

Ingebjørg Tonne
Universitetet i Oslo
Anne Golden
Universitetet i Oslo

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9838>

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

Grammatikken og læreren: Det grammatiske fundamentet i lesing

Sammendrag

Leseforståelsen til andrespråkelever henger tett sammen med deres metaspråklige bevissthet (Brenne, 2005; Stone et al., 2004; Kuo & Anderson, 2006; Clahsen et al., 2003; Carlisle, 2004, 2007). Hvis læreren selv har god grammatisk kunnskap, kan denne koblingen utnyttes didaktisk (Lyster, 2002; Bowers et al., 2010). Vi rapporterer her fra en undersøkelse av et norsk kommunalt kurs som ble etablert for å gi lærerne et bedre språkdiraktisk fundament i leseopplæringen. Vi spør *hva slags aktiviteter for styrking av elevenes metaspråklige bevissthet lærerne rapporterer å ha gjennomført i klassene etter kursforelesningen*, og videre spør vi *hvordan disse aktivitetene ser ut til å være knyttet til innholdet i kurset*. Gjennom ikke-deltakende observasjon fulgte vi kurset og de påfølgende lærerrepresentasjonene, og vi har analysert læremiddelet som ble lagt til grunn i kurset. Vi finner at kurset og læremiddelet har store faglige og strukturelle mangler. Disse manglene reflekteres delvis i lærernes didaktiske opplegg presentert i etterkant av kurset. Lærerne blander sammen lyd- og ordstruktur, og de bruker lite grammatisk terminologi. Samtidig vitner de beskrevne didaktiske oppleggene om at lærerne har grepet hovedpoenget i kurset, nemlig at man kan øke den metaspråklige bevisstheten til elevene ved å utforske form-siden ved språk.

Nøkkelord: grammatikk, lærere, metaspråklig bevissthet, kommunal kursing

Grammar and the teacher: The grammatical foundation of reading

Abstract

The reading comprehension of second language learners is closely linked to the learners' meta-linguistic awareness (Brenne, 2005; Stone et al., 2004; Kuo & Anderson, 2006; Clahsen et al., 2003; Carlisle, 2004, 2007). This link can be used didactically in reading training if the teacher has good grammatical knowledge (Lyster, 2002; Bowers et al., 2010). We report from an investigation of a Norwegian municipal course established to give teachers a better language didactic foundation for their reading instruction. We ask: *What kind of activities for strengthening the students' meta-linguistic awareness do the*

teachers report having carried out in the classes after the course lecture? and How do these activities appear to relate to the content of the course? By having monitored the course and the subsequent teacher presentations through non-participant observation, and by analyzing the text material used, we find that the course and the material have major content and structural shortcomings. These shortcomings are partially reflected in the teachers' presentations of didactic activities succeeding the course. The teachers describe activities that unveil an unconfident approach to phonology and morphology, and the use of grammatical terminology is scarce. At the same time, the described didactic schemes testify that the teachers have grasped the underlying point of the course, namely that one may increase the students' meta-linguistic awareness by exploring linguistic form.

Keywords: grammar, teachers, metalinguistic awareness, municipal course

Innledning¹

Forskning nasjonalt og internasjonalt (bl.a. Brenne, 2005; Stone et al., 2004; Kuo & Anderson, 2006; Clahsen et al., 2003; Carlisle, 2004, 2007) viser at elevens leseforståelse henger tett sammen med deres metaspråklige bevissthet, særlig knyttet til morfologi. Koblingen mellom lesing og metaspråklig bevissthet hos elevene kan utnyttes didaktisk i leseopplæringen til både andrespråkelever og elever som leser på førstespråket sitt (Lyster, 2002; Bowers et al., 2010). Siden innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006, og etter hvert videreført i Fagfornyelsen LK20, er lesing regnet som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Lærere i alle fag i skolen, ikke bare norsklærerne, må forholde seg aktivt og støttende til at mye av læringen i faget skal skje gjennom lesing. Samtidig har ikke alle lærere lesedidaktisk kompetanse. For å styrke lærernes leserelaterte kompetanse organiserer kommunene i Norge etterutdanningskurs. Vi rapporterer her fra en undersøkelse av et kommunalt kurs (2017–2018) som ble etablert for å gi lærerne et bedre grammatisk fundament for å bedre leseopplæringen gjennom økt metaspråklig bevissthet hos elevene. Spesielt er det tenkt som et viktig bidrag til leseopplæringen for elever som har norsk som sitt andrespråk, som er en sentral elevgruppe for skolene og lærerne som deltar på kompetansehevingskurset.

Kurset vi har undersøkt, er knyttet til arbeid med vokabular og morfologi, utviklet og gjennomført de senere år for skolene i en større by i Norge. Gjennom ikke-deltakende observasjon har vi studert kursforelesningen gitt av instruktørene fra kommunen. Ved dokumentanalyse har vi undersøkt læremiddelet som er trukket inn som del av kurset, og vi har analysert lærernes egne beskrivelser av klasseromspraksiser, presentert i det som kalles erfaringsdelinger. Vi har undersøkt hvordan grammatikkdelen i det utvalgte kurset er forankret i lingvistisk kunnskap og hva slags kunnskap og mulige didaktiske konsekvenser kurset kan gi. Tolkingskonteksten for de tekstene, ytringene og handlingene vi diskuterer i denne

¹ Dette arbeidet er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 223265.

artikkelen, er tidligere forskning om grammatikk i skolen, spesifikt om det grammatiske grunnlaget for leseforståelse og forskning om lærernes kunnskap om grammatikk.

Vi avgrensner oss her til en nærstudie av kursingen av lærerne på én av skolene, en 1.–7.-trinnskole. Vi undersøker hvordan den kommunale lærerkursingen i grammatikk eventuelt øker grammatikk-kunnskapen hos lærerne, og hvordan denne kunnskapen videreformidles i form av metaspråklige aktiviteter i klasserommene. Vi formulerer forskningsspørsmålene

Hva slags aktiviteter for styrking av elevenes metaspråklige bevissthet rapporterer lærerne å ha gjennomført i klassene etter kursforelesningen? Hvordan ser disse aktivitetene ut til å være knyttet til innholdet i kurset?

Vi prøver altså å finne *hva slags* grammatisk kunnskap som bringes inn i skolen, og *hvordan* denne kunnskapen eventuelt blir rapportert brukt didaktisk av lærerne. Forskningsspørsmålene søker vi belyst gjennom å tolke det observerte grammatikk-kurset gitt av kommunens instruktører, det tilknyttede læremiddelet og lærernes framlegg i erfaringsdelingene.

I første del av artikkelen belyses leseopplæringens grammatiske fundament, basert på forskning i og utenfor Norge. Vi antyder også nivået på lærernes grammatikk-kunnskap ved å vise til tidligere forskning på feltet. Med dette bakteppet undersøker vi om – og eventuelt hvordan – kurset vi studerer her, ser ut til å kunne bidra til å øke lærernes kompetanse i grammatikk slik at de kan bruke denne kompetansen didaktisk som ledd i leseopplæringen.

Forskning om det grammatiske fundamentet og lærerens kompetanse

Begrepet *metaspråklig bevissthet* ('metalinguistic awareness') kan blant annet defineres som det å være oppmerksom ('notice', Schmidt, 1990) på språklige faktorer ('pay attention to', Bialystok, 2001). Haukås (2014, s. 3) omtaler metaspråklig bevissthet i lignende termer og definerer metaspråklig bevissthet som "et individs evne til å rette oppmerksomheten mot språket som et objekt i og for seg selv, til å reflektere over språk og til å vurdere det". I denne artikkelen legger vi en slik forståelse av metaspråklig bevissthet til grunn. Å være oppmerksom på noe språklig impliserer at kognisjonen der og da er aktivt rettet mot det språklige, for eksempel mot endelsen *-en* i *gutten*. Metaspråklig bevissthet definert slik innebærer ikke at man må kunne beskrive med lingvistiske termer den formen man har oppmerksomheten rettet mot. Å ha et *metaspråk* kommer eventuelt i tillegg. Den metaspråklige bevisstheten kan i sin tur blant annet spesifiseres som fonologisk og morfologisk bevissthet.

Fonologisk bevissthet, å ha en bevissthet om eller oppmerksomhet rettet mot lydlig forhold, er viktig for leseforståelsen hos barn, særlig i den tidlige lesefasen (Aukrust, 2005; Stone et al., 2004; Liberg, 2015; Kulbrandstad, 2022). For å

kunne avkode et skrevet ord er man avhengig av gode fonologiske ferdigheter, man må ha automatisert kombinasjonen mellom lyd og bokstav. Det ser også ut til å være en sammenheng mellom barns fonologiske bevissthet og deres senere lese- og skriveprosesser (Aukrust, 2005). Samtidig finner man at *morfologisk bevissthet* overtar etter fonologisk bevissthet som den viktigste språklige faktoren for elevenes leseforståelse oppover i barneskoletrinnene. Carlisle (1995, s. 194) definerer morfologisk bevissthet som en «bevissthet om den morfologiske strukturen til ord og (evnen) til å reflektere over og manipulere den strukturen» (vår oversettelse fra engelsk).

