

Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?

En kvalitativ videostudie

Guro Trygslund



Masteroppgave i nordisk didaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2017

Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?

En kvalitativ videostudie

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Guro Trygslund

Copyright Guro Trygslund

2017

Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom? – En kvalitativ videostudie

Guro Trygslund

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan tre lærere underviser i grammatikk på åttende trinn. Mye forskning har vist at grammatikkundervisning ikke har noen positiv innvirkning på elevers skrivekompetanse, og at den i verste fall kan bidra negativt. Senere forskning har utfordret dette synet, og viser til at sentrale begreper i forskningen ikke er tilstrekkelig teoretisert. Samtidig vet vi relativt lite om hvordan grammatikkundervisningen foregår i dag, da dette er et lite utforsket fenomen. I lys av dette, har formålet med oppgaven ikke vært å undersøke effekten av grammatikkundervisningen, men snarere å se på *hva* lærerne gjør når de underviser i grammatikk. Problemstillingen for studien er som følger: *“Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?”*. Sentrale studier viser at metalingvistisk forståelse og funksjonell grammatikk er relevante elementer for at undervisningen skal være effektiv. Med empiri fra tre klasserom har jeg kunnet undersøke hvordan lærerne underviser ut fra mine to forskningsspørsmål: ”Hva gjør lærerne for å fremme metalingvistisk forståelse?” og ”I hvilken grad fremstår undervisningen som funksjonell?”. For å kunne svare på disse spørsmålene har jeg tatt utgangspunkt i sentrale studier om grammatikkundervisning, som foreliggende for både teorigrunnet og utgangspunkt for analysen.

Studiens empiri er videoopptak innhentet i forbindelse med studien LISA (Linking Instruction and Student Achievement). Problemstillingen besvares gjennom videoobservasjon og videoanalyse av innhentet videodata fra tre klasserom på 8. trinn. Ut fra transkripsjoner av materialet har jeg foretatt en analyse, med ønske om å beskrive hva lærerne gjør for å fremme metalingvistisk forståelse og i hvilken grad undervisningen fremstår som funksjonell. Analysen viser at lærernes undervisning er svært forskjellig, og dette resulterer også i at den metalingvistiske forståelsen fremmes på ulik måte, og at også graden av undervisningens funksjonalitet varierer. Studien viser at metalingvistisk forståelse ikke forutsetter bruk av fagterminologi, men at det *kan* være en fordel dersom det fremsettes på en solid måte. Det innebærer at det rettes et klart fokus mot terminologien og hensikten med å arbeide med den. Studien antyder også at dersom metalingvistisk forståelse skal fremmes, og for at undervisningen skal være funksjonell, er det avgjørende hvorvidt læreren viser sammenheng mellom språklig trekk og tekstlig kvalitet, og om han eller hun er i stand til å fremsette eksempler som belyser begrepene eller fenomenene.

Forord

Da jeg begynte på lektorprogrammet på Blindern var det mange nye ting som møtte meg. Grammatikkundervisningen ble noe både jeg og flere av mine medstudenter med tiden så på som den mest krevende delen av norskfaget, og det var denne utfordringen som tidlig vekket min interesse for grammatikk. Da jeg senere ble presentert for en ny måte å tenke grammatikk på i masterfaget *muntlige og skriftlige ferdigheter* for omlag et år siden, fikk jeg virkelig øynene opp for mulighetene som ligger i dette feltet – som jeg derfor ønsket å forske på selv.

Dette viste seg å være starten på denne oppgaven, som jeg med dette runder av fem utfordrende, lærerike og fine år på Blindern. Det føles som et privilegium å kunne avslutte med en fordypning i et tema jeg har interesse for, og som jeg mener er viktig å rette søkelys mot. Prosessen har vært både krevende og morsom, og hadde ikke vært det samme uten hjelp og støtte fra menneskene rundt meg.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Marte Blikstad- Balas. Takk for tydelig, god og verdifull veiledning. Veien er alltid lang fra en idé til ferdig produkt, men den har blitt betydelig mye lettere med dine klare tilbakemeldinger og gode råd. Jeg vil også rette en stor takk til min biveileder Frøydis Hertzberg. Dine faglige innspill har ved flere anledninger åpnet nye dører for oppgaven min, og det har vært til stor hjelp. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst innholdsrettede forbedringsforslag. Hele veien har du vist interesse og entusiasme for mitt prosjekt, noe som har vært en uvurderlig kilde til inspirasjon for meg.

Jeg vil også takke LISA- gjengen, for gode og lærerike diskusjoner i LISA-prosjektets faste masterseminarer. Jeg setter også stor pris på at jeg har fått benytte LISA- materialet i denne studien. Takk til venner og familie som har støttet meg, og i den anledning vil jeg også takke mine korrekturlesere. Siri og mamma – oppgaven ville ikke vært den samme uten deres skarpe blikk.

Til slutt vil jeg takke deg som leser. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å åpne for nye veier og utvide horisonter, slik den har gjort for meg.

God lesning!

Oslo, 2017

Guro Trygslund

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Bakgrunn og tema.....</i>	2
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
1.3	<i>Kart for videre lesning</i>	4
2	Forskning og teoretiske perspektiver	6
2.1	<i>Grammatikk – hva er det egentlig?.....</i>	6
2.2	<i>Hva sier forskningen om grammatikkundervisning?.....</i>	7
2.2.1	Braddock, Hillocks og EPPI- studien.....	8
2.2.2	Fogel og Ehri – bruk av dialektoverføring.....	9
2.2.3	Setningskombinasjonsøvelser	11
2.2.4	Å tenke grammatikk på nytt.....	12
2.2.5	Utvikling av metalingvistisk forståelse i dialogiske klasserom	14
2.2.6	Kritiske holdepunkter	16
2.3	<i>Grammatikkdebatten.....</i>	17
2.4	<i>Metalingvistisk forståelse.....</i>	18
2.4.1	Metaspråk.....	20
2.4.2	Metaspråklige aktiviteter	20
2.4.3	Implisitt og eksplisitt kunnskap	22
2.5	<i>Hva gjør den funksjonelle grammatikken funksjonell?.....</i>	23
2.5.1	Kontekstualisert grammatikkundervisning	24
2.5.2	Kontekstualisert skriving	25
2.6	<i>Grammatikk i norske skoler</i>	26
2.6.1	Eksempler på utfordringer i en norsk kontekst	27
2.7	<i>Sammenfatning av teorikapittel.....</i>	28
3	Metode	29
3.1	<i>Hvorfor kvalitativ metode?.....</i>	29
3.2	<i>Fremgangsmåte og utvalg.....</i>	30
3.2.1	Utvalgsprosedyre	31
3.2.2	Utvalget	33
3.2.3	Innholdet i materialet	36
3.2.4	Implikasjoner av utvalgsmetoden	37

3.2.5	Transkribering av videomaterialet	37
3.3	<i>Operasjonalisering av forskningsspørsmål</i>	38
3.3.1	Metalingvistisk forståelse og funksjonell grammatikkundervisning	38
3.3.2	Metalingvistisk aktivitet	39
3.3.3	Myhills prinsipper for grammatikkundervisning	40
3.3.4	Metalingvistisk forståelse	41
3.4	<i>Observasjon</i>	42
3.4.1	Videoobservasjon som metode	43
3.5	<i>Vurderinger av validitet og reliabilitet</i>	44
3.5.1	Observatørrollen	44
3.5.2	Reliabilitet	45
3.5.3	Begrepsvaliditet	46
3.5.4	Indre validitet	46
3.5.5	Ytre validitet	47
3.5.6	Etiske betraktninger	47
4	Analyse	49
4.1	<i>Åse: Gode og hele setninger</i>	50
4.1.1	Analyse av grammatikkundervisningen	51
4.1.2	Oppsummering	56
4.2	<i>Anne: Ordvariasjon</i>	57
4.2.1	Analyse av grammatikkundervisningen	57
4.2.2	Oppsummering	61
4.3	<i>Gard: Da/ når, og/ å</i>	62
4.3.1	Analyse av grammatikkundervisningen	62
4.3.2	Oppsummering	67
4.4	<i>Sammenfatning av analysen</i>	68
5	Diskusjon	69
5.1	<i>Åse: Gode og hele setninger</i>	70
5.1.1	Metalingvistisk forståelse og bruk av metaspråk	70
5.1.2	Hva gjør undervisningen funksjonell?	72
5.2	<i>Anne: Ordvariasjon</i>	72
5.2.1	Metalingvistisk forståelse og bruk av metaspråk	73
5.2.2	Hva gjør undervisningen funksjonell?	74
5.3	<i>Gard: Da/ når, og/ å</i>	74
5.3.1	Metalingvistisk forståelse og bruk av metaspråk	75

5.3.2	Hva gjør undervisningen funksjonell?	76
5.4	<i>Oppsummerende refleksjoner</i>	77
5.4.1	Språknivå.....	77
5.4.2	Fra språktrekk til tekst.....	78
5.4.3	Fokus – en avgjørende faktor.....	79
5.4.4	Kompetanse.....	80
5.5	<i>Sammenfatning av diskusjonen</i>	81
6	Avslutning	82
6.1	<i>Hovedfunn og konklusjon</i>	82
6.2	<i>Videre forskning</i>	83
6.3	<i>Didaktiske implikasjoner</i>	84
	Litteraturliste	86

