansene som også inngår i metalingvistisk kunnskap; for eksempel er lærerne langt mer sikre i undervisning av global grammatikk, altså grammatikk på tekstnivå (Myhill et al., 2013, s. 79). Det samme kan hevdes om norske lærere som ifølge Tonne (2020) gir mest effektiv respons på sjangerkrav, innhold eller rettskriving i elevenes tekster (s. 114). Det er rimelig å anta at de samme lærerne som gir vellykket respons i disse kategoriene, også føler selvtillit i undervisningen.

Metalingvistisk kunnskap er heller ikke nok i seg selv. En lærer trenger også didaktisk grammatikkunnskap dersom grammatikkundervisningen skal være fruktbar for elevene.

Metalingvistisk kunnskap vil kunne hjelpe lærere med å ta informerte avgjørelser om når og hvordan de skal undervise i metalingvistiske konsepter på en dekontekstuell eller kontekstuell måte. Uten en klar forståelse av den pedagogiske hensikten og kunnskap om anvendelse av grammatisk kunnskap, kan lærere stå i fare for å skape et misforhold mellom sin egen bruk av et grammatisk metaspråk og elevenes forståelse (Myhill et al., 2013, s. 80). Det er den didaktiske kunnskapen som knytter den deklorative kunnskapen til «contextually valid purposes» (Myhill et al., 2013, s. 80).

God grammatikkundervisning stiller med andre ord krav til lærernes egen lingvistiske forståelse, men også deres pedagogiske og didaktiske kunnskap. Myhill et al. (2013) skriver: “In the context of the language classroom, teachers’ metalinguistic knowledge is significant in shaping their professional capacity to plan for and respond to learners’ language needs” (s. 77). Denne metalingvistiske kunnskapen kan med utgangspunkt i Shulmans taksonomi, sies å være både lærernes «metalinguistic content knowledge» (heretter: lingvistisk grammatikkunnskap), altså deres forståelse av språk, noe som innebærer eksplisitt grammatisk kunnskap, og «metalinguistic pedagogical content knowledge» (heretter: didaktisk grammatikkunnskap), altså kunnskap om hvordan man skal lære bort og utvikle elevers metalingvistiske forståelse (Myhill et al., 2013, s. 78).

2.7 Norskklasserommet – ikke lenger et førstespråksklasserom

Liksom i førstespråksundervisningen, har behovet for grammatikkundervisning i andrespråksundervisningen også vært omdiskutert. Nordanger & Tonne (2018) gjør en gjennomgang av forskningstilnærminger til grammatikk og grammatikkundervisning i andrespråksopplæringen, og viser motstridende funn og hypoteser om nødvendigheten av eksplisitt grammatikkopplæring. Nordanger & Tonne (2018) belyser ulike sider ved språkinnlæring, og ulike virkninger av grammatikkundervisning, og finner at en kombinasjon av implisitt og eksplisitt undervisning kan hjelpe andrespråksinnlærere i å utvikle sin kunnskap og sine ferdigheter i andrespråket. De skriver:

Eksplisitt læring kan påskynde og korrigere den implisitte kunnskapen. [...] Følgelig kan undervisning, og også den interaksjonen innlæreren tar del i, både skape og utnytte et slikt «vindu» ved å rekruttere og rette innlærerens oppmerksomhet mot andre og nye former. (Nordanger & Tonne, 2018, s. 172)

Samtidig konkluderer Nordanger & Tonne (2018) med at fokus på den ene eller den andre typen læring ikke nødvendigvis er det eneste som skal til for å legge til rette for utvikling av

automatiserte andrespråksferdigheter (s. 184). Det er opp til den enkelte lærer, den enkelte undervisningssituasjon og det gitte andrespråkstrekket i hvilken grad man skal legge vekt på implisitt eller eksplisitt kunnskap, eller på en kombinasjon av de to (s. 184). Uansett stiller dette krav til andrespråklærerens grammatiske kompetanse.

Mac Donald & Ryen (2019) hevder at det for andrespråklærere er av stor betydning å ha gode kunnskaper i norsk grammatikk og innsikt i at norsk språkstruktur på mange måter skiller seg fra strukturer i elevenes førstespråk eller andre språk som elevene har lært tidligere (s. 229–230). Selv om ulikheter mellom morsmålet og norsk langt fra er eneste grunn til at innlærere kan streve med den norske grammatikken, kan kunnskaper om hvordan norsk avviker fra mange av elevenes førstespråk ifølge Mac Donald & Ryen (2019) «gi læreren redskap til bedre å vurdere elevenes tekster både muntlig og skriftlig» (s. 230). Dette innebærer at læreren enklere kan se hvilke kunnskaper elevene faktisk har tilegnet seg, eller er i ferd med å forstå, samt innsikt i de avvikene som gjøres. Slik innsikt kan hjelpe læreren i tilretteleggingen av opplæringen til den enkelte elev, og slik sikre tilpasset opplæring (Mac Donald & Ryen, 2019, s. 230).

For elever med norsk som andrespråk kan arbeid med språklige strukturer være et hjelpemiddel til å se likheter og forskjeller mellom sitt førstespråk og norsk (Mac Donald & Ryen, 2019, s. 230). Slik innsikt kan igjen hjelpe elevene i å utvikle forståelse for grammatiske strukturer i norsk. Det grammatiske arbeidet må ifølge Mac Donald & Ryen (2019) ses i sammenheng med elevenes alder og tidligere språklæring. For eldre elever kan det være nyttig å tilegne seg sentral grammatisk terminologi og få en forståelse for hva grammatikk er. Opplæringen kan ifølge Mac Donald & Ryen (2019) effektiviseres dersom elevene har en viss metaspråklig bevissthet (s. 230).

I lys av moderne samfunnsutvikling med økt innvandring, er det grunnlag for å hevde at norskklasserommet ikke lenger er et førstespråksklasserom, og at alle norsklærere dermed også er andrespråklærere. Dette innebærer at den undervisningen Mac Donald & Ryen (2019) løfter frem som hensiktsmessig i andrespråksklasserommet, også kan regnes som hensiktsmessig i norskklasserommet. I takt med at andelen minoritetsspråklige elever i norske skoler øker, har stadig flere begynt å spørre seg om ikke flerspråkligheten må kunne regnes som en ressurs som kan utnyttes i undervisningen, og ikke bare som et praktisk problem som må løses (Næss, 2019, s. 236). Ifølge Næss (2019) kan mye tyde på at det finnes et stort uutnyttet potensial i det flerspråklige klasserommet (s. 236). Dette potensialet kan enkelt knyttes til kjerneelementet *språklig mangfold* i læreplanen, og kan legges til grunn for grammatikk- og språkundervisning som fremmer både kulturell, sosial og historisk læring. Til slutt er det også

et poeng å nevne at det flerspråklige norskklasserommet innebærer at de kunnskapene Mac Donald & Ryen (2019) løfter frem som viktige for andrespråklærere, er vel så viktige for alle norsklærere.

2.8 Oppsummering

Som det fremgår av diskusjonen over, kan grammatikkundervisning ha flere ulike hensikter. Blant dem er grammatikk som et verktøy i skriveutviklingen, grammatikk som et utgangspunkt for utforskende arbeid med språk, grammatikk som inngang til kulturell forståelse, og grammatikk som en del av andrespråksundervisningen. Læreplanene har gjennom tidene lagt til grunn ulike argumenter for grammatikkundervisning, men at nytteperspektivet står sterkt i læreplantradisjonen er klart. Søfteland & Hagemann (2023) hevder imidlertid at den nære forbindelsen mellom skrivingen og grammatikken er problematisk fordi skillet mellom hva som er skriveidaktikk og hva som er grammatikdidaktikk blir uklart. I skriveidaktikken er det gjerne de normative eller kommunikative sidene ved grammatikk som er i fokus, men som vi har sett, kan grammatikkbegrepet også innebære mer, og det er mulig å forstå grammatikk på ulike måter. En del av min studie undersøker nettopp hvordan lærere forstår selve grammatikkbegrepet, og hvordan de selv reflekterer om undervisning av grammatikk.

Formuleringene i læreplanene er ikke alene årsaken til at grammatikk og grammatikkundervisning ofte tolkes normativt. Man behøver også å skille mellom den intenderte læreplanen og den faktiske implementeringen av den – det er ikke bare intensjonen i læreplanen som spiller en rolle for hvilken grad og hvilken type grammatikkundervisning som blir gitt til norske elever. Lærernes metaspråklige kompetanse framstår som avgjørende for implementeringen av læreplanen, og for å legge til rette for undervisning som stimulerer til grammatikkunnskap som strekker seg utover det normative. Det er klart at måten grammatikkundervisning bedrives, er avgjørende for om den er hensiktsmessig. Tidligere studier har vist at grammatikkundervisning må integreres i skriveundervisning for å ha funksjon for elevenes skriveutvikling, og i annen språkundervisning for å kunne bidra til utvikling av kunnskap om språk og kultur; tradisjonell grammatikkundervisning som bedrives uten kontekst framstår altså i begge aspektene som utilstrekkelig. Læreres kunnskap om grammatikk, deres tanker og holdninger til grammatikk, deres personlige erfaringer med grammatikk og deres didaktiske kunnskap er alle sentrale i gjennomføringen av faktisk grammatikkundervisning. Det er dette som undersøkes i kapitlene som følger.

3.0 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens design og utvalg, og hvilke metoder som er tatt i bruk for å belyse min problemstilling. Hovedempirien i denne masteroppgaven er tre gruppeintervjuer med syv norsklærere på åttendetrinn på en skole på Østlandet. Målet med intervjuene var at deltakerne skulle ha et metablikk på grammatikkundervisning på ulike tidspunkt i en periode på fire måneder etter å ha arbeidet med et undervisningsopplegg jeg utformet høsten 2022 (vedlegg 6; 3.3). Omfanget av undervisningsopplegget er for omfattende for tiden som var avsatt til prosjektet, og lærerne ble derfor bedt om å gjøre en utvelgelse av oppgaver med bakgrunn i sin pedagogiske, didaktiske og lingvistiske kunnskap, og dokumentere denne utvelgelsen, samt eventuelle omskrivninger og tilpasninger de gjorde. Dokumentasjonen av utvelgelsen av oppgaver, mulige omskrivninger og tilpasninger, i tillegg til de tre gruppeintervjuene og en skriftlig redegjørelse av hva informantene selv legger i begrepene *grammatikk* og *grammatikkundervisning*, er empirien for denne masteroppgaven.

I det følgende argumenterer jeg for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode som utgangspunkt for studien, deretter redegjør jeg for utarbeidelsen av undervisningsopplegget, og til sist greier jeg ut om metoden gruppeintervju og gjennomføringen av intervjuene.

3.1 Kvalitativ metode og det kvalitative intervjuet

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon (Nilssen, 2012, s. 13). Ifølge Nilssen (2012) nærmer kvalitativ forskning seg «verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv» (s. 13). Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskaper, følelser og opplevelser (Nilssen, 2012, s. 30). Kvalitativ forskning er derfor en godt egnet metode når man ønsker å si noe om deltakernes opplevelse av virkeligheten, og legger til grunn en forståelse for at det finnes flere virkeligheter som kan komme til syne. At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret, skriver Nilssen (2012, s. 25). Kvalitativ forskning innebærer ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive ulike kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). I min forskning er læreres opplevelser av og syn på det å jobbe med grammatikk i norskfaget det sosiale fenomenet, og jeg har derfor valgt å ta i bruk en type kvalitativt forskningsintervju. Kvalitativt forskningsintervju kan brukes når man ønsker å få dypere kjennskap til oppfatninger og opplevelser mennesker kan ha om ulike temaer og problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2009; Neteland, 2020). Intervjuet kan ifølge

Brinkmann og Tanggaard (2012) gi oss en privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden (s. 18), og formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 43-44). Forskningsintervjuet går ifølge Kvale & Brinkmann (2009) dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen, og hensikten er «å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd» (2009, s. 23).

Metoden i denne studien er gruppeintervju. Gruppeintervju er et intervju der to eller fler personer deltar i intervjuet samtidig (Neteland, 2020, s. 55). Gruppeintervju som metode kan brukes til å utvikle kunnskap generert fra flere ulike aktører samtidig, og for å fange opp ulike oppfatninger, perspektiver og meninger i interaksjonen som foregår mellom deltakerne (Tjora, 2021, s. 137). En av fordelene med gruppeintervju er at intervjupersonene ikke bare samtaler med deg, men også med hverandre. Intervjupersonene kan dermed inspirere hverandre til å komme på egne historier eller erfaringer, og utfordre hverandre til å forklare eller redegjøre for ulike holdninger og meninger (Neteland, 2020, s. 56). Et særtrekk ved gruppeintervjuet er betydningen av den sosiale dynamikken som oppstår i den spesifikke intervjusituasjonen (Anvik et al., 2021, s. 24).

Anvik et al. (2021) skriver at (fokus)gruppeintervju skiller seg vesentlig fra individuelle intervjuer (både strukturerte- og dybdeintervjuer) «gjennom at interaksjonen mellom deltakerne står i sentrum, snarere enn enkeltindividers utsagn» (s. 24). Jeg er derimot også interessert i den enkeltes utsagn, og hvilke refleksjoner som oppstår i forbindelse med disse. Fordi lærere ofte samarbeider tett og jobber i ulike fagteam, vil et gruppeintervju kunne være en god måte å få frem læreres felles refleksjoner knyttet til et tema. Når man gjennomfører et gruppeintervju, er det ifølge Anvik et al. (2021) viktig å ta i betraktning at det interaksjonelle aspektet også har betydning for hvordan datamaterialet kan analyseres på en meningsfull måte. Det er derfor også helt sentralt at analysen av fokusgruppeintervjuet inneholder beskrivelser og fortolking av hvordan den sosiale dynamikken utspiller seg under intervjuet (Anvik et al., 2021, s. 24). Neteland (2020) løfter også frem gruppedynamikkens potensielt negative side, og sier at «minuset med gruppeintervju er at det kan oppstå en gruppedynamikk der enkelte intervjupersoner dominerer med sine perspektiver og erfaringer, og bare komme med utsagn de regner med er sosialt akseptable» (s. 56). Gruppeintervju egner seg derimot godt når målet er å dele erfaringer, evaluere praksis og konstruere kunnskap sammen, for eksempel dersom lærere skal dele erfaringer med en undervisningsform eller et undervisningsopplegg (Neteland, 2020, s. 56). Av den grunn valgte jeg gruppeintervju fremfor å intervju lærerne én og én.

Gruppeintervjuene i denne studien er i stor grad strukturert som frie dybdeintervjuer med den løse og frie samtalen i fokus. Jeg omtaler intervjuene som refleksjonssamtaler, og gruppen består av syv norsklærere som reflekterer og resonnerer over egen praksis i forbindelse med grammatikkundervisning. Hovedkriteriene for rekrutteringen av informanter var at lærerne hadde minimum 60 studiepoeng i norsk, og underviste i norsk i perioden forskningen skulle gjennomføres. I denne oppgaven vil både *informanter* og *lærerne* brukes for å omtale lærerne som stilte som informanter i studien. For å rekruttere informanter tok jeg kontakt med en ungdomsskole på Østlandet (heretter omtalt som forskningsskolen), og ble deretter henvist videre til syv norsklærere som alle underviser på åttende trinn. Forskningsskolen ønsket at alle åttendeklassene skulle få det samme tilbudet, og vi ble derfor enige om at undervisningsopplegget som ligger til grunn for intervjuene (vedlegg 6), skulle gjennomføres i alle åtte klassene (en av lærerne underviser to norskklasser). Informantene har ulik fartstid i læreryrket og til dels også ulik utdanningsbakgrunn (se Tabell 1.0). Dette åpner for verdifulle refleksjoner og innsikter fra lærere med ulike erfaringer, utgangspunkt og tilnærminger til undervisning, noe som kan bidra til å tegne et helhetlig bilde av lærernes opplevelser og tanker om grammatikkundervisning.

Tabell 1.0 Oversikt over informantenes yrkestittel og antall yrkesaktive år

Informant	Yrkestittel	Antall yrkesaktive år
Informant 1	Adjunkt	Under 10 år
Informant 2	Adjunkt m/tilleggsutdanning	Over 15 år
Informant 3	Lektor	Under 5 år
Informant 4	Adjunkt	Over 10 år
Informant 5	Adjunkt	Under 10 år
Informant 6	Lektor	Under 5 år
Informant 7	Adjunkt	Over 15 år

3.2 Struktur og gjennomføring

Gruppeintervjuene, som jeg fra nå kommer til å omtale som refleksjonssamtaler, tar utgangspunkt i et undervisningsmaterieell som lærerne fikk utdelt i starten av studien, og som de på ulike måter har implementert i egen undervisningspraksis. Startskuddet for studien gikk

november 2022, og den siste refleksjonssamtalen ble gjennomført i mars 2023. I løpet av denne perioden ble lærerne oppfordret til å undervise i grammatikk med utgangspunkt i et arbeidshefte og et hefte med forslag til mer praktiske øvelser og tilnærminger til arbeid med språk og grammatikk som jeg utarbeidet høsten 2022 (videre utdypet i 3.3).

Refleksjonssamtale 1 var planlagt til starten av prosjektet, og dreide seg om lærernes tidligere grammatikkpraksis og det innledende lærerarbeidet med undervisningsmaterialet. Refleksjonssamtale 2 var planlagt til midten av prosjektperioden, og skulle dreie seg om gjennomføring av grammatikkundervisning, utvalg av oppgaver og tilpasninger lærerne har gjort seg underveis, mens refleksjonssamtale 3 var planlagt til slutten av perioden, og dreide seg om refleksjoner knyttet til undervisningsopplegget i sin helhet, gjennomføring og forslag til endringer og tilpasninger som lærerne mener kan gjøre arbeid med grammatikk bedre tilpasset klasserommet. Refleksjonssamtale 2 ble ikke som planlagt, noe det var flere årsaker til. Først og fremst var det kun fire av syv informanter som hadde anledning til å delta på refleksjonssamtale 2. Av disse fire var det bare to av informantene som hadde satt seg inn i undervisningsopplegget og implementert det i sin egen undervisning. Informantenes anvendelse av undervisningsopplegget har vært nokså varierende, noe jeg greier ut om ytterligere i 4.7. At informantene av ulike årsaker enten kun delvis har tatt i bruk undervisningsopplegget eller ikke har tatt det i bruk overhodet, medførte at utgangspunktet for refleksjonssamtale 2 endret seg, og heller enn å snakke om gjennomføring av grammatikkundervisningen, dreide samtalen seg om blant annet hva grammatikk og grammatikkundervisning er, behovet for grammatikkundervisning og ulike tilnærminger til grammatikkundervisning med særlig fokus på sidemålsundervisningen.

Gjennomføringen og den påfølgende analysen av refleksjonssamtale 1 og 2 gjorde det klart at metoden ikke produserte tilstrekkelig med informasjon for å kunne besvare oppgavens problemstilling, og heller ikke refleksjonssamtale 3 ble som først planlagt. Før refleksjonssamtale 3 justerte jeg metoden til et noe mer strukturert gruppeintervju, altså at jeg stilte spørsmål direkte til den enkelte deltakeren. Jeg er fortsatt interessert i refleksjonene den enkeltes svar stimulerte til, og lot samtalen utvikle seg med utgangspunkt i informantsvarene, men denne gangen stilte jeg langt fler spørsmål både til gruppen og til hver enkelt informant (vedlegg 3). I de første to samtalene, var ingen av spørsmålene rettet mot en enkelt informant, men mot gruppen, for å skape spontane refleksjoner og diskusjoner.

Refleksjonssamtalene ble gjennomført i fellestiden, altså den bundne tiden av lærernes arbeidsuke, og alle tre samtalene fant sted i et klasserom der informantene satt rundt et bord slik at alle var vendt mot hverandre. Jeg som forsker satt i refleksjonssamtale 1 og 2 utenfor

sirkelen for å demonstrere at jeg ikke skulle være en del av samtalen, og at min rolle kun var å drive den fremover ved å stille oppfølgingsspørsmål eller be om utdypende forklaringer, mens jeg i refleksjonssamtale 3 tok plass i ringen sammen med informantene for å indikere at jeg denne gangen tok del i samtalen (vedlegg 3).

Samtalene varte i ca. 25 til 30 minutter, og i samtale 1 og 2 tok informantene ordet når de selv ville. I refleksjonssamtale 3, derimot, la jeg større press på at alle informantene skulle si noe om sin praksis i løpet av perioden, og tok i større grad styringen over denne samtalen enn de to foregående.

Tabell 2.0 Oversikt over deltakende informanter

Refleksjonssamtale:	1	2	3
Antall deltakere:	6 av 7	4 av 7	6 av 7
Fraværende deltaker(e):	I7	I1 I2 I4	I1

Antallet informanter som deltok i de ulike intervjuene varierte (se Tabell 2.0). I refleksjonssamtale 2 var det bare fire av informantene som hadde anledning til å møte på grunn av sykdom og andre akutte situasjoner som kan oppstå i en hektisk lærerhverdag. Det er interessant å se hvordan gruppedynamikken endret seg etter både gruppestørrelse og dynamikken informantene mellom, noe som diskuteres videre i 3.6.

På grunn av rammene for masteroppgaven har jeg valgt å fokusere primært på lærernes refleksjoner og tanker slik de kommer frem i refleksjonssamtalene. Til tross for at samspillet og dynamikken blant deltakerne i et gruppeintervju også kan fortelle mye om holdninger, har jeg valgt å kun gjøre en kort analyse av interaksjonen mellom informantene. Jeg ser det som nødvendig å belyse enkelte av de interaksjonelle aspektene ved samtalen, fordi jeg vurderer samspillet og dynamikken i gruppen som avgjørende for at lærerne følte seg komfortable til å dele sine tanker og refleksjoner.

3.3 Redegjørelse for utviklingen av undervisningsmaterialet

De tre refleksjonssamtalene som ligger til grunn for denne oppgaven, hadde som mål at lærerne skulle samtale om og reflektere over grammatikk og grammatikkundervisning – altså ha et metablikk på holdninger, tanker og praksiser knyttet til grammatikkundervisning i skolen. Målet med undervisningsopplegget var at lærerne skulle ha det samme utgangspunktet for å arbeide med grammatikk i perioden. Undervisningsopplegget består av et oppgavehefte med et

utvalg av oppgaver som både skal trene begrepsutvikling og gi en innføring i grunnleggende grammatikk, og et hefte med forslag til ulike tilnærminger og metoder for grammatikkundervisning. Lærerne fikk i forarbeidet og planleggingsfasen beskjed om at de stod frie til å bruke materialet på den måten de selv ønsket. De ble oppfordret til å sette seg inn i materialet og selv velge ut oppgaver de vurderte som relevante og passende til sine elever. Det eneste kriteriet som forelå, var at materialet ikke skulle brukes uavhengig av annen språk- eller skriveundervisning. At grammatikkundervisningen gis i sammenheng med annen språkundervisning, er blant annet en forutsetning for at den skal være nyttig for elevenes skriveutvikling, men også viktig for at elevene skal kunne se sammenhengen mellom ulike språklige strukturer og språket i bruk og på den måten utvikle sin metalingvistiske forståelse (se 2.3, 2.4, 2.6). Lærerne fikk i forkant av prosjektet beskjed om å dokumentere utvelgelsen, eventuelle omskrivninger og tilleggsmateriell de valgte å ta i bruk. Den utvelgelsen lærerne gjør og begrunnelsene de gir, kan si noe vesentlig om hvilke pedagogiske og didaktiske valg lærere foretar seg i møte med ulike ferdigdesignede undervisningsopplegg, og samtidig si noe om hvilke valg lærere tar med bakgrunn i egen kunnskap om grammatikk og grammatikkundervisning.

Arbeidet til Myhill med kollegaer danner mye av den teoretiske bakgrunnen for undervisningsopplegget som ligger til grunn for dette prosjektet. Undervisningsmaterialet tar sikte på å bidra til å utvikle elevers metaspråklige kompetanse så vel som å danne et grunnlag i utviklingen av en bredere språkforståelse. Oppgaveheftet er strukturert i to deler der del 1 fokuserer på språkets formside (ordklasser og frasetyper), og del 2 fokuserer på språkets funksjonsside (setningsledd). Oppgavene strekker seg fra definisjonsoppgaver, identifikasjonsoppgaver, analyseoppgaver og refleksjonsoppgaver. Oppgaveheftet inneholder også oppgaver knyttet til talemålsvariasjon, og ber elevene utforske ulike språklige uttrykk i eget og andres talemål. I tillegg til oppgaveheftet kommer et hefte med forslag til mer praktiske tilnærminger til grammatikkundervisning. Oppgavene er inspirert av og utformet etter mønster fra Larsson et al. (2020), Eiesland & Vindenes (2022) og Kulbrandstad & Kinn (2016).

Oppgaveheftet er i stor grad deduktivt strukturert og tar for seg forklaringer og regler, deretter enkle utfyllingsoppgaver og til slutt noe mer utforskende oppgaver. Fordi lærerne står fritt til å velge ut oppgaver, er det imidlertid mulig å bruke oppgaveheftet på en induktiv måte, altså at man arbeider med eksempler først slik at elevene oppdager språklige strukturer og mønstre, og reglene siden. Det er med andre ord opp til lærerne hvorvidt de ønsker å arbeide deduktivt eller induktivt med oppgaveheftet. Oppgavene er både deklorative og komparative, og tar sikte på både å stimulere utviklingen av deklarativ kunnskap om språk som kan tas i bruk

i det komparative arbeidet, og å utvikle forståelse for ulike språklige strukturer. Dette grunner i en mening om at lingvistisk forståelse i stor grad bygger på deklarativ kunnskap, altså at vi må kunne si noe om *hva* og *hvordan* for å forstå *hvorfor*. Eksempler på denne typen oppgaver er blant annet *Substantiv* oppgave 1b og 2 og *Pronomen* oppgave 2, 3 og 4 (vedlegg 6).

Grammatikkundervisning bør og skal bidra til å gi elevene innsikt i eget og andres språk, og omfatter ulike kunnskaper og ferdigheter som elevene skal utvikle (se 2.2). Elevene skal lære å beskrive og sammenlikne språk, noe som forutsetter at de lærer et metaspråk som gjør dem i stand til å snakke om språk. Læreplanen stiller krav både til elevenes formelle kunnskap om språk og deres evne til å omsette denne kunnskapen til funksjonelt arbeid med språk på utforskende og kreative måter (Bakken, 2019, s. 35). Undervisningsopplegget sikter på å stimulere den kunnskapen som skal til for at elevene utvikler kompetansene i læreplanen.

3.4 Det skriftlige datamaterialet

I tillegg til de tre gruppeintervjuene, har de fleste av informantene også levert skriftlig dokumentasjon av sin utvelgelse av oppgaver og eventuelle omskrivninger og tilpasninger (vedlegg 5), samt en redegjørelse av begrepene *grammatikk* og *grammatikkundervisning* sendt til meg per e-post (kun to av informantene har ikke sendt inn en slik redegjørelse) (vedlegg 4). Lærerne ble bedt om å redegjøre for disse to begrepene i tiden mellom refleksjonssamtale 1 og 2 fordi jeg etter å ha analysert refleksjonssamtale 1, identifiserte et behov for å dokumentere hva lærerne faktisk legger i dem.

3.5 Gruppedynamikk

Gruppedynamikken i informantgruppen preges av at informantene jobber tett i det daglige, er vant til å samarbeide og er godt kjent med hverandre. Gruppedynamikken preges også av spennet i erfaring og utdanningsbakgrunn blant informantene, og av at lærerne til vanlig jobber tett i en delingskultur. Det innebærer at alle drar nytte av den enkeltes kunnskaper, og gruppedynamikken kan beskrives som inkluderende, støttende og trygg. Det er også nødvendig å nevne at de ulike deltakerne har svært ulike personligheter, og at det er mer naturlig for noen å ta ordet enn det er for andre.