Morfologisk bevissthet kan være generell, det vil si at man er bevisst at ord har en struktur i det hele tatt. Samtidig varierer språk mye med hensyn til hvordan ord er bygd opp morfologisk, og morfologisk bevissthet er derfor nært knyttet til bevisstheten om ordstrukturene i et spesifikt språk, og må oppøves spesifikt for et eventuelt andrespråk (Miguel, 2012). Et utslag av morfologisk bevissthet kan for norsk være at man legger merke til at det skjer en endring i mening når et morfem legges til eller trekkes fra i et ord, som avledningsmorfemet *u-* i *urettferdig*. Caglar-Ryeng (2010, s. 24) rapporterer om førstespråkselevs lesing på engelsk: «between Grades 3 and 6, the role of phonological awareness in decoding gradually decreased at the same time that of morphological awareness increased». Lyster (2017) viser til en norsk studie som gir lignende resultater. Hun argumenterer for at språkprogram og språkstimulering tidlig bør inkludere stimulering av barns morfologiske bevissthet.

Kuo og Anderson (2006) oppgir tre grunner til at det er en sterk kobling mellom morfologisk bevissthet og leseferdigheter. Den første er at morfologiske egenskaper i selve lesingen inkluderer både semantiske, fonologiske og syntaktiske egenskaper, for morfemer er form og mening i ett. Den andre grunnen er at det mentale leksikon ser ut til å være morfembasert, det vil si at man utnytter morfologisk informasjon når komplekse ord skal prosesseres, ifølge psykolingvistiske studier på flere språk (Clahsen et al., 2003; Harley, 2008). Den tredje grunnen er at morfologisk bevissthet kan gi leseren innsikt i det ortografiske systemet i språket. Mange skriftsystemer – også det norske – baserer seg på både fonologisk og morfologisk informasjon. Det fonologiske viser seg i de tilfellene ord skrives lydrett, mens morfologiske føringer kan gå på tvers av det lydrette; morfologien nedfelles i skrift slik at blant annet «gått» og «godt» staves ulikt i norsk, selv om ordene uttales likt.

De to ulike prinsippene i ortografien i norsk – det fonologiske og det morfologiske – finner sine motsvarigheter i lesestrategier. Når barnet knekker lese-koden, leser barnet alfabetisk-fonemisk. Det innebærer å stave seg gjennom hver bokstav og koble denne til en lyd for så å trekke det hele sammen til et forståelig ord. Å benytte det som kalles den ortografisk-morfemiske lesestrategien, derimot, er å lese morfemer, hele form-mening-biter om gangen: gå+tt og god+t, i stedet for g+å+tt og g+o+d+t. Sikre lesere på norsk, med høy morfologisk bevissthet, bruker den ortografisk-morfemiske lesestrategien i stor grad, men veksler til den

alfabetisk-fonemiske strategien når delene av ordene er ukjente (Høien & Lundberg, 2002; Kulbrandstad, 2022).

Ut fra den ovenfor omtalte forskningen kan man trekke den slutningen at svak metaspråklig bevissthet, særlig morfologisk bevissthet, sannsynligvis vil hindre bruken av den ortografisk-morfemiske lesestrategien, mens bruken av den alfabetisk-fonemiske øker. Den sistnevnte gir langsommere lesing og vanskeliggjør meningsuthenting fordi fonemene er mindre (og mange) og ikke bærer mening. Morfemene er derimot større (og færre enn fonemene) og bærer mening. På andrespråket må den morfologiske bevisstheten bygges opp nesten fra bunnen av, idet en i beste fall vil kunne overføre fra førstespråket en bevissthet om *at* det (eventuelt) finnes morfologiske strukturer også i andrespråket, men ikke bevissthet om *hvordan* disse strukturene er (jf. Miguel, 2012).

Forskere på andrespråksfeltet har også undersøkt hvilken rolle de ulike undertypene av morfologi – sammensetning, bøyning og avledning – spiller for leseforståelsen på andrespråket. Tonne og Pihl (2013) finner i sin studie av leseprøver på norsk at elevene tidlig hadde bevissthet om *sammensetninger* i norsk, det vil si at de i stor grad mestret oppgaven med å analysere sammensatte ord allerede i 3. klasse. I og med at de aller fleste informantene i studien hadde en slik bevissthet om sammensatte ord, skilte ikke dette mellom gode og mindre gode lesere. Bevissthet om *bøyingsmorfologi* på sin side, skilte mellom gode og mindre gode lesere på norsk på såpass lave skoletrinn som 3. trinn, men skilte i mindre grad mellom lesere på 5. trinn. Lav bevissthet om *avledningsmorfologi*, derimot, samsvarte med lav skår på de nasjonale leseprøvene også på 5. trinn. Disse morfologisk orienterte funnene bekreftes av forskning gjort på andre språk. Undersøkelser, de fleste med utgangspunkt i tilegnelse av engelsk, viser at førstespråks elever i grunnskolen først utvikler bevissthet om bøyingsmorfologi og sammensetninger, deretter bevissthet om avledningsmorfologi (Kuo & Anderson, 2006). Det samme mønsteret finner en igjen hos andrespråks elever, men med enda større forsinkelse når det gjelder avledningsmorfologi. Kieffer og Lesaux (2008) finner at med økende alder spiller bevissthet om avledningsmorfologi en gradvis større rolle for leseforståelsen til elever med engelsk som andrespråk og spansk som førstespråk. Miguel (2012) bekrefter den nevnte rekkefølgen når det gjelder undertypene av morfologisk bevissthet. Den ekstra forsinkelsen ble også knyttet til avledningsmorfologisk bevissthet hos voksne andrespråksinnlærere av spansk.

Leseforståelse, som er ment å skulle måles i de nasjonale leseprøvene i Norge, ser ut til å forutsette høy morfologisk bevissthet. En slik forutsetning kan gi et validitetsproblem, nemlig at det ikke er bare leseforståelsen som måles hos andrespråks elever, men i tillegg morfologisk bevissthet på norsk (Tonne & Pihl, 2013). Morfologisk bevissthet må som nevnt i stor grad oppøves i lesespråket, og det er et spørsmål hvorvidt lærerne er rustet for oppgaven med å styrke elevenes morfologiske bevissthet som ledd i leseopplæringen.

Myhill et al. (2013), Matre og Solheim (2016), Tonne (2017) og Hognestad (2019) viser at relativt lav grammatisk kompetanse hos lærere kan være årsaken

til at lærerne strever med å forholde seg til læreplanmål som involverer grammatisk kunnskap. Sentrale læreplanmål knyttet til kohesjon i tekst, syntaktisk variasjon i tekster, grammatikalitetsvurdering, tegnsettingsnormer og tekstrespons, krever grammatisk forståelse for å operasjonaliseres og arbeides med didaktisk. De nevnte undersøkelsene viser at en del lærere har lite grammatisk kunnskap, noe som resulterer i mangelfullt felles metaspråk, som igjen kan gi dårligere språkdiraktikk. Holmen (2014) utforsker hvordan lærerstudenters grammatikkdiraktiske kunnskap er tett knyttet til egen grammatisk kunnskap, blant annet når det er nødvendig å forklare for en innlærer av norsk hvorfor en ytring er ugrammatisk. Holmen viser at lærerstudentene i hennes undersøkelse mangler relativt elementær grammatisk kompetanse, til tross for mange år i norsk skole, hvor de har fått opplæring etter læreplanen i norsk. Nygård og Brøseth (2021) finner også at lærerstudenter i første året av studiene har lav kompetanse i grammatikk. Blant annet har de et lite utviklet metaspråk. Nygård og Brøseths funn viser at studentene mener de har mer kunnskap om grammatikk enn de faktisk har, etter det deres undersøkelse viser. Samtidig er det en utbredt forestilling blant studentene at grammatikk først og fremst dreier seg om rettskriving; i mindre grad er oppfatningen at grammatikk dreier seg om språklige strukturer.

I et intervju med Tore Brøyn i tidsskriftet *Bedre skole* peker språkforsker Lars Anders Kulbrandstad på noen av årsakene til at det er (blitt) slik at den grammatiske kompetansen er lav (Brøyn, 2015):

Norsk som kunnskapsfag har vært i en identitetskrise siden Mønsterplanen (M74). Det var da man ga opp det nasjonsbyggende aspektet og definerte norskfaget som et kommunikasjonsfag. [...] Etter hvert brukte man ikke engang ordet «grammatikk», og det som ble stående igjen, var temmelig tilfeldig og ufordøyd. (Brøyn, 2015, avsnitt 4)

Hertzberg (2004) understøtter Kulbrandstads påstand, idet hun viser til hovedtrekkene i debatten om grammatikkens plass i norskfaget og i lærerutdanningen: «Til grunn for hele debatten [i årene rundt 1980] lå spørsmålet om hvordan grammatikken i sin daværende form kunne forsvares som pedagogisk hjelpemiddel i norskfaget» (Hertzberg, 2004, s. 97). Grammatikk som tema i norskfaget har i tillegg måttet finne seg i å dele plassen i læreplanene med nyere emner. Haukås omtaler også endringen i holdning til kunnskap om grammatikk i skolen:

Ved overgangen til en kommunikativ språkundervisning på sytti- og åttitallet ble betydningen av metaspråklig bevissthet kraftig tonet ned. Krashen (1982) var blant forskerne som hadde stor påvirkningskraft i denne perioden. Han hevdet at språklæring skjer best implisitt og at eksplisitt språkkunnskap i beste fall har en svært begrenset nytteverdi (Haukås, 2014, s. 3).