Tabeller

Tabell 1:	Dialogic metalinguistic talk, Less dialogic metalinguistic talk.....	15
Tabell 2:	Oversikt over timene som er blitt loggført som grammatikkundervisning.	33
Tabell 3:	Oversikt over timene der deler av timen er kodet som skriveundervisning på høyt nivå ut fra PLATO- manualen.	34
Tabell 4:	Kategorisering av innholdet i utvalgets 35 sekvenser.	36
Tabell 5	”Hverdagsspråks- nivå” og ”Bruk av systematiske fagtermer”.....	40
Tabell 6:	”Eksempler og mønstre” og ”Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet”.....	40
Tabell 7:	”Klart fokus” (min oversettelse).....	42
Tabell 8:	Oversikt over indikasjoner på at Åses undervisning fremmer metalingvistisk forståelse, og om undervisningen er funksjonell.	56
Tabell 9:	Oversikt over indikasjoner på at Annes undervisning fremmer metalingvistisk forståelse, og om undervisningen er funksjonell.	61
Tabell 10:	Oversikt over indikasjoner på at Gards undervisning fremmer metalingvistisk forståelse, og om undervisningen er funksjonell.	67

1 Innledning

”Og hvis vi rekker, tar vi kanskje litt grammatikk mot slutten av timen”. Dette og liknende utsagn har jeg og trolig flere elever ved norske skoler fått høre i norskundervisningen. Grammatikk er med dette utsagnet noe man skal gjøre i tillegg, etter den *egentlige* arbeidsoppgaven, og spiller på denne måten en birolle i undervisningen. Etter at jeg selv begynte på lektorutdanningen fikk jeg med tiden innblikk i hvordan slike holdninger kan oppstå, og hvorfor grammatikken ofte får tildelt denne rollen. Det viste seg nemlig i løpet av fem års studier at en svært liten andel av fagene vi skulle gjennom dreide seg om grammatikk. I takt med frustrasjonen som vokste i meg og flere av mine medstudenter, vokste også en interesse for temaet, og et ønske om å få klarhet i hvorfor en så viktig del av et språk kan få en så liten plass norskfaget. Ettersom årene gikk fikk jeg lære at mye forskning innenfor feltet viser at grammatikkundervisning ikke har noen positiv effekt for elevers skriveutvikling. Dette kunne bidra til å forklare grammatikkens sidestilling, samt enkelte holdninger knyttet til undervisningen av den.

Da jeg senere ble presentert for studien til Myhill et al. (2012) sperret jeg øynene opp. Denne studien kunne faktisk tilby et nytt syn på grammatikk, og andre resultater enn den tidligere forskningen. Studien til Myhill og hennes kollegaer pekte også på kjernen av problemet jeg forsøker å belyse med det innledende sitatet: grammatikkundervisning fremgår ikke i kontekst, men som et sidestykke til konteksten. Senere har hun i samarbeid med andre forskere også vist flere teoretiseringer av sentrale begreper som kan sette grammatikken i et nytt lys.

Kunnskapsløftet stiller høye krav til elevers utvikling av grammatikkferdigheter, men hvilken effekt undervisningen av grammatikk har eller kan ha, men det foreligger lite forskning som kan understøtte grammatikkens plass i skolen. I en norsk kontekst finnes det per i dag ingen intervensjonsstudier som kan fremvise funn som tilsvarer det Myhill et al. (2012) finner, og det foreligger dermed et sterkt behov for forskning som fokuserer på kontekstualisert, funksjonell og metalingvistisk fremmede grammatikkundervisning. Jeg ønsket på bakgrunn av dette å undersøke hva lærere gjør når de underviser i grammatikk, for å få dypere innblikk i hva som foregår rundt

om i norske klasserom. Studien har et tydelig formål, nemlig å rette søkelys mot utfordringene og mulighetene som ligger i et nytt syn på grammatikkundervisningen.

1.1 Bakgrunn og tema

Studiens formål er å få innblikk i hvordan noen utvalgte lærere underviser i grammatikk. Stor andel av forskning på feltet viser at grammatikkundervisning er av liten eller ingen effekt for elevers utvikling av skriveferdigheter, og at det i verste fall faktisk kan ha en negativ effekt (Andrews et al., 2006; Hillocks, 1984; Braddock et al., 1963). Mye av denne forskningen undersøker tradisjonell grammatikkundervisning, som Hillocks (1984) mener har for mye fokus på form og læren *om* språk, og at elevene dermed ikke får trening *i* språk. Dette er interessant når denne undervisningsformen utfordres av blant annet Fogel og Ehri (2000) og Myhill et al. (2012; 2013; 2015). Disse studiene antyder at spørsmålet ikke bør være *om* grammatikkundervisningen er eller kan være effektiv, men at *hvordan* det undervises i grammatikk er helt avgjørende for den eventuelle effekten. Det antydes også at det tidligere har vært mangel på teoretiseringer av begreper som er sentrale for synet på grammatikkundervisning, og at dette må foreligge for å i det hele tatt kunne trekke konklusjoner. Myhill et al. (2012) finner at grammatikkundervisningen har positiv effekt på elevers skriving, men presiserer at videre konklusjoner kun kan trekkes på bakgrunn av et større empirisk grunnlag, og at det dermed kreves mer forskning på dette feltet. På bakgrunn av dette er det interessant å undersøke hva tre norske lærere gjør når de underviser i grammatikk, og hva som kjennetegner denne undervisningen.

Denne studien er basert på videoobservasjoner av hvordan lærere i tre klasserom legger opp til grammatikkundervisning i sine norsktimer på 8. trinn, og målet med en slik kasusstudie er å forske på større fenomener gjennom mindre eksempler. Kasusstudier ender som regel ikke opp med en generaliserbar konklusjon, slik kvantitative studier av representative utvalg gjør. Fordelen med å studere grammatikkundervisning i tre klasserom, er at det åpner for en dypere innsikt i komplekse og flertydige fenomener. I mitt tilfelle tok jeg utgangspunkt i et svært komplekst materiale, men for å kunne fremstille tilstrekkelige beskrivelser av det komplekse helhetsbildet, ble det nødvendig å analysere enkelte lærere. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg ikke kommet over noen *norske* undersøkelser som kan

fortelle noe om hva lærere gjør når de underviser i grammatikk, og oppgaven bidrar derfor med nødvendig informasjon til et forsømt forskningsfelt.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Etttersom jeg ønsker å undersøke hva lærere gjør når de underviser i grammatikk, har jeg formulert følgende problemstilling: *“Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?”* For å finne svar på problemstillingen har jeg formulert to underordnede forskningsspørsmål. Disse gir en pekepinn på de to viktigste momentene som jeg undersøker i oppgaven, og lyder som følger:

- 1) Hva gjør lærerne for å fremme metalingvistisk forståelse?
- 2) I hvilken grad fremstår undervisningen som funksjonell?

Begge forskningsspørsmålene som reises knyttes direkte til analysekategoriene som presenteres i Kapittel 4. Tilsammen sier kategoriene noe om hvorvidt eller hvordan læreren snakker om grammatikk, hva slags oppgaver lærerne presenterer, og på hvilken måte oppgavene igjen følges opp. Det første forskningsspørsmålet dreier seg først og fremst om hvordan eller om lærerne fremmer metalingvistisk forståelse, og dermed om metaspråk i form av fagterminologi blir tatt i bruk. Det andre forskningsspørsmålet knytter seg i større grad til funksjonalitet, og i hvilken grad undervisningen fremstår som funksjonell. Begge spørsmålene besvares gjennom den beskrivende analysen som viser hvordan lærernes undervisning kan beskrives gjennom analysekategoriene.

Som nevnt bygger denne oppgaven på et ønske om å belyse grammatikkundervisning i norske klasserom, for å undersøke et forskningsfelt som er svært lite utforsket i en norsk kontekst. I likhet med Myhill et al. (2012) og Myhill og Jones (2015) mener jeg også at det har vært mangler på enkelte teoretiseringer som kan ha ført til misoppfatninger av hva grammatikkundervisning er, eller i det minste hva det kan være. Myhill et al. (2012), Jones et al. (2013) og Myhill og Jones (2015) problematiserer spesielt metalingvistisk forståelse, kontekstualisert grammatikkundervisning, og funksjonalitet i undervisningen, og derfor er disse innfallsvinklene sentrale i denne studien.

1.3 Kart for videre lesning

Denne oppgaven består av seks kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, i tillegg til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I det følgende kapitlet (kapittel 2) vil jeg redegjøre for tidligere forskning om hvilken rolle grammatikken spiller for elevers skriveferdigheter. Her presenteres sentrale studier som danner et kunnskapsgrunnlag for grammatikk som forskningsfelt, samt ulike argumenter for hvorfor det bør undervises i grammatikk på skolen. Videre presenteres teoretiske perspektiver knyttet til grammatikk, med spesiell vekt på teoretiseringer av begreper som er sentrale for denne oppgaven. Både tidligere forskning og teoretiske perspektiver danner det teoretiske rammeverket, i tillegg til at det tilsammen er et viktig utgangspunkt for den analytiske inngangen til mitt materiale.

Teorikapitlet åpner med en redegjørelse for hva som ligger i begrepet ”grammatikk”, og dermed hva som ligger til grunn for bruken av det i denne oppgaven. Videre redegjør jeg for hva tidligere forskning har vist, og her står metastudiene til henholdsvis Andrews et al. (2006), Hillocks (1984) og Braddock et al. (1963) sentralt. Denne delen preges også av nyere undersøkelser utført av Myhill et al. (2012) og Myhill og Jones (2015), hvor flere av de førstnevnte studiene utfordres. Deretter redegjør jeg for teoretiseringer for sentrale begreper i oppgaven som *metalingvistisk forståelse*, *metaspråk* og *kontekstualisert grammatikkundervisning*. Også denne delen preges av forskning utført av Myhill et al. (2012), Jones et al. (2013) og Myhill og Jones (2015). Kapitlet rundes av med et blikk på hva vi vet om rollen grammatikk har i norsk skole, for å rette fokuset mot konteksten denne studien foregår i.