De av informantene som har kjent hverandre lengst, var også de som i stor grad la føringene for samtalen. Det mest nyankomne medlemmet av gruppen tok en mer tilbaketrukket posisjon til tross for at hen hadde gode innspill og tanker. I refleksjonssamtale 2 var blant annet den mest erfarne læreren fraværende, og den nyankomne tok ordet noe mer enn første gang. Endringen i gruppestørrelse og sammensetning, dog tilfeldig, viste seg å være positiv fordi den

åpnet for at gruppemedlemmer som kanskje ikke hadde hevet røsten i den originale sammensetningen, nå fikk et annet grunnlag for å delta i samtalen.

At gruppedynamikken var avslappet og familiær, bidro sannsynligvis til at lærerne følte seg trygge til å kunne komme med innrømmelser om sin praksis og sin aktive deltakelse i prosjektet. Neteland (2020) løfter som nevnt frem at gruppeintervjuer kan ha en potensielt negativ side fordi det kan oppstå en gruppedynamikk der enkelte intervjupersoner dominerer med sine perspektiver og erfaringer, og på den måten legger føringer for hva som er rett eller galt. Likevel opplever jeg ikke det at enkelte av informantene tok ordet oftere enn andre som noe utelukkende negativt eller toneangivende, og opplevde at dynamikken i gruppen var god nok til at de enkelte informantene var komfortable med å fortelle om sine holdninger og sin kunnskap om og i grammatikk.

Det er forskerens ansvar å skape en intervjusituasjon der informantene opplever å kunne prate fritt og dele sine erfaringer uten frykt for hva intervjuer tenker (Tjora, 2021, s. 132-134). Jeg oppfattet stemningen under intervjuene og samhandlingen mellom informantene som lett og avslappet. Dette underbygges av mye latter på opptakene, samt min observasjon av oppmuntrende og bekreftende kroppsspråk. Likevel opplevde jeg innimellom at informantene ved et par anledninger kom med ytringer som de trolig tenkte at jeg som intervjuer ville oppfatte som riktig. Dette opplevde jeg imidlertid som informantenes vilje og ønske om å bidra til å gi meg et solid datamateriale som jeg kan basere mine analyser på.

Samtidig var det også interessant å se hvordan flertallsstemmene ofte kunne føre til at den enkelte ble mer utrygg i sine overbevisninger. Dette kom blant annet til uttrykk i at I3 enkelte ganger modererte sine utsagn dersom flertallet lente seg i en annen retning. Et eksempel på en slik situasjon finnes i refleksjonssamtale 3 der I3 sier imot I7 som har uttalt at elevene må lære å skrive og snakke korrekt for å bli tatt seriøst. I3 sier først at det er ikke *«egentlig innafor at vi sier at de snakker korrekt»* (I3), før hen like etter garderer seg ved å legge til at *«Nei, altså *litt nervøst* Jeg gjør det jeg også, men je-»*. Her er det likevel nødvendig å nevne at motsigelsen til I3 fikk I7 til å endre sin uttalelse, og legge til at hen ikke mener at elevene ikke skal få prate med sine egne dialekter, og at hen i hovedsak mente korrekt bruk av skriftspråket: *«Ja, men jeg tenker heller på- Jeg er ikke sånn- For der er det jo som du sier muntlig språk og dialekter og så videre, men jeg sier at skriftlig så må du det.»* (I7). Videre legger I7 imidlertid til at muntlige former ofte gjør at skriftspråket fremstår som feil, mangelfullt og useriøst: *«[...] du skriver for muntlig fordi at- og har masse feil, så blir det- du mister litt av seriositeten på det.»* (I7)

At informantene garderer seg eller føler for å modifisere sine utsagn slik at de ikke blir stående i for sterk kontrast til hverandre, kan fortelle oss noe om hvor vanskelig det kan være å endre etablerte praksiser i skolen.

3.6 Transkripsjon

De tre gruppeintervjuene ble alle spilt inn ved hjelp av Universitetet i Oslos Diktafon-app og den tilhørende skylagringssiden Nettskjema. I etterkant av intervjuene ble alle opptakene transkribert og analysert. Transkripsjon er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) «oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (s. 187), og begynnelsen på analysearbeidet. Transkriberingen bidrar ifølge Kvale & Brinkmann (2009) til å få oversikt over datamaterialet (s. 10). I transkripsjonsarbeidet hører man gjerne på samtalene gjentatte ganger for å forsikre seg om at transkripsjonen blir så presis som mulig. Dette bidro for meg til at prosessen med å analysere, systematisere og kategorisere ble lettere. Transkripsjonen utgjør 35 sider med datamateriale.

Jeg har valgt å gjøre en normalisering av datamaterialet for å bevare den enkelte lærers anonymitet og personvern, siden lærernes talemål kan være en identifiserende faktor. Jeg har også valgt å omtale lærerne som Informant 1, 2, 3, og så videre (forkortet I1, I2, I3, osv.) av hensyn til informantenes personvern. Kvale (1997) skriver at transkripsjon av et intervju fører med seg etiske problemer nettopp på grunn av informantenes konfidensialitet (s. 158) (se 3.8).

I et gruppeintervju er det interessant å også se nærmere på samspillet mellom deltakerne i gruppen. I så henseende ville det vært spennende å gjennomføre en samtaleanalyse som også tok høyde for stemmebruk, trykk, kroppsspråk og andre kommunikative aspekter. På grunn av de avgrensede rammene for denne oppgaven, har jeg valgt å ikke se nærmere på dette i denne omgang, og med unntak av utbrudd av latter eller lengre perioder av stillhet, har jeg ikke tatt høyde for stemmebruk eller engasjement i transkripsjonen.

3.6.1 Tegn og symboler i transkripsjonen

Siden datamaterialet er normalisert, brukes de fleste tegnene i transkripsjonen som de ville blitt brukt i normalisert skriftspråk. Jeg har imidlertid vurdert det som nødvendig å markere nøling i transkripsjonen, og bruker bindestrek (-) i de tilfellene der informantene nøler eller ikke avslutter setningen og resonnerer sitt.

3.7 Kategorier og analysemetode

Analysen tar utgangspunkt i stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Jeg har arbeidet stegvis fra datagenerering til koding, konseptutvikling og tidligere forskning. Jeg har i arbeidet med datamaterialet identifisert noen tendenser eller mønstre som videre kunne sorteres inn i ulike

temaer eller kategorier/konsepter. Neste steg var å sortere ulike informantsvar inn under de ulike kategoriene. Kodingen av materialet gjorde det mulig å indentifisere det jeg anså som hovedfunn i hver enkelt refleksjonssamtale. Hovedfunnene er videre strukturert i syv kategorier: Lærernes tidligere undervisningspraksis, Lærernes forståelse av grammatikk, Lærernes vurdering av egen kompetanse, Lærernes vurdering av elevenes kompetanse, Lærernes grammatiske praksis og Lærernes vektlegging og bruk av undervisningsmateriellet (se 4.0). Med bakgrunn i disse kategoriene foretar jeg en analyse med utgangspunkt i tidligere forskning, og forsøker å plassere mitt datamateriale i forhold til den tidligere forskningen, men også i forbindelse med læreplanen LK20.

På samme måte har jeg analysert det skriftlige datamaterialet (e-poster, dokumentasjon av oppgavevalg, tilpasninger og omskrivninger), og videre sortert funnene inn i kategorien Lærernes forståelse av grammatikk (se 4.2).

3.8 Etiske refleksjoner

I gjennomføring av forskningsarbeid er det nødvendig å ta stilling til en rekke etiske vurderinger. Kvalitativt forskningsintervju som er hovedmetoden i denne studien, krever informanter. Informantene er alle myndige voksne som har gitt samtykke til at det innhentes personopplysninger om dem. Blant disse personopplysningene er navn, yrkestittel, antall yrkesaktive år og arbeidsplass. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal samtykket være godt informert. Dette innebærer at informasjonen skal være forståelig og tydelig, og at det skal komme tydelig frem hva deltakelse i prosjektet innebærer (NESH, 2021). Samtykkeskjemaet i dette prosjektet er utformet etter mal fra SIKT, og informantene er også blitt informert både skriftlig og muntlig om at de til enhver tid før fristen for innlevering den 15. mai 2023, kan trekke sitt samtykke og dermed også få sitt bidrag tatt ut av teksten (vedlegg 2).

For å ivareta informantenes personvern, er de blitt anonymisert. Jeg har også valgt å benytte meg av det kjønnsnøytrale pronomenet *hen* i omtale av informantene. Dette grepet har jeg tatt av to årsaker. Den første årsaken er knyttet til informantenes personvern. På grunn av gruppens størrelse, vil det være mulig å identifisere deltakerne med bakgrunn i deres kjønn. For det andre ønsker jeg ikke at informantenes kjønn skal påvirke studiens funn. Jeg mener informantenes kjønn er irrelevant for å kunne besvare studiens problemstilling(er).

Jeg rekrutterte informanter ved å ta kontakt med forskningsskolen for så å bli satt i kontakt med de aktuelle lærerne. Forskningsskolens ledelse besluttet at alle elevene som følger ordinær undervisning, skulle få tilbud om den samme undervisningen i perioden, og informantene ble dermed delvis pålagt å bli med i studien. NESH (2021) framholder imidlertid

frivillighet som svært viktig i henhold til de forskningsetiske retningslinjene, og samtykket skal være frivillig uten noe form for press eller begrensning av valgfrihet. Informantene fikk dermed informasjon om at deltakelse ikke var påkrevd av arbeidsgiver. Ytterligere fikk informantene på grunn av rekrutteringens natur også større rom til å vurdere selv hvor mye tid og arbeid i de ønsket å legge i prosjektet. Å la lærerne få bestemme selv i hvor stor grad de ønsket å implementere undervisningsopplegget i sin undervisningspraksis, gjorde det også mulig å undersøke om og i hvor stor grad lærere vektlegger grammatikk i norskfaget (se 4.7).

Kvale (1997) skriver at transkripsjon av et intervju også fører med seg etiske problemer, blant dem informantens konfidensialitet og fremstillingen av informantene i datamaterialet (s. 158). Det er derfor viktig å påse at fremstillingen av datamaterialet er så objektiv og kontekstuell som mulig, og at funnene blir presentert og analysert på en respektabel og hensynsfull måte. I mitt materiale kommer det blant annet frem at lærerne mener å ha bristende kunnskap om og i grammatikk. Dette er funn som er godt dokumentert i annen forskning (se 2.6), men som likevel kan oppleves som sårbart for informantene. Å innrømme å ha manglende kunnskap kan være vanskelig, og spørsmål som avslører mangler, kan oppleves som inntrengende og sjenerende. Det er dermed spesielt viktig å være oppmerksom på både formuleringene i spørsmålene som stilles og hvordan svarene blir fremstilt i den ferdige teksten. Siden informantgruppen i denne studien er såpass liten som syv personer, vil det være mulig for den enkelte informanten å gjenkjenne sitt bidrag i oppgaven. Det er dermed spesielt viktig at fremstillingen av materialet er nøytral og respektfull. Av hensyn til informantenes personvern, inkluderes ikke den fullstendige transkripsjonen i oppgaven.

Videre kan min rolle som forsker også påvirke de svarene informantene gir i intervjuene og det sekundære datamaterialet. Lærerne er på grunn av mitt valg av tema og problemstillingen for oppgaven kjent med min holdning til grammatikk. Dette kan ha bidratt til at informantene kan ha hatt en slags forutinntatthet om at påstander om at grammatikk nettopp er viktig og nødvendig, er mer riktige.

3.9 Feilkilder

Forskningsintervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) «ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen.» (s. 23). I tillegg er det forskeren som bestemmer temaet for intervjuet. Forskningsblikket blir ifølge Postholm (2010) «selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted» (s. 17), og vi vil ifølge Tjora (2021) være «nødt til å erkjenne at den informasjonen som framkommer i løpet av intervjuet, hører intervjusituasjonen til» (s.165). Mine holdninger og tanker om temaet vil altså bidra til å

påvirke forskningssituasjonen. Som nevnt i kapittel 3.8, kan mine holdninger og tanker om grammatikk ha bidratt til å skape en forventning eller en forutinntatthet om at en positiv fremstilling av grammatikk er mer riktig enn det motsatte. Nettopp det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant, kan være problematisk. Jeg søkte å skape en uformell gruppesamtale med et metablikk på grammatikk, der informantene kunne snakke fritt og dele sine tanker og refleksjoner uten å føle seg presset til å fortelle. Dette resulterte i at jeg fra refleksjonssamtale 1 og 2 ikke fikk tilstrekkelig med data, og måtte som nevnt strukturere refleksjonssamtale 3 mer som et intervju enn de foregående samtalene.

En av feilkildene i studien er knyttet til lærernes tilgang til undervisningsmateriellet som ligger til grunn for refleksjonssamtalene. Lærerne skulle i forkant av refleksjonssamtalene ha fått tilgang til oppgaveheftet og heftet med tilleggsoppgaver. Det ble imidlertid klart under refleksjonssamtale 1 at lærerne kun hadde fått tilgang til det første. Feilen ble rettet, og lærerne fikk utdelt alt materiellet de skulle ha samme dag som refleksjonssamtale 1 ble gjennomført.

At ikke alle eller flertallet av informantene kunne stille til alle samtalene, er også en potensiell feilkilde, og innebærer at jeg ikke fikk tilgang til alle informantenes tanker, refleksjoner og meninger i midtveis-samtalen i prosjektet. Dette medførte blant annet at jeg ikke fikk samlet inn data om hvor langt størsteparten av lærerne var kommet på dette punktet av prosessen.

4.0 Resultater

I det følgende skal jeg presentere resultatene av studien. Resultatene sorteres inn i syv kategorier, henholdsvis: *lærernes tidligere undervisningspraksis (4.1)*, *lærernes forståelse av grammatikk (4.2)*, *lærernes vurdering av egen kompetanse (4.3)*, *lærernes vurdering av elevenes kompetanse (4.4)*, *lærernes vurdering av viktigheten av grammatikkundervisning (4.5)*, *lærernes grammatiske praksis (4.6)* og *lærernes vektlegging av undervisningsmateriellet (4.7)*. Mot slutten av kapittelet, oppsummeres hovedfunnene som analyseres og diskuteres videre i kapittel 5.

4.1 Lærernes tidligere undervisningspraksis

I den første refleksjonssamtalen, spurte jeg lærerne om deres undervisningspraksis i grammatikk og i språket som system. Lærerne fortalte at grammatikkundervisningen har vært tradisjonell og preget av pugg, og at den gjerne har blitt gitt i forbindelse med elevenes tekstproduksjon, men at de i svært liten grad underviser i grammatikk med utgangspunkt i hovedmålet.

- (1) I1: *Mye tradisjonell skjemasert utfylling for min del. Men det var vel kanskje mest de første årene jeg jobbet. Siste årene så har det vært nesten ikke det heller. Det har vært en del av nynorsken, men i bokmål så har den forsvunnet mer og mer. Ordklasselæring og grammatikkopplæring, det har det ikke vært så mye hos meg i det siste. (RS1)*
- (2) I2: *Nei, da har det spesielt vært i forbindelse med når elevene har skrevet tekster, da, og det har vært for eksempel det går igjen blant mange at her er det og/å vi må øve på, eller kommaregler eller da/når så, ja, har- har jeg tatt tak i sånne enkelte ting, da, som det har vært behov for underveis. (RS1)*

Lærerne fortalte at i den grad de fortsatt underviser i grammatikk i norskfaget, er denne undervisningen som regel knyttet til sidemålsundervisningen. Grammatikkundervisningen i sidemålet, i dette tilfellet nynorsk, struktureres i stor grad etter tradisjonelle mønstre for grammatikkundervisning (se 1.3.2). Samtidig rapporterer lærerne at de også jobber komparativt med bokmål og nynorsk, og at sammenlikning er en stor og viktig del av nynorskopplæringen. I6 forteller at hen i tillegg til å sammenlikne de to skriftspråkene, også sammenlikner nynorsk med elevenes talemål, og utforsker likheter og forskjeller mellom elevens eget talemål og nynorsk og bokmål:

- (3) I6: *Ja, altså, med nynorskundervisninga, tilbake dit. Em, jeg har jo startet med sammenligning, litt sånn: hva er forskjell, se i tekst, finne ord som er forskjellige, og så også legge det opp mot sitt eget talemål, da. Hvordan sier du de orda? Hvem ligner det mest på? Bokmål eller nynorsk? Og så har jeg tatt litt sånn verb og litt sånn inni der igjen.* (RS2)

I3 henger seg på I6, og legger til at komparativt arbeid med nynorsk og elevenes talemål kan være en god måte å utforske forskjellene mellom e- og a-verb, og at elevene på den måten kan se at det er en sammenheng mellom norsk talemålsvariasjon og nynorsk:

- (4) 13: *Men når man gjør sånn, så syns i alle fall jeg at det blir mer naturlig, for det blir litt sånn: "Ja, det er fint at du sier det," og så kan du ta fram a-verb for eksempel – at det blir sånn naturlig. For det er mange- mange her har a-ending, og da legger de merke til at "å, det er jo en huskeregel! Det kan jeg- Det klarer jeg å huske!" At du liksom bygger på noe de kjenner så godt.* (RS2)

Lærerne er for øvrig engasjerte sidemållærere, og er entusiastiske i samtale om ulike tilnærminger til nynorskundervisning. I6 forteller blant annet hen foretrekker å la elevene arbeide utforskende med grammatikk, og at hen ofte tar i bruk komparative tilnærminger i sin nynorskundervisning. Når hen forteller om sine tilnærminger til nynorskundervisningen (sitat 3), sier blant annet I3 at hen «*vet hvem jeg skal spørre*» dersom hen trenger ideer og forslag til engasjerende nynorskundervisning. De nevner både språkhistorisk arbeid og lesing av skjønnlitterære tekster som innganger til nynorskundervisningen. De sier derimot ingen ting om hvorvidt de tar i bruk skjønnlitterære tekster for å arbeide med grammatikk, og det kan virke som at lesing av tekster på nynorsk først og fremst dreier seg om å eksponere elevene for nynorsk heller enn å utvikle deres metaspråklige kompetanse.

4.2 Lærernes forståelse av grammatikk

Lærerne i studien har ulike oppfatninger av hva grammatikk er. I samtale med hverandre kommer det frem at de fleste av dem anser grammatikk som noe som må læres, gjerne gjennom pugging og repetisjon. I refleksjonssamtale 2 reflekterer de fire oppmøtte informantene blant annet over hva grammatikk er, og hvordan man lærer det. De er i stor grad samstemte om at grammatikk læres når man anvender språket. Én av informantene knytter dette til all språklig praksis, mens to andre knytter det mest til skriving. Det blir også klart at to av informantene ser på grammatikk som noe som læres på skolen, enten via tradisjonell grammatikkundervisning

eller ved å skrive og få tilbakemelding på tekst, og at de knytter grammatikk til skriftspråket heller enn talespråket:

- (5) I5: *Når jeg tenker på meg selv- jeg kan ikke huske at jeg har lært noe av grammatikk. Jeg har sikkert gjort det, men. Ja, men jeg har liksom ikke lært "å hoppe" og lært hvordan de bøyes liksom, og at man lærer det når man skriver, får tilbakemeldinger.* (RS2)
- (6) I7: *Ja, du lærte det kanskje på barneskolen da. At du hadde det der, et eller annet.* (RS2)
- (7) I5: *Men jeg føler- føler du ikke at man lærer grammatikk mest med å skrive?* (RS2)
- (8) I7: *Det er forskjellen og på det muntlige og det skriftlige språket, ikke sant? At der er det regler, der er det grammatikk.* (RS3)

I refleksjonssamtalene knytter lærerne tilsynelatende grammatikk primært til skriftspråket, og er trolig mest opptatte av den normative siden av grammatikken.

I tillegg til intervjuene, ble lærerne bedt om å avgi skriftlige svar på spørsmålet «Hva legger du i begrepene *grammatikk* og *grammatikkundervisning*». Disse svarene ble samlet inn i den avsluttende perioden av prosjektet, og viser imidlertid en annen og langt videre forståelse av hva som ligger i grammatikk og grammatikkundervisning. Lærerne viser i disse svarene at grammatikk er mer sammensatt enn det de gir inntrykk av i intervjuene, noe som kan si oss noe om at det å definere grammatikk ikke er en enkel oppgave.

Til tross for at lærerne i de skriftlig avgitte svarene viser en bredere forståelse av grammatikkbegrepet, knyttes grammatikk fortsatt til rett eller gal språkbruk. Det virker også som at lærerne ikke ser på grammatikk som noe alle språkbrukere kan, men noe de må lære (gjærne på skolen) for å bruke det riktig. På spørsmål om hva de legger i grammatikk og grammatikkundervisning legger lærerne til grunn en forståelse av grammatikk som «*språkets byggeklosser*» (I2; I3), som et system av «*faste former eller regler*» (I2) og «*regler som styrer språket*» (I4). Samtidig skriver I6 at grammatikk:

- (9) I6: «*finnes i alt språk og er ikke noe som nødvendigvis bare tilhører skriftspråket.*» [og at:] «*Grammatikk er også noe som alle kan, selv om ikke alle kan begrepene for å snakke om språket sitt.*».

I3 og I4 skriver at grammatikkunnskap og grammatikkundervisning dreier seg om å lære å sette sammen «byggeklossene» på måter som skaper «*et godt funksjonelt språk*» (I3), og om at elevene skal få

- (10) I4: *«mer kunnskap om hvordan forskjellige ord «oppfører seg», og kan anvende dem best mulig.»*
- (11) I3: *«Grammatikkundervisning vil jeg si går ut på å få elevene til å forstå disse regelsystemene som språket er bygd opp av. Det å få dem til å forstå de ulike systemene og hvordan de selv kan bruke disse byggeklossene til å sette sammen et godt funksjonelt språk.»*
- (12) I4: *«Undervisning som fremmer grammatisk forståelse, slik at elevene både får mer kunnskap om hvordan forskjellige ord «oppfører seg», og kan anvende dem best mulig. Ofte med mål om å få et felles språk om grammatikk.»*

I2, I3 og I4 oppfatter tilsynelatende grammatikk som noe som må læres for å bruke språket på en funksjonell og «riktig» måte. Samtidig løfter I2 frem at grammatikkundervisning dreier seg om å lære et språk om språket for å kunne ta det i bruk som et verktøy i egen skriveutvikling.

- (13) I2: *«Å få elevene til å kunne et språk for språket. [...] For eksempel som et verktøy for å kunne snakke om sin egen skriveutvikling på. Kan også bidra til å et språk om språklige valg som andre forfattere har gjort i sine tekster.»*

Lingvistisk forståelse innebærer også å kunne anvende de språklige strukturene på best mulig måte. Lærernes skriftlige svar viser som nevnt en mer sammensatt forståelse av grammatikk og grammatikkdiraktikk enn det muntlige datamaterialet, og til tross for at lærerne også her vektlegger den normative siden av språket, viser de at lingvistisk forståelse innebærer mer enn bare å gjenkjenne språklige former og strukturer. Samtidig skriver I6

- (14) I6: *«Grammatikk er også noe som alle kan, selv om ikke alle kan begrepene for å snakke om språket sitt.»*

Dette utsagnet, sammen med det lærerne forteller om hvordan de arbeider med elevenes tekster med utgangspunkt i språkfølelse, innebærer at enkelte av lærerne også ser på grammatikk som noe som finnes naturlig i oss, og ikke nødvendigvis må læres på skolen.

4.2.1 Lærernes forståelse av tradisjonell grammatikkundervisning

Lærerne beskriver tradisjonell grammatikkundervisning som preget av pugg og bøyingsparadigmer:

- (15) I2: *Det er pugging av begreper og utfylling av tabeller. Ja. (RS3)*
- (16) I3: *Bøyingsskjemaer. (RS3)*

(17) I2: *Bøyingsskjemaer, ja. Uten å knytte det til noe utenfor det. Uten å knytte det til noen egne tekster eller egne refleksjoner. Bare gjengi, gulpe opp.* (RS3)

(18) I4: *Veldig sånn oppgave med fasit, med én fasit på en måte.* (RS3)

Lærernes forståelse av tradisjonell grammatikk sammenfaller altså både med min egen forståelse, og forståelsene i Søfteland og Hagemann (2023), Nygård (2017) og Guldal & Otnes (2011) (se 1.3.2).

4.3 Lærernes vurdering av egen grammatiske kompetanse

Lærerne vurderer i stor grad sin egen kompetanse i grammatikk som mangelfull. I refleksjonssamtale 1 reflekterer I2 over at hen mangler kompetansen til å forstå hvor viktig arbeid med grammatikk er, og forteller at hen ikke føler seg kompetent. I1 løfter frem det grammatiske begrepsapparatet som et av hindrene i sin egen grammatiske forståelse. I1 forteller at hen ikke kan forvente at elevene forstår noe hen selv ikke forstår, og at hen av den grunn har endret ordlyden i oppgavene hen har valgt ut til elevene. Også I5 forteller at hen ikke behersker det grammatiske begrepsapparatet.

(19) I2: *Jeg mangler liksom kompetansen på å forstå selv hvor viktig det er, tror jeg. Jeg ser jo for dem, når vi lærer nynorsk, for eksempel, at vi har et språk om grammatikk, sånn at jeg kan veilede elevene å bruke det- at vi har et felles begreps- språk da, men- Men jeg er ikke- Jeg er ikke- Jeg synes ikke at jeg er kompetent nok til å kunne veldig enkelt forsvare tidsbruken som et sånt hefte ville ta. Nå er det jo ikke meningen at vi skal bruke alle oppgavene heller da, men. Ja, vet ikke med dere, men? Jeg føler meg ikke kompetent i grammatikk.* (RS1)

(20) I1: *Det er jo derfor, ja, at man blant annet velger å moderere den teksten litt også, da. For mye av det som står der forstår jeg nesten ikke selv, og man må begynne å, ja, finne ut av, så-, og da blir det helt feil å liksom, ja, legge det ut til elevene da, når jeg ikke forstår det selv en gang. Så da- da var jeg helt avhengig av å måtte bryte den ned.* (RS1)

(21) I5: *Nå har ikke jeg begynt, men ja, grammatikk, masse begreper der som jeg ikke har peiling på, garantert.* (RS1)

Med bakgrunn i det I1, I2 og I5 forteller, er det rimelig å anta at lærerne i min studie ikke bare mangler et begrepsapparat i grammatikk, men også kompetansen til å fylle de grammatiske begrepene med relevant og riktig innhold. Lærerne mangler det nødvendige metaspråket for å kunne bidra til elevenes utvikling av lingvistisk forståelse. I1, I2 og I5 er for øvrig de eneste

blant informantene som forteller eksplisitt at de har manglende kunnskap om grammatikk. Blant de andre informantene vises den bristende kompetansen i stor grad i den begrensede bruken av eksempler og i manglende bruk av relevant metaspråk og formuleringer av typen «*verb og sånt*» (I6). Det er også interessant at I4 forteller at hen husker å ha lært om det i studietiden, og at hen har kunnskapen som skal til, men ikke har tatt den i bruk.

4.4 Lærernes vurdering av elevenes kompetanse

I arbeid med språk og språksystemer i både hovedmåls- og sidemålsundervisningen, vektlegger lærerne i stor grad ordklasselæring. Når lærerne gir eksempler på arbeid med grammatikk, er disse eksemplene som oftest knyttet til ordklasser og bøyingssystemer. Lærerne forteller at de opplever at de ofte ikke kommer videre fra ordklasselæringen fordi elevene ofte mangler eller ikke husker å ha lært om de ulike ordklassene på barneskolen. De løfter frem elevenes manglende kunnskap om og i grammatikk som problematisk, særlig med tanke på elevenes skriveutvikling.