Hognestad tidfester den endelige slutten for grammatikken i skolen noe senere, nemlig til innføringen av Læreplanen i Kunnskapsløftet (LK) 2006: «Og når det gjelder selve det faglige innholdet, var [LK06] den reformen som langt på vei avskaffet grammatikken i norskfaget.» (Hognestad, 2019, s. 84). Gjennom LK06, der lesing (i alle fag) er en av de grunnleggende ferdighetene, ble alle lærere

ansvarlige for elevenes lesing. Elevene skal lese godt nok, med god nok forståelse til å kunne lære. Som vi har sett fra gjennomgangen av leseforskningen impliserer imidlertid dette at alle lærere, både norsklærere, naturfagslærere og andre bør ha et visst grammatisk grunnlag for leseopplæringen sin. En slik kobling mellom generelt leseopplæringsansvar og grammatikk er derimot i liten grad blitt anerkjent, selv om det i senere tid er blitt holdt enkelte kurs som også inkluderer grammatiske komponenter, slik som kurset vi undersøker her.

Norsk som andrespråk ble et eget fagfelt delvis fordi den økte innvandringen fra 1970-tallet førte til et behov for kunnskap om språk og språklæring i skolen (Hvenekilde & Ryen, 1984). Dermed ble grammatikk en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for lærere som jobbet spesifikt med andrespråksproblematikk (Ryen & Tonne, 2015). Antologien av Hvenekilde og Ryen (1984) retter seg nettopp mot lærere i skolen, med blant annet norsk grammatikk i et generelt kontrastivt perspektiv. Noen år senere kom Golden et al., (1988), som i tillegg inkluderte et funksjonelt perspektiv, altså en kobling mellom *hva* som ønskes uttrykt (for eksempel en motsetning) og *hvordan* det uttrykkes i norsk (for eksempel med konjunksjonen *men*). Men siden ble ansvaret for utviklingen av norskkompetansen og lesekompetansen hos andrespråkselevne også gitt til lærere som ikke nødvendigvis hadde slik grammatisk, språktypologisk og funksjonell-grammatisk kunnskap. Allmennlæreren skulle allerede etter læreplanen av 1987 (M87) tilpasse undervisningen i klasserommet til hver enkelt elev, også andrespråkseleven. Og med LK06 ble som nevnt alle lærere trukket inn i leseopplæringen. Men, som Bachmann og Haug (2006, s. 84) samtidig noterer: «Verken læreplaner, læremidler eller lærernes kompetanse er tilpasset skolens flerkulturelle populasjon.» Grammatikk-kunnskapen i skolen har i løpet av noen få tiår blitt marginalisert, ikke bare som tema i undervisningen, men også som grunnleggende kunnskap hos læreren som har ansvar for leseopplæringen for alle elever, både første- og andrespråkselever.

Med denne diskusjonen som bakteppe fulgte vi altså et kommunalt kurs som hadde som mål å bedre lærernes lesedidaktikk. Lesedidaktikken skulle bedres ved at lærerne skulle tilegne seg bedre kunnskaper om grammatikk, for i sin tur å bli i stand til å øke den metaspråklige bevisstheten til alle elevene i språklig mangfoldige klasserom.

Metode

Det empiriske materialet for denne studien kommer fra kursdel 2 av et todelt kurs om ord og begreper. I denne delen var temaet ordlæringsstrategier og grammatikk. Vi har konsentrert oss om grammatikkdelen. Vi observerte instruktørens forelesning for alle lærerne ved skolen (1.–7. trinn, både norsklærere og andre lærere) og lærersamlingen med erfaringsdeling med alle lærerne fem uker senere. I erfaringsdelingen hadde lærerne på de ulike trinnene framlegg som inneholdt

didaktiske overveielser og valg, samt beskrivelser av gjennomføringene og evaluering av opplegget i klassene. Vi gjorde notater underveis og umiddelbart etter observasjonene og fikk kopi av støtteark brukt i forelesningen og erfaringsdelingen, men vi observerte ikke de didaktiske oppleggene i klassene direkte. I tillegg studerte vi læremiddelet som ble brukt av kursinstruktørene og var delt ut til lærerne. Dette var en perm med flere kapitler, der en avgrenset del handlet om grammatikk og leseopplæring.² Vår tilnærming har etnografiske trekk, med ikke-deltakende observasjon. I tillegg gjennomfører vi dokumentanalyse av læremiddelet. Disse tilnærmingene har gitt oss innblikk i aspekter av skolens og ikke minst læreres aktiviteter. Det spesialutviklede læremiddelet som ligger til grunn for instruktørens forelesning og som skolene og lærerne har tilgang til, spiller en framtrædende rolle. Vi har derfor analysert det som tekst ut fra lingvistiske og tekstlige kriterier med vekt på disposisjon og innhold. Til sammen blir vår analyse en slags *tykk beskrivelse* ('thick description', Geertz, 1973; Tracy, 2010) i og med at den relaterer lærernes valg og refleksjoner (slik de er vist gjennom lærernes erfaringsdeling) til instruktørens forelesning og videre til læremiddelet som instruktørene baserer seg på. Ved å gi tykke beskrivelser kan man få fram nok informasjon til å danne seg informerte oppfatninger ('informed judgements') om grad og omfang av et fenomen i en bestemt sammenheng (Schofield, 2007).

Analyse av grammatikk-kurset

Kursdelen vi analyserer her, er satt i gang ut fra et mål om å bedre leseforståelsen til elevene i elevgrupper der mange elever har norsk som sitt andrespråk. Kursdelen tar for seg ordkunnskap og ordlæringsstrategier, med økt grammatikkforståelse hos lærerne som mål. Kursdelen begrenser seg ikke til grammatikk kun for ord, altså morfologi, men favner i utgangspunktet også fonologi og syntaks.

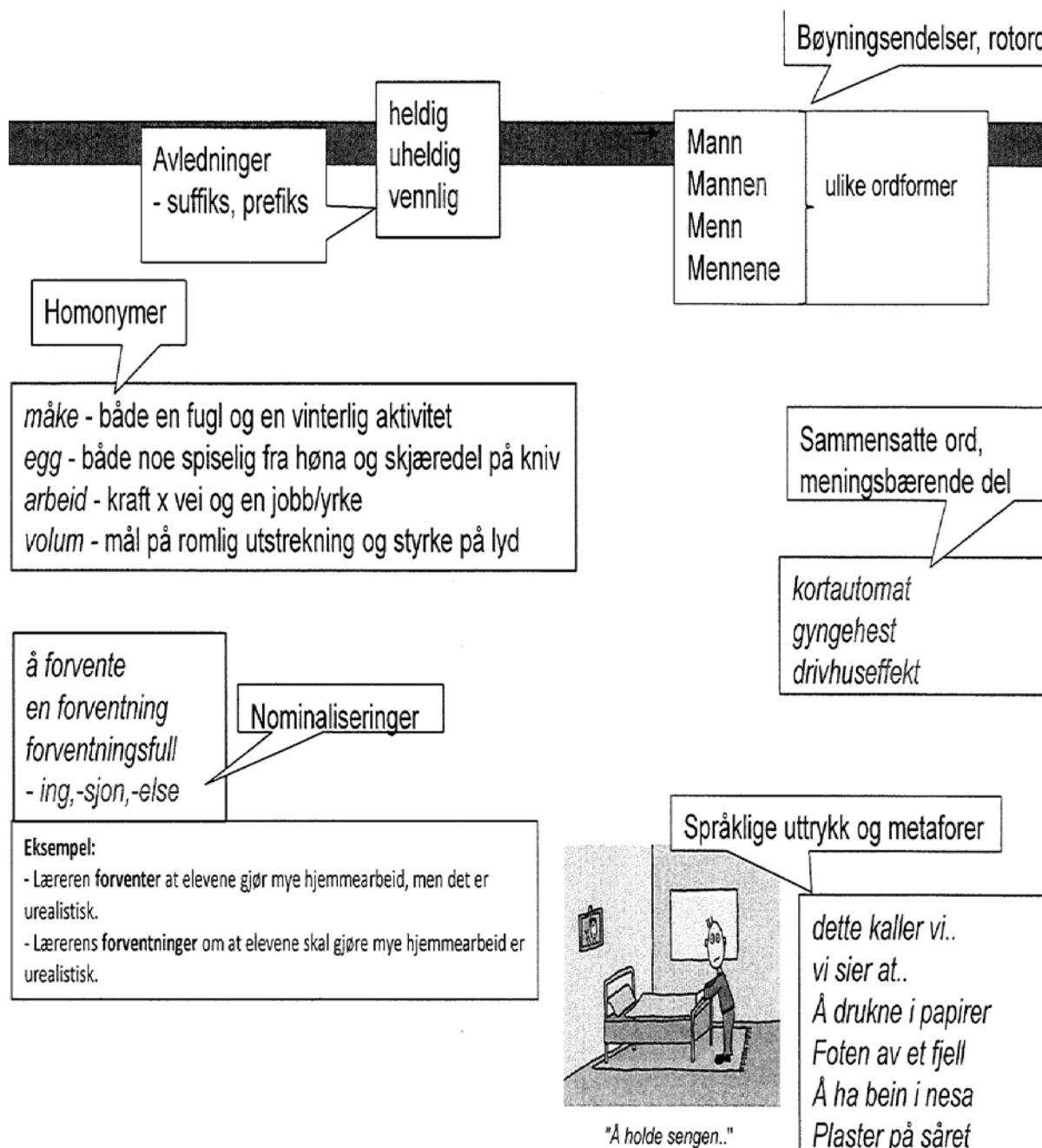
I det følgende organiserer vi beskrivelsen og analysen av kursdelen i tre avsnitt: i) ett avsnitt om helheten og overordnet tilnærming i kursforelesningen, slik det ble presentert av instruktørene; ii) ett avsnitt der vi tar for oss de ulike delene mer detaljert, med utgangspunkt i læremiddelet og hvordan de ulike delene i læremiddelet ble reflektert i forelesningen; iii) ett avsnitt om samlingen kalt 'erfaringsdeling' der lærerne presenterte de didaktiske oppleggene de hadde gjennomført i klassene sine med utgangspunkt i grammatikk-kurset. Til slutt oppsummerer og diskuterer vi funnene.