Opgavens tredje kapittel gir en oversikt over studiens forskningsdesign og metodiske fremgangsmåte. Her argumenterer jeg for hvorfor jeg har valgt videoobservasjon som forskningsmetode, i tillegg til at jeg forklarer hvordan jeg har kommet frem til utvalget som oppgaven undersøker. Kapitlet inneholder også operasjonaliseringer av analysekategoriene jeg bruker for å fremstille studiens resultater. Metodekapitlet avsluttes med kritiske vurderinger av reliabilitet og validitet knyttet til mine metodevalg.

Det fjerde kapitlet er masteroppgavens analysekapittel, og retter fokus mot hvorvidt de tre lærernes undervisning fremmer metalingvistisk forståelse, og hva som gjør undervisningen mer eller mindre funksjonell. Analysen tar utgangspunkt i fem analysekategorier, og fremstiller gjennom disse kategoriene studiens resultater. I diskusjonskapitlet, kapittel fem, diskuterer jeg funnene innenfor hver enkelt klasse, og avslutter kapitlet med å se de ulike timene i lys av hverandre. I det sjette og siste kapitlet avslutter jeg oppgaven med oppsummering av studiens viktigste funn. Her retter jeg også lys mot behovet for videre forskning og didaktiske implikasjoner.

2 Forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal problemstillingen belyses ved hjelp av tidligere forskning og teorier om hvilken rolle grammatikkundervisningen spiller for elevers skriveferdigheter. Først og fremst skal begrepet grammatikk defineres, og derav hva grammatikkundervisning kan bestå av. For å skape et nødvendig bakteppe, skal jeg redegjøre for hva tidligere forskning sier om grammatikkens effekt på elevers utvikling av skriveferdigheter, og videre fremlegges argumenter for grammatikkundervisningens plass og viktighet i skolen. Videre vektlegger jeg teoretiseringer av begrepene *metalingvistisk forståelse* og *metaspråk*, som er sentrale begreper i mine analyser av tre læreres grammatikkundervisning. Avslutningsvis gir jeg en oversikt over hva Kunnskapsløftet krever av elevers grammatiske evner, i tillegg til å fremvise noen praktiske eksempler på hvilke utfordringer som kan forekomme i en norsk kontekst.

2.1 Grammatikk – hva er det egentlig?

Grammatikkundervisning er en av de eldste retningene vi kjenner til innen formell undervisning i skriftbaserte samfunn. Tradisjonen går over fire tusen år tilbake i tid, og har siden den gang vært en uunngåelig byggestein i undervisning og lære av språk. Allikevel er det mange som synes begrepet grammatikk er vanskelig å få tak på. Flere forskere har pekt på grunner til at det kan være utfordrende å begrepsfeste grammatikk, og Smith et al. (2006/2008) mener at en av grunnene er at grammatikk har så mange betydninger og blir brukt i så mange ulike sammenhenger. Forvirringsproblematikken understrekes også av Locke (2009), som mener det kan være så mange innfallsvinkler til grammatikk at begrepet forblir uklart for mange. På bakgrunn av denne problematikken skal det videre redegjøres for begrepet grammatikk.

For å kunne beskrive hva grammatikkundervisning består av, er det først og fremst nødvendig å definere hva grammatikk er. I Bokmålsordboka (Wangensteen, 2005) defineres grammatikk på denne måten: ”1) læren som beskriver elementene et språk er oppbygd av og gir regler for hvordan de får kombineres, særlig om morfologi og

syntaks, men også om fonologi, semantikk og pragmatikk” og ”2) lærebok i grammatikk” (s. 252). Liknende definisjon finner vi også i Riksmålsordboken (Guttu et al., 1982): ”1) Læren om de elementer et spog er bygget opp av; mer spes. om bøynings- og setningslære (morfologi og syntaks)”, og ”2) (skrevne) regler for sprogriktighet” (s. 240). Definisjonene dreier seg om mønster i språket, og hvordan vi analyserer og kategoriserer dette. Altså kan det være undervisning som på en eller annen måte dreier seg om eksempelvis ordklasser, setningsledd og setningstyper, så vel som det kan være rettskrivningsregler og regler for korrekt språk. Det er ulike måter en kan oppnå dette på, og lærere har ulike tilnærminger for å behandle det aktuelle temaet. For å se på ulike tilnærminger til grammatikkundervisning, er det først nødvendig å få en oversikt over hva tidligere forskning viser.

2.2 Hva sier forskningen om grammatikkundervisning?

Forskning har med tiden talt mindre og mindre i grammatikkens favør, ettersom effektstudier gjennom flere tiår har konkludert med at grammatikkundervisningen ikke har noen påvisbar effekt på elevenes skrijving (Hertzberg, 2014). En av de nyeste granskningene av dette temaet er EPPI- oversiktsstudien utført av Andrews et al. (2006), som støtter opp under påstanden om at grammatikkundervisning ikke har noen effekt på elevers skrijving.

”[...] there is little evidence to indicate that the teaching of formal grammar is effective; and the teaching of sentence- combining has a more positive effect”
(Andrews et al., 2006, s. 39)

Andrews et al (2006) hevder at såkalt tradisjonell grammatikkundervisning har liten eller ingen påvisbar effekt på elevers språkkunnskaper, men at setningskombinasjonsøvelser kan ha positiv effekt. Dette utdypes i Kapittel 2.2.3. Ikke bare antyder Andrews et al. (2006) at tradisjonell grammatikkundervisning har liten effekt på elever skriveferdigheter, men det antydes også at undervisning av grammatikk kan hindre språkutvikling. For å forstå det komplekse helhetsbildet, er det nødvendig med en oversikt over hvilke studier som er foretatt på feltet. Studier og teorier som videre fremlegges er ikke norske, ettersom det per i dag ikke foreligger noen norske effektstudier om grammatikkundervisning. Det er derfor viktig å ha i

bakhodet at studiene ikke nødvendigvis er direkte overførbare til en norsk kontekst, men at det allikevel er den empirien som er tilgjengelig for denne granskningen.

2.2.1 Braddock, Hillocks og EPPI- studien

Hva slags grammatikk som brukes i undervisning, eller hva slags undervisningsform som tas i bruk når det undervises i grammatikk, har de siste årene fått mer fokus på forskningsfeltet. På begynnelsen av sekstitallet ble det foretatt en rekke effektstudier i både USA, England, Canada, Australia og New Zealand, som undersøkte hva slags effekt grammatikkundervisning har på elevers skriveferdigheter. Braddock- rapporten (1963) tar for seg språkundervisningsmetoder i en periode over 20 år, og resultatene peker spesielt i det den refererer til som ”traditional school grammar”s disfavør. Rapporten viser at denne formen for undervisning har liten eller ingen effekt på elevenes skrivekompetanse. Ikke nok med det, undervisning av ”traditional school grammar” kan i tillegg være ødeleggende for elevenes skriveutvikling, ettersom de går glipp av annen form for undervisning som ifølge rapporten er av større nytte.

Med utgangspunkt i Braddock- rapporten (1963), bekrefter George Hillocks (1984) grammatikkundervisningens ineffektivitet gjennom sin omfattende metaanalyse. Utgangspunktet hans var å undersøke hvilke faktorer som påvirker skriveferdighetene, og det dreide seg dermed om måten det undervises på, samt innholdet i undervisningen. Etter å ha forkastet en rekke studier på bakgrunn av det han anser som metodiske svakheter, tar han utgangspunkt i 60 publiserte studier som involverer 75 forsøk, utført i tidsrommet 1963 og 1982. Gjennom analysen finner han at bare 5 av forsøkene inneholder grammatikkdisiplinen. Ikke bare er det få forekomster, men effekten av grammatikkundervisningen viser seg å være lav, og Hillocks konstaterer at hva som helst man kan finne på i et skrive- klasserom er mer effektivt enn grammatikk (Hillocks, 1984). Spesielt sikter han til den tradisjonelle grammatikkundervisningen som han mener fokuserer for mye på form, samtidig som han angriper prosesskrivingen for å fokusere for lite på form. Problemet, mener Hillocks, er at tradisjonell grammatikkundervisning bare lærer oss noe *om* språk, uten at man får noe trening *i* språk (ibid.). Han mener med dette at man *kan* oppnå økt skrivekompetanse ved hjelp av undervisning, men ikke gjennom disse to ytterpunktene.

Studien som i senere tid bekrefter at tradisjonell grammatikkundervisning ikke har effekt på elevers skrivekompetanse, er EPPI- oversiktsstudien utført av Richard Andrews (2006) og hans kollegaer. I denne studien kartlegger forskerne de undersøkelsene som finnes om grammatikkundervisning, i tillegg til at de foretar dybdeanalyser av to ulike aspekter ved undervisningen, nemlig undervisning i syntaks og undervisning i setningskombinasjonsøvelser. Forskerne bak EPPI- studien finner ingen dokumentasjon for at undervisning i syntaks har positiv effekt på elevenes skrivekompetanse, men det viser seg at arbeid med setningskombinasjonsøvelser har en mer positiv effekt enn arbeid med syntaks. Andrews et al (2006) mener vi ikke må ta for gitt at grammatikkundervisning har en naturlig plass i skolen, ettersom ingen empiri på hundre år har kunnet legitimere et slikt fokus. Studien møter imidlertid enkelte innvendinger fra blant annet Myhill og Jones (2012; 2013; 2015) som jeg skal gå nærmere inn på senere i oppgaven.