- (22) I1: *Så har det vel kanskje vært en forventning om at de [elevene] skal ha hatt med seg mye fra barneskolen som vi har kanskje trodde at de har kunnet litt fra før, og som gjør at vi kanskje - ja, kanskje vi bare kan friske opp det som de på en måte allerede kan, men så viser det seg at kanskje man ikke kan så mye som vi hadde håpet.* (RS1)
- (23) I3: *Det synes jeg kanskje ofte er det som skjer mest: at de ikke kan så mye som det man hadde håpet på, eller kanskje hadde trodd ut ifra at man når man skal lære å lese og skrive og begynn- eller sånn begynne å skrive litt lenger, at man kanskje burde i hvert fall ha hatt en innføring til-til det, men det er det ikke alle som virker som de- eller altså de kan skrive, men de vet ikke noe om de ordene de bruker.* (RS1)

Lærerne velger altså å fokusere på ordklassene fordi de opplever at elevene ikke har god nok kunnskap om disse til å gå videre til annet grammatisk arbeid. Dette grunner trolig i en tanke om at man i arbeid med grammatikk må ta for seg en ting av gangen, noe som igjen kan knyttes til en forestilling om at det viktigste er at det stemmer med fasit. Dette er ikke unikt for lærerne i min studie, og det er trolig en godt rotfestet tradisjon for en slik forestilling i skolegrammatikken. Dette kommer også frem av at lærerne ikke svarer eksplisitt på spørsmålet når jeg spør dem om hvorfor de vurderer det som nødvendig at elevene skal ha såpass inngående kunnskap om ordklassene. Før de svarer, nøler de litt, men forteller at motivasjonen bak undervisningen særlig ligger i å finne ut hva elevene kan fra før, og på grunn av overføringsverdien til sidemålsundervisningen.

- (24) I4: *Jeg tenkte at jeg gjorde det mest for å finne ut av hvor de var fra før. Em- Bare for ja- Hente fram bakgrunnskunnskap, hva vet de om fra før på et vis.* (RS3)

I2 forteller at hen skal i gang med å jobbe med verb fordi elevene strever med å holde seg til en tid av verbet (sitat 25). Samtidig forteller I2 at hen skal undervise i verb sammen med «*annen rettskriving også da*» (sitat 25). Dette kan indikere at lærerne vurderer rettskriving og grammatikk som to sider av samme sak, men også at de vurderer det som viktigere at elevene utvikler ferdigheten å holde seg til en tid av verbet, heller enn forståelsen av verbets funksjon som tidsangiver, eller for den del, verbets sentrale rolle i syntaksen.

- (25) I2: *Ja, jeg skal i gang å jobbe med verb og verbtider. Det blir det første vi- Ja, jeg har tatt ut noen oppgaver fra det heftet som vi skal i gang med denne uka her i forbindelse med at de skriver tekster da. De har jo skrevet en tekst fra før, og nå er de i gang med å skrive en tekst til, og det er mange som- Ja, veksler mellom verbtider og har behov for å jobbe med det. Så tar det sammen med, ja, litt annen rettskriving også, da.* (RS1)

Lærerne vurderer også elevenes metaspråklige kompetanse som mer mangelfull nå enn tidligere. I7 forteller at hen tar i bruk metaspråk, men at hen merker at elevene har et mye dårligere metaspråk nå enn tidligere. I3 opplever også at elevene har dårligere metaspråk:

- (26) I7: *Jeg bruker det jo, men det har jeg vel egentlig alltid gjort også. Men nå er jeg kanskje enda mer bevisst på det, fordi at jeg merker at elevene har et mye dårligere metaspråk enn det de hadde før. Det synes jeg at de- Nå er det jo sånn de kommer hit, og de vet ikke hva et pronomen er, de vet så vidt hva et adjektiv er, ikke sant?* (RS2)

- (27) I3: *Mhm. Det er jeg helt enig i. Jeg opplever også at de har dårlig metaspråk.* (RS2)

Måten lærerne bruker metaspråksbegrepet på, gjør det rimelig å anta at de i stor grad forstår metaspråk som det samme som eller tilsvarende terminologi. Når lærerne forteller at elevene har dårligere metaspråklig kompetanse nå enn tidligere, er det stor sannsynlighet for at de faktisk snakker om elevens faglige begrepsapparat, ikke elevenes forståelse av ulike språklige strukturer. Når lærerne blir spurt hva metaspråklig kompetanse er, forklarer imidlertid I2 og I3 at metaspråk handler om mer enn bare begreper. I2 og I3 har altså en mer presis forståelse av hva som ligger i begrepet.

- (28) I2: *Det er jo et utenfrablikk på eget språk, da. Å kunne være bevisst på det du- det du har gjort, og ikke bare gjør det ut fra- instinkt eller ja, innskytelser, men at du har et bevisst forhold til språk. Og ditt eget språk. Og de valgene du tar.* (RS3)

- (29) I2: *I Fagfornyelsen så er de jo opptatt av det å kunne anvende kunnskap. Ikke bare kunne begreper for begrepet skyld, men å kunne anvende det og tenke rundt det og snakke om det og anvende det. Da må du ha et metaspråk, skal du være reflektert rundt språk.* (RS3)
- (30) I3: *Og det at du kanskje kan prøve å, liksom, forklare litt hva du har gjort. Altså at du har- at du viser at du har en forståelse for de valgene du tar. At det ikke er helt vilkårlig, men litt gjennomtenkt. At man kanskje- Klarer å forklare hvorfor man plasserte det ordet der, på en måte. Eller det å skjønne at når jeg setter verbet først, så blir det et spørsmål. At da klarer de å forklare en endring i setningen så da har de jo et språk om språket.* (RS3)

Det er vesentlig å nevne at stillheten som oppstod og blikkene som ble sendt frem og tilbake i forbindelse med dette spørsmålet også var påfallende. Jeg valgte derfor å spørre om noen tenkte på metaspråk som det samme som begreper. Denne gangen fikk jeg flere bekræftende nikk, før I2 skyter inn at man tradisjonelt har lagt mer vekt på begrepslæring enn på forståelse i grammatikkundervisningen.

- (31) I2: *Ja. I tradisjonell grammatikkundervisning har det jo vært det. Lærer begreper uten helt å forstå hvorfor, og det er jo det vi baler med her nå og. Hva vi egentlig skal med det.* (RS3)

Lærerne vurderer med andre ord elevenes grammatiske kompetanse som mangelfull. Samtidig er det interessant at I3 i perioden har oppdaget at elevene faktisk har mer kunnskap enn først antatt, og at de gjennom kontekstuell grammatikkundervisning, opplever å se sammenhenger og nytten i å kunne grammatikk.

- (32) I3: *Og så har vi sett på- de har jo- de viser jo at de har jo en del funksjoner- eller kan en del om funksjoner, altså subjekt, verbal, objekt i fra før i fra barneskolen [...].* (RS3)
- (33) I3: *Men vi har jobbet en del med grammatikk knyttet til egne tekster, og da så de absolutt nytten i det. De fleste eller de som- Eller spesielt når de begynte å skjønne- begynte å skjønne hvorfor eller skjønt det vi gjorde, heter det vel.* (RS3)
- (34) I3: *Og det har- eh- virket som elevene liksom- eller mange av dem i hvert fall, skjønner nytten av på en måte å snakke om hvordan vi bruker språket.* (RS3)

Lærerne opplever altså at elevene strever med å huske det de har lært om ordklasser og grammatiske begreper, i tillegg til å vise manglende lingvistisk forståelse i tekstene sine for

eksempel i møte med verbtider eller mikrostrukturer som *da/når* og *og/å*. Samtidig erfarte I3 at elevene husket å ha arbeidet med setningsledd, og at de var kjent med begrepene *subjekt* og *verbal*. Lærerne opplevde også at elevene var flinke til å komme med eksempler på ulike grammatiske strukturer uten at de nødvendigvis husket terminologien, men setter ikke eksempelgevingen i sammenheng med forståelse. Samtidig virker ikke lærerne sikre på nytteverdien eller nødvendigheten av å tilegne seg et metaspråk.

4.5 Lærernes vurdering av viktigheten av grammatikkundervisning

De fleste lærerne i studien svarer at de i stor grad vurderer grammatikk og grammatikkundervisning som viktig og nødvendig for at elevene skal utvikle kunnskap om og i språket, men er ikke like sikre på hvorfor denne kunnskapen er nyttig eller nødvendig. Lærerne enes om at grammatisk kunnskap er viktig i første omgang på grunn av utviklingen av elevenes tekniske ferdigheter, særlig som et verktøy for utviklingen av skriveferdigheter, og lærerne forteller at de til en viss grad arbeider med grammatikk i skriveundervisningen. Lærerne løfter frem både setningsanalyse og arbeid med mikrostrukturer som *og/å* og *da/når* som sentrale i tillegg til ordklasselæringen, og snakker samtidig om huskereglene elevene kan ta i bruk (sitat 30, 31 og 4)

(35) I1: *Nei, det er- Da har det spesielt vært i forbindelse med når elevene har skrevet tekster da, og det har vært for eksempel at det går igjen blant mange at her er det og/å vi må øve på, eller kommaregler eller da/når, så, ja, har- har jeg tatt tak i sånne enkelte ting, da, som det har vært behov for underveis.* (RS1)

(4) I3: *“å, det er jo en huskeregel! Det kan jeg- Det klarer jeg å huske!”* (sitat 4)

(36) I3: *[...] for eksempel hadde jeg to jenter som satt og diskuterte- eller som satt og diskuterte på en måte skal det være punktum der eller der, og så har de liksom kommet fram til det selv, og da husker de det jo bedre neste gang hvor de skulle sette punktum* (RS2)

Lærerne vurderer også grammatikkundervisning som viktig i møte med andrespråkstalere av norsk. I4 reflekterer over at andrespråkstalere ikke har de samme forutsetningene for å beherske norsk som førstespråkstalere, og både I4 og I3 reflekterer over at behovet for grammatikkundervisning kanskje er større nå enn før med tanke på andelen minoritetsspråklige elever i norskklasserommet.

(37) I4: *Men det legger jeg merke til nå som jeg har en gruppe i særskilt norsk, og det å jobbe med å finne riktig artikkel til substantiv, for eksempel. Det- det er jo en og en og*

ei og et blir liksom kastet rundt overalt. De har ikke peiling, og når jeg spør: «Hvordan bøyer du substantivet bord, da, i bestemt form» – nei, «borden» sier de da i stedet for bordet, så da- når det ikke- du har mer behov for det der språket [trolig: metaspråk] når det ikke ligger automatisk i morsmålet og at de er ikke vant til det hjemmefra. Det er litt interessant akkurat særskilt norsk vi har nå. Det er veldig spennende og frustrerende [...]. (RS1)

- (38) I3: *Ja, men kanskje vi egentlig trenger litt mer, altså at sånn, men på en alternativ måte som måte som (navn på informant 5) sier og. At vi for- at vi må jobbe mer med grammatikk nå når vi har så mange med minoritetsspråklig bakgrunn. Vi har jo et klasserom miksa av alt. At de blir så- også blir de så påvirka av hverandre.* (RS1)

Når lærerne blir spurt hvorfor, nøler de før I4 svarer:

- (39) I4: *«Ja, på grunn av overføringsverdien da. Altså, ja.»* (RS3).

Lærerne opplever det tilsynelatende som vanskelig å skulle forklare og forsvare hvorfor man skal drive med grammatikkundervisning i hovedmålet/morsmålet, og overføring av kunnskaper fra ett språk til et annet er det eneste argumentet alle lærerne er enige om i diskusjonen. Hver gang lærerne blir bedt om å begrunne hvorfor de mener grammatikkundervisning kan være eller er nyttig, knytter de det til nynorskundervisningen.

- (40) I2: *Det er jo lett å tenke nynorsk igjen da. At vi liksom- At vi er innforståtte med hva- hva et subjekt er da før vi kommer så langt at vi skal liksom snakke om det på nynorsk. Og så, men jeg synes det er vanskelig å liksom forsvare grammatikkundervisning på- på- i hovedmålet.* (RS3)

Utover sidemålsargumentet, vurderer lærerne det som nødvendig å kunne et metaspråk i møte med andre språk elevene skal lære på skolen, og lener seg også på fremmedspråksargumentet.

- (41) I2: *Når skal du bruke det? Du skal- Du skal bruke det når du lærer et annet språk.* (RS3)
- (42) I7: *Ja, når du lærer litt annet språk, for eksempel. Ikke sant. Når du da skal lære tysk og fransk og sånne ting, så kommer jo subjektet og verbal og alt det der inn der så.* (RS3)

Lærerne opplever det i stor grad som vanskelig å skjønne hvorfor grammatikkundervisning også har positiv effekt på læring om språk i førstespråket og på hovedmålet.

- (43) I2: *Den var lett å forstå, men jeg synes det er så vanskelig å- å argumentere for grammatikkundervisning med tanke på at du skal bli bedre i et eget hovedmål.* (RS3)

(44) I7: *Ja, men jeg sier ikke at jeg- jeg argumenterer ikke for, men jeg mener det at det er kanskje på en måte, at det systemiserer det. Det rydder på en måte opp i det, og du har mer begreper for det. Ja, det- Men em- ja, du kan fint lære ganske mye uten å kunne de altså. (RS3)*

(45) I5: *Ja, men hva- hvorfor skal man? Målet tenker jeg da, for mine elever, er at de skal- eksamen er en ting, men. Nei, hva er det man får bruk for senere i livet. Det er å kunne skrive godt og gjøre seg forstått. Kunne skrive gode søknader, CVer, ehm- (RS3)*

(46) I5: *Ja, nei. Jeg bare vet ikke hvor viktig det er da. Jeg tror ikke det er mange arbeidsgivere som- det er de- og dem-feil her i denne søknaden så da at- ja. (RS3)*

I refleksjonen løfter I2 også frem at det er nyttig å ha et felles språk om språket for å kunne veilede elevene i sin skriveutvikling og i innlæringen av nynorsk. I2 reflekterer videre over at forståelsen knyttet til de ulike setningsleddenes funksjon også kan være nyttig for elevene:

(47) I2: *Jeg skulle til å si at mange blander objekt og subjekt, og da er det jo- hvis en skal ta opp dette, så er det jo fint å ha et begrepsspråk om hva- hva det er, selvfølgelig. Hun og henne for eksempel. Når skal jeg forklare hvorfor vi ikke skal si “henne slo henne”, så bør de jo ha et begrep om det. (RS3)*

Når lærerne diskuterer typiske brudd med forventet språkbruk, som *de/dem*, *hun/henne* eller *da/når*, øker engasjementet, og det er tydelig at denne typen brudd skaper en del frustrasjon blant lærerne. Denne frustrasjonen viser at det er grunnlag for å hevde at lærerne i stor grad også preges av en grafosentrisk og normativ holdning, og I5 forteller at hen retter på elever som bruker subjektsformen på objekts plass og omvendt uten å forklare hvorfor det er sånn.

(48) I5: *Jeg bare sier: “det heter ikke henne, skjerp deg. Det heter hun.” *latter*. Jeg bruker ikke noen begreper sånn sett. Niesen min også sier henne hele tiden, og det klikker for meg, men jeg har aldri brukt et grammatisk begrep, liksom, for å lære noe om det, men- ja. (RS3)*

I7 argumenterer også for at det ikke er nødvendig eller naturlig å ta i bruk et språk om grammatikk når man skal snakke om liknende språktrekk og fenomen. I7 begrunner det med at det er viktigere at elevene forstår at «korrekt» språkbruk styrker troverdigheten og seriøsiteten:

(49) I7: *Ja, og hvis de da spør hvorfor, så bruker du ikke grammatiske begreper videre for det. Da går du heller på den der at fordi at du du skal snakke og skrive korrekt. Du skal også da sånn snakke korrekt for å bli tatt seriøst. (RS3)*

I3 er uenig med I7 og påpeker at talespråket i Norge ikke er normert, og at det ikke «*egentlig er innafør at vi sier at de snakker korrekt.*» (I3, RS3). I3 løfter i refleksjonssamtale 1 også frem at talespråket faktisk er det autentiske språket, og at skriftspråket bare er en konstruert størrelse, og er den av informantene som ikke nødvendigvis er preget av en grafosentrisk holdning.

(50) I3: *Og ikke minst å forklare dem at det er det muntlige språket som er fasiten eller malen. Altså, det skriftlige språket er laget av det muntlige. Muntlige kommer først. At det ikke- Det er ikke sånn at- For det om at jeg selv har et veldig sterkt ønske om å rette på enkelte ting de sier for at det ikke høres bra ut – de sier det feil, men det er ikke egentlig feil, så det er jo- det er jo mine holdninger jeg må jobbe med, for eksempel utviklingen av de og dem. De bruker jo ikke dem lenger. Men det er jo en del av språkutviklingen.* (RS1)

Når jeg spør lærerne om det de mener er at det er viktigere at eleven bruker subjeksformen på subjektsplass og objektsformen på objektsplass, enn at de forstår hva subjekt og objekt er og dermed kan skille mellom dem, svarer I4: «*Nei, men ja.*». Dette kan skyldes at det er lettere instruere elevene i hva som er rett og galt, heller enn å utvikle språkforståelsen. Likevel er lærerne oppmerksomme på at forståelsen er den viktigste, og nikker når I2 forteller at lærerens oppdrag faktisk er å bistå elevene i å utvikle forståelse.

(51) I2: *Det viktigste er at de forstår det slik at de kan gjøre det riktig skriftlig.* (RS3)

(52) I2: *Men hvis man skal skrive de og dem riktig da, så er det jo greit å ha kunnskap om å kunne analysere den setningen, da. Da må du jo ha begrepene så du klarer å skrive det og klarer å få nyttiggjort deg av-* (RS3)

(29) I2: *Ja, vi- vi jakter jo etter reflektert elever da. I Fagfornyelsen så er de jo opptatt av det å kunne anvende kunnskap. Ikke bare kunne begreper for begrepet skyld, men å kunne anvende det og tenke rundt det og snakke om det og anvende det. Da må du ha et metaspråk, skal du være reflektert rundt språk.* (RS3)

Det ser ut til at lærerne i stor grad belager seg på sin indre grammatikk og språkfølelse (se 1.3.1) i både undervisning og tilbakemeldingspraksis uten å anvende seg av et metaspråk. Dette kommer frem blant annet av at I3 og I5 forteller at de i sin tilbakemeldingspraksis ofte leser elevteksten høyt for eleven slik at de selv kan høre feil eller avvikende språkbruk.

(53) I3: *Jeg ber dem om å lese høyt, eller nå har jeg prøvd noe nytt med at jeg på en måte spiller inn en kort video der jeg leser teksten deres selv høyt, og så når- enkelte setninger hører du jo på en måte- spesielt når de leses høyt, at det her ble det litt knot, men da*

sier jeg det- altså, eller jeg stopper opp for at- eller jeg kommer ikke videre for at jeg ikke forstår helt samtidig som jeg leser. (RS2)

- (54) I5: *Jeg gjør det samme. Tar dem ut hvis det er en rolig klasse. Tar dem ut på gangen og- Vi leser teksten muntlig sammen. Da er det lettere å- særlig litt sånn komma og sånne ting. Men jeg pleier å lese da, ikke eleven. (RS2)*

Det kommer også frem når I3 forteller at hen i forbindelse med at en elev oppdaget å ha 78 ord i en setning spurte eleven om hen *føler at setningen fungerer* (I3, RS3).

- (55) I3: *Jeg hadde en som lurte på: “er det for mye å ha 78 ord i en setning?” Så jeg måtte smile litt og bare: “Ja, men hva er det som gjør at du tenker at det er for mye?”. “Nei, den- altså 78 ord er ganske mye?”. “Ja, det kan det være, men det kan jo fungere det og, men hvordan føler du setningen fungerer? (RS3)*

Samtidig er de også oppmerksomme på at ikke alle elevene har den samme indre grammatikken, og at noe som høres feil eller ugrammatisk ut for en morsmålsbruker, kanskje ikke gjør det for en andrespråkstaler. I3 forteller at hen underviser elever i hvorvidt innholdet i setninger blir kommunisert på måte som gjør dem forståelige. I stedet for å ta i bruk grammatiske forklaringer, bruker lærerne i stor grad delvis semantiske og pragmatiske forklaringer av typen: en setning må være kort nok til at du husker hva den handler om, substantiv er ting-ord og verb er gjøre-ord.

Lærerne er uenige i om det er viktig at elevene har et metaspråk. Noen mener det er nødvendig fordi de vurderer som viktig at elevene skal utvikle et begrepsapparat for å kunne snakke om språk, og begrunner det med blant annet at de møter den samme terminologien når de skal lære andre språk som tysk, fransk, engelsk og spansk, men er samtidig usikre på nytteverdien til metaspråklig kompetanse. De er også til dels enige i at et begrepsapparat bidrar til at elevene utvikler et mer presist språk, og er begrunner dette med at et presist ordforråd styrker troverdigheten i elevenes tekster. Andre mener det er mindre viktig, og begrunner det med at elevene ikke nødvendigvis trenger denne kunnskapen i sin fremtidige yrkesutøvelse:

- (46) I5: *Ja, nei. Jeg bare vet ikke hvor viktig det er da. Jeg tror ikke det er mange arbeidsgivere som- det er de- og dem-feil her i denne søknaden så da at- ja. (RS3).*

- (56) I7: *Det er ikke så viktig. Du klarer fint å bruke språket for det. (RS2)*

Samtidig er lærerne oppmerksomme på at elevene lærer kompliserte og abstrakte begreper i de andre fagene, og reflekterer over hvorfor det skulle være annerledes i norskfaget.

- (57) I3: *For eksempel, at ofte kan man flytte en leddsetning, for enten står den fremst eller bakerst, litt avhengig av typen setning da. Men, de bare "det gir mening", og da var det lettere å finne ut om man skulle ha komma eller ikke. Og så turte jeg å ta i bruk litt av de på en måte de store ordene *viser hermetegn med hendene* som man og kanskje er litt forsiktig med. (RS2)*
- (58) Forsker: *Hvorfor tror du at man er forsiktig med det? (RS2)*
- (59) I3: *For at de høres så skumle ut, på en måte. Det er jo- Mange opplever det som fremmedord. (RS2)*
- (60) I7: *Men egentlig så burde det jo ikke være det. For det er jo- De lærer jo nye begreper i alle andre fag. De kommer jo med helt nye ord både KRLE og i samfunnsfag og- (RS2)*

Til tross for at lærerne er oppmerksomme på nytteverdien i å ha et presist metaspråk i de ulike fagene, vurderer tilsynelatende ikke lærerne i studien det grammatiske metaspråket som viktig, og er i samtale opptatte av om et slikt språk om språket er nødvendig i elevenes videre liv og yrkesutøvelse. I5 er også tydelig på at det allerede er nok begreper i norskfaget, uten de grammatiske.

- (61) I5: *Vi bruker jo masse begreper i norsk og utenom grammatikk. (RS3)*

I2 og I3 er blant informantene som i størst grad argumenterer for at et språk om språket er viktig for utvikling av elevenes forståelse for språk. Det er også interessant at lærerne ofte viser til styringsdokumentene og målene i læreplanen når de skal argumentere for hvorfor man skal drive med grammatikkundervisning.

- (62) I7: *Nei, du trenger ikke å kunne vite at det er det for at du skal kunne skrive ordentlig kanskje, men samtidig så er det jo de du bruker for å lære det bort da. At du har det metaspråket, og ja, det er fremdeles sånn på eksamen at du trenger det der. (RS3)*
- (63) I2: *De har ikke bruk for dem, men de må jo lære begrepene i naturfag og samfunnsfag, og du har og bare bruk for mange av de begrepene til en eksamen eller en prøve eller. Det er ikke alle de begrepene som er nyttige for resten av livet. (RS3)*
- (64) I4: *Og så vet vi jo at i enden av det her så kommer det en eksamen, og det er dumt å si at du må gjøre det fordi du får det på eksamen, men vi vet at i alle eksempeloppgaver i disse eksamenene som har vært, så har du fått beskjed om å bruke grammatisk språk, bruke- forklare hvorfor ting er som de er. Så hvis vi- det er et mål at dette skal du kunne.*

Du skal vite hvorfor ting fungerer som det fungerer, og så kan man selvfølgelig også diskutere nytteverdien som med mange andre mål i skolen. At det, ja- (RS3)

Lærerne er opptatte av at intensjonen i læreplanen er å utvikle forståelse for språk, men forstår ikke nødvendigvis hvorfor. Når lærerne mangler begrunnelse for hvorfor elevene skal lære grammatikk, begrunner de det med at det står i læreplanen eller at elevene skal prøves i det på eksamen. Det er også interessant at lærerne er opptatte av nytteverdien i læringen. Det kan virke som at lærerne har et praktiskorientert kunnskapssyn, noe som også kan forklare hvorfor de trolig vurderer ferdigheter som viktigere enn forståelse (se også sitat 45).

4.6 Lærernes grammatiske praksis

Lærerne underviser til en viss grad i grammatikk i skriveundervisningen. I den sammenheng er lærerne opptatt av at elevene skal utvikle ferdigheten å kunne overvåke sin egen skrivning, og legge merke til eventuelle feil og mangler. I den grad lærerne driver med grammatikkundervisning, er den i all hovedsak knyttet til skriveundervisningen, enten i hovedmålsundervisningen eller sidemålsundervisningen. Med utgangspunkt i det lærerne forteller, er det grunnlag for å hevde at de arbeider implisitt med grammatikk (vitende eller uvitende). Det kommer frem av datamaterialet at lærerne i all hovedsak legger til grunn sin egen og elevenes indre grammatikk i arbeidet. Lærerne forteller at de i tilbakemeldingsarbeid med elevenes tekster tar i bruk en metode der de leser elevteksten høyt sammen med eleven slik at eleven kan bli oppmerksom på leservennligheten og leseflyten i teksten. Lærerne forteller at i dette arbeidet er de opptatte av at elevene skal høre eller føle at en setning høres feil eller «rar» ut.

- (65) I3: [...] *når de leser det høyt så legger de merke til at «oi, det passer jo ikke helt inn, egentlig.» (RS2)*
- (66) I3: *Og spesielt tegnsetting. For de tar ofte, altså, den berømte pausen da, eller når det kommer et punktum, så hører de selv at de tar en liten pause og starter litt på nytt. Men så har- Og de gjør det selv om de ikke har satt punktum. Så sier jeg “Ja, men hva- hva skjer nå når du leser høyt?” Og så legger de merke til at det stopper litt opp. “Ja? Hvorfor tror du at du gjør det?” Jo, fordi det starter litt på nytt. Og da skjønner de at “ja, kanskje jeg må ha punktum. Så jeg trenger ikke si at de må ha punktum for de kobler det liksom litt selv med litt- veldig aktiv veiledning i rett retning, skulle jeg til å si. (RS2)*

I arbeid med elevenes tekster, bruker de forklaringer som at setningene er knotete, at det stopper opp eller at man føler at noe ikke stemmer. Lærerne sier derimot ikke noe om hvorvidt de

forsøker å nærme seg årsaken til de ugrammatiske formuleringene, og trener elevene først og fremst i å oppdage feil eller mangler i egne tekster uten å stimulere til utviklingen av et metaspråk. Målet med tilbakemeldingene på dette nivået, er at elevene skal kunne identifisere grammatiske feil i sine egne skriftlige tekster, og elevene trenes i å overvåke egne tekster. Lærerne stimulerer altså implisitt til at elevene utvikler en viss grad av deklarativ kunnskap om språk. De retter med andre ord fokus mot grammatiske strukturer i elevenes tekster, men stimulerer i liten grad til videre utforskning. I3 forteller blant annet at hen i forbindelse med at elevene skriver fortellinger, arbeider utforskende med elevenes egne tekster, og lar elevene oppdage tendenser ved egen setningskonstruksjon.

Det er også interessant at en av informantene vurderer eksplisitt undervisning i grammatikk som unødvendig. Hen belager seg i stor grad på sin og elevenes indre grammatikk, og argumenterer for at arbeid med skriving automatisk fører til grammatisk kunnskap.