² Læremiddelet har form av et kapittel i en perm som instruktørene og lærerne/skolen har fått tildelt fra kommunen. Dette læremiddelet er ikke offentlig tilgjengelig og identifiseres heller ikke ytterligere her pga. anonymitetshensyn. Mer informasjon og tilgang til materialet kan fås fra artikkelforfatterne under visse betingelser.

Kursforelesningen

To instruktører fra kommunen – en med norskfaglig bakgrunn og en med pedagogikkfaglig bakgrunn – la fram stoffet i en halvannen times kursøkt der alle lærerne på skolen var til stede. Alle språklige nivåer (fonologi, morfologi, syntaks) ble nevnt i de innledende beskrivelsene i forelesningen. Det første powerpoint-lysbildet var slik vi ser i illustrasjon 1, der samtlige av øktas grammatiske forhold er inkludert, og ifølge instruktørene å anse som en illustrasjon av kompleksiteten i stoffet:

Illustrasjon 1. Oversikt over kursdelen i grammatikk, presentert i kursøkta



Grammatiktilnærmingen ble videre omtalt som «Fokus i form»³ og «Ordlæringsstrategier». Å jobbe med ordets forside ble framstilt som å kjenne til ordets fonologiske struktur, å kjenne til ordets syntaktiske og morfologiske oppførsel og – til tross for at det var form som skulle være det førende – å kjenne til ordets semantiske komponenter. De «semantiske komponentene» ble likevel ikke omtalt videre. Selv om instruktørene pekte på konkrete formuttrykk og viste eksempelet *u-enig-e*, ble ikke de ulike morfemene beskrevet ytterligere. Når de deretter gikk inn i fonologien, nevnte de konsonanter og vokaler, i tillegg til konsonantforbindelser og diftonger. Også stavelser ble omtalt som viktige for leseforståelsen. Morfologi ble beskrevet med de samme termene som vises i illustrasjon 1, og nominaliseringer ble kun beskrevet som at man går fra én ordklasse til en annen.

For å beskrive et ords lydstruktur tok instruktørene utgangspunkt i ordet *fjellreven*, fra en tekst brukt i den første kursdelen. De viste samtidig til et mulig læringsmål (en konkretisering av kompetansemål fra læreplanen LK06): Elevene skal kunne «gjøre rede for hvilken ordklasse et ord tilhører, og hvilken bøyingsform som er brukt». Men eksempelordets ordklasseinformasjon og bøyingsformer ble ikke vist fram og diskutert, den formmessige siden av ordet *fjellreven* ble i stedet beskrevet som et sammensatt ord, med siste del som viktigste del, som den «meningsbærende». Instruktørene vendte så tilbake til ordets lydstruktur og beskrev igjen, nå noe mer detaljert, hva konsonanter og vokaler er, med bokstavnavnet som utgangspunkt (blant annet at «b er ‘be’»). Ulike ord, som *fjellreven*, *hi* og *forsker* ble satt inn i det som ble kalt et «gitterskjema», som innebærer å sette K og V over henholdsvis konsonanter og vokaler ut fra ordets skriftbilde (r og s får derfor hver sin rubrikk i «forsker»). Skjemaet ble ikke forklart ut fra relevans eller nytte:

Illustrasjon 2. Fonologisk «gitterskjema» fra kursøkta

K	K	V	K	K	K	V	K	V	K
f	j	e	l	l	r	e	v	e	n
	h	i							
	f	o	r	s	k	e	r		

Deretter vendte de tilbake til sammensatte ord. *Brannbil* og *bilbrann* ble presentert som to ulike sammensetninger, med ulik betydning, på samme måte som *korpsmusikk* og *musikkorps*. Lærerne fikk prøve ut hva som skjer om man bytter rekkefølgen på leddene i flere sammensetninger. Sammenblanding av avledning og sammensetning forekom i framleggingen, for eksempel ble ordet *nyhet* antatt å være en sammensetning som noen ganger feilaktig skrives i to ord (*ny het*).

De fonologiske og morfologiske forholdene ble slik omtalt på flere måter, i litt tilfeldig rekkefølge, mens syntaks ikke ble omtalt videre etter at det ble nevnt i oppstarten (gjennom bildet i illustrasjon 1). Avslutningsvis gav instruktørene

³ Det er uklart hvorfor preposisjonen *i* og ikke *på* er valgt her.

lærerne oppgavene de skulle gjøre trinnvis i team fram til erfaringsdelingen. De skulle planlegge i team, gjennomføre det planlagte opplegget i klasserommet i én økt per uke, for så til slutt å rapportere om det i erfaringsdelingen. De skulle velge ett «formelement», og de skulle velge ett ord og modellere ordlæringsstrategi knyttet til innhold, form og bruk. En lærer spurte, og fikk forklart, at «formelement» kunne være «for eksempel sammensatt ord, eller forstavelse, eller bøyning, en endelse». For framføringene i erfaringsdelingen ble det presisert at målet var å reflektere over egen praksis, lære av hverandre og utvikle systematikk på skolen.

Gjennom forelesningen er altså lærerne presentert for en del grammatiske beskrivelser, og spesielt har de fått de vite at formsiden ved språk kan trekkes fram og snakkes om, knyttes til ulike typer innhold, også grammatisk betydning. De har fått vite at grammatikk er viktig for lærere å kjenne til, for å kunne snakke om form og ellers bruke kunnskapen didaktisk med elevene i klassen. På den annen side ser vi at den grammatiske kunnskapen presentert for lærerne er delvis feil og forvirrende. Forvirringen starter med grammatikkoversikten gitt i begynnelsen av økta, der instruktørene henviser til at feltet er meget komplekst og uoversiktlig, og illustrerer det med *illustrasjon 1*. Videre er terminologi, termenes betydning og sammenhengene mellom dem delvis villedende. Det veksles umotivert mellom syntaktiske, morfologiske og fonologiske fenomener, og den lingvistiske motivasjonen eller pedagogiske begrunnelsen for eksempelvis «gitterskjemaet» er uklar. De språklige eksemplene som brukes og hva som omtales og ikke omtales, virker noe vilkårlig valgt og er delvis overlappende, uten at likheter og forskjeller forklares. Noen eksempler blir direkte feil beskrevet og forklart.

I det følgende går vi til kilden, så å si, for framlegget til instruktørene, nemlig til det spesialutviklede læremiddelet som instruktørene holdt seg tett opptil, og som lærerne hadde fått som tekstmateriale.

Læremiddelet

Den overordnede tekstdelen for kurset er på 23 sider og handler i stor grad om ulike typer ord (for eksempel «fagord» og «hverdagsord»). Cirka fire av de 23 sidene omhandler grammatiske forhold, altså temaet for kursdelen vi tar for oss her. Som vi skal se, er forklaringene i denne delen gjennomgående korte, upresise og delvis feilplassert.

Under overskriften «Eksplisitt undervisning i ord- og språkkunnskap» finner vi oppslaget i *illustrasjon 3*.