2.2.2 Fogel og Ehri – bruk av dialektoverføring

De tre metastudiene nevnt ovenfor trekker frem flere enkeltstudier som har vist grammatikkens ineffektivitet. Ettersom Braddock et al. (1963) rapporterer på studier som er foretatt 20 år tidligere, er det ikke direkte relevant for denne oppgaven å trekke frem enkeltteksempler. Det samme kan sies å gjelde for Hillocks (1984) som tar for seg studier gjennomført i tidsrommet mellom 1963 og 1984. Den nyste metaanalysen utført av Andrews (2006) og hans kollegaer viser seg også å trekke frem eldre studier som grunnlag for studiens funn (Elley et al., 1975; Bateman & Zidonis, 1966). Disse studiene undersøker ulike former for grammatikkundervisning, og bidrar med dokumentasjon på at grammatikkundervisning har liten eller ingen innvirkning på elevers skriveutvikling. En av de nyere studiene Andrews et al. (2006) imidlertid trekker frem er en studie av Fogel og Ehri (2000), som presenteres i det følgende.

I 2000 publiserte Fogel og Ehri en studie som hadde som intensjon å finne ut av om man kunne ta i bruk strukturer fra dialekt for å øke skrivekompetansen i standard engelsk. Studien tok for seg elever i tredje og fjerdeklasse, som snakket African American Vernacular English, og dermed blandet inn dialektformer når de skrev. For denne elevgruppen var det svært utfordrende å skrive standard engelsk, ettersom det på ulike nivåer lå langt unna deres daglige tale. Lærernes manglende kunnskap om

sammenhengen mellom dialekt og skriftspråk gjorde det vanskelig å veilede elevene på en måte de forstod. Ikke bare var dette problematisk i seg selv, men det skapte også stor avstand mellom lærer og elever. Stadig avvisning og korreksjon fra læreren kunne ifølge Fogel og Ehri (2000) føre til frustrasjon og usikkerhet blant elevene.

På bakgrunn av dette utformet Fogel og Ehri (2000) tre ”treningsprosedyrer”, som skulle lære elevene å bruke *seks* grammatiske standardengelske former. ”They were/ was”, presens- s og flertalls- s er eksempler på formene som skulle læres. De tre treningsprosedyrene representerte i studien tre ulike intervensjoner, og hensikten var å sammenlikne effekten av de tre. Den første prosedyren ble kalt for ”Exposure only”, og gikk ut på at elevene fikk høre fortellinger hvor de seks grammatiske formene ble brukt. Prosedyre to ble kalt for ”Exposure/ Strategies”. I tillegg til å høre fortellingen, fikk elevene i denne treningsprosedyren de grammatiske formene pekt ut, vist frem og beskrevet i grammatiske termer. Den tredje prosedyren, ”Exposure/ Strategies/ Practice”, gikk ut på at elevene skulle oversette setninger fra African American English Vernacular til standardengelsk, i tillegg til elementene i de to andre metodene (Fogel & Ehri, 2000). Elevene fikk også tilbakemeldinger av læreren på det de hadde oversatt. Sentralt i den tredje treningsprosedyren var altså at læreren skulle hjelpe elevene med å identifisere de grammatiske forskjellene mellom dialekten deres og standard engelsk. Resultatene viste fremgang spesielt i den tredje prosedyren, og med dette antyder studien at grammatiske utfordringer *kan* læres ved at elevene umiddelbart får språklige forklaringer som omsettes til praktisk skriving, med påfølgende tilbakemeldinger som igjen knyttes til de språklige forklaringene.

Tonne og Sakshaug (2008) peker på at grunnen til at et av de tre oppleggene til Fogel og Ehri fungerer, er at det inneholder ”detaljer som er viktige i lærerens bruk av grammatikkforklaringer i skriveopplæringa” (s. 133). Opplegget tar utgangspunkt i avgrensede språklige fenomener, i tillegg til at de inneholder trening i språk, og ikke bare læren om språket (Tonne & Sakshaug, 2008). Dette er nemlig en forutsetning for at grammatikkundervisning skal ha effekt på elevens skriveutvikling (ibid.). Deres studie viser hvordan læren om mønster i språket under rette omstendigheter kan være en støtte for elever, samtidig som den viser grammatikkundervisning i kontekst, som utdypes i Kapittel 2.5.1.

2.2.3 Setningskombinasjonsøvelser

En viktig del av forskningsfeltet som dreier seg om grammatikk, er studier om "sentence- combining". "Sentence- combining" eller setningskombinasjonsøvelser viste seg gjennom EPPI- studien (2006) å ha positiv effekt på elevers skrivekompetanse, i motsetning til undervisning i syntaks. Kort forklart går slike øvelser ut på at elevene får et sett med to eller flere setninger de skal kombinere, slik at de konstruerer strukturer. I noen tilfeller får elevene også hint om hva slags strukturer som skal skapes. Arbeid med å forbedre tekster med feil eller mangler er også beslektet til setningskombinasjonsøvelsene (Hillocks, 1984).

Felles for alle øvelsene er at de krever at elevene produserer noe, og de får dermed øve på sine produktive ferdigheter. Hillocks (1984) viste også at denne metoden skåret høyt i effektstudier, og mente den kunne bidra til å lære elever å skape mer kompliserte og varierte setninger. Et eksempel på en studie som viser effekten av setningskombinasjonsøvelser i undervisningen ble utført av Saddler og Graham i 2005. Studien viste at arbeid med setningskombinasjon var effektivt ved at det øker elevenes evne til å produsere komplekse setninger. Dette er gjeldene for elever med både høyere og lavere skriveegenskaper (Saddler & Graham, 2005). Funnene bekrefter det O'Hare fastslo i 1973, nemlig at erfaringer med setningskombinasjonsøvelser kan hjelpe elever med å utvide repertoaret av syntaktiske alternativer, i tillegg til å bidra med praktiske løsninger gjennom skriveprosessen (O'Hare, 1973). En rekke andre studier bekrefter også disse funnene (Combs, 1976/ 77; Hunt & O'Donnel, 1970, Andrews et al. 2006).

Det kan likevel stilles spørsmål om hvor relevant setningskombinasjonsøvelser er i en norsk kontekst. Tonne og Sakshaug (2008) peker på at resultatene ikke nødvendigvis kan overføres til norsk språk. De mener at engelsk og amerikansk språk har en annen språklig tradisjon, nemlig at lange perioder og flere setninger har en slags forrang, mens i norsk språk kan det være en fordel å fremstille kompleks informasjon på en enkel måte. Til tross for kritikken Tonne og Sakshaug (2008) fremsetter, kan det allikevel argumenteres for at studiene fremhever en type arbeid med grammatikk har vist seg å være effektiv for elevers skriving, og bidrar derfor til å utvide bildet av hva grammatikkundervisning kan være.

2.2.4 Å tenke grammatikk på nytt

En studie som skiller seg ut fra studiene som nevnes i foregående kapitler, er Debra A. Myhill (2012) og hennes kollegaer, som ønsket å tenke grammatikk på nytt (ref. tittel ”Re- thinking grammar”). Den omfattende effektstudien innebar tekstanalyse, intervjuer av elever og lærere, i tillegg til at forskningsteamet utførte klasseromsobservasjoner. Totalt bestod utvalget av 31 lærere fra 31 skoler, i tillegg til 744 deltakende elever. Utvalget ble delt i to, i en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen jobbet med utgangspunkt i teksttypene fortelling, argumentasjon og poesi, og begge gruppene fulgte den nasjonale læreplanen hvor grammatikk er et sentralt element. Selve intervensjonen gikk ut på at lærerne i intervensjonsgruppen fikk spesielt designede undervisningsopplegg som de skulle gjennomføre sine klasser. Etter ett år fant Myhill et al. (2012) signifikante forskjeller mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen, hvor intervensjonen hadde positiv effekt.

Prinsippene bak Myhills intervensjon blir redegjort for i Myhill et al. 2012, s. 148, og blir i Hertzbergs oversettelse formulert som følger:

- Det grammatiske metaspråket forklares alltid gjennom eksempler og mønstre.
- Det laget alltid en link mellom språktrekket som er i fokus og hvordan det kan heve kvaliteten på den aktuelle teksten.
- Undervisningen involverer aktiv diskusjon om språkvalg og effekter av valget.
- Bruk av ”creative imitation”: elevene får modeller og mønstre som de kan leke med og deretter bruke i sin egen skriving. Modellene skal være hentet fra autentiske tekster.
- Bruk av aktiviteter som stimulerer elevene til å gjøre språklige valg og bli ”designere” av sin egen skriving.
- Oppmuntring til språklek, eksperimentering og spill.