(7) I5: *Men jeg føler- føler du ikke at man lærer grammatikk mest med å skrive?* (RS2)

Hen hevder også at grammatisk terminologi kommer av seg selv etter hvert som man utvikler seg som skriver, og at et metaspråk ikke er nødvendig dersom man ikke skal bli norsklærer.

(67) I5: *Også føler jeg liksom at greier sånn med begreper og sånn det bare kommer. Hvor mye du skriver norsk, jo mer du jobber med norsk, jo mer moden du blir. Jeg kan aldri huske at jeg kunne sånne ting på ungdomsskolen heller, men jeg skriver jo. Jeg er jo god i norsk rettskrivning og sånne ting. Selv om jeg ikke kan begrepene, så føler jeg fortsatt at du kan bli god i norsk da, uten å- Hvis du hadde sagt til meg noen sånn sjuke begreper nå, så hadde ikke jeg skjønt en dritt og hadde blitt helt demotivert.* (RS1)

I5 forstår trolig grammatikk som det samme som rettskriving. Det er allikevel interessant at I5 snakker om grammatikk som noe som kommer av seg selv etter hvert som man skriver og utvikler seg som skriver. Dette kan også indikere at I5 også forstår grammatikk som noe iboende i mennesket, men at hen ikke er vant til å snakke om det på denne måten eller klarer å sette ord på det.

I7 reflekterer i forlengelse av I5s syn over nytten av et metaspråk, over hvorvidt en slik holdning til nødvendigheten av metaspråk er nettopp det som har preget faget, og at det er fordi metaspråk (når det forstås som terminologi) er en såpass spesialisert kunnskap, at den ikke er nødvendig. Det kan dermed virke som at lærerne vurderer det som nok at elevene skal være effektive språkbrukere enn at de skal ha språkforståelse.

Når lærerne i studien blir bedt om å snakke om grammatikk, snakker de i størst grad om nynorsk og nynorskundervisning. Lærerne støtter seg på tradisjonelle fremgangsmåter når de skal arbeide med den normative siden av grammatikken, som for øvrig også er den siden av grammatikken som i størst grad vektlegges av lærerne, mens de velger utforskende arbeidsmetoder når elevene skal lære om blant annet språkhistorie. Det komparative arbeidet med nynorsk og bokmål dreier seg dessuten i størst grad om ord som er ulike, og i mindre grad om språklige strukturer. Samtidig nevner I3 at utforskende arbeid med ordboka kan bidra til at elevene oppdager ulike bøyingsmønstre. Det er interessant at lærerne i stor grad vurderer tradisjonell grammatikkundervisning som kjedelig og lite lærerikt og unngår å ta det i bruk i hovedmålsundervisningen, samtidig som de tar i bruk nettopp slik type undervisning i sidemålundervisningen.

På spørsmålet: *Hva er grammatikkundervisning?* svarer informant 5 og 7 at for dem innebærer grammatikkundervisning tavleundervisning og oppgaveløsning, og at det har flere likheter med matematikkundervisningen (slik som man kan tenke på den tradisjonelt). Lærerne foretrekker generelt sett å arbeide utforskende, og legger opp til prosjektarbeider med utforskende blikk på blant annet målstriden, men tyr til tradisjonell tavleundervisning når de skal gå grundigere til verks i grammatikkundervisningen. I5 forteller at hen bruker tavla lite, men når det kommer til grammatikkundervisning så føler hen at det må til:

(68) I5: *For meg så er det- ja. Godt spørsmål. Nå svarte jeg før jeg tenkte. Bøying av verb og- Jeg føler at grammatikk er lik mye tavleundervisning. Og jeg bruker tavla veldig sjelden, men på grammatikk, så føler jeg at jeg må bruke tavle. Og elevene må repetere.*
(RS2)

I5 forteller også at hen foretrekker å arbeide utforskende, men at den tradisjonelle undervisningen kommer etter hvert som elevene begynner på 9. og 10. trinn.

(69) I5: *Jeg har ikke hatt noe nynorsk særlig egentlig. Jeg har hatt et prosjekt. Bli kjent med nynorsk heter det prosjektet. At de skal lage en PowerPoint, fortelle litt om Ivar Aasen og Knud Knudsen, og hvordan nynorsk kom til, og så noen sånne bøyingsregler, noen ord som ikke finnes på nynorsk. At de utforsker selv, da. Jeg har ikke begynt med tavleundervisning i nynorsk.* (RS2)

(70) Forsker: *Kommer tavleundervisninga etter hvert, tenker du?* (RS2)

(71) I5: *Ja. Vanligvis så kommer det etter hvert, ja.* (RS2)

Samtidig forteller lærerne at elever som i utgangspunktet strever med grammatikk (trolig elever som strever med rettskriving og setningskonstruksjon i egen skriveproduksjon), er særlig demotiverte for nynorskundervisning. Lærerne vurderer det som bedre for elevens læringsutbytte å lese og skrive nynorsk, og at denne elevgruppen får spesielt lite ut av tradisjonell grammatikkundervisning.

(72) I7: *Altså, mange av dem har jo allerede bare litt den holdningen før de begynner med nynorsk, ikke sant? For det er jo kjedelig å måtte lære et skriftspråk til. At de sliter kanskje- og mange sliter jo med grammatikk i bokmål, så får vi liksom nynorsken i tillegg så er- Det- det føltes så unødvendig.* (RS2)

At lærerne vurderer elever som strever med skriftmålsnormene i hovedmålet som særlig demotiverte for sidemålsundervisning, er interessant med tanke på det I5 forteller om at metoder som er typiske i tradisjonell grammatikkundervisning, som tavleundervisning og bøyning i skjema, og som de vurderer som lite læringsfremmende aktiviteter, kommer som en del av sidemålsundervisningen etter hvert som elevene begynner på 9. og 10. trinn.

Lærerne ser ut til å forstå grammatikk og grammatikkundervisning som noe normativt som må læres gjennom tradisjonelle fremgangsmåter, og vurderer ikke nødvendigvis komparativt arbeid med nynorsk og bokmål som grammatisk arbeid. Grammatikkundervisning er noe som ifølge de fleste lærerne kommer i tillegg til det komparative og utforskende arbeidet, og ikke nødvendigvis som en del av det. I forlengelse av det kan det tenkes at den negative holdningen som kommer frem i refleksjonssamtalene er knyttet til tradisjonell grammatikkundervisning, og ikke nødvendigvis grammatikkundervisning i seg selv.

4.7 Lærernes vektlegging og bruk av undervisningsmateriellet

Lærerne har i varierende grad tatt i bruk undervisningsmateriellet. De begrunner dette med blant annet tidsklemma, manglende kunnskap om hvorfor det er nyttig eller nødvendig å undervise i grammatikk, og at de er satt i egne mønstre som de har erfaring med at fungerer godt.

(73) I5: *Jeg skjønner ikke hvorfor man skal kunne det.* (RS3)

(40) I2: *Jeg synes det er vanskelig å liksom forsvare grammatikkundervisning på- på- i hovedmålet.* (RS3)

(74) I4: *Jeg tenker at nå kjører jeg mitt løp og så- og så glemmer jeg det bort litt på et vis. [...] Jeg tenker at jeg ikke er så satt i mønstrene, men det er jeg sikkert- ja, skikkelig.* (RS3)

I refleksjonssamtale 1 reflekterer lærerne over hvorvidt et arbeidshefte i grammatikk kan være demotiverende for elevene. Lærerne fikk i forkant av studien beskjed om at oppgaveheftet var altfor omfattende for tiden avsatt til prosjektet, og at det derfor ikke skulle brukes i sin helhet, likevel valgte enkelte av lærerne å dele ut enten hele eller deler av heftet, og I2 begrunner det blant annet med at elevene skal kunne bruke det som et oppslagsverk senere. I2 har tilpasset oppgavene ved å be elevene skrive det de kan fra før i en farge, og all ny informasjon i en annen for å tydeliggjøre at de kunne en del fra før:

- (75) I2: *At de skriver det de kan fra før først med en valgfri farge før vi går inn i kildene og prøver å finne bedre eller mer utdypende svar, da, og skriver det med en annen farge.»* (RS1).

Slik det kommer frem i samtalene, er dette blant de eneste grepene I2 har gjort for at elevene skal kunne bruke oppgaveheftet som et oppslagsverk.

Uavhengig av om heftet ble delt ut i sin helhet, delvis eller bare oppgavevis, er alle informantene samstemte om at de jobber med ett konsept av gangen. De fleste startet med ordklassene, og tok for seg substantiv før de gikk videre til verb. De lærerne som valgte å begynne med ordklassene, begrunner det med at de ønsket å se hva elevene kunne fra barneskolen, aktivere elevenes forkunnskaper og skape et felles grunnlag før de gikk videre. Kun én av informantene valgte å begynne med noe annet enn ordklassene. I3 gjennomførte en repetisjonsøvelse av ordklassene før hen gikk i gang med *Oppgavehefte del 2: Funksjon*, og har undervist i setningsledd. I3 forteller også at hen har arbeidet induktivt med elevenes tekster, og elevene har oppdaget mønstre i språket for så å lage regler med utgangspunkt i oppdagelsene sine.

- (76) I3: *Jeg startet opp på funksjon. Så jeg, på en måte, tok ut den delen der det startet på setningsledd, for at jeg hadde lyst til å prøve noe nytt og ikke gå den tradisjonelle veien, rett og slett. For nå har vi muligheten. For de går i åttende sånn at det- Det er fortsatt tid til å dekke en del hull hvis vi må det, og for å se hvordan det fungerer å få inn funksjonen tidligere. Og det fungerte bra egentlig, for vi snakket om ordklassene innimellom for at vi skal skjønne, på en måte, hvilken type ord er det som ofte er subjekt, hvilken type ord er det som er verbal. Og snakker på en måte om det litt sånn på kryss og tvers, og de klarer å skille, på en måte, i ganske stor grad i hvert fall.* (RS3)

I3 opplevde at elevene så nytten i grammatikkundervisning når den ble satt i sammenheng med elevens tekstproduksjon, og i motsetning til de andre lærerne oppdaget også I3 at elevene

faktisk har med seg en del kunnskap om språk fra barneskolen. I3 har gjennom alle refleksjonssamtalene innrømmet å ha blitt overrasket over hva elevene får til når de får muligheten til å arbeide utforskende med grammatikk, og legger til at elevene er flinke til å oppdage mønstre og brudd på mønstre, men at de mangler forståelsen til å kunne fortelle hva som skjer og hvorfor:

(77) I3: *Altså, de klarer ikke nødvendigvis å forklare så godt hva som på en måte akkurat hva det er som skjer, men de merker at det er noe som ikke stemmer når de bytter om på måter.»* (RS3)

I3 er den av informantene som i størst grad har omfavnet prosjektet og implementert det i sin undervisning. I3 forteller at hen har forsøkt å *snike inn* grammatikken slik at grammatikkundervisningen blir gitt i kontekst med annen undervisning:

(78) I3: *Jeg har på en måte- Jeg har prøvd å snike grammatikken, på en måte, mer inn litt mer naturlig, sånn at, på en måte, at de ikke føler at å nå skal vi ha ren grammatikk.»* (RS3).

I4 forteller at hen hadde planer om å gjøre det samme som I3, men opplevde at hen ikke har klart å omfavne det slik som hen hadde lyst til:

(79) I4: *Og så har jeg bare ikke klart omfavnet sånn som jeg hadde lyst til, men jeg har ikke gitt opp. Jeg skal. Jeg vil.»* (RS3).

I4 forteller at hen har jobbet med et undervisningsopplegg fra Nynorsksenteret som også legger til rette for en induktiv tilnærming til språk- og grammatikkundervisning, men at hen opplever at denne måten å arbeide på ofte blir litt kaotisk og at hen mister kontrollen. I4 mener det er lettere å ha oversikt over hva elevene gjør når man jobber deduktivt, selv om hen ser nytten av en induktiv tilnærming og at en slik tilnærming fører til større elevengasjement. Med bakgrunn i det I5 forteller, er det mulig å anta at også hen foretrekker en deduktiv tilnærming til grammatikkundervisning. I2 foretrekker også å arbeide på en slik måte at hen har oversikt og kontroll over hva elevene gjør for å lettere kunne overvåke læringsutbytte:

(80) I4: *Det er jo veldig nyttig å jobbe den veien også. Så jeg prøver litt begge deler og vet ikke helt hva jeg liker best egentlig. Det er nok den delen av meg som ønsker å ha masse kontroll tenker «Nå begynner vi med ordklasser, og går den veien». Så ser jeg kanskje at elevene blir mer engasjerte, men jeg mister kontrollen av å gjøre det på den andre måten.* (RS3)

- (81) I5: *Mange av elevene vet sikkert ikke hva substantiv er, så det er fint å, liksom, gi en forklaring: Dette er substantiv. Nå skal vi jobbe med noen oppgaver, såne ting, synes jeg fint.* (RS1)
- (82) I2: *Nå skal vi jobbe en halvtime med substantiv, og da holder vi oss til det, så finner jeg heller på noe ekstra til dem som mener seg ferdig, eller som har- Ja, kontroll på-på det, men det er vel fra struktur, rett og slett. For min egen del og.* (RS1)

I den grad lærerne har tatt i bruk undervisningsmaterialet, har de i hovedsak tatt utgangspunkt i Oppgaveheftet. Kun I2 og I3 forteller at de også hentet oppgaver fra tilleggsmaterialet, og at de har laget plakater der elevene skulle fylle ut informasjon om ordklassene som var en del av en av oppgavene i heftet. I2 vurderer elevens prestasjoner som relativt dårlige, men forteller at de er flinke til å komme med eksempler. I2 og I3 begrunner valget av oppgave med at de ønsket å aktivere elevens forkunnskaper, og brukte oppgaven som en repetisjonsoppgave. I3 har også tatt i bruk oppgaven *Induktiv tilnærming til syntaktiske mønstre* i Undervisningsopplegg del 2: Forslag til metoder og arbeid med grammatikk, men har gjort egne tilpasninger som omskrivninger med utbygging eller omskriving av terminologi. For eksempel er termen *genus* byttet til *kjønn* (se vedlegg 5). At ikke flere av lærerne har tatt i bruk tilleggsmaterialet kan imidlertid også skyldes at de ved en feiltakelse ikke fikk tilgang til dette heftet før etter refleksjonssamtale 1.

Det er ingen hemmelighet og heller ingen overraskelse at skolehverdagen er fylt med uforutsette hendelser og tidstyver av ulike slag. Lærere opplever i det daglige at tiden de har til undervisning spises opp av andre ting som konflikthåndtering, administrativt arbeid med beskjeder som skal gis eller dokumentasjon som skal hentes inn. Brått dukker det opp behov som er mer pressende enn den planlagte undervisningen, og endringer må til. Det er imidlertid interessant å se nærmere på hvilke prioriteringer lærere foretar seg i møte med tidsklemma. En problemstilling som i stor grad påvirket dette prosjektet er knyttet til aktører utenfor skolen som kommer inn med korte eller langvarige opplegg lærere må forholde seg til. En slik aktør er Den Kulturelle Skolesekken (heretter: DKS) som kom inn med et nokså omfattende bokprosjekt i den samme perioden som mitt forskningsprosjekt. Den tiden som skulle brukes til arbeid med undervisningsmaterialet i grammatikk, ble spist opp av tiden det tok å lese boken i bokprosjektet. Dette innebærer at lærerne ikke har hatt like mye (uforstyrret) tid til å arbeide eksplisitt med undervisningsmaterialet som lå til grunn for studien, og derfor har måttet foreta seg noen prioriteringer jeg i startfasen ikke tok høyde for. Dette kan imidlertid si noe om lærernes prioriteringer av de ulike kompetansene elevene skal lære i løpet av skolegangen.

Da DKS kom inn med bokprosjektet sitt, valgte flertallet av informantene bort grammatikkundervisning til tross for de gode mulighetene for grammatisk arbeid som finnes i tilknytning til skjønnlitterære tekster. Lærernes manglende grammatiske og lingvistiske kunnskap og forståelse hindrer dem trolig i stor grad i å se og ta i bruk de mulighetene som finnes. I3 forteller at elevene hadde større utfordringer med å forstå oppleserens dialekt da det ble tatt i bruk lydbok, enn det var for dem å forstå nynorsk når den ble lest av læreren selv. Her finnes det flere muligheter for å reflektere over og snakke om språk og språkbruk og om forskjellene mellom tale og skrift. Undervisningsmaterialet kommer også med forslag til grammatisk arbeid med skjønnlitteratur. Ingen av lærerne rapporterer å ha benyttet seg av dette i arbeidet med bokprosjektet. Det kan dermed virke som at lærerne også mangler den didaktiske grammatikkunnskapen (jf. Myhill et al., 2013, s. 78; se 2.6) som skal til for å både nyttiggjøre seg av mulighetene for grammatisk arbeid og for å gjøre denne typen arbeid relevant for elevene. Det er imidlertid nødvendig å nevne at jeg ikke har noen garanti for at alle lærerne har sett igjennom alt undervisningsmaterialet, og dermed var kjent med at denne typer oppgaver fantes der, og det kan være blant årsakene til at de heller ikke tok det i bruk.

4.8 Oppsummering

I sum viser resultatene i studien at lærerne i stor grad mangler den grammatiske kunnskapen og den didaktiske kunnskapen som skal til for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning som fremmer lingvistisk forståelse og metaspråklig kompetanse. I den grad lærerne underviser i grammatikk i norskfaget, er dette lagt til sidemålsundervisningen der den i stor grad preges av å være tradisjonell. Lærerne i studien vurderer sin egen grammatikkunnskap som mangelfull, og ser i stor grad ut til å belage seg på sin egen og elevenes indre grammatikk og språkfølelse i møte med elevenes tekster. At lærere opplever det som vanskelig å argumentere for hvorfor man bør drive med grammatikkundervisning i hovedmålet, viser at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva som faktisk ligger i begrepene grammatikk og metaspråklig kompetanse. Dette kommer også frem av at lærerne i stor grad vurderer metaspråklig kompetanse som unyttig i elevenes videre liv og yrkesutøvelse, samtidig som de også i stor grad vurderer elevenes grammatikkunnskap som mangelfull. Dette er interessant fordi den av informantene som valgte å ikke fokusere på ordklasselæring, men på setningsledd, opplevde at elevene hadde mer deklarativ kunnskap om språk enn først antatt. I den grad lærerne forsøker å finne argumenter for grammatikkundervisning, trekker de frem fremmedsspråksargumentet, særlig med tanke på det grammatiske begrepsapparatet. Lærerne vurderer det som viktig at elevene har kjennskap til et grammatisk begrepsapparat fordi de vil møte dette igjen i

fremmedsspråksundervisningen. Samtidig kommer det frem at lærere ofte bruker begrepet metaspråk synonymt med terminologi, og det kan derfor virke som at lærerne heller ikke er fortrolige med hva metaspråksbegrepet faktisk innebærer. I forlengelse av fremmedspråksargumentet, vurderer lærerne også grammatikk som nødvendig i andrespråksundervisningen, og legger til grunn et argument om overføringsverdien som finnes i grammatisk kunnskap.

Resultatene fra studien viser også at lærerne i stor grad vurderer grammatikk som en del av skrivekompetansen, og at de i liten grad snakker om grammatikkunnskap som en del av det å ha forståelse for språk. Dette innebærer også at de fleste lærerne vurderer det som viktigere at elevene skal være effektive språkbrukere enn at de skal ha språkforståelse. Disse tankene og vurderingene av grammatikk kan skyldes at lærerne i stor grad ser på grammatikk som regler som må pugges og læres, gjerne på skolen. Avslutningsvis er det likevel nødvendig å nevne igjen at grammatikkunnskap ikke er den eneste kunnskapen som inngår i metalingvisitisk kunnskap, og at lærerne har høy grad av kompetanse i undervisning om sjanger, tekststruktur, argumenttyper og språklige virkemidler, bare for å nevne noen. Denne studien undersøker imidlertid ikke disse kompetansene, men fokuserer kun på grammatikkunnskap og grammatikkdiraktisk kunnskap. Funnene i studien kan dermed fremstå som negative, men viser imidlertid at lærernes forståelse av grammatikk er delvis inkonsekvent. I det skriftlige datamaterialet kommer det frem en annen og mindre normativ forståelse av grammatikk enn det gjør i det muntlige materialet. Ytterligere oppdager I3 at elevene kan en del grammatikk allerede, og også kan arbeide med flere grammatiske konsepter samtidig, noe som bryter med det som trolig er en vanlig forventning om at grammatisk arbeid skal føre til fasitsvar. Dette er funn jeg mener er både positive og viktige. I det følgende skal jeg diskutere disse funnene i lys av tidligere forskning.

5.0 Diskusjon

Lærerhverdagen er sammensatt og travel. Det er mye elevene skal lære, og lærere skal planlegge undervisning som stimulerer til både sosial og teoretisk læring. I tillegg må lærere være meklere i ulike typer konflikter, samarbeide med aktører utenfor skolen, samarbeide med hjemmet og mye, mye mer. I løpet av en arbeidsdag tar en lærer mange valg, små og store, som alle påvirker elevene. Blant de mange kunnskapene, ferdighetene og kompetansene elevene skal oppnå, finnes grammatikk. Elevene skal ifølge læreplanene i norsk utvikle kompetanse om og i språket, altså metaspråklig kompetanse (se 2.2). Likevel viser forskning (se kapittel 2) at utvikling av denne kompetansen ikke nødvendigvis prioriteres i skolen. Det viser seg med andre ord at den intenderte læreplanen ikke nødvendigvis er den samme som den implementerte, og at det er stor forskjell i hva lærere velger å ta med eller legge vekt på i undervisning. Denne studien har i likhet med tidligere studier funnet at lærere i liten grad prioriterer grammatikkundervisning i norskfaget. I den grad lærere underviser i grammatikk, knyttes det stort sett til nynorsk som sidemål og i svært liten grad til hovedmålsundervisningen. Studien viser at lærerne opplever det som vanskelig å se og argumentere for nytteverdien av grammatikkundervisning. Samtidig kommer det også frem at lærerne vurderer grammatisk kunnskap som en del av skrivekompetansen, og som viktig for elevenes overvåking av egen tekstproduksjon, for andrespråkstalere av norsk, og for å lære seg andre språk, som i aller høyeste grad er nyttig.

5.1 Lærernes grammatikk- og didaktikkunnskap

Årsakene til at lærerne nedprioriterer grammatikkundervisning til tross for at de altså vurderer det som viktig og nødvendig i mange aspekter av skolesituasjonen, er mange og sammensatte. Blant årsakene, og kanskje mest sentralt, er at de ikke har tilstrekkelig kunnskap i og om grammatikk. I denne studien kommer det blant annet frem at manglende grammatikkundervisning i stor grad skyldes læreres egen kunnskap om og i grammatikk og grammatikkdiraktikk. Lærerne i studien forteller at de har vanskelig for å forstå hvorfor grammatisk forståelse er en viktig kompetanse i morsmålsfaget, og utover fremmedspråksargumentet strever lærerne med å kunne *«argumentere for hva som er viktig med det og kunne- og lære grammatikk på sitt eget morsmål»* (I2) eller å kunne *«forsvare tidsbruken»* (I2) arbeid med grammatikk vil ta, og vurderer sin egen kunnskap som mangelfull. Lærerne i studien synes også det er vanskelig å argumentere for hvorfor det er nødvendig å utvikle et metaspråk og videre metaspråklig kompetanse. Det kommer frem av

refleksjonssamtalene at noen av lærerne faktisk vurderer denne kompetansen som uviktig og unyttig, og at man fint kan få seg jobb uten å ha metaspråklig kompetanse. I tillegg kommer det frem at lærerne i stor grad vurderer det som mer nødvendig at elevene skal være effektive språkbrukere enn at de skal ha forståelse for språk. Samtidig kan lærernes syn på grammatikk som et verktøy bidra til en negativ holdning til grammatikk. De sidene av grammatikken som holder i seg både forståelse i og om språk, kommunikasjon, historie og kultur, er tilsynelatende underkommunisert i læreplanen. Til tross for at Bakken (2019) hevder at LK20 også løfter frem disse aspektene ved språkundervisningen, mangler lærerne både den lingvistiske og den didaktiske grammatikkunnskapen som skal til for å hente dette ut og implementere det i egen undervisningspraksis (se 4.1.2).

Måten lærerne i studien prater om grammatikk på, i hovedsak knyttet til skriftspråkene og regler og normer for rett og gal språkbruk, kan fortelle oss noe om at lærere vurderer grammatikk som en del av eller det samme som rettskriving, altså som en rent teknisk ferdighet heller enn noe som kan gi oss forståelse og innsikt i språk. Dette kommer også frem av at lærere i utgangspunktet er negative til tradisjonell grammatikkundervisning, men likevel velger å ta i bruk de tradisjonelle tilnærmingene i sidemålsundervisningen. Også det at lærerne primært snakker om grammatikk i forbindelse med nynorskundervisning, kan antyde at de ser på grammatikk som knyttet til de normerte skriftspråkene, og ikke til språket som helhet. Samtidig viser studien at lærere i stor grad bygger på sin egen og elevenes indre språkfølelse når de driver med ulikt grammatisk arbeid. Det kommer også frem at lærerne er oppmerksomme på at ikke alle elevene nødvendigvis har den samme indre grammatikken, og dermed ikke kan bygge på språkfølelsen på samme måte i sin skriftlige språkproduksjon. Til tross for at lærerne er oppmerksomme på at alle har en indre grammatikk, vurderer flere av dem altså grammatikk som en ferdighet og noe som må læres gjennom repetisjon og løsning av oppgaver, gjerne på skolen. Dette kan fortelle oss noe om at lærere ikke ser på grammatikk som noe som finnes inni oss som språkbrukere, men som en dimensjon i skriftspråket. Lærerne ser tilsynelatende på den indre språkfølelsen og grammatikk som to ulike ting, og vurderer grammatikk som det samme som, eller nærliggende, rettskriving. Når I5 forteller at han ikke kan huske å ha lært å bøye verbet *hoppe*, er I7 ganske bestemt på at hen trolig lærte det på barneskolen. Ingen av informantene tok høyde for at dette var noe I5 allerede kunne som en del av sin indre grammatikk.

Det er også interessant at lærerne skiller mellom grammatikken man lærer i hovedmålet, og den man lærer i sidemålet, og i større grad mener at hovedmålsgrammatikken tilegnes gjennom arbeid med tekster og ved skriving og lesing, mens sidemålsgrammatikken i større

grad må læres inn gjennom eksplisitt undervisning og pugging. Samtidig er lærerne opptatte av at elevene har større læringsutbytte av å lese og skrive nynorsk selv, enn de har av den tradisjonelle grammatikkundervisningen, men benytter seg ikke av mulighetene til grammatisk arbeid som finnes i lese- og skriveopplæringen. Dette kan tolkes som at lærerne er negative til tradisjonell grammatikkundervisning, og ikke grammatikkundervisning i seg selv, men at de er usikre på hvordan man skal gå frem og tilrettelegge for mer utforskende og kreativt arbeid med grammatikk. Samtidig blir det også klart at lærere ikke nødvendigvis vurderer annet språklig arbeid, som det komparative arbeidet med hoved- og sidemålet, som grammatisk arbeid. Dette arbeidet ser ut til å komme i tillegg til eller ved siden av grammatikkundervisningen.