Teksten begynner på tradisjonelt vis, med fonologi. Her står det korte, men korrekte formuleringer om stavelsesstruktur og fonotaks. Til fonotaks er videre to gitterskjemaer satt opp, av samme type som ble vist i forelesningen (se *illustrasjon 2*), med konsonanter og vokaler fra skriftbildet, ikke fra uttalen. Konsonantene og vokalene er satt inn under henholdsvis K og V. Det er ikke gitt noen ytterligere forklaringer på hvorfor det ene skjemaet har akkurat de koblingene mellom K-er

og V-er som passer med ordet *symmetri*, mens det neste skjemaet passer for ordet *tiger*. Det forklares altså ikke hva et slikt gitterskjema gir av informasjon eller forklaringskraft. Ordet *tiger* (med overskriften «Ordet er *tiger*») er videre brukt for å illustrere antall stavelser i ord. Man skal telle stavelsene i ordformen *tiger*. Men underveis i eksempelet oppgis plutselig, uten kommentar, ordformen *tigeren*, altså bestemt form, entall. Det gir tre vokaler (i-e-e), ikke to (i-e) som i *tiger*, og dermed har man altså tre stavelser, ikke to.

Illustrasjon 3. Oppslaget om «Eksplisitt undervisning i ord- og språkkunnskap» i kurslære-middelet

EKSPLISITT UNDERVISNING I ORD- OG SPRÅKKUNNSKAP

I andrespråkoppfølgingen må eksplisitt undervisning i ord- og språkkunnskap vektlegges.

fonologi
Når vi skal snakke et nytt språk, strever vi med lyder vi ikke er vant med. For dem som skal lære norsk, er det mange utfordringer både med vokaler, konsonantkombinasjoner, trykk og setningsmelodi.

Det er uvanlig at språk har så mange som ni vokaler, slik vi har i norsk. Spesielt utfordrende er de fremme runde vokaler y, ø, u. Det vanlige er at fremme vokaler er rundete, slik som i, e og a i norsk, og at bakre lyder, slik som o og ö, er runde. Vokalene må uttales riktig for at meningen skal komme klart fram. Men det er også viktig å rette oppmerksomhet mot hvordan elevene oppfatter lydene. Dersom elever har problemer med uttale av ulike vokaler, kan vi regne med at de også har problemer med å oppfatte dem. I tillegg til at elevene må trenes i å skille mellom de ulike vokalene, er det også viktig å arbeide for at elevene skal mestre vokallengde. Mange språk skiller ikke mellom kort og lang vokal, men i norsk er forskjellen i lengde betydningsbærende, for eksempel i *gul* og *gull*, *spise* og *spisje*.
Også *d*-lyder kan være en utfordring, dette er en type lang vokal som starter med én vokaltallent og slutter med en annen, i ord som *hei, høy, hal, sau, kule*.

Konsonantforbindelser er ofte vanskelig å oppfatte og å uttale korrekt. Norsk har mange konsonantgrupper, og konsonantgrupper kan forekomme både i framlyd og utlyd, som for eksempel i *skjuff, frisk, barselt*. Det vil si at vi i norsk kan ha stavelsesstruktur med så mye som tre konsonanter før en vokal og fire etter (K00KVV000K). I noen språk kan det være konsonantforbindelser i utlyd, men ikke i framlyd. Enkelt språk kan bare ha én konsonant før og etter vokal (KV), som i norsk *tak*.

I arbeid med uttale er det viktig å arbeide ikke bare med lyder, men også med trykk, rytme og intonasjon. Grunnmytning i en norsk setning er et innholdsordene (substantiv, hovedverb, adjektiv) har trykk, mens avilige elementer er trykklette. (*Isboen har skuffet seg en stor hund og en liten katt*) Når det er mange trykklette stavelser mellom de trykkelige, vil disse ofte trekkes sammen slik at de kan være vanskelig å oppfatte. Setningsmelodi er også viktig, spesielt i stigende og fallende intonasjon er betydningsbærende. (*De kommer i morgen? De kommer i morgen!*)

Relevante aktiviteter for å trene muntlige ferdigheter er sanger og sangleker, rim og språkleker, høytlesing og taleor. De fleste elever, uansett alder, vil dessuten ha nytte av å bli klar over forskjeller og likheter mellom morsmål og norsk.

Muntlige språkferdigheter, både receptive og produktive, må trenes systematisk, spesielt der norsk avviker mye fra morsmålets uttalemønster. Gjennom arbeid med muntlig språk legges også grunnlag for utvikling av gode lese- og skriveferdigheter.

Eksempel på undervisning med fokus på fonologi: Rim og regler, språkleker, arbeid med vokaler og stavelser.

Ordets lydstruktur: Konsonanter, vokaler, stavelser

Ordet er *symmetri*
Tre vokaler: y - e - i
Tre stavelser: sym - me - tri

Gitterskjema: Ordet settes inn i skjema.

K	V	K	V	K	V	K	V
s	y	m	e	t	r	i	

Ordet er *tiger*
Tre vokaler: i - e - o
Tre stavelser: Ti - ge - ren

Gitterskjema: Ordet settes inn i skjema

K	V	K	V	K
t	i	g	e	r

Morfologi
Morfologi er læren om hvordan ord er bygd opp, hvordan de dannes og hvordan de bøyes. Et morfem er det minste betydningsbærende elementet i et ord. Ordet *husene* består av stammen eller rota *hus* og bøyingsendelsen -ene, verbet *kjøpe* er dannet av rota *kjøp* og endelsen -te. For å kunne bruke ordbaker og finne ords betydninger trenger elevene kunnskap om hva som er rota i et ord. Men ikke bare rota, også bøyingsendelsene er betydningsbærende. Når en arbeider med språkets form, er det viktig å fokusere på dette. For eksempel gir endelsen -ene i ordet *husene* informasjon om at det er snakk om flere *hus*, og vi refererer til dem som noe som er kjent ut fra kontekst gjennom å bruke bestemt form, i verbet *kjøpte* gir morfem -te informasjon om at handlingen som omtales, skjedde i fortid.

I tillegg til bøyingsform har norsk også avledningsmorfem. Ord kan kombineres med avledningsendelser, suffiks. For eksempel ved å legge -lig til substantivet *venn*, får vi adjektivet *vennlig*, -ig lagt til verbet *spise* gir adjektivet *spiselig*. Ulike suffikser viser at ord er substantiv, som for eksempel -het i ordet *klarhet*. Endelsene -ing, -ing eller -else lagt til verbstammen danner substantiv: *lesing, forskning, undersøkelse*.

Forstavelser, suffiks, kan endre et ords betydning, eksempel på det er at vi foran adjektivet *vennlig* kan sette en nektenne forstavelse og få ordet *uvennlig*. Nektenne betydning har også prefiksene *in-*, *in-* og *dis-*: *asymme-*

frisk, inaktiv, diskontinuerlig. Kunnskaper om avledningsmuligheter og om betydningsinnholdet i ulike prefikser og suffikser kan hjelpe elevene til lettere å forstå ords betydning og til selv å bruke nye ord i tale og skrift.

Eksempler på hvordan man kan jobbe med bøyning og avledninger finnes i *Tilbakspokke - for Norsk som Læringsprakt*.

Eksempel på undervisning om morfologi
Morfem: u/enig/e
Her er tre morfemer, dvs meningsbærende enheter. Hvordan vi bruker dem, gir ulik mening.

Eksempel: *Enig*
U = benektende forstavelse (avledningsmorfem)
enig = rotord + e = flertallsending (bøyingsmorfem).
Gutten var *enig* med læreren. Gutten var *u*enig. Alle guttene var *enig*.

Substantiv - entall og flertall

en ball ballen
fjere baller alle ballene

Setningsstruktur
I norsk er setningsstrukturen, syntaksen, relativt fast, og den er betydningsbærende. Bruker vi setningen *Alle elever skal ha utedag i morgen* forteller vi om en hendelse, mens vi i setningen *Skal alle elevene ha utedag i morgen?* spør om noe skal finne sted. I setningen *Katten biter hunden*, er det katten som utfører handlingen, og hunden som settes for den, i *Hunden biter katten* er det motsatt. I mange språk er ordstillingen mye friere enn den er i norsk, og det kan ta tid for elevene å tilpasse seg korrekt norsk setningsstruktur og å forstå betydningsforholdet mellom de ulike leddene i en setning. En måte å arbeide med dette på kan være å bruke ordkort og lage setninger der ordene legges i riktig rekkefølge, setningene kan også leses høyt, og de kan skrives inn i et arbeidsbok. En kan også arbeide med for eksempel fortellinger der en tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser, eller i bilder der elevene oppfordres til å bruke setningsleddene som for eksempel *først*, *så*, *senere*, *deretter*. Da kan en, i tillegg til å gi elevene språklige midler til å binde sammen en

fortelling, rette oppmerksomhet mot regelen om at verbet alltid skal på plass nummer to i en norsk setning. Elevene må også få hjelp til å rette oppmerksomhet mot at det er ulik struktur i helsestninger og leddsetninger: *Blatt er ikke syk lenger. Han kan være med på kampen, fordi han ikke er syk lenger.*

Undervisning om setningsstruktur for å gjøre elevene kjent med ulike formuleringer og gi dem forbilder for egen produksjon, kan en ta utgangspunkt i

- korte tekster eller tekstutdrag og se på hvordan teksten er strukturert
- hvilke typer setninger som finnes i teksten
- hvordan ulike setninger er konstruert
- drøfte om noen av setningene kan formuleres annerledes.