(Hertzberg, 2008, s. 82)

Prinsippet om elevenes deltakelse er viktig i undervisningsoppleggene, samtidig som de avhenger av en grammatisk kompetent lærer som kan utføre oppleggene og veilede elevene i riktig retning. På forhånd av eksperimentet hadde Myhill et al. (2012)

kartlagt lærernes kompetanse i grammatikk, samt antall år i arbeid som lærer. Denne kartleggingen ble avgjørende, ettersom det viste seg at manglende kompetanse ofte førte til at lærerne ikke var i stand til å utføre undervisningsoppleggene slik de var tenkt. Det viste seg at intervensjonsgruppene med de mest og minst erfarne lærerne var de som viste minst fremgang, mens den største utviklingen var å finne i klassene ledet av lærere med 5- 10 års erfaring. Det foreligger ingen bevis for hvorfor dette er tilfellet, men Myhill et al. (2012) foreslår som en mulig forklaring at det kan komme av at de erfarne lærerne hadde større motstand mot å endre praksis, og at de nyutdannede lærerne på sin side fulgte oppleggene til punkt og prikke, og fokuserte dermed på aktivitetene fremfor læringen. Enkelte av prinsippene til Myhill og hennes kollegaer (2012) legger grunnlag for noen av kategoriene som brukes for å analysere materialet i denne studie.

Ikke overraskende viste det seg også at lærerne som på forhånd hadde skåret lavest på testingen av LSK (Linguistic Subject Knowledge), var de lærerne som i størst grad unnvek spørsmål fra elevene, og i enkelte tilfeller også svarte feilaktig. Myhill og hennes forskningsteam (2012) så nemlig at lærerne med lav kompetanse unngikk å dykke dypt grammatiske temaer, eller ga overfladiske svar og eksempler. Lærerne som derimot hadde høy kompetanse var i stand til å forklare sammenhengen mellom det språklige valget og påvirkningen det kan ha på elevenes skriving. At enkelte lærere unngikk grammatiske temaer, førte til at undervisningsoppleggene ikke alltid ble utført slik de var tenkt, og denne faktoren bidro til og med til at én av de opprinnelig 32 lærerne ble tatt ut av eksperimentet. Dette viser seg også i lærernes mangel på selvtillit i grammatikk, som kan forsterke denne effekten. En av lærerne understreker denne usikkerheten:

“I didn’t find it easy because I’m struggling to get my head round understanding some of these things myself and I think sometimes it shows and I think sometimes the kids know, and sometimes they throw out answers that I’m not quite sure about and I think my unsureness comes across.” (Myhill et al., 2012, s. 154)

Dette viser at lærerne tidvis har nok med å bearbeide stoffet selv, som naturligvis har innvirkning på undervisningen. Det er ikke bare Myhill som har antydnet at flere lærere mangler kompetanse i grammatikk, og at dette svekker undervisningen.

”Another fundamental issue for teachers is how they should develop their own knowledge of grammar to the point where they feel confident presenting it to the class of (possibly) thoughtful pupils” (Hudson, 2016, s. 291).

Dersom man skal kunne utføre liknende opplegg som intervensjonsoppleggene til Myhill et al. (2012), er det viktig å ha selvtillit nok til å utføre dem. Dette vil belyses videre i diskusjonskapittelet.

2.2.5 Utvikling av metalingvistisk forståelse i dialogiske klasserom

Lingvistiske valg er en fundamental del av skriveprosessen, noe som utdypes videre i Kapittel 2.5.2. Betydningen av lingvistiske valg tydeliggjøres når Myhill og Jones (2015) undersøker hvordan lærere kan bidra til å utvikle elevers metalingvistiske forståelse i henhold til grammatiske valg i skriving, gjennom dialogiske klasseromssamtaler. Når det er tale om metalingvistisk forståelse, refereres det til språklig bevisstgjøring ved hjelp av et språk om språket, og begrepene metalingvistisk forståelse og metaspråk defineres videre i Kapittel 2.4. Studien til Myhill og Jones (2015) bestod av en intervensjon hvor de deltakende lærerne hadde fått opplæring i å gi oppmerksomhet til grammatiske valg i klasseromssamtaler. Studien tar for seg elever i 10- 11- årsalderen, og er en av de nyeste studiene utført som undersøker hvordan lærere kan jobbe med metalingvistisk forståelse i klasserommet.

Det har tidligere vært forsket mye på dialogiske klasserom. I denne studien er det ikke nødvendig med utbroderte beskrivelser av hva dette innebærer, men snarere en beskrivelse av hva som menes i denne sammenhengen. Som forklart av Myhill og Jones (2015), er dialogiske interaksjoner karakterisert som interaksjoner hvor elever stiller spørsmål, forklarer sine synspunkter, og kommenterer hverandres ideer. Dette forutsetter at læreren åpner opp, opprettholder og utvider samtaler om skriving, som kan støtte elevenes metalingvistiske utvikling i henhold til skriving og språklige valg. En utvidelse av begrepet belyser betydningen av 1) støtte til elever som skal artikulere og legitimere sin egen tenkning, 2) strukturert og konstruktiv dialog, i tillegg til 3) tilbakemeldinger som er utdypende og tilbyr videre forklaringer (ibid.). Myhill og Jones (2015) fokuserer først og fremst på lærer- elev- relasjonen, fremfor dialogiske diskusjoner mellom elevene i par. Dette er også gjeldene for denne masteravhandlingen, ettersom den tar for seg hva læreren gjør i undervisningen.

Eksemplene Myhill og Jones (2015) tilbyr på bakgrunn av den aktuelle studien, deles hovedsakelig inn i de overordnede kategoriene ”dialogic metalinguistic talk” og ”less dialogic metalinguistic talk” (s. 29). Tabell 1 fremstiller de overordnede kategoriene og underkategoriene:

Tabell 1: Dialogic metalinguistic talk, Less dialogic metalinguistic talk

Dialogic metalinguistic talk	Less dialogic metalinguistic talk
1. Skilful management	4. Unclear focus
2. Justification of choices	5. Too much teacher talk
3. Clear focus	6. Missed opportunity for learning

(Myhill & Jones, 2015, s. 29)

De ulike kategoriernes innhold er som følger i min oversettelse (ibid.):

1. Læreren håndterer diskusjonen på tvers av sekvenser og interaksjoner på en god måte.
2. Læreren presser elevene til å forklare og legitimere språklige valg. Dette inkluderer at læreren utfordrer upassende valg.
3. Lærerens hensikt i diskusjonen er tydelig.
4. Lærerens hensikt med diskusjonen er ikke så tydelig, i verste fall forvirrende.
5. Episoder som domineres av at læreren snakker, som inkluderer å holde ved et poeng for lenge.
6. Læreren går glipp av verdifulle muligheter som kan utforske grammatiske forbindelser.

Gjennom eksempler på dette, kommer Myhill og Jones (2015) frem til at metalingvistiske samtaler om skriving er viktig for å hjelpe elevene med å forstå sammenhengen mellom meningsskaping og skriving, at lærerens evne til å håndtere dialogiske klasseromssamtaler er avgjørende for utviklingen av metalingvistisk forståelse, og ikke minst at lærerens kunnskap om grammatikk kan både øke og begrense kapasiteten til å håndtere dialogisk metalingvistiske samtaler om skriving. Dersom en ser funnene i lys av grammatikkstudien (Myhill et al. 2012), er det tydelig at de samsvarer. Dersom en skal følge de to studiene (Myhill et al. 2012; Myhill og Jones, 2015), kan det sies at undervisning av grammatikk i form av metaspråklige

aktiviteter er effektivt i elevers skriveutvikling, og at læreren er en avgjørende variabel for hvorvidt det lykkes eller ikke.

Artikkelen om metalingvistisk forståelse er et viktig bidrag til forskningsfeltet som helhet, fordi den gir konkrete eksempler på hva lærere gjør for å hjelpe elever med å utvikle metalingvistisk forståelse. Den bidrar med å skape klare skiller og holdepunkter når det kommer til hvordan man skal håndtere metaspråklig interaksjon i klasserommet, og enkelte eksempler på hva som kan være lurt å unngå. En forutsetning for dette er også den grundige teoretiseringen av sentrale begreper som Myhill og Jones (2015) foretar seg. Videre operasjonaliseringer av et av disse begrepene utdypes i Kapittel 3.3.4, ettersom det spiller en sentral rolle i analysedelen av denne studien.

2.2.6 Kritiske holdepunkter

Først og fremst er det viktig å trekke frem at noen av studiene som presenteres i de foregående delkapitlene har tatt for seg elever i lavere aldersgruppe enn den aktuelle aldersgruppen for min studie. Jeg har vurdert det slik at selv om disse studiene nok er lite representative for aldersgruppen i min studie, og ikke kan generaliseres til å gjelde norske åttendeklassinger, er dette studier som tross alt bidrar med stor empirisk tyngde til spørsmålet om grammatikkundervisningens potensielle effekter.

Videre er det nødvendig å stille spørsmålet om intervensjonene i de foregående studiene har vært omfattende nok og om sentrale variabler er tatt i betraktning. Hertzberg (2014) påpeker at i skoleforskning er læreren alltid en viktig variabel, ettersom en intervensjon ofte tar utgangspunkt i at læreren har de nødvendige kvalifikasjonene for å kunne utføre oppleggene slik de er tenkt. Studienes varighet er også en viktig faktor som kan være avgjørende for deres validitet. Ikke minst spiller det en stor rolle hvordan elevenes skriveferdigheter blir testet før og etter en intervensjon (ibid.).