Deler av samtaledataene og det skriftlige datamaterialet viser imidlertid at lærerne også har en mer dyptgripende forståelse av grammatikk. I3 sier blant annet at talespråket er mer autentisk enn skriftspråket (sitat 50), I2 og I3 løfter frem at metaspråk handler om mer enn bare terminologi (sitat 29 og 30), og i det skriftlige datamaterialet skriver I6 at grammatikk er som noe som *«finnes i alt språk og [...] ikke noe som nødvendigvis bare tilhører skriftspråket»* (sitat 9) og *«[...] noe som alle kan, selv om ikke alle kan begrepene for å snakke om språket sitt»* (sitat 14). At lærerne er inkonsekvente i sin forståelse av grammatikk, kan ses i sammenheng med at grammatikkbegrepet er svært sammensatt og kan bety ulike ting i ulike sammenhenger. Lærerne synes å ha begynnende forståelse for grammatikk som en kognitiv evne som gjør all vår språklige praksis mulig (jf. 1.3.1). Samtidig tolker de tilsynelatende også grammatikk som noe normativt som hører til skriftspråket, noe som kan hevdes å være en godt etablert forestilling i skolen generelt og i skolegrammatikken spesielt.

Samtidig er det nødvendig å understreke at grammatikk åpenbart henger sammen med skriftproduksjon og dermed skriveundervisningen. Det er ikke overraskende at lærerne primært forbinder grammatikk med skriveundervisning. For det første er det stor sannsynlighet for at den grammatikkundervisningen de selv opplevde i egen skolegang, var nettopp tradisjonell, normativ og nært forbundet med skrift og skriftspråksnormer. For det andre er nettopp forbindelsen mellom grammatikk og skriveundervisning den som i størst grad er blitt løftet frem gjennom de siste læreplanene (se 2.2). Van Rijt & Coppen (2017) fant i sin studie at lærere ofte viderefører den grammatikkundervisningen de selv har erfart som elever (se 2.6). Dette kan være med på å forklare hvorfor lærere, i den grad de har drevet med grammatikkundervisning, har drevet med tradisjonell grammatikkundervisning i både hovedmålet og sidemålet, til tross for at de i utgangspunktet er negative til denne typen praksis (se 2.6). Lærerne mangler trolig kunnskapen om andre typer metodiske tilnærminger til grammatikkundervisning, så vel som

den lingvistiske kunnskapen som skal til for å gjennomføre denne typen undervisning med elevene.

At de fleste lærerne valgte å begynne med oppgavene om ordklassene og ikke kom videre fra det, kan også fortelle oss noe om det som trolig er en etablert forestilling i grammatikkundervisningen – at man må ta for seg ett grammatisk konsept av gangen før man kan gå videre. I denne forestillingen ligger også forventninger om en fasit, og at man i undervisning i grammatikk arbeider med rett og gal språkbruk. Når lærerne ble bedt om å begrunne hvorfor de valgte å begynne med ordklassene og hvorfor de vurderer kunnskap om ordklassene som viktig for elevene, var den eneste begrunnelsen at de ønsket å repetere allerede kjent kunnskap, og på den måten aktivere elevenes forkunnskaper. I3 var den eneste blant informantene som ikke begynte med ordklasseoppgavene. I3 valgte heller å begynne med setningsledd og funksjoner, og forteller at hen repeterte ordklassene underveis i undervisningen, og støttet elevene i overgangen fra morfologisk til syntaktisk kunnskap ved å bruke den terminologien som allerede var kjent for dem, samtidig som hen gradvis innførte ny terminologi og nye begreper som *fraser* og *adverbial*. I3 forteller at hen opplevde denne tilnærmingen til grammatikkundervisning som meningsfylt og vellykket, og forteller at elevene ble motiverte av å gjøre grammatiske oppdagelser i egne tekster. Myhill et al. (2018) løfter frem at terminologien ikke nødvendigvis bør læres i forkant av det grammatiske arbeidet, men at den kan innføres og utvikles underveis i prosessen og når det passer seg. Grammatikkundervisning som blir kontekstualisert gjennom elevenes skriving, fant Myhill et. al (2012) at hadde påvisbar effekt på elevenes skriveutvikling, og I3 opplevde at elevene etter å ha arbeidet utforskende med egne tekster og gjort grammatiske oppdagelser, endret på tekstene uoppfordret. Samtidig opplevde I3 at elevene kunne mer enn forventet, og at det dermed ikke var noe problem for dem å arbeide med to eller flere grammatiske konsepter samtidig.

Det kan være flere årsaker til at de fleste lærerne valgte å begynne med ordklassene. Den første, og den lærerne selv nevner, er som nevnt at elevene har kjennskap til ordklassene fra tidligere i skoleløpet, og at de ved å starte med ordklassene kan aktivere forkunnskaper hos elevene som kan bygges videre på. At lærerne starter med ordklassene er ikke overraskende. Et flertall av læreverk og ressurser lærerne har tilgang til (inkludert undervisningsmateriellet som ligger til grunn for min studie) begynner med ordklassene. Problemet oppstår når man ikke kommer videre fra repetisjonsstadiet, noe de fleste lærerne ikke gjorde i perioden studien varte. At lærerne ikke kommer videre fra repetisjonsstadiet kan ses i sammenheng med både lærerens egen kunnskap om grammatikk og med læreplanen. Som det kommer frem i 2.2, kan formuleringene av kompetansemålene være bidragsytende i at undervisningen forblir

overflatisk. Blant annet nevnes ordklassene verb, substantiv og adjektiv som eksplisitte termer i kompetansemålene fra fjerdetrinn i norsklplanen, uten at utforskning av ordklasser har vært et tema i seg selv (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 12). Søfteland & Hagemann (2023) problematiserer dette, og hevder at det er problematisk at lærerne skal måtte «fylle igjen mellom linjene» nettopp fordi lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse til dette (s. 13). Også i min studie kommer det frem at lærerne ikke har god nok kunnskap til å lese implisitt grammatisk kompetanse ut av læreplanene, og at de heller ikke har kompetansen til å lese ut av planen hvorfor grammatisk kunnskap og kompetanse er nyttig og interessant.

At lærerne ikke har tilstrekkelig kunnskap i og om grammatikk, kommer også til uttrykk ved at de i det grammatiske arbeidet i stor grad brukte forklaringer uten fagtermer og henviste til følelser og effekt, noe som ofte blir upresist. Matre og Solheim (2016) fant i sine undersøkelser at lærere tar i bruk metaspråk, men at kun én av de seks undersøkte lærerne benyttet «et faglig presist metaspråk om syntaktiske fenomen og trekk ved kohesjon på makronivået» (Tonne, 2020, s. 115). Dette sammenfaller med funn i min studie. I tilbakemeldinger på elevtekster forteller lærerne at de ofte tar i bruk forklaringer som at setningene er knotete, at det stopper opp, at det hindrer leseflyt, at man føler at noe ikke stemmer, og liknende. Lærerne sier derimot ikke noe om at de forsøker å knytte disse forklaringene og oppdagelsene til elevenes utvikling av metaspråklig forståelse. Når elevene har gjort oppdagelsen, er målet oppnådd, og lærerne ser ikke ut til å knytte dette til relevant terminologi og metaspråk, eller til de terskelbegrepene elevene behøver for å utvikle tilstrekkelig lingvistisk forståelse (se 2.5). Lærerne sier heller ikke noe om hvorvidt de forsøker å finne ut av årsakene til de ugrammatiske formuleringene. Elevene trenes med andre ord i å overvåke sine egne tekster for å oppdage potensielle feil og mangler, og øver på strategier for korrekturlesing som for eksempel å lese teksten høyt. Dette kan være et pedagogisk grep der lærerne først stimulerer til at elevene kan se ulike trekk ved sitt eget (skrift)språk, før de på et senere stadium forsøker å stimulere til forståelse for forskjellene mellom skrift og tale, eller hvorfor de potensielt ugrammatiske formuleringer oppstår. Det er også mulig at lærerne ikke har verktøyene for å kunne stimulere til lingvistisk kunnskap og forståelse blant elevene (jf. Myhill et al., 2013; se 2.6).

Lærere behøver lingvistisk og didaktisk kunnskap for å kunne analysere og identifisere elevenes grammatiske kompetanse. Som Søfteland & Hagemann (2023) også skriver, har læreren ansvar for å tilrettelegge og veilede elever i utforskende og kreativt arbeid, lede både planlagte og tilfeldige språksamtaler i klasserommet og skape sammenhenger mellom norskfaget og de andre språkfagene (s. 6). Dette krever høy fagkunnskap om grammatikk og

forståelse for språk (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 6). Denne dyptgripende kunnskapen og forståelsen for språk er også nødvendig for at lærere skal kunne foreta seg korrekte vurderinger av elevenes språklige behov. Slik det kommer frem av min studie, vurderer lærerne i stor grad at elevene har manglende kunnskap og forståelse for grammatikk og grammatisk terminologi. Denne vurderingen støttes av forskning (Holmen, 2014; Matre & Solheim, 2016; Tonne, 2020; Brøseth, Busterud & Nygård, 2020 og Nygård & Brøseth, 2021) som også finner at grammatikkunnskapen blant norske elever og studenter er mangelfull (se kap. 2). Søfteland & Hagemann (2023) skriver at mange elever sliter med å huske og å ta i bruk grammatikkunnskap (s. 9). Forskningen viser også at elever og studenter kan oppleve det som vanskelig å lære seg både den grammatiske terminologien og grammatiske begreper (Josefsson & Lundin, 2017; van Rjit et al., 2022). Van Rjit et al. (2022) fant blant annet at lærerne i studien vurderte den grammatiske terminologien som for abstrakt og avansert for de lavere skoletrinnene, og at lærerne ser ut til å tenke at (for) avansert terminologi også innebærer at de grammatiske konseptene i seg selv er for avanserte (se 2.5).

Lærerne i min studie forteller også at de opplever at elevene strever med den grammatiske terminologien. Lærerne stod fritt til å endre på og tilpasse materialet slik de ønsket. De av lærerne av som endret på ordlyden i oppgavene, har forenklet den ved å endre for eksempel termen *genus* til *kjønn*, eller ved å ta noen av verbtidene ut av verbbyggingsoppgavene. Alle tilpasningene er forenklinger, og lærerne har ikke sett et behov for å tilpasse materialet oppover i nivå. Samtidig forteller lærerne at materialet inneholder terminologi de selv ikke forstår, og at de kvier seg for å dele ut til elevene noe de ikke selv har fullstendig grep om. Det er altså en tendens til at lærerne, i tillegg til å mangle et tilstrekkelig metaspråk selv, vurderer den grammatiske terminologien som for avansert for sine elever. Her kan det innvendes at elever på alle alderstrinn samtidig lærer abstrakte og vanskelige begreper i andre skolefag uten at dette problematiseres. Dette er også noe norsklærerne i studien min er oppmerksomme på, og som de ser ut til å oppleve som problematisk (sitat 62, 63, 64).

Lærerne i studien vurderer elevenes grammatiske kompetanse som mangelfull, og opplever at de ikke kommer videre fra ordklasselæringen. Denne oppfatningen kan knyttes til en tradisjon for å ta en ting av gangen (se over), og til at lærerne ikke tilstrekkelig er i stand til å vurdere hvor mye kunnskap elevene må besitte før de kan gå videre med utforskende grammatikk. Eksempelvis forutsetter forståelsen av ordklassene blant annet fraselære, men lærerne tok i hovedsak ikke for seg fraselære i sin undervisning. I3 fant derimot at elevene kunne mer enn forventet, og at den kunnskapen de hadde om ordklassene var nok til å kunne bygge videre på og utvikle. Ifølge Jansson (2013) bør ikke læreren undervurdere elevenes evne

til å legge merke til språk (s. 235). Ei heller bør de undervurdere den gleden elever har over å snakke om språk (Jansson, 2013, s. 235). Lærers bristende lingvistiske kunnskaper kan hindre dem i å se hvilke kunnskaper og kompetanser som faktisk finnes i elevene. Samtidig viser forskning (se 2.6) at norske elever har manglende lingvistisk kunnskap og forståelse. Lærerne har med andre ord rett når de uttaler at elevene ikke har tilstrekkelige lingvistiske kunnskaper (sitat 22, 23 og 25).

5.2 Læreplanen

Lærers valg og undervisning preges (naturlig nok) av læreplanene. I 2.1 ble det redegjort for hvordan grammatikkundervisning har blitt vurdert og argumentert for i læreplanprosesser. Her kommer det blant annet frem at grammatikken har hatt svekket posisjon. Dette er av vesentlig betydning for funnene i denne studien. Grammatikkens posisjon i læreplanene de siste tiårene kan hevdes å være direkte bakgrunn for de samme holdningene, tankene og kunnskapene som lærerne i min studie uttrykker. Hvilke oppfatninger en lærer har om et emne eller en fagdisiplin, vil også ha innvirkning på undervisningen (Brøseth & Nygård, 2019; Myhill et al., 2012; van Rijt & Coppen, 2017). Denne innvirkningen bidrar til å skape et skille mellom den intenderte læreplanen og den implementerte læreplanen, som er sterkt påvirket av lærers overbevisninger (2.2). Dette kan ifølge van Rijt og Coppen (2017) delvis forklare hvorfor grammatikkundervisningen i mange land fortsatt hovedsakelig består av dekontekstualiserte oppgaver (Van Rijt & Coppen, 2017, s. 362). Det forklarer imidlertid delvis også hvorfor lærere i Norge i liten eller ingen grad prioriterer å undervise i grammatikk i hovedmålsundervisningen. Kulbrandstad omtaler grammatikken som nærmest forsvunnet ut av skolen (Nygård, 2017, s. 41), og siden flertallet av lærerne i studien er unge nok til å selv ha gått på skolen under enten M87, L97 og LK06, har de trolig heller ikke opplevd at det er blitt lagt særlig vekt på metaspråklig forståelse og kompetanse, samtidig har de erfart at de er blitt både kyndige språkbrukere og yrkesutøvere uten dette, noe som kan bidra til å styrke overbevisningen om at metaspråklig kunnskap ikke er nyttig eller nødvendig.

Den implementerte læreplanen kan med andre ord holde i seg lærers personlige erfaringer, holdninger og tanker, noe som trolig medfører at grammatikkundervisning nedprioriteres og at feilaktige oppfatninger av grammatikk videreføres. Dette kan være blant årsakene til at sider av læreplanen som Bakken (2019) trekker eksplisitt frem, de sidene som handler om utvikling av metaspråklig kompetanse i utforskende arbeid, blir underkommunisert eller oversett av lærere. Samtidig er det nødvendig å belyse at det ikke nødvendigvis er utelukkende lærernes manglende kunnskap som ligger til grunn. Søfteland & Hagemann (2023)

poengterer at det utforskende perspektivet i langt større grad knyttes eksplisitt til de andre språkfaglige emnene i faget (se 2.2). Dette kommer også til uttrykk i mitt materiale når lærerne forteller at de arbeider utforskende med for eksempel språkhistorien (sitat 69) (se 4.5). Søfteland & Hagemann (2023) løfter frem at det er mange gode muligheter for læring om språk i LK20, men at det er problematisk at forbindelsene til grammatikk og grammatikkundervisning ikke gjøres klarere (se 2.2). Samtidig problematiserer de at «grammatiske sider ved språket» i norskfaget, står «så eintydig i same kontekst som «etablerte språk- og sjangernormer»» (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 12) og at grammatikkundervisningen knyttes for tett sammen med skriveundervisningen (se 2.2). At lærerne i min studie knytter grammatikkundervisning hovedsakelig til skrivning, er med andre ord ikke overraskende. Det normative synet flere av lærerne synes å ha, kan knyttes til forbindelsen mellom det skriftspråklige og grammatikken. Dette forklarer også hvorfor lærerne i studien tilsynelatende vurderer grammatikk som det samme som eller nært tilknyttet rettskriving, og hvorfor de ser på grammatikk som regler som må læres. Læreplanens forbindelse mellom grammatikk og skriveopplæringen kan med andre ord være med på å forklare hvorfor lærerne i studien vurderer grammatisk kunnskap som en del av skrivekompetansen, og i liten grad snakker om grammatisk kunnskap som en del av forståelsen for språk.

Forbindelsen mellom grammatikk og skriveopplæringen kan knyttes til læreplanens klare nytteperspektiv. Dette nytteperspektivet kan også i stor grad være med og forklare hvorfor lærerne ser ut til å vurdere det som nødvendig at undervisning har en relativt umiddelbart og synlig nytte. I den grad de mener grammatikkundervisning er nødvendig, dreier dette seg om overføringsverdien til nynorsk og andre språk, overvåking av tekstproduksjon, språkriktighet og språklig presisjon. I5 forteller blant annet at for hen er målet med undervisningen at elevene skal ha praktisk bruk for det de lærer senere i livet, for eksempel ved å kunne skrive gode søknader og CV (sitat 45). Dette er et veldig praktisk orientert syn på språkkunnskap som i liten grad tar høyde for at kunnskap har en verdi i seg selv.

Søfteland & Hagemann (2023) viser til Hognestad (2019) som skriver at man uten eksplisitt å nevne grammatikk i læreplanene, ikke har noen garanti for at det faktisk blir tatt opp. Samtidig er det ikke sikkert at ordet *grammatikk* i seg selv ville hatt en effekt på den implementerte læreplanen og faktiske undervisningen. Slik det kommer frem av min studie, mangler lærere den nødvendige kunnskapen til å gjennomføre undervisning som i tilstrekkelig grad fremmer utviklingen av metaspråklig kompetanse. Kun én av de syv informantene valgte å ta i bruk utforskende og kreative oppgaver i undervisningen, og valgte å gi kontinuerlig og kontekstuell undervisning i grammatikk i perioden til tross for at alle informantene hadde fått

tilgang til det samme materiellet. Dette innebærer at ordet *grammatikk*s plass i læreplanene i seg selv trolig ikke hadde ført til den endringen både jeg selv og andre (Søfteland & Hagemann, Tonne & Sakshaug, Hognestad, Nygård, Brøseth & Nygård, Guldal & Otnes, Kulbrandstad og fler) ønsker å se i norskfaget. Dette understrekes ytterligere av at lærerne valgte bort grammatikkundervisning når DKS kom inn med bokprosjektet sitt i stedet for å benytte seg av mulighetene skjønnlitteratur gir for grammatisk utforskende arbeid og for komparativt arbeid med de to skriftspråkene. I dette tilfellet kan det virke som at lesing av tekster på nynorsk dreier seg mer om å eksponere elevene for nynorsk enn å utvikle deres metaspråklige kompetanse.

5.3 Det flerspråklige norskklasserommet

Lærerne i studien opplever det som vanskelig å skulle begrunne hvorfor man skal bruke tid på grammatikkundervisning. Lærerne lener seg i stor grad på argumenter om at elevene skal eller bør lære å bruke språket riktig for å bli tatt på alvor, og at de trenger den grammatiske terminologien i møte med fremmedspråksundervisningen. Og på tross av at de selv forteller at de opplever det som vanskelig å se nytten i grammatikkundervisning, trekker de frem flere faglige områder der grammatisk kunnskap og forståelse kan være fordelaktig. Lærerne legger, ikke overraskende, til grunn det samme nytteperspektivet i sin forståelse av grammatikk og grammatikkundervisning som det som kommer til uttrykk i læreplanen. I tillegg til skriveundervisning, sidemålsundervisning og fremmedspråksundervisning, løfter I3 og I4 også frem at grammatikkundervisning med utgangspunkt i hovedmålet kan være nyttig for elever som ikke har norsk som sitt førstespråk (sitat 37 og 38). Denne tanken fikk medhold blant brorparten av informantene, som var enige i at overføringsverdien som ligger i å ha grammatisk kunnskap om et språk, kan være en god språklæringsressurs for denne elevgruppen. Det er positivt at lærere har denne innsikten, og samtidig interessant at de nevner grammatisk kunnskap som eksplisitt nødvendig for elever med norsk som andrespråk, men ikke nødvendigvis for førstespråkstalere. Dette kan si noe om en tendens til å se på grammatikkunnskap utelukkende som et verktøy, eller som en vei til korrekt språkføring.

Lærerne er imidlertid inne på et viktig poeng, for går vi tilbake til grammatikkdebatten og argumenter for å drive med grammatikkundervisning i skolen, kan man i dag også se et argument om at norskklasserommet ikke lenger er et førstespråksklasserom (se 2.7). Det finnes et mangfold av muligheter for utforskende og kreativ grammatisk læring i norskklasserommene rundt omkring i Norge, både med tanke på nasjonal talemålsvariasjon og på det språklige mangfoldet som i dag er representert i norsk skole. Dette hevder Næss er et uutnyttet potensial (Næss, 2019, s. 236; se 2.7). Forskning innen andrespråk- og fremmedspråksdidaktikk viser at

grammatikkundervisning har positiv effekt på innlæringen av nye språk, og Nordanger og Tonne (2018) fant at en kombinasjon av implisitt og eksplisitt undervisning i språk kan hjelpe andrespråksinnlærere i å utvikle sin kunnskap og sine ferdigheter i andrespråket. Dette skjer ifølge Nordanger og Tonne (2018) ved at eksplisitt læring kan påskynde og korrigere den implisitte kunnskapen (s. 172). Undervisning kan følgelig både skape og utnytte denne kunnskapen ved blant annet å rette oppmerksomhet mot andre og nye former (Nordanger & Tonne, 2018, s. 172).

Grammatikkundervisning som en del av andrespråksopplæringen og fremmedsspråksopplæringen er ikke like omdiskutert som det er i norskfaget. Og ser vi på læreplanen i engelsk, er grammatikk langt mer representert der enn i norskplanene; der grammatikk i norskfaget har blitt stadig mer usynlig, har grammatikk i de andre språkfagene hatt en selvfølgelig plass (se 2.2.1). Det hadde vært spennende om argumentet som skulle gjenopplive grammatikken i norske læreplaner, var et flerspråklighetsargument, for kanskje kan nettopp dette argumentet bidra til å belyse at metaspråklig kompetanse også innebærer kunnskap om historie, kultur og kommunikasjon.

6.0 Avsluttende bemerkninger

I dag dreier ikke lenger grammatikkdebatten seg om hvorvidt vi bør bedrive grammatikkundervisning i norskfaget. Til tross for at det fortsatt er uenighet knyttet til grammatikkens hvorfor, hva og hvordan, der en leir mener at grammatikkens rolle er tett knyttet sammen med skriving, mens en annen mener at den er knyttet til kunnskap om grammatikk og språkevne i seg selv, er det bred enighet i fagfeltet om at grammatikk og grammatikkundervisning har en viktig rolle også i førstespråksundervisningen. Likevel står grammatikkundervisningen, av ulike årsaker, nokså utsatt til, og grammatikkundervisning blir ofte blir nedprioritert i skolen. Dette skyldes blant annet at grammatikk siden 1980-tallet har fått en stadig mindre plass i læreplanene, og ifølge Kulbrandstad, nærmest blitt usynlig. Likevel synes grammatikken ifølge van Rijt et al. (2022) å ha gjort et comeback i europeiske læreplaner, og i LK20 finnes det et stort potensial for grammatisk arbeid. Likevel viser forskningen at spennet mellom den intenderte og den implementerte læreplanen er for stort, og at grammatikkundervisningen, i den grad det bedrives grammatikkundervisning i norskfaget, i stor grad er preget av å være tradisjonell og dekontekstualisert, og knyttet til sidemålsundervisningen. Dette skyldes blant annet at lærere i stor grad viderefører undervisning de selv har erfart som elever, og, i forlengelse, at lærere ikke har tilstrekkelig metalingvisitisk kunnskap til å kunne tilrettelegge for undervisning som stimulerer til utvikling av metaspråklig forståelse. Tidligere forskning viser at lærere i stor grad er usikre i møte med språket som system, en usikkerhet de tar med seg inn i undervisningen, og som gir seg til uttrykk i alt fra overflatiske forklaringer av grammatiske fenomener/konsepter, manglende eller misvisende bruk av grammatisk terminologi og i lærerkommentarer som «Skriv korte setninger» eller «Husk tegnsetting». I denne studien har jeg undersøkt læreres refleksjoner i samtale om grammatikk og grammatikkundervisning. Syv informanter fra samme skole sier ikke noe om norsklærere i ungdomsskolen som gruppe, men kan gi oss et inntrykk av tendenser som kan være typiske i denne gruppen, og flere av funnene i denne studien sammenfaller med tidligere forskning. Blant dem finner også jeg at lærerne i min studie i stor grad belager seg på tradisjonelle tilnærminger til grammatikkundervisning, og at de tilsynelatende har manglende eller utilstrekkelig grammatisk og grammatikkdiraktisk kunnskap som hindrer dem i å utnytte det potensialet som finnes for grammatikkundervisning i for eksempel flerspråklighet og skjønnlitteratur. Denne studien har også vist at lærerne opplever det som vanskelig å skulle begrunne hvorfor man skal bedrive grammatikkundervisning i hovedmålet, til tross for at forskningen viser at grammatikkundervisning har positiv effekt på både skriveferdigheter og

språkforståelsen. Det kommer også frem at de fleste lærerne vurderer lingvistisk forståelse som unyttig, og at fremholder praktiske ferdigheter, som rettskriving og å holde seg innenfor en bestemt sjanger, som viktigere enn lingvistisk forståelse. Lærerne opplever det som utfordrende å se nytten i å ha metaspråklig forståelse og kompetanse, og vurderer i stor grad et grammatisk begrepsapparat som unødvendig for elevenes videre liv og yrkesutførelse. Dette kan vise at lærerne i stor grad har et svært praktiskorientert syn på hva elevene skal lære, noe som igjen kan ses i sammenheng med det nytteperspektivet som blir kommunisert i læreplanene.

Studien viser imidlertid også at lærerne er inkonsekvente i sin forståelse av grammatikk, og datamaterialet viser til dels motstridende funn der lærerne i en sammenheng kan snakke om grammatikk på en måte som i aller høyeste grad er både normativ og grafosentrisk med stort fokus på språkriktighet, og i andre sammenhenger snakke om grammatikk som noe som finnes i alt språk og alle språkbrukere. Lærerne er oppmerksomme på at elevene har ulike forutsetninger for å lære seg om den norske grammatikken, og reflekterer over at behovet for grammatikk kanskje er større nå som norskklasserommet ikke lenger er et førstespråksklasserom. Inkonsekventheten blant lærerne kan si noe om at lærerne ikke er vant til å diskutere og reflektere om språk, og at de spiller på ulike former for kunnskap, både erfaringsbasert og empirisk. Trolig finnes det samtidig en godt etablert tradisjon i skolen der man tenker om grammatikk at det er noe som må stemme med fasit, og at man i arbeid med grammatikk må ta for seg en ting av gangen. Det er ingen lett sak å endre slike etablerte holdninger og praksiser. At (særlig de mest nyutdannede) informantene i denne studien graderer seg eller føler for å modifisere sine utsagn i forhold til de andre informantene, kan også fortelle oss noe om at det trolig er spesielt vanskelig for nyutdannede lærere å skulle endre og reformere undervisningspraksiser. Det er med andre ord flere aspekter som må tas i betraktning dersom målet er å endre den godt etablerte tendensen til at grammatikkundervisning blir nedprioritert i den norske skolen. Blant disse aspektene er lærerutdanningene, læreverkene, læreplanene og lærernes generelle kompetanse, bare for å nevne noen.

Litteraturliste

- Anvik, C. H., Bliksvær, T. & Olesen, E. S. B. (2021). «Gruppen mener»? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 24(1-2021), 21–34.
<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-01-03>
- Askland, S. (2019). «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han»: Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget. *Norsklæraren*, 3.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 47–60). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2019). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på mellomtrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder – Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal Akademisk.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikkdiraktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. Åfarli (Red.), *Språket som system* (s. 337–369). Fagbokforlaget.
- Denham, K. (2020). Positioning Students as Linguistic and Social Experts: Teaching Grammar and Linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(3), 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>
- Eiesland, E. A. & Laake, S. (2023). Fra ordklassesestafett til språkforskere: Norsklæreres refleksjoner om grammatikkundervisning. *ELLA*, 1(1), Artikkel 5.
<https://doi.org/10.58215/ella.1>
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget.
- Guldal, T. M. & Otnes, H. (2011). Om grammatikkundervisning. I T. M. Guldal & H. Otnes (Red.), *Grammatikkundervisning*. Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere* (s. 17–25). Universitetsforlaget.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83–96).