Sammensatte ord
På norsk kan vi danne ord ved sammensettinger, for eksempel ved å sette sammen to substantiv som i *forbøll, leksehjelo, frøstid* og *barnehage* eller verb og substantiv som i *spisebord, kjørevet*. Slike sammensettinger er svært vanskelig for mange elever fordi de ikke kjenner strukturen fra morsmålet sitt. Sammensettingene er også vanskelig fordi ordene settes sammen på ulik måte, direkte som i *for + ball*, med mellomordene som *i år + s + tid* og med *e* som i *barn + e + hage*. Relasjonen mellom de to ordene i en sammensetting varierer også, en forball er en ball man sparker til med fotene, leksehjelp er hjelp med lekser, en frøstid er en tid på året, en barnehage er en institusjon (en hage) for barn, et spisebord er et bord man spiser ved, og en kjørevet er en vel man kan kjøre på. Det sammensatte ordet har også en mer spesifisert og fortløpt betydning enn et ord som ikke er sammensatt, fotball spesifiserer hva slags ball det dreier seg om, spisebord avgrensner bordet i forhold til andre typer bord. Det kan dessuten være vanskelig for elevene å vite hva som er hovedordet i en sammensetting, lik eksempel på ordene gir ulik betydning

brannbil bilbrann

Også andre ord kan settes sammen, slik som adjektiv og substantiv i *godvær og rødfurje* og tallord og substantiv i *trekant og hundre*.

Lag sammensatte ord sammen med elevene og lær dem hvordan de tolker ordets betydning. Se eksempler i *Tilbakspokke - for Norsk som Læringsprakt*.

Under den neste overskriften, «Morfologi», er de ulike typene morfemer nevnt (røtter, avledningsmorfemer og bøyingsmorfemer). Bare avledninger og ord med bøyingsmorfemer er omtalt, ikke sammensettinger. Morfemet er korrekt omtalt som det minste «betydningsbærende elementet», og et annet sted «meningsbærende enheten». I tillegg til de tre typene morfemer nevnes prefiks, forstavelser, suffiks og ulike endelser, altså er det en del overlapp mellom betegnelse uten at dette nevnes eller forklares. Forholdet mellom dem når det gjelder å betegne form eller innhold, er ikke klarlagt i teksten. Eksempelet *u-enig-e* settes opp for å vise hvordan de ulike morfemene kobles sammen og bidrar til den endelige tolkingen av ordet. I læremiddelet kommer deretter overskriften «Substantiv - entall og flertall». Her er det fire bilder av baller med ordformene *ball*, *ballen*, *baller* og *ballene* under, der bildet av én ball brukes for begge entallsformene, og deretter gjentas bildet av tre baller for begge flertallsformene. Det gis imidlertid ingen

forklaring på hva som illustreres, for eksempel kategoriene tall og bestemthet, annet enn den nevnte overskriften «Substantiv – entall og flertall».

Overskriften «Setningsstruktur» kommer midt i den omtalte ordrelaterte informasjonen. Teksten om setningsstruktur er kompakt. V2-fenomenet er for eksempel omtalt med én setning, «... at verbalet alltid skal stå på plass nummer to i en norsk helsetning», uten at det kommenteres hva 'plass' innebærer. Videre står det at fenomenet er knyttet til *setningsinnledere* som *først*, *så*, *senere*, *deretter*, men det er ikke forklart nærmere hvordan de er tilknyttet. De didaktiske forslagene som står til, omhandler imidlertid løselige beskrivelser av ulike setningstyper som finnes i en tekst, og hva slags struktur de har. Ulike setningstyper som finnes, for eksempel utsagnssetninger og spørresetninger, er ikke navngitt eller omtalt ytterligere. Når vi så med overskriften «Sammensatte ord» er tilbake til ordet, er det sammensetninger som omtales. Disse er også i læremiddelet regnet å være spesielt vanskelige å forstå og tilegne seg for andrespråks-elever. Vi finner her omtalt betydningsmessige forhold ved sammensetninger, som at «[d]et sammensatte ordet har en mer fortettet betydning enn et ord som ikke er sammensatt, *football* spesifiserer hva slags ball det dreier seg om, *spisebord* avgrensner bordet i forhold til andre typer bord». Også her mangler formkarakteristika som at siste leddet i sammensetningen avgjør ordklassetilhørighet.

Under en ny overskrift «Undervisning om setningsstruktur» står det generelt at man skal samtale om sær- og sammenskriving av ord. Vi finner her en underoverskrift «På jakt etter formuleringer», men det er ikke forklart hva som menes med *formuleringer*. En annen uforklart term er *formelement*, brukt under overskriften «Metaspråklig bevissthet», og i følgende uklare, eventuelt tautologiske, setning: «Elevenes behov for å arbeide med formelementer bør i størst mulig grad knyttes til klassens arbeid med grammatikk.» I forelesningen ble nettopp denne termen brukt i oppsummeringen og ble delvis forklart fordi en lærer stilte spørsmål om den.

Vi finner altså en del paralleller mellom læremiddelet og forelesningen. I læremiddelet finnes noen gode oversikter, men også mange unøyaktigheter og en del direkte feil. Som læremiddel framstår store deler av den relativt korte teksten om grammatikk som upresise og forvirrende både i innhold og i struktur. Man ser hvordan manglene og uklarhetene delvis har forplantet seg fra læremiddelet og videre til instruktørens forelesning om grammatikk. Spesielt gjelder dette manglende beskrivelser av sammenhengene mellom ulike, men relaterte grammatiske begreper, og det gjelder en mengde unøyaktige beskrivelser av sentrale forhold i fonologi, morfologi og syntaks. Gitterskjemaet for stavelser framstår som meningsløst i både læremiddel og forelesning. Nominaliseringer omtales nesten ikke hverken i læremiddelet eller i forelesningen. Sammensetninger omtales vagt og uten henvisning til formmessige egenskaper, kun betydning. «Meningsbærende» brukes på tradisjonelt vis i læremiddelet, om morfemer, men blir brukt om siste leddet i sammensetninger i kursforelesningen. Både i læremiddelet og i forelesningen finner vi påstanden om at sammensetninger er vanskelige å forstå

for andrespråkselever, selv om forskningslitteraturen viser at bøyde ord og avledninger er enda vanskeligere å tilegne seg og forstå ved lesing (jf. Kuo & Anderson, 2006). De syntaktiske beskrivelsene, definisjonene og eksemplene er spesielt korte og lite strukturert i læremiddelet, og i forelesningen er syntaks utelatt helt. Ordet *formelement* er brukt i læremiddelet som om det er noe en bør kjenne til og bruke didaktisk, men ordet er ikke definert.

Enkelte grammatiske forhold er på sin side klart formulert i læremiddelet. Helt enkle lydige forhold og deler av stavelsen er korrekt beskrevet, med unntak av det omtalte *tiger*-eksempelet og det uklart motiverte gitterskjemaet. Vi finner en grei, men knapp omtale av avledninger og bøyinger, og deler av omtalen av sammensetninger er korrekt og klar, selv om den har en forvirrende plassering i teksten og det uten forskningsbasis påstås at sammensetninger er spesielt vanskelige å lære og forstå for andrespråkselever.

Erfaringsdeling

I erfaringsdelingen fem uker etter kursøkta deltok alle lærere og de to kursinstruktørene. Lærerne presenterte sine utprøvde opplegg gjennom framlegg fra fire grupper, nemlig trinn 1–3, 4–5, 6–7 og en aldersblandet klasse. Vi har her valgt ut de framleggsdelene som omhandlet grammatikk, det vil si formsiden ved språk (fonologi, morfologi, syntaks), omtalt av lærerne med eller uten tradisjonelt grammatisk metaspråk. En del av framleggene gikk også inn på bruk av memorerings-/forklaringsspill som *Alias*, og andre aktiviteter som ikke var fokusert på forholdet mellom form og innhold. Disse omtales ikke ytterligere her.

I presentasjonen til lærerne på 1.–3. trinn var det stavelser og sammensatte ord som var temaet. Lærerne fortalte at det som var felles på disse trinnene, var nettopp stavelser og sammensatte ord. De rapporterte også at elevene klappet og telte stavelser, de klappet *pakke, sol, is, juletre*. Og deretter så de hvor mange klapp det var i ordet. Læreren hadde i klasserommet skrevet opp ordet på tavla og satt strek under hver stavelse. Etter hvert så elevene, ifølge lærerne, ut til å bli mer bevisste på hvor mange stavelser det var i et gitt ord. Først måtte de klappe voldsomt, og det var vanskelig å telle samtidig som de klappet. Og etter hvert klappet de kanskje mindre. Kanskje noen gjorde øyebevegelser, blunket, eller man kunne bare se at de telte. Og da regnet lærerne med at stavelsestillingen var blitt ganske automatisert.

En lærer rapporterte at det på 3. trinn hadde vært en utfordring å skille sammensatte ord og *ord i ord*. *Ord i ord* viser til en ordlek som lærerne kjenner til, men som ikke hadde vært omtalt i instruktørens kursforelesning, nemlig at man kan finne «ord» inne i et større «ord». For eksempel er *sel* et «ord» inne i ordet *esel*. En annen lærer i samme gruppe var på sin side seg ikke like bevisst utfordringen med å skille mellom lydnivået og morfemnivået og mente at *juletre* er en sammensetning i og med at ordet har tre stavelser.