Noen av disse punktene understrekes av Karl- Georg Ahlström (1972), som fremlegger noen generelle prinsipper som han mener bør foreligge for å tilegne en studie tilstrekkelig verdi. Han mener at dersom en skal undersøke

grammatikkundervisning må en 1) forsøke å finne ut hvilket tidspunkt som er det optimale for innlæring, man må 2) sikre seg at grammatikkunnskapene virkelig er innlært, og ikke minst må man 3) prøve å finne frem til grammatikkøvelser som likner mest mulig på de problemene elevene støter på i skrivesituasjonen (Ahlström, 1972). Det siste punktet er spesielt relevant for denne studien, og liknende kritikk fremsettes av Jones et al. (2015). Kritikken rettes mot brorparten av grammatikkstudiene som tidligere er utført, og Jones og hennes kollegaer (2013) hevder at undersøkelsene har tatt for seg grammatikk isolert fra skriveundervisningen, mens de videre trekker konklusjoner om grammatikkens innvirkning på nettopp skriving. Med andre ord er det ikke utført undersøkelser av grammatikk i kontekst, eller kontekstualisert grammatikkundervisning, slik Jones et al. (2013) begrepsfester det. Dette er et av de viktigste argumentene for at det er behov for ny forskning som tar den kontekstualiserte grammatikkundervisningen i betraktning, og dette utdypes videre i Kapittel 2.5.1. I sine felles forskningsprosjekter etterspør Jones og Myhill ved flere anledninger både forskning og teoretiseringer av sentrale begreper som metalingvistisk forståelse, metaspråk og kontekstualisert grammatikkundervisning, hvorav alle er sentrale begreper i denne studien. På bakgrunn av dette er Myhill og Jones' studier (2012; 2013; 2015) vektlagt hittil i denne studien, og vil også være sentrale for videre granskning.

2.3 Grammatikkdebatten

Som forskningen viser er grammatikk i skolen et omstridt tema, og debatten om grammatikkundervisningen har vært levende så lenge språkundervisning har forekommet. Det er her ikke bare tale om hvilken plass grammatikken bør ha i skolen, men også hva slags grammatikkmodell en skal bruke (Matre, 2001). Allerede tidlig på 1800- tallet ble det rettet kritikk mot undervisningen av latin, og kritikken dreide seg hovedsakelig om undervisningsmetoden. Metoden fremmet først og fremst språkets forside, og ikke språkets kommunikative funksjon. Argumentene for grammatikkens betydning og plass i skolen har vært mange, og det har tradisjonelt vært vanlig å dele argumentene i tre: fremmedspråksargumentet, formaldanningsargumentet og språkferdighetsargumentet (Hertzberg 1995).

Hovedbegrunnelsen for å innføre morsmålsgrammatikk i undervisningen, var at elevene lettere ville forstå den latinske grammatikken dersom de behersket morsmålsgrammatikken (ibid.), og det er dette som kalles fremmedspråksargumentet. Dette argumentet baserer seg på påstanden om at grammatikkundervisning i seg selv kan lette tilegnelsen av fremmedspråk. Det kan argumenteres for at det er mer effektivt å gå veien om morsmålsgrammatikken (enn å gå direkte på fremmedspråkets grammatikk), i tillegg til at det kan være hensiktsmessig å beskrive ulike språk ut fra de samme grammatiske modellene (ibid.). Formaldanningsargumentet beror seg på påstanden om at dersom en jobber med grammatikk kan en øve opp evnen til logisk tenkning, og at dette er overførbart til annen intellektuell virksomhet. Argumentet er ikke aktuelt i dag, ettersom det hviler på en del forestillinger som var vanlig på 1700-tallet, men som ikke er av allmenn oppfatning i dag. Det tredje argumentet dreier seg rett og slett om språkferdigheter i morsmålet, og språkferdighetsargumentet fremsetter påstanden om at grammatikkundervisning gjør eleven bedre til å uttrykke seg på eget morsmål (ibid.). Heller ikke dette argumentet kan sies å være gjeldende i dag, ettersom vi har sett flere studier har bidratt til å så tvil om grammatikkundervisningen i det hele tatt er gunstig for utvikling av språkferdigheter.

Allikevel er det et annet argument som har vært gjeldende de siste tiårene, nemlig metaspråksargumentet. Grunnlaget for metaspråksargumentet er tanken om at elever og generelt alle som lærer språk, trenger et språk for å beskrive språket. Dette kalles for metaspråk, og det kan defineres på ulike måter. Dette utdypes i neste kapittel. Metaspråk og metalingvistisk forståelse er viktige begreper i studien til Myhill og Jones (2015), hvor de etterspør en dypere teoretisering av de flertydige begrepene.

2.4 Metalingvistisk forståelse

Først og fremst er det viktig å presisere at det ikke er konsensus om hva metalingvistisk forståelse er, eller hva som kan kalles for metalingvistikk (Myhill & Jones, 2015). Det er allikevel flere tilnæringer til begrepet, og det fremstilles ofte som en forutsetning for forståelse, kunnskap, bevissthet, atferd og utvikling (ibid.). For å forstå hva som menes med metalingvistisk forståelse i skriving, og for å i det hele tatt kunne undersøke dette fenomenet, er det nødvendig å tilnærme seg en teoretisk klarhet i hva begrepet innebærer. Myhill og Jones (2015) hevder at

eksisterende forsinkning har mangelfulle beskrivelser av hva metalingvistisk forståelse er, og at den derfor heller ikke lykkes i å beskrive utviklingen av denne ferdigheten når det kommer til komponering av tekst. Myhill (2012) begrepsfester 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, 2012, s. 150)

Dette innebærer altså en eksplisitt bevisstgjøring av språk som redskap, og mulighetene redskapet gir for å kunne sette sammen språklige elementer og skape mening. Det dreier seg ikke bare om å kunne sette sammen en setning, men i stor grad om å skape mening som svarer til sosiale forventninger. Dette kan innebære bruk av metaspråk, som utdypes Kapittel 2.4.1. Det er også verdt å merke seg at til tross for ulike innganger til begrepet, er det generell enighet om at metalingvistisk forståelse kan relateres til refleksjon over språket og hvordan det brukes (Myhill & Jones, 2015).

En av de viktigste analysene som foreligger av metalingvistisk utvikling er utført av Jean Emile Gombert (1992). Til tross for at han undersøker muntlig utvikling hos elever i ung alder, er hans analyse sentral og ikke minst relevant innenfor dette forskningsfeltet. Han deler metalingvistisk forståelse i fem undergrupper (oversettelse av meg):

Metafonologi refererer til utvikling av forståelse for hvilke lyder som brukes for å lage ord (ibid., s. 15)

Metasyntaks: referer til utvikling av evnen til å være bevisst av og bevisst kontrollere syntaks (ibid., s. 39)

Metaleksikal eller metasemantikk referere til utvikling av forståelse av ordstruktur og hva ulike ord betyr (ibid., s. 63)

Metapragmatikk refererer til utvikling av forståelsen for hvordan man bruker språk på en hensiktsfull måte i ulike sosiale kontekster (ibid., s. 93)

Metatekstuell refererer til utviklingen av forståelsen for tekststruktur (ibid., s. 121)

Disse inndelingene viser altså til ulike deler av språket en kan skape bevissthet om, hvorav denne studien belyser flere av disse delene. Gombert (1992) skiller også mellom det han kaller for epilingvistisk og metalingvistisk aktivitet, en distinksjon mellom bevisst og ubevisst aktivitet. Dette kan ses i lys av det mer kjente skillet mellom implisitt og eksplisitt undervisning, og jeg vil derfor utdype det i Kapittel 2.4.3.

2.4.1 Metaspråk

Innenfor de ulike fagdisiplinene psykologi og lingvistikk har man tradisjonelt hatt ulike tilnærminger til begrepet metaspråk. Inngangen i psykologien har ligget i fokus på språk som oppfordrer til å tenke på språk, og det metaspråklige elementet dreier seg dermed hovedsakelig om bevisstgjøringsprosessen. Innenfor lingvistikken blir metaspråk derimot ansett som konkret terminologi som brukes for å beskrive språket (Myhill & Jones, 2015). Samtidig er det viktig å understreke at begrepet metaspråk ikke bare dreier seg om grammatisk metaspråk som denne studien tar for seg, men flere metaspråk knyttet til forskjellige fag, i tillegg til ulike fagområder i språkfag (ibid.). I norskfaget finnes det eksempelvis metaspråk innenfor litteratur og sjangerlære, som skiller seg fra det grammatiske metaspråket.

2.4.2 Metaspråklige aktiviteter

Undervisning i metaspråket kan ha forskjellige tilnærminger, og Fontich og Camps (2014) hevder at språket utvikler seg i takt med den metalingvistiske utviklingen. De mener det ikke er tilstrekkelig å skille mellom implisitt og eksplisitt grammatikk, men at det er nødvendig å etablere ulike nivåer av metaspråklig aktivitet (ibid.). I tråd med Gombert (1992) anerkjenner de skillet mellom epilingvistikk og metalingvistikk som et iboende skille i språket, men de mener eksplisitt metalingvistisk aktivitet bør være hovedfokuset i skolen. Fontich og Camps (2014) deler de eksplisitte metalingvistiske aktivitetene inn i tre nivåer:

- 1) "Non- verbal manifestation" (s. 604–605),
- 2) "Verbalised in everyday language" (s. 605) og
- 3) "Verbalised using a specific metalanguage" (ibid.).

Disse nivåene oversettes av Hertzberg (2017):

- 1) et proseduralt og ikke- språklig nivå,
- 2) et hverdagsspråks- nivå, og
- 3) et nivå med bruk av systematiske fagtermer.

Denne studien tar i bruk de norske betegnelsene for de ulike nivåene.