- Fagbokforlaget.
- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K. W. Sæther (Red.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet: Fjordantologien 2013* (s. 83–100). Forlag1.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2014). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Josefsson, G. & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2), 18–34. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.1033>
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre – Norsk språklære med øvingsoppgaver* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/eng1-03/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsinterjun*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsson, I. G., Søfteland, Å. & Vindenes, U. (2020). *Praktisk grammatikk – Oppgaver og løysingsforslag*. Samlaget.
- Mac Donald, K. & Ryen, E. (2019). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen – Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 201–232). Cappelen Damm Akademisk.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening Dialogic Spaces: Teacher's Metatalk on Writing Assessment, *International Journal of Educational Research*, 80, 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact

- of embedded grammar teaching on students' writing and student's metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D. & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Culture and Education*, 27(4), 839–867.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Education Studies in Language and Literature*, 18(3), Artikkel 5.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordanger & Tonne (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. I A.–K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 164–189). Cappelen Damm AS.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nygård, M. (2017). Grammatikken i norskfaget. I M.–A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 39–51). Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk* (s. 15–32). Fagbokforlaget.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>

- Næss, Å. (2019). *Global grammatikk: Språktypologi for språklærere* (2. utg.). Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ropeid, K. (2022, 2. august). Grammatikkens retur til skolen er godt nytt. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/sprak-sprakopplaering/grammatikkens-retur-til-skolen-er-godt-nytt/310968>
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. *ELLA*, 1(1), Artikkel 1.
<https://doi.org/10.58215/ella.8>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I. (2020). Læreres respons på syntaks i elevtekster. *Viden som literacy*, 27, 114–120.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling: Didaktiske eksempler. I I. Tonne & M. E. Nergård (Red.), *Språkdigattikk for norsklærere* (s. 129–143). Universitetsforlaget.
- van Rijt, J. H. M. & Coppen, P.-A. J. M. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – expert’s views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, J. H. M., de Swart, P. J. F., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2018). When Students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education*, 52, 78–88.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>
- van Rijt, J. H. M., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. J. M. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- van Rijt, J. H. M. & Coppen, P.-A. J. M. (2021). The conceptual importance of grammar Knowledge-related rationales for grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175–199.
<https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- van Rijt, J. H., Wijnands, A., & Coppen, P. A. J. (2022). Investigating Dutch teachers’ beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1–29.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>

- van Vooren, V., Casteleyn, J., & Mottart, A. (2012). The impact of teachers' beliefs on grammar instruction and students' grammar competences. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 69, 641–648. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.456>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 4, 65–81.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger – SIKT godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger		Skriv ut	21.09.2022
Referansenummer 913296	Vurderingstype Standard	Dato 21.09.2022	
Prosjekttittel Grammatikkundervisning på ungdomsskoletrinnet			
Behandlingsansvarlig institusjon Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur			
Prosjektansvarlig Åshild Sæftland			
Student Martine Gittestad Morgan			
Prosjektperiode 05.10.2022 - 15.06.2023			
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 lovlege grunnlaget gjelder til 15.06.2023.			

Vil du delta i forskningsprosjektet «Grammatikkdiraktikk på ungdomsskoletrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om norsklæreres opplevelser av og refleksjoner rundt undervisning som tar for seg språket som system. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om norsklæreres opplevelser av og refleksjoner rundt grammatikkundervisning i norskfaget underveis og i etterkant av arbeid med et undervisningsopplegg som legger til grunn en funksjonell tilnærming til grammatikk. Den foreløpige problemstillingen er: «Få mer kunnskap om norsklærere på 8.trinns opplevelse av og refleksjoner rundt systematisk arbeid med språket som system med utgangspunkt i et undervisningsopplegg som legger til grunn en funksjonell tilnærming til grammatikkundervisning.»

Blant forskningsspørsmålene som skal stilles er det spørsmål knyttet til læreres opplevelse av å arbeide med et undervisningsopplegg som legger til grunn en funksjonell tilnærming til grammatikk, om hensikten med en slik type undervisning, og om lærerens faglige utvelgelse og gjennomføring.

Prosjektet er knyttet til Høgskolen i Østfold masterstudium i grunnskolelærer (5-10).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på tre til fire gruppesamtaler i løpet av perioden 01.10.2022 til 01.05.2023. Gruppesamtalene vil være refleksjonssamtaler som dreie seg om et undervisningsopplegg du får tildelt og kan ta i bruk i din norskfaglige undervisning. Gruppesamtalene vil skje i oppstarten av perioden, midten av perioden og slutten av perioden, og vil dreie seg om gjennomføringen av undervisningsopplegget, faglige og didaktiske valg knyttet til undervisningen og dine opplevelser og refleksjoner knyttet til denne typen tilnærming til grammatikkundervisning.

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

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Din deltakelse i gruppesamtalene vil bli anonymisert, og det er kun jeg (Martine Gitlestad Morgan) og mine veiledere Ida Larsson og Åshild Søfteland som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Både lærere og skole vil bli anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold Fakultet for lærerutdanning og språk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Martine Gitlestad Morgan, masterstudent ved Fakultet for lærerutdanning og språk ved Høgskolen i Østfold. Kan nås på martigm@hiof.no eller via telefon +47 954 37 502, og veiledere Ida Larsson, ida.larsson@hiof.no, og Åshild Søfteland, ashild.softeland@hiof.no
- Vårt personvernombud: Julie Dessen, personvern@hiof.no, tlf. +47 950 61 930

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

Ida Larsson (veileder) og Åshild Søfteland (veileder)
(masterstudent)

Martine Gitlestad Morgan

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i gruppesamtaler der det tas lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguider

Intervjuguide refleksjonssamtale 1

- 1) Hvordan har dere tidligere praksis vært med tanke på grammatikk og språket som system?
- 2) Hvordan har innledende arbeid og oppstarten med prosjektet vært?
- 3) Kan dere fortelle litt om hvordan dere tenker at elevene skal arbeide med materialet?
- 4) Hvilke deler av materialet har dere valgt å ta i bruk?
- 5) Hvilke didaktiske valg har dere foretatt dere i utvalg av oppgaver og gjennomføring av undervisningen?
- 6) Opplever dere at din egen kompetanse i grammatikk enten styrker eller svekker ditt arbeid med undervisningsmateriellet?
- 7) Hvordan tar du selv i bruk metaspråk og et faglig relevant begrepsapparat i undervisningen?

Intervjuguide refleksjonssamtale 2

- 1) Hvordan står det til med grammatikkundervisningen?
- 2) Dere som ikke hadde startet sist, har dere kommet i gang?
- 3) Hvilke oppgaver har dere valgt ut og hvorfor?
- 4) Hvordan har undervisningen blitt mottatt av elevene?
- 5) Dere som startet med ordklassene sist, hvorfor startet dere med akkurat det?
- 6) Hva legger du i tradisjonell grammatikkundervisning?
- 7) Hva er metaspråk?

Intervjuguide refleksjonssamtale 3

- 1) Hvordan har det vært å arbeide mer systematisk med grammatikk denne perioden?
- 2) På hvilke måter har dere strukturert undervisningen?
- 3) Hvilke oppgaver har dere valgt og hvorfor?
- 4) På hvilke måter vurderer dere oppgavene dere har valgt ut som relevante for elevene?
- 5) I de tidligere samtalene har dere snakket mye om sidemålsundervisningen, og at dere har arbeidet komparativt med hovedmål og sidemål. Hva vektlegger dere i denne undervisningen?
- 6) Dere snakker også om tradisjonell grammatikkundervisning. Hva legger dere i det?

- 7) Hvorfor bør eller bør ikke elever kunne grammatikk?
- 8) Hva er metaspråk?
- 9) Dere har snakket en del om viktigheten av grammatikkundervisningen med tanke på andrespråkselever. Hvorfor vurderer dere det som særlig viktig med grammatikkundervisning på dette området?
- 10) Dere har alle snakket om ordklasselæring. Hvorfor er det nødvendig at elevene skal være bevisst på ordklasser?
- 11) I hvilken grad har du tilpasset undervisningen? Hva med tilpasning oppover?
- 12) I hvilken grad føler du at undervisningen har vært nyttig?
- 13) Har du lært noe nytt om grammatikk i perioden?

E-post-svar om forståelse av begrepene *grammatikk* og *grammatikkdiraktikk*

I2: «Grammatikk»: Språkets «byggeklosser», det som språket som helhet er bygd opp av. Består gjerne av noen faste former eller regler.

Grammatikkundervisning: Å få elevene til å kunne ha et språk for språket. Lettest å forsvare viktigheten av det ved å peke på at grammatikk gjør det mulig å kunne lære fremmedspråk. Denne typen undervisning har vel tradisjonelt vært separert fra det andre vi gjør med typiske utfyllingsoppgaver i skjemaer, men kan gjerne heller ta utgangspunkt i elevens egne tekster. For eksempel som et verktøy for å kunne snakke om sin egen skriveutvikling på. Kan også bidra til å et språk om språklige valg som andre forfattere har gjort i sine tekster.»

I3: Grammatikk: Grammatikk ser jeg på som systemet og reglene bak språket. Grammatikken kan deles inn i flere systemer (som fonologi, syntaks og morfologi osv.) og disse kan da sees på som språkets byggeklosser og for å få et godt funksjonelt språk, er man nødt til å sette sammen riktige klosser.

Grammatikkundervisning: Grammatikkundervisning vil jeg si går ut på å få elevene til å forstå disse regelsystemene som språket er bygd opp av. Det å få dem til å forstå de ulike systemene og hvordan de selv kan bruke disse byggeklossene til å sette sammen et godt funksjonelt språk.»

I4: Grammatikk: Regler som styrer språket.

Grammatikkundervisning: Undervisning som fremmer grammatisk forståelse, slik at elevene både får mer kunnskap om hvordan forskjellige ord «oppfører seg», og kan anvende dem best mulig. Ofte med mål om å få et felles språk om grammatikk.

I6: «Grammatikk»: Begrepet grammatikk handler for meg om språkets systemer og oppbygging. Da tenker umiddelbart på syntaks, morfologi, fonetikk og semantikk. Grammatikk finnes i alt språk og er ikke noe som nødvendigvis bare tilhører skriftspråket. Grammatikk er også noe som alle kan, selv om ikke alle kan begrepene for å snakke om språket sitt.

Grammatikkundervisning: Når jeg tenker grammatikkundervisning tenker jeg på all undervisning hvor vi snakker om og jobber med språk og språkets systemer. Vi snakker en del om grammatikk i forbindelse med skriftlige tekster, men vi kan også snakke om grammatikk når vi for eksempel jobber med dialekter og dialektvariasjon i Norge. Da snakker vi jo også om hvordan ord og setninger kan variere utfra hvor vi er fra og hvilke andre språklige påvirkninger vi utsettes for.

For meg er det viktig å implementere litt grammatikkundervisning hele tiden der det er naturlig slik at ikke elevene får en aversjon til det.»

Vedlegg 5: Lærernes utvalg av oppgaver med endringer

Substantiv på nynorsk

torsdag 17. november 2022 10:37

Oppgåve 1

Korleis bøyer vi substantiv på nynorsk? Fyll inn bøyingene

UBESTEMT ENTALL	BESTEMT ENTALL	UBESTEMT FLERTALL	BESTEMT FLERTALL
<i>Ein, ei, eit</i>	<i>Den, det</i>	<i>fleire</i>	<i>alle</i>
Jente	Jent	Jent	Jent
Gutt	Gutt	Gutt	Gutt
Hus	Hus	Hus	Hus

Oppgåve 2

Øv deg på korleis du bøyer substantiv

UBESTEMT ENTALL	BESTEMT ENTALL	UBESTEMT FLERTALL	BESTEMT FLERTALL
<i>Ein, ei, eit</i>	<i>Den, det</i>	<i>fleire</i>	<i>alle</i>
		bukser	
			englane
Eit nettverk			

Oppgåve 3

Kva er forskjellen mellom korleis vi bøyer substantiv på bokmål og nynorsk?

-

Oppgåve 4

Hvordan bøyer du substantiv i ditt talemål (dialekt). Bruker du for eksempel "ei" foran hunkjønnsord som i ei bok - boka, eller bruker du "en" som i en bok - boka? Hva med bestemt form av flertall av hankjønnsordet gutt? Sier du guttene eller gutta.

-

Verb på bokmål

tirsdag 29. november 2022 09:53

Verb er ord som brukes til å beskrive en handling prosess. I det norske språket bøyes verb i ulike tider. Verbene bøyes for å uttrykke om verbhandlingen blant annet finner sted i nåtid, fortid eller om den skal finne sted i fremtiden.

Oppgave 1

Hvilke verbtider har vi i norsk? (søk opp på internett eller i Kontekst)

- infinitiv, presens, preteritum, presens perfektum



Artem Maltsev via Unsplash

De ulike verbtidene kan høres ut som trylleformler.
«Expecto preteritum!»

Oppgave 2

Plasser verbene i riktig bøyningskategori i tabellen under. Her kan du få litt hjelp av en ordbok.

Hopper, dansa, spiste lærte, sa, gjør, kunne, gå, passer, ringe, steker, drakk, svømte,

INFINITIV (ikke bøyd)	
PRESENTS (nåtid)	
PRETERITUM (fortid)	
PRESENTS	

Side 1 for 8. Språkssystemet

PERFEKTUM (fortid -
har)

Oppgave 3

Bøy verbene i alle tidskategoriene

INFINITIV	PRESENTS	PRETERITUM	PRESENTS PERFEKTUM
	Hopper		dansa
		sa	
Å kunne	kan	kunne	kunnet
gå			
	passer		
ringe			
Å skulle	skal	skulle	skullet
	steker		
		drakk	
		svømte	

OPPGAVE 4

Hvordan ser du at et verb er bøyd i infinitiv?

-

OPPGAVE 5

Hvordan ser du at et verb er bøyd i presens?

-

OPPGAVE 6

Hvordan ser du at et verb er bøyd i presens perfektum?

-

OPPGAVE 7

Skriv 4 setninger med verb i preteritum

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

OPPGAVE 8

Skriv setningene om til presens

- a) Ola gikk til skolen
- b) Den gale hunden har spist leksene til naboen.
- c) Fire kyllinger rømte fra hønsehuset.
- d) Jonas skulle ha reist til Spania på torsdag.

OPPGAVE 9

Beskriv hva som skjer med verbene i setningene under.

- a) Mia og Marthe gikk til butikken og kjøper popkorn og brus.
-
- b) Ali spiller fotball før han spiste middag.
-
- c) Lukas har spilt klarinett så lenge han kan huske.
-

OPPGAVE 10

Setningene under inneholder flere verb. Hvilke verb finner du i setningene under?

- a) Hanne har hatt to katter.
- b) Anna kunne ha hatt katt om ikke lillebror var allergisk.
- c) Lisa vil hoppe på trampolinen.
- d) Omid må rydde rommet sitt.
- e) Einar bør spise litt mat før trening.

OPPGAVE 11

Hvordan bøyer du verb i ditt talemål? Er det likheter eller ulikheter i forhold til tabellen i oppgave 3?

-

PRONOMEN

torsdag 24. november 2022 10:07

HVA ER PRONOMEN?

- Pronomen er ord vi bruker i stedet for substantiv. De personlige pronomenene brukes ofte i stedet for egennavn, bestemte fenomen eller fellesskap.
- Vi kan se på det som tre ulike trinn i omtalen av en person eller et fenomen:
 - o Morten - han - gutt
- På trinn 1 viser "Morten" til en helt bestemt person. På trinn 2 viser "han" til "Morten", og på trinn 3 viser "gutt" til en mer generell omtale av personen.
- Pronomen viser med andre ord hvordan språket forholder seg til virkeligheten. Når vi tar i bruk egennavnet "Morten" viser vi til en helt bestemt person. Det kan riktig nok være flere som heter Morten, men ofte trenger vi ikke mer enn egennavnet for å bevege oss fra språket til virkeligheten. Når vi bruker pronomenet "han", må vi ofte lete litt mer etter sammenhengen mellom språket og virkeligheten, enten i det noen nettopp har sagt eller i noe vi nettopp har lest. "Han" er ikke like spesifikt som "Morten". Pronomenet trenger altså et navnord eller liknende å vise til.
 - o "Petter" måtte på fotballtrening før "han" kunne møte de andre på kino.
- Personlige pronomen i norsk defineres ut fra tall og kjønn. Det vil si at pronomen får form etter hvilket substantiv det viser til. Gutten -> han, Lisa -> hun, Mia Marthe og meg -> vi/oss.

ENTALL	1.PERSON	JEG	MEG
	2.PERSON	DU	DEG
	3.PERSON	HAN, HUN, HEN, DEN, DET	HAM/HAN, HENNE, HEN, DEN, DET
FLERTALL	1.PERSON	VI	OSS
	2.PERSON	DERE	DERE
	3.PERSON	DE	DEM

OPPGAVE 1

FYLL INN PRONOMEN I SETNINGENENE UNDER.

- A) (Mari, Kari og jeg) gikk til butikken etter skolen.
- B) (Gustav) sykler til skolen hver dag.
- C) (Hans og Grete) la igjen et spor av smuler.
- D) Jeg skal bli med (Viktor og Einar) på konsert.
- E) At det kunne gå så galt med (1.person entall)
- F) Maja spurte om hun kunne bli med (1.person flertall) på stranden

OPPGAVE 2

BRUK INTERNETT/ORDBOK OG FINN UT HVA DE ULIKE PRONOMENE ER PÅ NYNORSK

ENTALL	1.PERSON	
	2.PERSON	
	3.PERSON	

FLERTALL	1.PERSON	
	2.PERSON	
	3.PERSON	

OPPGAVE 3

- A) LAG EN OVERSIKT OVER PERSONLIGE PRONOMEN I DITT EGET TALEMÅL (DIALEKT).

ENTALL	1.PERSON	
	2.PERSON	
	3.PERSON	
FLERTALL	1.PERSON	
	2.PERSON	
	3.PERSON	

- B) SAMMENLIGN OVERSIKTEN OVER DITT TALEMÅL MED BOKMÅL OG NYNORSK. HVILKEN LIGNER DET MEST MED?

-

OPPGAVE 4

BRUK INTERNETT OG UTFORSK ULIKE VARIASJONER AV PERSONLIGE PRONOMEN I NORSKE DIALEKTER. HVOR MANGE FORSKJELLIGE MÅTER KAN VI FOR EKSEMPEL SI JEG PÅ?

-

OPPGAVE 5

SETT INN RETT FORM AV PRONOMET PÅ NYNORSK I SETNINGENE

- Han såg (dere) ikkje i mørket.
- Vil (de) at vi skal hjelpe (dem)?
- Naboane fortalde at (de) hadde sett etter (dere).
- (de) sa hei til meg da (jeg) sykla forbi.
- (hun) ville ikkje vere med (dem) heim.

OPPGAVE 6

OMSET TIL NYNORSK

- Jeg så dem da de stormet inn i gangen.
- De vil ikke høre på dere.
- Han sa at hun skulle komme ut til dem.

-

			PERFEKTUM
Å FORTELJE	FORTEL	FORTALDE	FORTALT
Å SKILJE	SKIL	SKILDE	SKILT
Å SPØRJE	SPØR	SPURDE	SPURT

REGEL:
Ingen ending i presens (fjern -je)
-de i preteritum
Noen får vokalendring (ø = u, eks: spørje -> spurde)

KORTVERB

INFINITIV	PRESENTS	PRETERITUM	PRESENTS PERFEKTUM
Å NÅ			
Å SY			
Å TRU			

REGEL:
-dde i preteritum

OPPGAVER

- Bøy a-verba:
 - Vaske, filme, vente rable, oppfatte, nikke, satse, skarpe, streife
- Sett inn rett presensform av verba:
 - Når dei er på hytta (fiske) dei i eit vatn som ikkje ligg så langt unna.
 - Dei har dårleg tid, men (slurve) ikkje med arbeidet likevel.
 - Når han tenkjer på det gjorde, (angre) han.
 - Om sommaren (bade) dei kvar dag.
 - Han (pugge) til prøva dei skal ha neste dag.
 - Dette programmet (oppdage) og (fjerne) virus i e-posten din.
- Omset setningane til nynorsk:
 - Journalisten intervjuet dem etter kampen.
 -
 - Han pratet med alle han møtte.
 -
 - Tre av oss slappet av, men den fjerde jobbet hele tiden.
 -
 - I går skrubbet lillebroren min seg på kneet.
 -
- Bøy e-verba:
 - Lære, begynne, vise, kjøpe, styre, arbeide, fantasere, invitere, sortere
- Sett inn rett presensform av verba:

Oppgavehefte del 1 – Form

Ord og ordklasser

Fraser



Har kun rukket s. 2-7

ORD OG ORDKLASSER

Oppgave 1 Bruk gjerne internett, læreboka eller en annen kilde.

a) Hva kjennetegner ordklassen **substantiv**? Skriv med egne ord.

b) Hva kjennetegner ordklassen **pronomen**? Skriv med egne ord.

c) Hva kjennetegner ordklassen **adjektiv**? Skriv med egne ord.

d) Hva kjennetegner ordklassen **adverb**? Skriv med egne ord.

e) Hva kjennetegner ordklassen **preposisjoner**? Skriv med egne ord.

f) Hva kjennetegner ordklassen **verb**? Skriv med egne setninger.

Oppgave 2

Hvilke **ordklasser** finner du i setningene under?

- a) Hanne har katter.
- b) Naboen har to katter.
- c) Hanne har to små katter.
- d) Han drikker te.
- e) Han spiser is på lørdag.
- f) Dama med den røde sykkelten bor i det røde huset.
- g) Kari hopper på trampolinen hver dag.
- h) Hunden bjeffer på postmannen.
- i) Jeg spiser taco til middag på fredager.

Fyll inn ordene i tabellen under:

Substantiv	Verb	Adjektiv	Preposisjoner	Adverb	Pronomen

SUBSTANTIV

Substantiv er ord for ting, personer, steder, tanker, følelser og fenomener. Substantiv er en åpen ordklasse, det vil si at vi lager nye substantiv hele tiden. Substantiv deles i to grupper – *fellesnavn* og *egennavn*. Fellesnavn er navn på fenomen (*regn, bok, elev, forelskelse*), mens egennavn er navn på personer og steder. Vi markerer egennavn ved å sette stor bokstav først i ordet.

Substantiv er også kjerne i det vi kaller substantivfraser som vi skal se nærmere på s. 25

Substantivene har iboende ~~genus, grammatisk kjønn~~. Det vil si at vi deler ordene i hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. De grammatiske kjønnene er i norsk uavhengige av biologisk kjønn selv om noen hankjønnsord brukes om gutter og menn, og noen hunkjønnsord brukes om jenter og kvinner.

I sammensatte substantiv, altså substantiv som består av to eller flere substantiv, er det som regel det siste ordet som bestemmer kjønn – *ei jente, jenta – en jentunge, jentungen*.

Hankjønn	<i>en</i> bamse	bamsen
Hunkjønn	<i>ei</i> jakke	jakka
Intetkjønn	<i>et</i> tre	treet

Oppgave 1

a) Bøy ordene under i entall og flertall og bestemt og ubestemt form. Vær oppmerksom

på ordenes ~~genus~~ *kjønn*.

- a. yrke
- b. kvinne
- c. yrkeskvinne
- d. sykkel
- e. stativ
- f. sykkelstativ
- g. gutt
- h. jente
- i. guttejente
- j. bil
- k. forhandler
- l. bilforhandler
- m. overgang
- n. felt
- o. overgangsfelt

Utforsk språk i egne tekster

1. a) Ta utgangspunkt i fortellingen du jobber med. Skriv inn de 10 første setningene (fra punktum til punktum) i teksten din i tabellen under. Skriv setningene helt likt som de står i teksten din.
b) Hvor mange ord har du per setning? Skriv inn antall ord i tabellen under.



	Setning	Antall ord i setningen
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		

10.		

2. Hvor mange av setningene inneholder likt antall ord?

3. Hvor mange verb er det i hver setning?

4. Hvor mange av setningene begynner med et subjekt?

5. Hvor mange setninger begynner ikke med et subjekt?

6. Hvor mange setninger inneholder komma?

7. Skriv ned fire påstander om din egen tekst, for eksempel: «Jeg starter mange setninger med pronomenet *jeg*.»

1.	
2.	
3.	
4.	

8. Er noen av setningene dine lange, tunge eller ugrammatiske? Skriv om setningene som du tenker er ugrammatiske slik at de blir grammatiske, eller at du får fram meningen i setningen.

9. Tror du tekstene dine kan bli bedre av å være bevisst rundt setningene dine og språket? På hvilken måte? Forklar med hele setninger.

Vedlegg 6: Undervisningsmateriell i 2 deler (Oppgavehefte del 1- 2 og tilleggsmateriell)

Oppgavehefte del 1 – Form

Ord og ordklasser

Fraser

ORD OG ORDKLASSER

Oppgave 1 Bruk gjerne internett, læreboka eller en annen kilde.

a) Hva kjennetegner ordklassen **substantiv**? Skriv med egne ord.

b) Hva kjennetegner ordklassen **pronomen**? Skriv med egne ord.

c) Hva kjennetegner ordklassen **adjektiv**? Skriv med egne ord.

d) Hva kjennetegner ordklassen **adverb**? Skriv med egne ord.

e) Hva kjennetegner ordklassen **preposisjoner**? Skriv med egne ord.

f) Hva kjennetegner ordklassen **verb**? Skriv med egne setninger.

Oppgave 2

Hvilke **ordklasser** finner du i setningene under?

- a) Hanne har katter.
- b) Naboen har to katter.
- c) Hanne har to små katter.
- d) Han drikker te.
- e) Han spiser is på lørdag.
- f) Dama med den røde sykkelen bor i det røde huset.
- g) Kari hopper på trampolinen hver dag.
- h) Hunden bjeffer på postmannen.
- i) Jeg spiser taco til middag på fredager.

Fyll inn ordene i tabellen under:

Substantiv	Verb	Adjektiv	Preposisjoner	Adverb	Pronomen

SUBSTANTIV

Substantiv er ord for ting, personer, steder, tanker, følelser og fenomener. Substantiv er en åpen ordklasse, det vil si at vi lager nye substantiv hele tiden. Substantiv deles i to grupper – *fellesnavn* og *egennavn*. Fellesnavn er navn på fenomen (*regn, bok, elev, forelskelse*), mens egennavn er navn på personer og steder. Vi markerer egennavn ved å sette stor bokstav først i ordet.

Substantiv er også kjerne i det vi kaller substantivfraser som vi skal se nærmere på s. 25

Substantivene har iboende genus, grammatisk kjønn. Det vil si at vi deler ordene i hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. De grammatiske kjønnene er i norsk uavhengige av biologisk kjønn

selv om noen hankjønnsord brukes om gutter og menn, og noen hunkjønnsord brukes om jenter og kvinner.

I sammensatte substantiv, altså substantiv som består av to eller flere substantiv, er det som regel det siste ordet som bestemmer kjønn – *ei jente, jenta – en jentunge, jentungen*.

Hankjønn	en bamse	bamsen
Hunkjønn	ei jakke	jakka
Intetkjønn	et tre	treet

I norsk bøyes substantivene i tall og bestemthet. Det vil si at vi ordene får bøyingsendinger (markert med understrek i tabellene under) dersom vi snakker om en bestemt ting eller fenomen, eller om vi snakker om noe ubestemt.