Lærerne på 3. trinn hadde eksperimentert videre med lingvistisk form og innhold. De rapporterte fra gjennomføringen av et opplegg i klassen der arbeidet

blant annet frambrakte en resonnering hos elevene om at det første «ordet» i en sammensetning forteller noe om det siste. En slik resonnering foregikk i en av klassene på 3. trinn: De hadde lest en tekst som inneholdt ordet *kvern*, et ord elevene ikke visste betydningen til. Læreren i klassen hadde da foreslått å sette ordet *kjøtt* foran, slik at de fikk *kjøttkvern*. Og *kjøttkvern* hadde noen hørt om, for en sånn hadde de på kjøkkenet hjemme. Da kastet plutselig det første «ordet» mer lys over det siste og elevene forsto bedre hva ordet *kvern* viste til, ifølge lærerne på trinnet.

Sammensetninger dominerte i flere erfaringsdelingspresentasjoner. På 4. og 5. trinn fortalte de om en ganske krevende lek de hadde gjennomført med sammensatte ord. Leken bestod etter lærernes beskrivelse i å bruke et «ord» videre i en rekke av sammensatte ord, slik at man brukte det siste «ordet» i en sammensetning som første «ordet» i neste sammensetning. Et eksempel lærerne nevnte, var remsa *gatekjøkken ... kjøkkenbord ... bordtennis ...*, og så videre. Denne leken – som var ment å gjøre elevene oppmerksomme på sammensetninger – fungerte på femte trinn, men ble for krevende på fjerde trinn, ifølge lærerne.

I presentasjonen fra det skolen kaller aldersblandet klasse, med elever som ikke kunne lese, henviste lærerne også til *ord i ord*-øvelsen. I framlegget koblet lærerne det feilaktig med sammensatte ord. For eksempel mente de at ordet *tomat* har både *to* og *mat* i seg. Den aldersblandede klassen hadde også tatt for seg lyd-siden ved ord, med enkle øvelser for fonologisk bevissthet. Blant annet hadde de jobbet med det lydrette ordet *same* og øvd på koblingen mellom hver lyd og bokstaven som hørte til. De hadde også øvd på å klappe stavelsene.

Trinn 6 og 7 rapporterte at de hadde lagt opp til at elevene skulle lage sammensatte ord som i et lite spill, at de skulle lære seg betydningen til de «nye» sammensatte ordene, og så skulle ordene finnes i fagtekster senere. De tok for seg ord som *kilogram* i naturfag, at det betyr 'tusen gram', og understreket hvor den «meningsbærende» delen i dette ordet er. Arbeidet i timene var gjerne slik at de gikk gjennom teksten, streket under vanskelige ord og fulgte opp med en gjennomgang på tavla. I samfunnsfag skrev de ned vanskelige ord fra teksten de leste, for eksempel ordet *trollkarer* i naturfag. I norskfaget fant de sammensatte ord, og også her merket de seg at det er den siste delen som er den «meningsbærende». De hadde også brukt en slags visualisering av formen på sammensatte ord, ved å bruke det de kalte «det sammensatte ord-skapet»: Ulike ord er på et slikt skap klistret på hver sin skapdør, og så settes ordene sammen når dørene lukkes! Ordliste over de valgte ordene skulle føres inn på hver ukeplan. Det var forventet at elevene skulle kunne forklare disse ordene. I framlegget fra 6. og 7. trinn brukte de som eneste gruppe termen «rot», idet en av lærerne korrekt pekte på en udelelig, leksikalsk del av et ord.

Innspillene fra lærerne i erfaringsdelingen viser at det kan være krevende for lærerne å bruke kursinnholdet og læremiddelframstillingen til å skille mellom de ulike grammatiske fenomenene (og betegnelse på disse), særlig der en skal skille mellom form og innhold på litt avansert vis og bruke skillet didaktisk. Blant

annet ser vi at stavelser og sammensatte ord i erfaringsdelingen blir blandet sammen. Noen av lærerne ser likevel ut til å ha et godt opplegg for det som kan være en viktig tidlig innfallsport til lesing, nemlig at elevene blir var formsiden i språk ved å lytte ut stavelser.

Selv om kursøkta og læremiddelet har en god del stoff om sammensetninger, er det knapt noen henvisning til røtter i erfaringsdelingen til lærerne. Røttene blir heller oftest omtalt som «ord» inne i (det store) «ordet». I og med at for eksempel *sel* ikke er en rot i ethvert ord lydsekvensen forekommer, for eksempel i ordet *esel*, gir en slik *ord i ord*-øvelse innsikt i at språk er form, men øvelsen gir også opphav til forvirring på et mer grammatisk avansert nivå, der en er ment å skulle skille mellom lydnivået og morfemnivået. En slik *ord i ord*-resonnering gir altså ingen betydningsinformasjon ved lesing der meningsuthenting er sentralt, selv om det kanskje kan gi en viss metaspråklig bevissthetsgevinst ved at man blir oppmerksom på formsiden av språk. Mer generelt kan man si at formsiden ved språk er løftet fram og beskrevet, og sammensetninger er beskrevet gjennomgående, noe som gir et klart tyngdepunkt, et slags fokus. Disse forholdene reflekteres også i kursforelesningen.

Det er interessant å oppsummere hva vi *ikke* finner i erfaringsdelingen. Det er ingen omtale av avledninger og avledningsmorfemer generelt, og lærerne har ingen henvisninger til nominaliseringer spesielt eller didaktiske opplegg knyttet til disse. Bøyingsmorfologi finner vi heller ingenting om, og syntaktiske aktiviteter er helt fraværende. Lærerne har altså i liten grad gått inn i mer avanserte eller spesifikke forminnelinger enn det helt grunnleggende form versus mening.

Diskusjon

Med de forvirrende eksemplene og de umotiverte vekslingene mellom blant annet fonologi og morfologi som vi har sett prege forelesning og læremiddel, er det kanskje ikke uventet at lærerne blander sammen stavelser og morfemer i erfaringsdelingen. Lærerne har dermed gjennomført en del aktiviteter som de kanskje ikke helt har forstått hensikten med eller begrunnelsen for, og som de blander sammen med andre, mer grammatisk godt begrunnede aktiviteter. Ord-i-ord-leken er en aktivitet lærerne har hentet fra annet hold enn kurset, og vi ser at den avdekker at ikke alle lærerne skiller mellom fonologiske forhold og morfologi. En slik sammenblanding gjør også at substantivet *juletre* – en sammensetning god som noen – rett nok kalles en sammensetning, men ikke fordi ordet har to røtter, snarere fordi det har tre stavelser.

Men på tross av de omtalte manglene i forelesningen og i læremiddelet kan det se ut til at lærerne på alle trinnene i noen grad har lyktes i å få elevene til å rette oppmerksomheten mot *formsiden* i språk (jf. Bialystok, 2001), på et enkelt nivå, både gjennom det lydlige (stavelsesbevisstgjøringen) på lavere trinn, og gjennom å peke på at morfologisk komplekse ord har deler som spiller sammen

på interessante måter. Lærerne ser at ord er komplekse. De fleste lærerne ser at ord kan deles opp og settes sammen, og nye betydninger oppstår på komposisjonelle måter, noe som har overføringsverdi til andre lesesituasjoner. At lærerne vektlegger sammensetninger, kan kobles til at sammensetninger er relativt enkle å dekomponere og forstå sammenlignet med avledninger og bøyinger (jf. Tonne & Pihl, 2013; Kuo & Anderson, 2006), til tross for hva som står i læremiddelet om sammensetninger. Hver rot i en sammensetning bidrar med leksikalsk innhold, ikke abstrakt grammatisk innhold. På den annen side skal vi ikke se bort fra at valget av sammensetning som hovedfenomen, kan være godt, i og med at sammensetninger kan være ukjente for en del innlærere som ikke kjenner dem fra sitt/sine førstespråk. Dessuten kan kunnskapen om dem hjelpe elevene i å øke ordforrådet ved å sette sammen røtter kreativt. Lærerne viser altså en evne til å trekke ut og bruke tilnærmingen til språk i forelesningen og læremiddelet som en didaktisk mulighet, selv om tilnærmingen er lite presis og holdes på et enkelt nivå. De anvender det de forstår og trenger i sin kontekst. De klarer stort sett å se bort fra det som er problematisk i læremiddelet og i forelesningen og plukke ut noe viktig som de ser at de kan bruke med sine elever.