Det første nivået er såkalt ikke- verbalt, men kan også forekomme i verbale aktiviteter. Forekomster av dette nivået kan være aktiviteter som setningskombinasjonsøvelser av ulike slag, eller annen form for manipulasjon av språklige elementer i skriveundervisningen (Fontich & Camps, 2014). Det andre nivået er forekomster av hverdagsspråk som ofte kan forekomme i uformelle samtaler i klasserommet, hvor det tales om språklige produkter de har produsert. Det er altså mulighet for at språket analyseres, og fremfor faglig terminologi brukes uttrykk som ”gode setninger” eller ”vanskelig språk” (Hertzberg, 2017). Det tredje og siste nivået er derimot bruk av faglige termer, som for eksempel ”aktiv” og ”passiv”, eller ”forfeltsvariasjon” (ibid.). Det første nivået skiller seg betydelig fra de to siste, ettersom det kan forekomme uten eksplisitt bevissthet om grammatikk, men det kan være et godt utgangspunkt for språklig bevisstgjøring og refleksjon initiert av læreren. De to siste nivåene forutsetter derimot noen grad av språklig bevissthet (Fontich & Camps, 2014). Operasjonaliseringer av disse kategoriene utdypes for øvrig i Kapittel 3.3.2, ettersom disse kategoriene spiller en sentral rolle i analysedelen av denne studien.

Når det gjelder Fontich og Camps tredje kategori om fagbegreper, er det viktig å understreke hvilke forutsetninger som kreves av elevene ved bruk av slike termer. Dersom en fagspesifikk terminologi skal benyttes, er det viktig at elevene mestrer bruken av begrepene, men ikke minst at de viser forståelse for hva de faktisk innebærer. Robinson (2005) viser at dersom elever skal lære seg fagterminologi, er de nødt til å bruke begreper selv, og ikke bare høre på at læreren gjør det. Dette gir støtte til argumentet om at elever ikke bare må lære om språk, men de må også ha øvelse i språk (Hillocks, 1984).

2.4.3 Implisitt og eksplisitt kunnskap

Som det ble presenter i Kapittel 2.4, skiller Gombert (1992) mellom epilingvistisk og metalingvistisk aktivitet. Epilingvistisk aktivitet refereres til som ubevisste prosesser, mens metalingvistiske aktiviteter stiller seg på den andre siden som bevisste prosesser. Han argumenterer for at epilingvistisk kunnskap er en forutsetning for metalingvistisk kunnskap, samtidig som han beskriver epilingvistiske aktiviteter som ubevisste metalingvistiske aktiviteter (ibid.). Dette skillet er på mange måter i tråd med skillet mellom implisitt og eksplisitt kunnskap.

Implisitt kunnskap er kunnskap vi har og som av og til kan forklares, og av og til ikke. For eksempel vet vi hvordan vi reiser oss opp og går, og hvordan vi igjen setter oss ned, men det er vanskelig å forklare akkurat *hvordan* vi gjorde det. På samme måte har en førstespråksbruker iboende grammatikkunnskap, som en ikke kan forklare hvordan man bruker (Myhill & Jones, 2015). Den eksplisitte kunnskapen dreier seg derimot om kunnskapen vi *kan* forklare. Det er også vanlig å omtale det samme skille som ferdighetskunnskap og påstandskunnskap (Hertzberg, 2001), som representerer de samme forskjellene som tidligere beskrevet.

I lys av disse skillene er det igjen ulike syn på om grammatikk kan læres bort eksplisitt, eller om det rett og slett er naturlig ubevisst kunnskap som ikke kan overføres til et verbalt språk. Ytterpunktene representeres på den ene siden av de som mener grammatikkundervisningen har effekt på elevers skriveferdigheter, og den andre siden som mener at det den ikke har det. Mye av forskningen som representerer påstanden om at grammatikkundervisning ikke gir effekt, lener seg på en del av den forskningen som tidligere er presentert, og som i stor grad baserer seg på undersøkelser av kontekstløs grammatikk. Teoretisering av kontekstualisert grammatikk presenteres videre i Kapittel 2.5.1. Til tross for at det ikke er til hensikt å undergrave denne empirien, er det likevel formålstjenlig for denne studien å først og fremst belyse teorier som taler for at grammatikken kan læres bort. Videre presenteres derfor teorier som viser grammatikk som et viktig redskap for å øke språklig bevissthet.

2.5 Hva gjør den funksjonelle grammatikken funksjonell?

I 1985 presenterte lingvisten Michal Halliday systemisk funksjonell grammatikk, en retning som blant annet baserer seg på ideen om språklig bevisstgjøring. Han hevder med dette at grammatikk er et viktig redskap for å øke språklig bevissthet, men at det avhenger av tilnærmingen til grammatikken. Denne metoden skiller seg nemlig fra den tradisjonelle grammatikkundervisningen, som Halliday mener er så fjern fra hva folk flest oppfatter som språk. Begrepet språk må utvides, og språket må være nært knyttet til konteksten den opptrer i (Halliday, 2004). Det er viktig å bemerke at en funksjonell tilnærming fokuserer på mulighetene ulike språkvalg gir for å skape mening, i kontrast til den tradisjonelle grammatikken som kan sies å ha for mål å identifisere og kategorisere ulike grammatiske elementer (ibid.). Dette samsvarer med argumentene til Myhill og Jones (2015), som mener grammatikkundervisningen må kontekstualiseres for å være effektiv.

Sentralt står altså språk i kontekst, og fokus på språkets kommunikative funksjon. Dette kan også beskrives gjennom de ulike grammatiske modellene normativ og deskriptiv. Den normative modellen er den modellen som tradisjonelt har vært brukt, og den har vært sterkt kritisert for å ha ”uklare definisjoner og inndelinger, samt et begrepsapparat som ikke passer til vårt språk” (Matre, 2001). Denne modellen fremstiller først og fremst hvordan språk skal eller bør være, og utelater dermed utenomspråklige forhold som pragmatikk og språklig funksjon (ibid.). Modellen som er i tråd med Hallidays grammatikk er en deskriptiv modell, som snarere beskriver hvordan språket fungerer, og ikke hvordan man ønsker at det skal være (ibid.). Læreplanen viser at grammatikken har gått fra å være deskriptiv til normativ (Marte 2001), uten at dette nødvendigvis betyr at den normative modellen har forlatt skolens praksis.

Når det er tale om den deskriptive og funksjonelle grammatikken, kan man spørre seg hva det egentlig er som gjør den funksjonelle grammatikken funksjonell. Hertzberg (1998) peker på at den funksjonelle må ligge i hensikten med undervisningen, eller måten det undervises på. Funksjonalitet i syntaksen kan også fremkomme ved å demonstrere syntaktisk variasjon, som for eksempel variasjon i forfeltet eller forskjell

på aktiv og passiv. Elementer som kan bidra til funksjonalitet i undervisningen kan for eksempel være nytenkende holdninger til utvalg av stoff, induktive metoder som tillater elevene selv å komme frem til definisjoner og beskrivelser, og ikke minst bruk av autentiske tekster eller tekster elever selv har et forhold til (Hertzberg, 1998). Synet på funksjonell grammatikkundervisning i denne studien, vil på dette grunnlaget basere seg på hensikt og praksis i undervisningen. I tillegg til disse elementene er Myhill og Jones' (2015) teoretisering av kontekstualisert grammatikk i klasserommet relevant for å videre belyse hva funksjonell grammatikkundervisning er, og dette utdypes i Kapittel 2.5. Som tidligere antydnet har det i tidligere forskning vært lite eller ingen fokus på kontekstualisert grammatikkundervisning, og det blir derfor nødvendig å se på hva som ligger i dette begrepet.

2.5.1 Kontekstualisert grammatikkundervisning

Studier som belyser metalingvistisk forståelse i skriveundervisningen er svært begrenset, og de studiene som foreligger, tar hovedsakelig for seg yngre elever tidlig i skriveutviklingen, elever andrespråksopplæring, samt elever med dyslektiske utfordringer (Myhill & Jones, 2015). Konsekvensen av dette er en svært begrenset innsikt og forståelse av eldre elevers utvikling av metalingvistisk forståelse i skriving (Myhill & Newman, 2016). Mangelen på teoretisering av kontekstualisert grammatikk er kanskje den viktigste innvending mot mye av den tidligere forskningen, og Myhill og Jones har ved flere anledninger understreket denne kritikken og pekt på behovet for en teoretisering av den kontekstualiserte grammatikken (Myhill et al., 2012; Jones et al., 2013; Myhill & Jones, 2015). De mener mangelen på teoretisering av den kontekstualiserte grammatikkundervisningen reduserer innsikten i dette temaet, fordi tidligere funn er lite korrekt fremstilt.

Kontekstualisert grammatikkundervisning dreier seg naturlig nok om grammatikkundervisning som foregår i en kontekst. Det å foretrekke at den aktuelle konteksten undervisningen bør forekomme i tar for seg utfordringer elevene kommer til å støte på i egen tekstproduksjon, og det er dette Jones et al. (2013) mener mange studier har mislykkes i å fremstille. Hun mener begrepet ”i kontekst” er problematisk, fordi det er mange tilfeller hvor det i virkeligheten har betydd utførelse av en minigrammatikk- leksjon i en språkleksjon (ibid.). Undersøkelser som baserer seg på

empiri av denne typen, vil dermed ikke være tilstrekkelig aktuelle for å belyse om kontekstualisert grammatikkundervisning faktisk kan ha positiv effekt på elevers skriveferdigheter. Forholdet mellom grammatikk og skriving har heller ikke blitt tilstrekkelig teoretisert, og dermed blir resultatene preget av misoppfatninger av hva grammatikkundervisning egentlig er eller kan være (ibid.).