Tallbøyning av substantiv		
Entall	Jente	Gutt
Flertall	Jent <u>er</u>	Gutt <u>er</u>

Bestemthetsbøyning av substantiv			
Ubestemt form entall	Jente	Gutt	Hus
Bestemt form entall	Jent <u>a</u>	Gutt <u>en</u>	Hus <u>et</u>
Ubestemt form flertall	Jent <u>er</u>	Gutt <u>er</u>	Hus
Bestemt form flertall	Jent <u>ene</u>	Gutt <u>ene</u>	Hus <u>ene</u> /hus <u>a</u>



@aaronburden via Unsplash

Oppgave 1

- a) Bøy ordene under i entall og flertall og bestemt og ubestemt form. Vær oppmerksom på ordenes genus.
- a. yrke
 - b. kvinne
 - c. yrkeskvinne
 - d. sykkel
 - e. stativ
 - f. sykkelstativ
 - g. gutt
 - h. jente
 - i. guttejente
 - j. bil
 - k. forhandler
 - l. bilforhandler

- m. overgang
- n. felt
- o. overgangsfelt

b) Hva skjer med ordenes genus når de settes sammen? Hvilket av ordene i sammensetningen styrer ordets genus?

Oppgave 2

a) Hvordan bøyer du substantiv i ditt talemål (dialekt). Bruker du for eksempel artikkelen *ei* foran hunkjønnord som i *ei bok* – *boka*, eller bruker du artikkelen *en*

som i *en bok* – *boka*? Hva med bestemt form flertall av hankjønnsordet *gutt*? Sier du *guttene* eller *gutta*?

PRONOMEN

Pronomen er ord vi bruker i stedet for substantiv. De personlige pronomenene brukes ofte i stedet for egennavn, bestemte fenomen eller fellesskap.

Vi kan se på det som tre ulike trinn i omtalen av en person eller et fenomen:

Morten – han – gutt.

På trinn 1 viser *Morten* til en helt bestemt person. På trinn 2 viser *han* til *Morten*, og på trinn 3 viser *gutt* til en mer generell omtale av personen.

Pronomen viser med andre ord hvordan språket forholder seg til virkeligheten. Når vi tar i bruk egennavnet *Morten* viser vi til en helt bestemt person. Det kan riktig nok være fler som heter Morten, men ofte trenger vi ikke mer enn egennavnet for å bevege oss fra språket til virkeligheten. Når vi bruker pronomenet *han*, må vi ofte lete litt mer etter sammenhengen mellom språket og virkeligheten, enten i det noen nettopp har sagt eller i noe vi nettopp har lest. *Han* er ikke like spesifikt som *Morten*. Pronomenet trenger altså et navnord eller liknende å vise til.

Petter måtte på fotballtrening før *han* kunne møte de andre på kino.

Personlige pronomen i norsk defineres ut fra tall og genus. Det vil si at pronomenet får form etter hvilket substantiv det viser til. *Gutten – han, Lisa – hun, Mia, Marthe og meg – vi/oss.*

Personlige pronomen endrer også form etter hvilken **funksjon** de har i setningen, altså om det er snakk om subjekt eller objekt. Subjekt og objekt skal vi se på nærmere på s. 39 og 40

Pronomen kan også erstatte hele fraser (Hva en frase er, skal vi se på nærmere på side ____). Her er det noen eksempler på hvordan et pronomen kan erstatte en frase:

Den hvite og svarte hunden til naboen løp løs rundt i nabolaget i går.	Den løp løs rundt i nabolaget i går.
Ali, Kim og Lisa kjøper milkshake hver fredag.	De kjøper milkshake hver fredag.
Mariell skal få en kattunge.	Hun skal få en kattunge.
Jeg skal være sammen med Max, Halvor, Ibrahim, Lene og Aisha i morgen.	Jeg skal være sammen med dem i morgen.

Oversikt over pronomen i norsk bokmål

		Subjekt	Objekt
Entall	1. person	Jeg	meg
	2. person	du	deg
	3. person	han, hun, hen, den, det	ham/han, henne, hen, den, det

Flertall	1. person	vi	oss
	2. person	dere	dere
	3. person	de	dem

Oppgave 1

Fyll inn pronomen i setningene under.

- _____ (Mari, Kani og jeg) gikk til butikken etter skolen.
- _____ (Gustav) sykler til skolen hver dag.
- _____ (Hans og Grete) la igjen et spor av smuler.
- Jeg skal bli med _____ (Victor og Einar) på konsert.
- At det kunne gå så galt med _____ (1. person entall)
- Maja spurte om hun kunne bli med _____ (1. person flertall) på stranden

Oppgave 2

- Lag en oversikt over personlige pronomen i ditt eget talemål. Sammenlign oversikten din med tabellen over. Hva er likt, og hva er ulikt?

- b) Bruk internett og undersøk de nynorske pronomenene. Finner du noen likheter eller forskjeller fra oversikten din? I så fall, hvilke?

Oppgave 3

Hvilke personlige pronomen er det som ikke skiller mellom subjekt- og objektsform i ditt eget talemål?

Oppgave 4

Bruk internett og utforsk ulike variasjoner av personlige pronomen i norske dialekter. Hvor mange forskjellige måter kan vi for eksempel si *jeg* på?



@illyassed via Unsplash

ADJEKTIV

Adjektiv kan defineres etter den funksjonen de har, nemlig å beskrive. Før i tiden ble adjektiv ofte kalt *egenskapsord*. Adjektiv brukes til å modifisere, det vil si beskrive eller utdype, substantiv. Adjektiv bøyes både etter grad og i samsvar med det eller de ordene adjektivet beskriver, både i tall og genus.

Vi sier derfor at adjektiv gradbøyes: *pen – penere – penest*, og samsvarsbøyes:

fin bil, *fint* hus, *fine* blomster.

og samsvarsbøyes, både i genus og tall:

En *fin* bil

Et *fint* hus

En *fin* bil – *fine* biler

Et *fint* hus – *fine* hus

Oppgave

- 1) Hva kalles de ulike gradbøyingskategoriene?
-

Noen adjektiv bøyes regelrett, mens andre bøyes uregelrett. Eksempel på adjektiv som bøyes regelrett er:

pen – penere – penest

Eksempel på adjektiv som bøyes uregelrett er:

liten – mindre – minst

Oppgave

- 2) Fyll inn tabellen og gradbøy 10 selvvalgte adjektiv.

Adjektiv får også **samsvarsbøying**. Det betyr at formen på adjektivet blir styrt av det substantivet det står til. Adjektivet kan bøyes etter substantiv i tall, genus og bestemthet.

en fin bil – fine biler

ei fin bok – fine bøker

et fint hus – fine hus

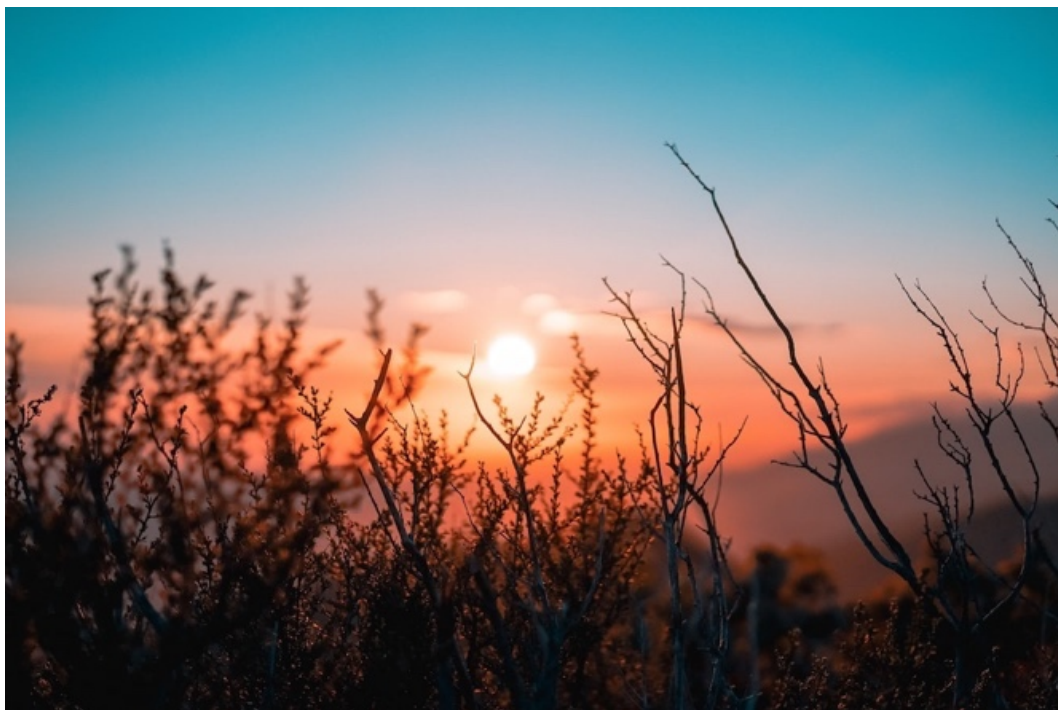
Oppgave

- 3) Sett adjektivene fra oppgave 2 sammen med selvvalgte substantiv, og bøy dem.
Hvordan endrer formene seg med tanke på genus, bestemthet og tall?

[illegible]

4) Jobb sammen to og to, og lag en adjektivfortelling. Dere kan for eksempel ta utgangspunkt i et kjent eventyr eller dikte hele fortellingen selv!

[illegible]



OZ Gonzales via Unsplash

DETERMINATIV

Øversetter vi det engelske ordet *determine* til norsk, får vi ordet *bestemme*, og ganske passende ble ordklassen determinativ tidligere ofte omtalt som *bestemmerord*. Determinativ brukes til å markere bestemthet og eierforhold, og bøyes både i tall og kjønn.

Viktige undergrupper av determinativer er **demonstrativ**, for eksempel *den* og *denne*, **possessiv**, for eksempel *min*, *din*, *vår*, osv., og **kvantorer** som *alle*, *noen* og *grunntallene* (en, to, tre...).

Determinativ brukes altså til å spesifisere eller modifisere (beskrive eller utfylle) substantiv som i substantivfrasene i eksemplene under.

Den lille gutten

En grå katt

Alle barna

Denne boken

Mitt hus/huset *mitt*

Oppgave 1

a) Gjør om setningene under ved å bruke determinativer.

- a. Det er Mina, Jens, Henrik og Petter sine jakker som henger i gangen.
- b. Katten som jeg eier er hvit og oransje.
- c. Jeg glemte jakken min, kan du ta jakken min med?
- d. Det er både min og Leah sin trampoline.
- e. Jeg har telefonen til Hannah, kan du gi den til Hannah?

b) Diskuter med læringspartneren din. Hva skjer med setningene? Noter stikkord.

2. Noen determinativer kan stå alene, som i eksemplene under. Skriv om setningene ved å la determinativene stå alene som vist i eksempelet:

Huset til Haakon er rødt, *men mitt er blått*.

- a) Bilen din er blå, bilen min er grå.
- b) Disse skoene er til landeveisløping, og disse skoene er til terrengløp.
- c) Alle kattungene er solgt, og alle kattungene kommer til gode hjem.

3. Hva skjer med setningene over etter at du har skrevet dem om? For eksempel med leseflyt og sammenheng.

PREPOSISJONER

I dansk grammatikk kalles preposisjoner *forholdsord*, noe som kan gi oss en pekepinn på hvilken funksjon denne ordklassen har. Preposisjoner brukes til å uttrykke at noe står i forhold til noe annet. Dette kan være både fysisk, i tid eller noe mer abstrakt.

Preposisjoner kan være enkle som *av, på, til, fra, med, over, under, i, for*, eller sammensatte, *inni, bortover, inntil, oppå, utfor*.

Oppgave 1

- a) Karen gikk hjem _____ mormor etter skolen.
 - b) Boka ligger _____ bordet _____ stuen.
 - c) Mia tok _____ seg jakka da det ble varmt.
 - d) Ballen skal _____ stolpene.
 - e) Batman hoppet _____ bilen.
 - f) _____ enden av regnbuen finnes en gryte med gull.
2. a) Preposisjonene *i* og *på* er hyppig brukt, men det er ikke alltid like lett å vite hvilken som skal brukes når. Hvorfor sier vi for eksempel *i* Sarpsborg, men *på* Lillehammer? Under ser du flere setninger. Diskuter med læringspartner. Finner dere noen fellestrekk? Prøv å lage en regel som sier når dere bruker *i* og når dere bruker *på*.
- a. Han bor på Hafslundsøy.
 - b. Kulturhuset ligger i Fredrikstad.
 - c. De har hytte på Kråkerøy.

- d. Gruvene på/i Kongsberg
 - e. Gunnhild bor på Nesodden.
 - f. Jeløya ligger i Moss.
 - g. I Oslo ligger både operahuset og nasjonalteateret.
-
-
-

b) Vi bruker også preposisjonene *i* og *på* når vi snakker om rom, institusjoner, bydeler, by og land. Prøv å lage en regel som sier når dere bruker *i* og når dere bruker *på* i denne typen ytringer.

- a. Jeg er på badet.
 - b. Vi skal på byen.
 - c. Han jobber i byen.
 - d. Han bor på bygda.
 - e. I bygda der jeg bor
 - f. De går på kafé hver torsdag.
 - g. Hun jobber på sykehuset.
-
-

b) Bruk internett og undersøk bruken av *i* og *på*. Stemmer reglene dere laget? Finnes det noen unntak?

Du kan for eksempel bruke https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Praktisk-grammatikk/Preposisjonsbruk/I_eller_paa/ eller <https://www.ntnu.edu/now2/7/grammatikk>

3) Hva er forskjellene på betydningene i setningene under? Diskuter med læringspartner og noter.

Katten ligger på sengen/Jeg ligger i sengen.

Han sovnet på sofaen/Fjernkontrollen ligger i sofaen.

Genseren ligger i skapet/Bunadskoene ligger på skapet.

Han sitter på bussen/Hun sitter i bilen.



@Kotecinho via Unsplash

VERB

I det norske språket bøyes verb i ulike tider. Verbene bøyes for å uttrykke om verbhandlingen blant annet finner sted i nåtid, fortid eller om den skal finne sted i fremtiden.

1. Hvilke verbtider har vi i norsk?



Artem Maltsev via Unsplash

De ulike verbtidene kan høres ut som trylleformler.
«Expecto preteritum!»

Noen ganger bruker vi flere verb for å uttrykke tid. Vi snakker da om enkle eller sammensatte verbformer. De sammensatte verbformene deles i to systemer: presenssystemet og preteritumssystemet. Du kjenner kanskje igjen disse to ordene fra [svaret ditt på](#) oppgaven over?

Presenssystemet består av verb i presens + et verb.

Preteritumssystemet består av verb i preteritum + et verb

	Presenssystemet	Preteritumssystemet
Enkle former	Leser PRESENTS	Leste PRETERITUM
Sammensatte former	Har (presens) + lest (preteritum) PRESENTS PRETERITUM	Hadde (preteritum) lest (perfektum) PRETERITUM PERFEKTUM
	Skal (presens) + lese (infinitiv) PRESENTS FUTURUM	Skulle (preteritum) lese (infinitiv) PRETERITUM FUTURUM
	Skal (presens) ha (infinitiv) lest (perfektum) PRESENTS FUTURUM PERFEKTUM	Skulle (preteritum) ha (infinitiv) lest (perfektum) PRETERITUM FUTURUM PERFEKTUM

Oppgave

2. Plasser verbene i riktig bøyingskategori i tabellen under. Her kan du få litt hjelp av en ordbok.

Hopper, dansa, spise, lærte, sa, gjør, kunne, gå, passer, ringe, skal, steker, drakk, svømte, løp

Infinitiv	
Presens	
Preteritum	
Presens perfektum	
Imperativ	

3. Bøy verbene under i alle tidskategoriene i tabellen.

Hopper, dansa, spise, lærte, sa, gjør, kunne, gå, passer, ringe, skal, steker, drakk, svømte, løp

Infinitiv	Presens	Preteritum	Presens perfektum	Imperativ

4. Hvordan kan vi vite at et verb er bøyd i infinitiv?

5. Hvordan kan vi vite at et verb er bøyd i presens?

6. Hvordan kan vi vite at et verb er bøyd i presens perfektum?

7. Skriv 4 setninger med verb i preteritum.

8. Skriv setningene om til presens.

- a) Ola gikk til skolen.
- b) Den gale hunden har spist leksene til naboen.
- c) Fire kyllinger rømte fra hønsehuset.
- d) Jonas skulle ha reist til Spania på torsdag.

9. Beskriv hva som skjer i setningene under.

- a) Mia og Marthe gikk til butikken og kjøper popkorn og brus.
- b) Ali spiller fotball før han spiste middag.
- c) Lukas har spilt klarinett så lenge han kan husket.

10. Setningene under inneholder flere verb. Hvilke verb finner du i setningene under?

- a) Hanne har hatt to katter.
- b) Anna kunne ha hatt katt om ikke lillebror var allergisk.
- c) Lisa vil hoppe på trampolinen.
- d) Omid må rydde rommet sitt.
- e) Einar bør spise litt mat før treningen.

11. Hvordan bøyer du verb i ditt talemål? Er det likheter eller ulikheter i forhold til tabellen over?

De fleste verb uttrykker tilstand, hendelser eller handlinger. Disse verbene brukes som *hovedverb* i setninger, og kan være det eneste verbet i setningen. Andre verb har *grammatisk funksjon*, det vil si at deres funksjon i setningen ikke uttrykker tilstand, hendelser eller handling, men for eksempel tid av verbet eller modalitet. Vi skiller derfor på *hovedverb* og *hjelpeverb*.

Hjelpeverb brukes blant annet til å uttrykke det som kalles *modalitet*.

Modalitet brukes i hovedsak til å angi ulike forutsetninger for verbalhandlingen. Det vil si mulighet, nødvendighet, vilje eller liknende.

Eksempler på modale hjelpeverb er:

kan hjelpe

vil hjelpe

bør hjelpe

skal hjelpe

Hjelpeverb brukes også til å uttrykke verbtid. Disse hjelpeverbene kalles *temporale hjelpeverb*. Disse er først og fremst verbene *ha* og *være* (nynorsk: *vere*), men verbene *skal* og *vil* brukes også til å uttrykke tid, nemlig futurum, eller fremtid.

Jentene *har reist* til Spania. Jeg *er reist* til Spania. (Presens perfektum)

Jentene *hadde reist* til Spania. Jentene var reist til Spania. (Preteritum perfektum)

Jentene *skal/vil reise* til Spania. (Presens futurum perfektum)

Jentene *skulle ville ha reist* til Spania. (Preteritum futurum perfektum)

12. Sett strek under de temporale hjelpeverbene i setningene under.

- a. Mie har allerede hatt vannkopper.
- b. Ali og Simen er reist til Polen.
- c. Hadde ikke Petter vært så mett, skulle han ha spist en porsjon til.
- d. Jeg skal danse hele natten lang.

13. Sett strek under alle verbene i setningene under. Hvilke av dem er hovedverb, og hvilke er hjelpeverb?

- a. Kan jeg få mer dessert?
- b. Du må komme tidsnok i morgen.
- c. Jeg har hatt en rød Skoda, men nå har jeg en e-Up.
- d. Hanne kan vinne hele konkurransen.
- e. Vi bør finne ly før regnet kommer.
- f. Jeg vil heller ta toget enn å kjøre bil.

14. Sett inn hjelpeverb i teksten under. Diskuter deretter med læringspartneren din hva som skjer med teksten. Skriv stikkord. (Her kan det hende du må endre på

verbformen og ordrekkefølgen for å ta i bruk hjelpeverbet – «I dag kan/vil/skal/må vi få en...»

I dag får vi en ny sjanse. Du skal se at denne kampen blir lett, og den vinner vi! Ida stiller til start, Sara er innbytter. Leah har fått en skade, men starter i mål. Leilah varmer opp sammen med resten, og gjør seg klar til å bytte i løpet av første periode. Vi er bedre enn dem. Vi har vunnet flere kamper denne sesongen. Det blir lett!

ADVERB

Adverb modifierer (beskriver eller utfyller) verb, adjektiv og setninger på tilsvarende måte. Måten innholdet blir modifisert på, varierer mye.

Vi har ulike typer adverb.

Stedsadverb: *her, der, dit, hit, hjem, ut, tilbake, fram...*

Tidsadverb: *nå, da, etterpå, alltid, aldri...*

Måtesadverb: *hvordan, annerledes, slik, ille, sånn, fint...*

Nektingsadverb: *ikke*

Oppgave

1. Adjektiv eller adverb? Sett strek under adverbet.

Når vi skal identifisere om et ord er et adverb eller et adjektiv kan det være lurt å se på ordet adverbet eller adjektivet beskriver eller utdyper. Er ordet et substantiv, har vi som regel med et adjektiv å gjøre. Er ordet et verb eller et adjektiv, har vi som regel med et adverb å gjøre.

- a. Hun hoppet langt.
- b. En kjekk gutt.
- c. Vi skal ut.
- d. Den grønne ballong steg til himmels.
- e. Kom nå!
- f. Jeg sover litt.
- g. Vi fikk gode karakterer på prøven.
- h. For et vakkert bilde!

Oppgave

2.

- a) Sett strek under adverbene i teksten.

Det var en gang en mann som hadde en kjerring, og hun var så tverr og vrang at det var ikke godt å være i lag med henne. Mannen ble aldri enig med henne om noen ting; det han ville, ville hun alltid tvert imot. Så var det en søndag utpå sommern at mannen og konen gikk ut og skulle se hvordan det sto til på åkeren.

Da de kom til åkeren på den andre siden av eleven, sa mannen:

«Ja, nå er den skjær; imorgen får vi begynne å skjære.»

«Ja, i morgen kan vi begynne å klippe'n.» Sa kjerringa.

«Hva for noe, skal vi klippe? Skal vi ikke få lov til å skjære heller nå?» Sa mannen.

Nei, klippe den skulle de, mente kjerringa.

(Fra Kierrinaa mot strømmen i Norske folkeeventyr av Asbjørnsen og Moe)

b) Hvordan vet du hva som er adverb?



@sorasagano via Unsplash

Fraser

En setning består av ord som settes sammen til det vi kaller fraser. En frase kan defineres som en enhet som består av en kjerne og eventuelle tillegg. Noen sentrale frasetyper er nominalfraser (dvs. Substantivfraser og pronomenfraser), preposisjonsfraser og adjektivfraser.

Fraser er ord eller grupper av ord som har samme funksjon i en setning.

Hunden

Hunden min

Den lille hunden min

Den lille hunden som hadde lilla halsbånd

Alle disse variantene inneholder ordet *hunden*. Med unntak av den første varianten, har alle variantene tillegg til *hunden* som her fungerer som kjerne. I en setning ville alle disse variantene hatt samme funksjon.

Hunden rømte i skogen.

Hunden min rømte i skogen.

Den lille hunden min rømte i skogen.

Når vi skal identifisere ulike fraser, kan vi ta i bruk utskiftningsprøva. Det vil si at du bytter ordene i setningen med for eksempel pronomen, for å gjøre setningen så kort som mulig.

«Lille Lisa bor i det store gule huset.» → Hun bor der

Lille Lisa	bor	i det store gule huset	
Hun	bor	der	
Den snille damen	ankommer	togstasjonen	i morgen
Hun	ankommer	der	da

Oppgave 1 Bruk utskiftningsprøva på setningene under. (Les om utskiftningsprøva på s. 49)

- Den nye bilen til Ole er rød.
- Storebroren til Nils Jacob spiller på landslaget.
- Karen har en søt liten valp.
- Karoline løp hjem til mormor.
- Ibrahim og Jesper spiller fotball hver torsdag.

Nominalfraser

Nominalfraser er fraser som har substantiv eller pronomen som kjerne, og derfor også blir kalt for substantivfraser og pronomenfraser. Det er kjernen i frasen som avgjør om frasen er en substantivfrase eller en pronomenfrase. Det vil si at *Lille Lise* er en substantivfrase fordi egennavnet *Lise* er et substantiv, mens *han med røde sko* er en pronomenfrase fordi *han* er et pronomen.

Substantivfraser har et substantiv som kjerne.

Pronomenfraser har pronomen som kjerne.

Nominalfraser kan ha ett eller flere tillegg enten før eller etter kjernen.

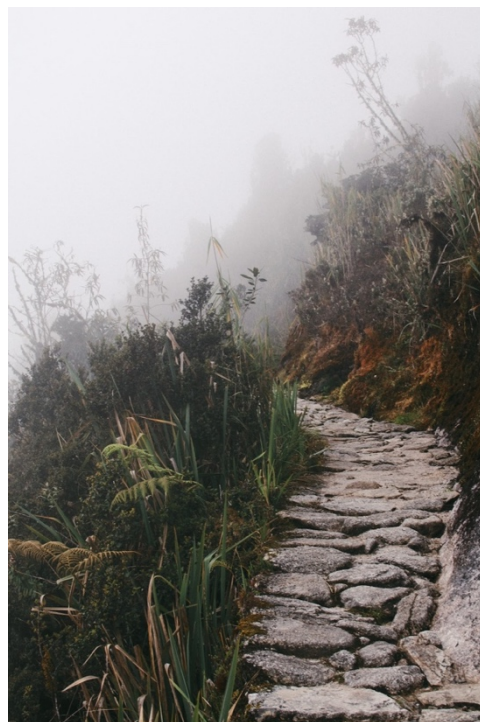
Pronomenfraser er mer avgrenset enn substantivfraser og består ofte bare av ett pronomen, eller eventuelt et etterstilt tillegg (*han som kjører motorsykkle*, *han der*, *han med gul genser*)

Tillegg	Kjerne	Tillegg
	danseren	
den smidige	danseren	
	danseren	fra danseakademiet
den smidige	danseren	fra danseakademiet

Oppgave 1

a) Sett strek under kjernen i frasene under

- a. lille, søte Marie
- b. Klaus som bor i Oslo
- c. han som sitter på den grønne benken
- d. den rare, men søte jenta som bor i gata vår
- e. katten som bor i nabohuset
- f. den ujevne stien
- g. det gule gjerdet



b) Hvordan kan du avgjøre hva som er kjernen?

c) Hva slags frase er det snakk om her?

Ulike typer adjektiv og determinativ, adjektivfraser, preposisjonsfraser, andre nominalfraser, etterstilte adverbsfraser (mannen *der*) og leddsetninger kan alle være tillegg til nominalfraser.

2.

- a. Lag en nominalfrase som inneholder et substantiv, to adjektiv og to determinativ (demonstrativ, kvantorer, possessiv).

b. Kan du bytte på rekkefølgen på ordene? Hva skjer i så fall med betydningen?

Preposisjonsfraser

Preposisjonsfraser har en preposisjon som kjerne og ofte en nominalfrase som tillegg.

En preposisjon er et ubøyet ord (*på, under, over, for*) som sier noe om forholdet mellom substantivet/pronomenet det står til, og andre ledd i setningen.

Boka ligger *på* bordet.

De gjemte seg *under* sengen.

Alle preposisjoner danner preposisjonsfraser, og preposisjonen er kjernen i preposisjonsfrasen. Det er preposisjonen som bestemmer hva som er mulige funksjoner for frasen. Funksjoner er rollene de ulike frasene har i setningen. På samme måte som at spillere på et fotballag har ulike roller, har også ulike fraser ulike roller. Funksjoner kommer vi tilbake til i del to av oppgaveheftet på s. 32.

I preposisjonsfraser kommer kjernen som oftest først, og utfyllingen (tillegget) kommer etter. Utfyllinga er ofte nominalfraser, men kan også være andre preposisjonsfraser eller adverbsfraser.

I huset

På taket

Under det lille teppet

Preposisjonsfraser kan brukes til å uttrykke sted, tid, måte og middel, eieforhold og abstrakt opphav, og likner derfor litt på adverbfraser.

Preposisjoner som uttrykker sted:

Det ligger snø **på** fjelltoppene.

Katten sitter **på** gjerdestolpen.

Hunden ligger **i** sengen sin.

Du kan ta toget **fra** Oslo **til** Bergen.

Preposisjoner som uttrykker tid:

På lørdag blir det fest!

Det er 6 uker **mellom** vinterferien og påskeferien.

Oppgaven skal leveres **innen** fredag klokken seks.

Preposisjoner som uttrykker måte og middel:

Han jaget vekk ormen **med** ei rake.