Kurset, gjennom forelesningen og læremiddelet, ser ut til å ha lyktes på et visst nivå i å vise lærerne at et lite løft i grammatisk kunnskap kan bidra til en didaktikk for bedre leseforståelse. Erfaringsdelingene vitner om at det er mulig at lærerne til en viss grad kan ha bidratt til økt morfologisk bevissthet hos sine elever, uten at vi har observert dette direkte eller målt eventuell økning i metaspråklig bevissthet hos elevene. Vi har altså belyst hvordan eller om den kommunale lærerkursingen i grammatikk øker grammatikk-kunnskapen hos lærerne, og hvordan denne kunnskapen eventuelt viderefremmes gjennom de lærerrapporterte aktivitetene i klasserommet. Dette har vi gjort gjennom å analysere erfaringsdelingene og hvordan de rapporterte aktivitetene ser ut til å være knyttet til innholdet i kurset, slik det er framstilt i læremiddelet og kursforelesningen. Vi kan forsiktig antyde at kurset ser ut til å bidra til at lærerne gjennomfører aktiviteter på et grunnleggende nivå der språklig form er løftet fram, og det kan ha bidratt til noe økt morfologisk bevissthet i de klassene der ordenes morfologiske struktur er løftet fram gjennom ulike aktiviteter.

Likevel, i og med at forskning nasjonalt og internasjonalt som nevnt viser at det er en sammenheng mellom morfologisk bevissthet og leseutvikling, og at lærernes kapasitet til å utnytte denne kunnskapen må antas å henge sammen med en viss kjennskap til grammatiske forhold, er det interessant å merke seg at lærerkursingen i grammatikk er basert på materiale med en god del feil og mangler. Slike feil og mangler i innhold og struktur i et kunnskapsemne ser ut til å være mulig i det omfanget vi har sett i vår gjennomgang, fordi kunnskap om grammatikk i liten grad har vært del av skolens temaer gjennom flere tiår. Denne faglige marginaliseringen kan kanskje i sin tur kobles til det blant annet Matre og Solheim (2016), Myhill et al. (2013) og Holmen (2014) har funnet om læreres mangelfulle grammatiske kunnskap og metaspråk til bruk i respons og samtale om skrive-

utvikling og om lærerstudenters manglende grunnleggende grammatiske og grammatikdidaktiske kompetanse til bruk i konkrete samtaler om språklige forhold og i språklæring. Som vi har sett, ble grammatikken fra 1970-tallet plukket opp av andrespråklærere, som styrket den blant annet gjennom bruk i kontrastive tilnærminger til norsk, og de utviklet den didaktisk, mens den hos de øvrige lærerne nesten har blitt utradert. Man kan se for seg at læremiddelet som er brukt i dette kommunale kurset, ikke er kvalitetssikret godt nok fordi kompetansen i grammatikk er lav på alle relevante nivåer i skolesystemet, fra lærerne til skoleeierne. Læremiddelet som man har valgt å bruke i dette kurset, viser at situasjonen kan komme til å vedvare hvis ikke større grep tas, for eksempel gjennom å trekke mer kompetanse inn i skolefeltet.

Konklusjon

I kurset vi har undersøkt i denne artikkelen, framstår grammatikk som noe meget komplekst og utilgjengelig, og lite tid er satt av til den ambisiøse planen om å dekke både fonologi, morfologi og syntaks. Framstillingen er i stor grad mangelfull, forvirrende og misvisende. Man kan i utgangspunktet ikke forvente at lærerne får god oversikt eller finner gode koblinger til didaktikken på dette grunnlaget. Likevel, noe finner lærerne fram til, selv om det er på et helt grunnleggende former-forskjellig-fra-innhold-nivå, altså et lavt nivå sammenlignet med hva som kanskje kunne vært oppnådd med større forståelse av grammatiske forhold som orddanning, ordbøying og kanskje til og med syntaks. Dersom læremiddelet hadde vært bedre tekstmessig, det vil si vært klarere disponert, hatt relevante eksempler, og også vært korrekt framstilt lingvistisk sett, kunne instruktørene med norskfaglig og pedagogiskfaglig bakgrunn med større sannsynlighet maktet å få oversikt og klarhet i stoffet, og lærerne kunne lettere ha forstått de lingvistiske sammenhengene og bedre sett koblingen til lesing. Lærerne ville da sannsynligvis hatt bedre forutsetninger for å bruke sin innsikt didaktisk i leseopplæringen, for alle elever, med et mangfold av språklig bakgrunn. Det analyserte læremiddelet kan reflektere en situasjon der grammatikk er i en utsatt posisjon som tema i skolen og ikke er godt nok anerkjent som et viktig kompetanseområde blant lærere. Kompetansen kan ha blitt såpass lav at det er blitt vanskelig å se innenfra i skolesystemet hvor prekært problemet er.

Om forfatterne

Ingebjørg Tonne er professor i nordisk språk/norsk som andrespråk og nestleder ved Senter for flerspråklighet ([Center for Multilingualism in Society across the Lifespan](#), MultiLing) ved Universitetet i Oslo (UiO).

Institusjonstilknytning: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Postboks 1102 Blindern, 0317 Oslo, Norge.

E-post: ingebjorg.tonne@iln.uio.no

Anne Golden er professor i norsk som andrespråk ved Senter for flerspråklighet ([Center for Multilingualism in Society across the Lifespan](#), MultiLing) ved Universitetet i Oslo.

Institusjonstilknytning: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Postboks 1102 Blindern, 0317 Oslo, Norge.

E-post: anne.golden@iln.uio.no

Referanser

Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*.

Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/26790_3-aukrust_sprakstimulering.pdf

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*.

Cambridge University Press.

Bowers, P. N., Kirby, J. R. & Deacon, H. S. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>

Brenne, H. (2005). *Grammatikk, semantikk og lesedugleik*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31655>

Brøyn, T. (2015, 3. juli). Hvorfor det er blitt så vanskelig å snakke om språket. *Bedre skole*, (1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/hvorfor-det-er-blitt-sa-vanskelig-a-snakke-om-spraket>

Caglar-Ryeng, Ö. (2010). *Morphological awareness skills of Norwegian adolescent dyslexics acquiring English as a second language*. Masteroppgave, Universitetet i Tromsø.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2775/thesis.pdf?sequence=2>

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. I L. Feldman (red.), *Morphological Aspects of Language Processing* (s. 189–209). Lawrence Erlbaum.

Carlisle, J. F. (2004). Morphological processes that influence learning to read. I C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (red.), *Handbook of Language and Literacy*. (s. 318–339). The Guilford Press.

Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. I R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenaum (red.), *Vocabulary Acquisition* (s. 78–103). Guilford Publications.

- Clahsen, H., Sonnenstuhl, I. & Blevins, J. (2003). Derivational morphology in the German mental lexicon: A dual mechanism account. I H. Baayen & R. Schreuder (red.), *Morphological structure in language processing* (s. 125–155). Mouton de Gruyter.
- Geertz, C. (1973). Thick descriptions: Toward an interpretive theory of culture. I C. Geertz (red.), *The interpretation of Cultures* (s. 310–323). Basic Books.
- Golden, A., Mac Donald, K. & Ryen, E. (1988). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Harley, T. A. (2008). *The psychology of language*. (3. utg.). Psychology Press.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 7. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson & H. Osdal (red.), *Fag og fagnad, Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 97–111). Skrifter for Avdeling for humanistiske fag, Høgskulen i Volda.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Holmen, S. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I Ø. Strand, E. Nettet & H. Yndestad (red.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien 2013* (s. 83–100). Forlag 1.
- Hvenekilde, A. & Ryen, E. (red.) (1984). «Kan jeg få ordene dine, lærer?» *Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. LNU: Cappelen.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2002). *Håndbok. Koas 2002. Kartlegging av ordavkodingsstrategier*. Stiftelsen Dysleksiforskning / Logometrica AS.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(8), 783–804. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9092-8>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kuo, L.-J. & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Liberg, M. H. (2015). *Sammenhengen mellom språklig bevissthet hos barn i førskole- og tidlig skolealder og de tidlige lese- og skriveprosessene*. Masteroppgave i spesialpedagogikk – språk, lesing og skriving, Høgskolen i Lillehammer. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2374653>
- Lyster, S.-A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 15, 261–294. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015272516220>
- Lyster, S.-A. H. (2017). Glem ikke morfemet i leseopplæringen – det spiller en viktig rolle for leseforståelsen. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 63(1), 22–32. <https://portal.styreweb.com/api/files/3570755/jnPqRsiU3EiM9j8R1Q5e-Q/Logopeden%201-17.pdf?DocLinkId=15801&ref=%2finformasjon%2fnyheter%2fvis%2f%3fT%3dLogopeden%25201-17%26ID%3d26949%26af%3d155%26source%3dli3c>
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>

- Miguel, N. M. (2012). Grapho-morphological awareness in Spanish S2 reading: how do learners use this metalinguistic skill? *Language Awareness* 21(1–2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639890>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Ryen, E. & Tonne, I. (2015). Norske grammatikkarbeider med et andrespråksperspektiv – en oversikt. *NOA – Norsk som andrespråk*, 31(1–2), 40–76. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1184>
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schofield, J. (2007). Increasing the generalizability of qualitative research. I M. Hammarsley (red.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (s. 181–203). SAGE.
- Stone, C.-A., Silliman, E. R., Ehren, B. J. & Apel, K. (red.) (2004). *Handbook of Language and Literacy*. The Guilford Press.
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons og skriving i grunnskulen. Forståing, effekt og muligheter. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 173–202). Det Norske Samlaget.
- Tonne, I. & Pihl, J. (2013). Andrespråkeleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 8(1), 91–114.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>