Hun akte ned bakken **med** en plastpose som akebrett.

Preposisjoner som uttrykker eieforhold (possessiv):

Lua **til** Mads.

Preposisjoner som uttrykker abstrakt opphav:

En kopp **av** tre.

Tynget **av** sorg.

Oppgave 1

- a) Sett strek under preposisjonene i setningene nedenfor.
- Hele familien skulle dra til Spania.
 - Karen la nøklene på det lille bordet i gangen.
 - Ali og Adam gikk stille inn i det gamle huset.
 - De stablet all veen oppå hverandre inntil husveggen. (Obs! Her er det to preposisjonsfraser!)

b) Hva er det som fungerer som utfylling i preposisjonsfrasene over?

Oppgave

2.

a) Sett strek under alle preposisjonene i teksten under. Marker alle preposisjonsfrasene, også de som inngår i andre preposisjonsfraser. Hva er kjernen og hva er utfyllingen? Hvordan kan vi vite hva som er kjernen?

Det var en gang en mann som var ute å ferdes. Så kom han langt om lenge til en stor og vakker gård; det var en herregård så gild at den gjerne kunne ha vært et lite slott. «Her skal det bli godt å få hvile ut,» sa han ved seg selv da han kom innenfor grinda. Tett ved sto en gammel mann med grått hår og skjegg og hugg ved. «God kveld, far,» sa ferdesmannen, «kan jeg gå lånt hus i natt?»

«Jeg er ikke ikke far i huset,» sa gamlingen, «gå inn i kjøkkenet og snakk til far min!»

Ferdesmannen gikk inn i kjøkkenet; der traff han en mann som var enda eldre, og han lå på kne framfor peisen og blåste på varmen.

«God kveld, far, får jeg lånt hus i natt?» sa ferdesmannen.

«Jeg er ikke far i huset,» sa den gamle, «men gå inn og snakk til far min; han sitter ved bordet i stua.»

Så gikk ferdesmannen inn i stua og snakket til den som satt ved bordet. Han var mye eldre enn begge de andre, og han satt og hakket tenner, ristet og skalv og leste en stor bok, nesten som et lite barn.

«God kveld, far, vil du låne meg hus i natt?» sa mannen.

«Jeg er ikke far i huset; men snakk til far min, han som sitter i benken,» sa mannen som satt ved bordet og hakket tenner og ristet og skalv.

- b) Diskuter med læringspartner. Fant dere de samme frasene? Sammenlikn begrunnelsen for hvordan vi kan vite hva som er kjerne og hva som er utfylling. Lag en regel.

Adjektivfraser

Adjektivfraser er fraser med adjektiv som kjerne. Mange adjektivfraser består bare av ett adjektiv, men noen ganger har de også ulike typer tillegg.

pene Mathilde

den *svarte* katten.

hunden er *veldig* (tillegg) *snill* (kjerne).

Tilleggene i adjektivfrasene kan være adverbsfraser, preposisjonsfraser eller leddsetninger.

Det er vanlig at tilleggene til adjektivfrasene uttrykker grad (*litt, veldig, svært, osv.*)

Vi har sett at adjektivfraser ofte brukes som tillegg i substantivfraser. I frasen *Den lille, søte hunden* fungerer adjektivfrasen *lille, søte* som tillegg i substantivfrasen. I setningen *Hunden er veldig snill* står adjektivfrasen *veldig snill* for seg selv etter verbet.

Oppgave 1

Identifiser adjektivfrasene i eksemplene under. Hva er kjernen og hva er tillegg?

- a. Reglene er veldig klare.
- b. Tale har fått ny frisyre.
- c. Karsten har en søt katt.
- d. Hesten til Pippi har svarte prikker.
- e. Mie trener veldig mye.
- f. Det hadde vært veldig hyggelig.
- g. Hun har blitt så flink til å danse!

2.

a) Sett strek under alle adjektivfrasene i teksten.

Det var en gang en kone som hadde syv sultne unger, og dem stekte hun pannekaker til. Det var råmelks-kake, den lå i pannen og este seg så tykk og god, og ungene sto omkring, og gamlefar satt og så på.

«Å, la meg få litt pannekake, mor mi, jeg er så sulten,» sa den ene ungen.

«Å kjære deg,» sa den andre.

«Å kjære, vene deg,» sa den tredje.

«Å kjære, vene, snille deg,» sa den fjerde.

«Å kjære, vakre, vene, snille deg,» sa den femte.

«Å kjære, vakre, vene, gode, snille deg,» sa den sjette.

«Å kjære, vakre, vene, gode, snille, søte deg,» sa den syvende, og så ba de om pannekake

b) Forklar hvilken funksjon adjektivfrasene har – hva gjør de med teksten?

Adverbfraser

Adverbfraser har adverb som kjerne. Adverb fungerer som tillegg i adjektivfraser eller som setningsadverbial, det vil si at de modifierer hele setningen. Adverbfraser består ofte av bare ett adverb, men ikke alltid. Eventuelle tillegg er som oftest andre adverb – *Hun hoppet veldig langt* – eller preposisjonsfraser – De gikk *ned fra fjellet*

Noen flere eksempler på adverbsfraser med tillegg.

Tilleggene er kursivert.

akkurat da

ekstremt ofte

borte ved peisen

Forklaring til eksemplene med tillegg

akkurat da består av to adverb der adverbet *akkurat* nærmere beskriver adverbet *da*.

Ekstremt ofte består av to adverb der adverbet *ekstremt* nærmere beskriver

1. Identifiser kjernen og tillegget i adverbfrasene under.

- a. der borte
- b. ned fra fjellet
- c. ganske sjelden
- d. nokså langt
- e. omtrent slik
- f. midt på dagen
- g. nesten ferdig
- h. veldig bra



Jerry Zhang via Unsplash

Oppgavehefte del 2 – Funksjon

Setningsledd

Setningsledd

For å forstå hva et setningsledd er, er det viktig at vi forstår at en setning består av ulike deler, eller *ledd*. De ulike delene i setningen kaller vi for *setningsledd*. På samme måte som at fotballspillere har ulike roller eller oppgaver på et lag, har setningsleddene ulike roller eller *funksjoner* i setningen. Noen setningsledd er obligatoriske for at en setning i det hele tatt skal kunne regnes som en setning, andre fungerer spesifiserende eller utfyllende.

Setningsledd består av **fraser** eller leddsetninger.

I norsk er funksjonene verbal og subjekt obligatoriske i setningen for at den skal regnes som grammatisk. Unntaket er imperativsetninger: *Løp! Stop! Kom!*

Det betyr at en setning i norsk må inneholde et *finitt verb* og et subjekt for å kunne regnes som grammatisk.

Subjektet er den, det eller de som årsaker verbhandlingen, altså det som skjer i setningen. I setningen «Jeg skal på kino.» er pronomenet «jeg» subjektet fordi det er *jeg* som *skal* (*skal* er verbhandlingen i setningen).

Det finitte verbet i setningen fungerer som **verbal**. I setningen *Marthe går til skolen* er det finitte verbet *går* verbalet.

De fleste setninger inneholder flere setningsledd, deriblant direkte og indirekte objekter, adverbial og predikativ.

I denne delen av oppgaveheftet, skal se nærmere på *subjekt* og *verbal* og andre setningsledd som ofte opptrer i norske setninger.

Oppgave

1.

Bruk internett og skriv med egne ord. Skriv gjerne svarene i OneNote slik at du har dem lett tilgjengelig.

Hva kjennetegner de ulike setningsleddene? (subjekt, verbal, direkte og indirekte objekt, adverbial og predikativ). (Her kan du godt titte på norsksidene.no)

I setningen «Lille Lisa bor i det store gule huset.» er substantivfrasen «lille Lisa» subjektet, det finitte verbet «bor» er verbalet, og «i det store gule huset» er adverbialet.

Når vi skal identifisere de ulike setningsleddene kan man ta i bruk utskiftningsmetoden. Det vil si at du bytter ordene i setningen med for eksempel pronomen eller et stedsadverb, for å gjøre setningen så kort som mulig.

«Lille Lisa bor i det store gule huset.» → Hun bor der

Lille Lisa	Bor	I det store gule huset	
Hun	Bor	Der	

Den snille damen	Ankommer	togstasjonen	I morgen ettermiddag
Hun	Ankommer	Der	Da

1. Bruk utskiftningsmetoden på setningene under:

- a) Den nye bilen til Ole er rød.
- b) Storebroren til Nils Jacob spiller på landslaget.
- c) Karen har en søt liten valp.
- d) Karoline løp hjem til mormor.
- e) Ibrahim og Jesper spiller fotball hver torsdag.

2. a) Marker de ulike frasene i setningene under. Begrunn markeringen din. Hvordan vet du hvilke ord som hører til i hvilken frase?

- a. Hanne har katter.
- b. Hanne har to katter.
- c. Hanne har to små katter.
- d. Han spiser is.
- e. Han spiser is på lørdag.
- f. Han spiser is hver lørdag.
- g. Han spiser mye is hver lørdag.
- h. Kari hopper på trampolinen.
- i. Kari hopper på trampolinen hver dag.
- j. Kari hopper på trampolinen hver eneste dag.
- k. I morgen er det meldt fint vær.

I. Etterpå skal vi på stranden.

b) Hvilken type frase står først i setningene over? Hvilke typer fraser står etter det finitte verbalet?

Verbal

Verb kan være både finitte og infinitte. Finitte verb er verb som kan bøyes i presens («leser»), preteritum («leste») eller imperativ («les!»). Infinitte verb er verb i infinitiv («lese»), presens partisipp («lesende») eller perfektum partisipp (har løpt). For at en setning skal være grammatisk, må den inneholde et finitt verb.

15. Sett strek under det finitte verbet i setningene under:

- a. Jeg ser en båt på horisonten.
- b. Anders gav en bok til Kani.
- c. Marit ville gjerne svømme, men vannet var for kaldt.
- d. Kai har kjøpt seg en ny sykkel.
- e. Ali kan ta bussen til trening.
- f. Marius har sett alle Harry Potter filmene.
- g. Ylva dansa mye i bryllupet til storesøstera.

16. Sett strek under de infinitte verbformene i setningene under:

- a) Jeg ser en båt på horisonten.
- b) Anders gav en bok til Kani.

- c) Marit ville gjerne svømme, men vannet var for kaldt.
- d) Kai har kjøpt seg en ny sykkel.
- e) Ali kan ta bussen til trening.
- f) Marius har sett alle Harry Potter filmene.
- g) Ylva dansa mye i bryllupet til storesøstera.

17. Identifiser de finitte og infinitte verbene i setningene under:

- a) Ole kjøper sjokolade og ostepopp hver lørdag.
- b) Mora til Lars har kjøpt ny bil.
- c) Om høsten trekker mange fugler sørover.
- d) Nils gav blomster til kjæresten sin.
- e) Å sykle kan være slitsomt.
- f) Ida stiller til start, og Sara skal være innbytter.
- g) Etterpå skal jeg på trening.

Alle setninger har **et finitt verb**. Finitte og infinitte verb har også helt bestemte plasser i setningen. Norsk er et såkalt V2-språk. Det vi si at det finitte verbet alltid står på plass nummer 2 i alle påstående setninger.

Det finitte verbet fungerer som **verbal** i setningen.

Oppgave: Sett strek under det finitte verbet i setningene.

- a. Vi skal på kino.
- b. Achemed har spilt klarinett siden barneskolen.
- c. Ingrid reiser til Spania allerede i natt.
- d. I går var alle i ishallen.
- e. Etterpå skal Mie og Margrete til tannlegen.
- f. Som tidligere nevnt, kalles substantivfraser og pronomenerfraser for nominalfraser.

2.Hvor står subjektet i forhold til det finitte verbet i setningene over?

Subjekt

Subjektet er et obligatorisk setningsledd i alle norske setninger. Unntaket er som vi har sett, imperativsetninger.

I setningen *Hanne skal ikke sykle på jobb i morgen på grunn av regnet* er *Hanne* subjektet. I dette eksempelet finner vi subjektet på plass nummer 1 i setningen. Men subjektet kan også stå andre plasser i setningen: *I morgen skal vi ta fergen til byen*. I dette eksempelet er *vi* subjektet, og her står subjektet på plass nummer 3, eller rett etter det finitte verbet.

Subjektet kan nemlig stå enten helt først i setningen, som i eksempelet med *Hanne*, eller rett etter det finitte verbet, som i eksempelet med *byturen*.

Subjektet er et såkalt nominalt ledd (husker du at vi kaller substantiv- og pronomenfraser for nominalfraser?), men det er ikke bare nominalfraser som kan være subjekt.

Infinitivkonstruksjoner som *å danse swing* kan også fungere som subjektet i en setning.

Å danse swing er gøy.

Å gå på ski er lett!

Vi har allerede avklart at subjektet er obligatorisk i norsk. Vi har altså et språk med subjektstvang! Det betyr at til og med setninger der det ikke er en ting eller noe levende som årsaker verbhandlingen, må vi fortsatt ha et subjekt. I slike tilfeller bruker vi ofte pronomenet *det*.

Det snør!

Det har regnet hele dagen!

Allikevel finnes det mange eksempler på ytringer som ikke inneholder noe subjekt, men som allikevel gir mening.

Sees senere!

Kommer snart

Oppgave

1. Kan du komme på noen eksempler på setninger, ytringer eller uttrykk som ikke inneholder subjekt?

Oppgave

2. Hva er subjekt i setningene under? Sett strek.

- g. Maten i bryllupet var veldig god.
- h. Karsten er den høyeste gutten i klassen.
- i. Maarud potetgull er bedre enn Kims.
- j. Han snakket i telefonen.
- k. Å gå på ski er gøy!
- l. Katten min fikk åtte kattunger.

3. På hvilken plass står subjektet i forhold til det finitte verbalet i setningene under?

- a. Mari spiller på kretslaget.
- b. Alfred er spissen til 07-guttene.
- c. I morgen skal Peter og Ibrahim spille kamp i Oslo.
- d. Det er ikke lett å si om det kommer til å regne eller ikke.
- e. Alle som var der, så da ballen knuste vinduet.
- f.

Objekt

Objekt er nominale, og består typisk av nominalfraser (substantiv- og pronomenerfraser). Objektene kan også bestå av leddsetninger eller infinitivkonstruksjoner (akkurat som subjekt).

Jeg sa at du skulle tatt på regntøy. (leddsetning)

Å tenke positivt var det eneste han kunne gjøre i en tid som dette.

Vi skiller mellom *dirkete* og *indirekte objekt*.

Noen verb krever et objekt, andre gjør det ikke.

Bare se her:

Han spiser frokost.

Jeg ser deg.

Jeg ga læreren et eple.

I disse eksemplene er leddet etter verbet objekter. Verb som *spise*, *se* og *gi* er med andre ord transitive.

Jeg sover.

Mads hviler (etter skolen).

Han pustet (tungt).

I disse eksemplene, fungerer leddene etter verbet som adverbial, ikke objekt. Verbene *sove*, *hvile* og *puste* er *intransitive*.

Vi kan ikke si.

Noen verb krever flere ledd enn andre verb for å kunne lage en grammatisk setning. Disse leddene er ofte nominalfraser.

Dette kravet som verb har til andre ledd, kalles *valens*.

Blant de *andre leddene* som verbet krever, finner vi objekt.

Verb som ikke kan ta objekt, kalles *intransitive verb*.

*Jeg sover han

*Mads hviler seng

Men vi kan si noe om når vi sover, hvor vi hviler, eller måten vi puster - altså adverbial.

Oppgave 1

a) Lag setninger med disse verbene: *sitte, vise, nyse, kjøpe, gi, se, regne*.

b) Hvor mange ledd krever disse verbene?

2. Identifiser objektet i setningene under.

- a. Vi møtte henne i Bergen
- b. Gi meg hammeren.
- c. Åtte spann blåbær plukket vi.
- d. Jeg skal treffe en venn i Oslo.
- e. Lotte fikk nye sko til jul.

Direkte objekt

Det direkte objektet i en setning finner ved å spørre *hva* eller *hvem* + *verbal* + *subjekt*.

Det direkte objektet står vanligvis etter verbalet i en setning, men det kan også fremst.

Han hentet åtte bøtter vann.

Åtte bøtter vann hentet han.

I setninger med både direkte og indirekte objekt, står det direkte objektet etter det indirekte objektet.

Hun ga meg et glass brus.

Bjørn gjorde meg en tjeneste.

Oppgave

1. På hvilken plass står det direkte objektet i forhold til det finitte verbalet i setningene under?
 - a. Vi møtte henne i Bergen
 - b. Gi meg hammeren.
 - c. Åtte spann blåbær plukket vi.
 - d. Jeg skal treffe en venn i Oslo.
 - e. Lotte fikk nye sko til jul.
2. Skriv om setningene under ved å flytte det direkte objektet.
 - a. En bok ga jeg Marthe til jul.
 - b. Karin har en kanin.
 - c. Mads vet at sjansen for å vinne er liten.
 - d. Å klatre er det beste Marius vet.

Indirekte objekt

I mange setninger er det to objekter, både et direkte og et indirekte objekt.

Læreren har begynt å lære *klassen* setningsanalyse.

Hun vil vise *meg* den nye sykkel sin.

Kongen tildelte *ham* æresmedaljen i gull.

	Indirekte objekt	Direkte objekt
Læreren har begynt å lære	klassen	setningsanalyse
Hun ville vise	meg	den nye sykkelen sin
Kongen tildelte	ham	æresmedaljen i gull.

Indirekte objekt omtaler typisk personen som verbhandlingen er til fordele eller skade for (Helle gjorde *Martin* en tjeneste), eller som er mottaker (Læreren ga *elevene* en oppgave). Et indirekte objekt kan ofte skrives om til adverbial ved å med *til* eller *for* (Læreren ga en oppgave til elevene).

I setninger med to objekt, står som regel det indirekte objektet før det direkte.

Når vi skal identifisere ulike setningsledd, må vi først identifisere de ulike frasetypene i setningen. Deretter kan man bruke utskiftningsprøva eller flytteprøva for å finne ut hvilke funksjoner de ulike leddene har.

Se siste side av del 2.

Oppgave

1. Identifiser det direkte og det indirekte objektet i setningene under. Marker direkte objekt med DO og indirekte objekt med IO
 - a. Katten jager musene.
 - b. Jonas gir Mads vannflaska.
 - c. Hun sendte kjæresten sin blomster på valentinsdagen.
 - d. De tok seg en matbit.
 - e. De prøvde å fange musen.
 - f. Synet av tigreren skremte dem.
 - g. At tyven kom om natten, visste de alle.
 - h. Hans gjorde Kim en bjørnetjeneste.

2. Når en nominalfrase er indirekte objekt, kan det ofte veksle med adverbial. Hvilke av setningsparene under foretrekker du/bruker du i ditt talespråk?
- a. Han sendte dem et stygt blikk.
Han sendte et stygt blikk til dem.
 - b. Han laget middag til oss.
Han laget oss middag.
 - c. Ali ga oss latterkrampe.
Ali ga latterkrampe til oss.
4. Identifiser de ulike setningsleddene i setningene under.
- a. Hunden liker godbiter.
 - b. At katter kan klore, vet alle.
 - c. Den lille jenta har fått nye dukker.
 - d. Maria ga meg en bok.
 - e. Jeg spiser is.
 - f. Mamma lager oss middag.
 - g. Tante gav meg denne genseren.

Predikativ

Et predikativ beskriver subjektet eller objektet i en setning. Det forteller hvem eller hva subjektet eller objektet er, eller det kan nevne en egenskap subjektet eller objektet har.

«Karine er *snill*.»

«Omar har *en lillesøster*.»

«Det var *dårlig vær* på mandag.»

«Vi skal male fjøset *rødt*.»

Predikativer står typisk til noen få verb. De viktigste er *å være, å bli, å hete, å virke* og *å kalle*. Når vi ser disse verbene i en setning, har vi som regel å gjøre med et predikativ.

Oppgave

1. Identifiser predikativene i setningene under.
 - a. Matas er flink til å spille fotball.
 - b. Heidis søster går i tiende klasse.
 - c. Vi skal male huset rødt.
 - d. Huset skal males rødt.
 - e. Hun spiste tallerkenen tom.
 - f. Stormen gjorde oss alle sjøsjuke.
 - g. Han heter Bjørn.
 - h. Jeg er så sliten!
 - i. Spagetti er Vegards favorittmat.
 - j. Dette er bare svada.

2. Hvilken rolle (funksjon) har predikativene i setningene over? Hva slags fraser beskriver de, og hvilken funksjon har disse frasene i setningen (subjekt, verbal, objekt, osv.)

Adverbial

Adverbialer er en romslig gruppe av setningsledd. Adverbialer er setningsledd som kan gi svar på spørsmål som: hvor? Hvordan? Hvor ofte? Hvor mye? Hvor langt? Hvorfor? Og når?

Adverbialer er ofte det setningsleddet som sier noe om tid, sted og måte.

- 1) Tidsadverbial: Janne spilte *i går*.
- 2) Stedsadverbial: Hans vil *hjem*.
- 3) Måtesadverbial: David hopper *langt*.

Noen adverbial kan endre betydningen til hele setningen. Disse kalles setningsadverbial. *Ikke* er et setningsadverbial.

«Jeg kommer *ikke* på skolen i dag.»

Setningsadverbialer kan også uttrykke følelser, forsterke eller dempe:

Uttrykker følelser: «Petter fikk heldigvis bestått på førerprøven.»

Forsterker eller demper: «Ivar fikk visst fisk til slutt.»

Vi kan bruke utskiftningsmetoden også for å identifisere adverbialer.

Subjekt	Verbal	Adverbial
Jeg	Kommer	I morgen
Jeg	Kommer	da
Hanne og Petter	Gikk	Veldig langt
De	Gikk	Slik

Ofte finner vi adverbialet på den første plassen i setningen. En setning kan også inneholde fler adverbial.

«*I morgen* kommer Ole.»

«*Klokken åtte* starter timen.»

«*Etterpå* reiser familien *på ferie*.»

Oppgave

1. Identifiser adverbialene under. Marker adverbialene med A.

- a. I morgen skal jeg til legen.
- b. Katten strakk seg så lang han var.
- c. Han er hjemme.
- d. Det var pent vær da vi kjørte.
- e. På grunn av været måtte vi søke ly.
- f. Vi passet hunden fordi de skulle reise.
- g. Høyt henger de, og sure er de.

Noen adverbialer står ikke bare til en del av setningen, men modifierer hele setningen.

Disse kalles *setningsadverbialer*. Typiske setningsadverbialer er *ikke*, *alltid*, *aldri*, *sikkert* og *kanskje*.

2. I setningene under er det flere adverbial. Kan du bytte rekkefølge på dem? Hvis ja, skriv om setningene. Hvis nei, hvorfor?

- a. Jeg har kanskje vært på hytte litt for lenge.
- b. I går gjorde jeg ikke leksene mine før trening.
- c. Alle kan ikke være like gode i gym.
- d. Det er vakkert i Norge om sommeren når det ikke regner.
- e. I dag sitter du vel bare hjemme foran TV-en?
- f. Jeg lengter alltid etter sommeren på denne tiden av året.

I setningsanalyse markerer vi ofte de ulike setningsleddene med S, FV, IV, IO, DO, P, og A.

S: subjekt

FV: verbal

IV: infinitt verbal

IO: indirekte objekt

DO: direkte objekt

P: predikativ

A: adverbial

Blandede oppgaver om setningsledd

1. Marker alle frasene i setningene under. Hvilke type fraser finner du, og hvilken funksjon har de i setningen. Marker funksjon med S, FV, IV, IO, DO, P, og A. Begrunn analysen din.
 - a. Mia løper veldig fort.
 - b. Fotball er nok den kuleste sporten i verden.
 - c. I går skulle jeg egentlig ha reist til Spania.
 - d. At Marie var den som skulle vinne, hadde ingen trodd.
 - e. Katten drikker melk.
 - f. Du skal ikke spytte på gaten.
 - g. Nils er en kjekk gutt.
 - h. Huset skulle males rødt.
 - i. Den lille gutten i det store gule huset ville gjerne leke med den søte jenta i det lille blå huset.
 - j. Han skal bli bussjåfør.
 - k. Partiet valgte ham til partileder.
 - l. Vi ga læreren en gave på avslutningsfesten.
 - m. Han ble veldig paff.
 - n. Treåringen til Mona og Kjell er i trassalderen.
 - o. Vi ønsket familien Andersen en fin tur.
 - p. Pappaen lovte lille Marie en ny sykkel.
 - q. På fredag dro vi på konsert med OnkIP og de fjerne slektningene.

Utskiftningsprøva

Denne metoden går ut på at vi prøver å erstatte så lange ordsekvenser som mulig med et enkelt ord (vanligvis et pronomen eller et adverb). I de tilfeller der dette gir et grammatisk mulig svar, utgjør med stor sannsynlighet den aktuelle sekvensen et eget ledd i setningen.

Mads, Marie, Tine og Kari flyttet til Oslo → **de** flyttet dit.

Den lille, rosa og lilla kosekaninen forsvant på t-banen → **den** forsvant der.

I går reiste familien Olsen til Hawaii → **da** reiste **de** dit.

Flytteprøva

Flytteprøva går ut på å prøve hvilke ord som samlet kan flyttes fram i setningen slik at det blir stående før det finitte verbet. På denne plassen, som kalles forfeltet, kan det normalt sett bare stå ett ledd av gangen.

Siden flytteprøva tar utgangspunkt i det finitte verbet, sier det seg selv at vi ikke kan bruke denne prøven til å plukke ut det finitte verbet i setningen. Vi finner det finitte verbet ved å gjøre om setningen til et ja/nei-spørsmål. I slike spørsmål, står nemlig det finitte verbet først.

Simen har gjort leksene sine. → Har Simen gjort leksene sine?

Etter å ha funnet det finitte verbet, går vi videre med å forsøke å flytte så mange sammenhengende ord som mulig fram i forfeltet.

De fleste ungene som går i klassen hennes, leser en hel masse bøker på fritiden.

→ **På fritiden** leser de fleste ungene som går i klassen hennes, en hel masse bøker.

→ **En hel masse bøker** leser de fleste ungene som går i klassen hennes, på fritiden.

Tar vi med for mange ord, blir setningen ugrammatisk:

→ ***En hel masse bøker på fritiden** leser de fleste ungene som går i klassen hennes.

Løsningsforslag til blandede oppgaver

- a. Mia (S) løper (FV) veldig fort (A).
- b. Fotball (S) er (FV) nok den kuleste sporten i verden (P).
- c. I går (A) skulle (FV) jeg (S) egentlig (A) ha reist (IV) til Spania (A).
- d. At Marie var den som skulle vinne (DO, hadde (FV) ingen (S) trodd (IV).
- e. Katten (S) drikker (FV) melk (DO).
- f. Du (S) skal (FV) ikke (A) sputte (IV) på gaten (A).
- g. Nils (S) er (FV) en kjekk gutt (P).
- h. Huset (S) skulle (FV) males (IV) rødt (P).
- i. Den lille gutten i det store gule huset (S) liker (FV) den søte jenta i det lille blå huset (DO).
- j. Mette (S) gav (FV) Axel (IO) en stor bukett roser (DO) på bursdagen hans (A).
- k. Han (S) skal (FV) bli (IV) bussjåfør (P).
- l. Partiet (S) valgte (FV) ham (DO) til partileder (P).
- m. Vi (S) ga (FV) læreren (IO) en gave (DO) på avslutningsfesten (A).
- n. Han (S) ble (FV) veldig paff (P).
- o. Treåringen til Mona og Kjell (S) er (FV) i trassalderen (sP).
- p. Vi (S) ønsket (V) familien Andersen (IO) en fin tur (DO).
- q. Pappaen (S) lovte (FV) lille Marie (IO) en ny sykkel (DO).
- r. På fredag (A) dro (FV) vi (S) på konsert (A) med OnkIP og de fjerne slektningene (A).