2.5.2 Kontekstualisert skriving

I likhet med denne masteravhandlingen er en stor andel av forskningen som finnes om grammatikkundervisning knyttet til skriveopplæringen. Skriving er et viktig felt i norskfaget, og dersom en skal undersøke feltet er det viktig å understreke hva som skiller denne ferdigheten fra andre. I en norskfaglig kontekst kan man skille mellom muntlige og skriftlige ferdigheter. Gombert (1992) mener fraværet av en umiddelbar mottaker og fortløpende tilbakemeldinger gjør skriving mer krevende enn muntlig aktivitet. Dette krever mer av eleven fordi han eller hun må få avstand til og deretter redigere egen tekst. I forlengelse av dette argumenterer han også for at metalingvistisk forståelse nødvendigvis må komme som en konsekvens av de kravene skriving stiller, ettersom det krever kontroll på de ulike komponentene en tekst består av.

Metalingvistisk forståelse som en naturlig følge av skriftlig aktivitet understrekes også av Kellogg (2008). Han fremhever at skriving først og fremst handler om språklige valg, enten det gjelder kommunikative valg, hvilken teksttype som skal brukes, syntaktiske valg, etc. Dette er også et betydningsfullt argument for Myhill og Jones (2015) som mener lingvistiske valg er en fundamental del av skriveprosessen.

Til tross for at skriving presenteres som en mer utfordrende ferdighet enn muntlighet, er det viktig å belyse muntlige ferdigheters innvirkning på det skriftlige. Nyere forskning har vist betydningen av forholdet mellom muntlige uttrykk og tenking, og derav hvordan muntlige uttrykk som samtaler og diskusjoner, igjen kan ha innvirkning på skrivingen (Myhill & Jones, 2015). Dette kom til uttrykk gjennom forskning på dialogiske klasserom, som ble utdypet i Kapittel 2.2.5.

2.6 Grammatikk i norske skoler

Som tidligere nevnt er studier og teorier som er fremlagt i det foregående ikke norske, ettersom det per i dag ikke foreligger noen norske effektstudier om grammatikkundervisning. På bakgrunn av dette, har jeg valgt å belyse de fremlagte funnene gjennom læreplaner i en norsk kontekst. Grammatikkens rolle uttrykkes eksplisitt i Kunnskapsløftet, og her er en oversikt over hva som faktisk kreves av norske elever på dette fagfeltet:

Etter 4. Trinn:

Eleven skal kunne ”beskrive ordklasser og deres funksjon” og ”varierte ordvalg og setningsbygning i egen skriving” (Udir, s. 7).

Etter 7. trinn

”Eleven skal kunne utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap” (Udir, s. 8)

Etter 10. trinn

Eleven skal kunne ”beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp” og ”bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål” (Udir, s. 9). I tillegg skal eleven kunne ”uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding” (ibid.).

Etter Vg1

Eleven skal kunne ”beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk” (Udir, s. 10) og ”gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk språk” (Udir, s. 11).

Disse kompetansemålene uttrykker et behov for grammatiske begreper, ettersom det kreves at eleven skal kunne ta dem i bruk. Kompetansemålene uttrykker også behovet for å beherske variasjon i ordforrådet. Begrepsbruk er som vi ser avgjørende for å kunne beskrive hvordan språk er bygget opp, og en forutsetning for å kunne sammenlikne bokmål med både nynorsk og andre språk. Setningsanalyse som kreves etter 7. Trinn, stiller også et direkte krav til bruk av begreper, og det er dermed tydelig at bruk av og forståelse for grammatiske begreper står sentralt innenfor grammatikk i

Kunnskapsløftet. Disse kompetansemålene krever en solid begrepskompetanse, som igjen avhenger av systematisk arbeid med metaspråket. Ut fra de høye kravene læreplanen stiller til norske elever, er det interessant å dykke inn i klasserommene og få innblikk i hvordan begrepsbruk håndteres. Jeg vil nå presentere noen praktiske eksempler på to fenomener som kan bidra til å belyse noen av utfordringene som knyttes til enkelte av kompetansemålene.

2.6.1 Eksempler på utfordringer i en norsk kontekst

Som tidligere nevnt har det vist seg at bruk av fagspesifikke begreper krever mer enn at elevene presenteres for begrepene av læreren, det er også nødvendig at de selv får øvelse i å bruke dem (Robinson, 2005). For å få innblikk i hva en kan støte på i norske klasserom, skal det videre presenteres to eksempler på grammatiske forekomster som ofte kan finne sted i norske klasserom. Tonne og Sakshaug (2008) presenterer eksempler på hvordan læreren kan støtte elevene i utviklingen av en dypere begrepsforståelse. Eksemplene de bruker er å/ og- problematikken, og utfordringer ved å sette komma etter leddsetninger.

I tråd med funnene til Fogel og Ehri (2000), foreslår Tonne og Sakshaug (2008) tett oppfølging i begge tilfeller. Når det kommer til å/ og- problematikken, peker de på at elever kan forvirres av begrepet infinitivsmærke, dersom de ikke har kontroll på hva infinitiv er. Dersom de igjen ikke har full kontroll over alle ordklassene, blir denne utfordringen desto større. Det er læreren som må avgjøre hvor nøye han eller hun skal forklare begrepene, og hvor mange eksempler som bør tilbys. Det er deretter viktig at elevene får mulighet til å prøve seg på slike utfordringer, og at det følges opp umiddelbart med tilbakemeldinger. Tonne og Sakshaug (2008) viser også til hvorfor komma etter leddsetning kan være problematisk for elever. Dette kan være komplisert for både lærere og elever, ettersom en slik forklaring krever en god syntaktisk oversikt. Det krever først og fremst at læreren har kontroll, og at han eller hun har en viss følelse av kontroll. Følelse av kontroll er en forutsetning for lærerens selvtillit, som igjen er kan være avgjørende for hvor vellykket undervisningen i grammatikk blir. Igjen er det relevant å trekke inn et av Myhill og Jones' (2012; 2013; 2015) viktigste argumenter, om at læreren er en avgjørende variabel i klasserommet.

Disse eksemplene er bare to av flere fenomener som krever metalingvistisk forståelse. Det foregående er ment for å belyse forekomster som er høyaktuelle i norske klasserom, og de er også relevante for enkelte funn i denne studien.

2.7 Sammenfatning av teorikapittel

Tilsammen har jeg i dette kapitlet vist hva tidligere forskning kan fortelle om grammatikkundervisning, sentrale teoretiseringer, og hvilken betydning grammatikk viser seg å ha i norsk skole gjennom føringer i Kunnskapsløftet. Jeg trekker hovedsakelig frem studier utført av Braddock et al. (1963), Hillocks (1984) og Andrews et al. (2006), som er tre omfattende metastudier som tester grammatikkundervisnings effekt på elevers skrivekompetanse. Videre trekker jeg frem studier av Myhill et al. (2012) og Myhill og Jones (2015) som viser et annet bilde av grammatikkundervisningen og hvordan den kan forekomme i klasserommet. De samme studiene tilbyr også teoretiseringer av begrepene *metalingvistisk forståelse*, *metaspråk* og *kontekstualisert grammatikkundervisning*, som er sentrale begreper i denne studien. Siste del av teorikapitlet viser hvilken plass grammatikken i norsk skole gjennom Kunnskapsløftet, i tillegg til at jeg trekker frem noen norske eksempler på utfordringer en kan møte på når man underviser i grammatikk.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for studiens design og utvalg, og hvilke metoder som er benyttet for å belyse min problemstilling. Jeg argumenterer i det følgende for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode, og forklarer deretter hvordan jeg har kommet frem til utvalget som er utgangspunkt for analysen. Videre beskriver jeg analysekategoriene som benyttes i studiens analysedel, og argumenterer for hvorfor disse kategoriene er egnet for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Ettersom videoobservasjon- og analyse benyttes vil jeg redegjøre for hvorfor dette er fordelaktig for min undersøkelse. Fordi jeg benytter materiale som opprinnelig ble innhentet til LISA- prosjektet vil jeg også diskutere fordeler og utfordringer knyttet til gjenbruk av data. Til slutt diskuterer jeg studiens troverdighet ved å se på validitet og reliabilitet.

3.1 Hvorfor kvalitativ metode?

For å velge hvilke metoder det er gunstig å benytte seg av, er det relevant å se på hvilke metoder som på best mulig måte kan belyse forskningsspørsmålene jeg har utformet:

- 1) Hva gjør lærerne for å fremme metalingvistisk forståelse?
- 2) I hvilken grad fremstår undervisningen som funksjonell?

Ifølge Kleven (2014) skal problemstillingen bestemme hvilken metode som skal benyttes, og i forskningsmetode går det et hovedskille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Grovt skissert kan en si at der kvantitativ metode ofte holder distanse mellom forskeren og forsøkspersonene for å skape objektivitet til prosessene som undersøkes, prioriterer den kvalitative metoden nærhet. Denne nærheten kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers kan være vanskelig å få tak i (ibid.), og en slik nærhet er svært fordelaktig når jeg skal undersøke hvordan tre forskjellige lærere underviser i grammatikk. Kvalitative analyser har sin styrke når det gjelder mulighetene for ”helhetlig vurdering av enkeltkasus” (ibid.), mens de ofte kan være ”mindre egnet til å sammenlikne ulike kasus” (ibid.). Ettersom denne studien vurderer enkeltkasus egner kvalitative metoder seg best til dette formålet.

Den kvalitative forskningsmetoden tillater meg å gå i dybden på fenomenet jeg undersøker, hvilket jeg mener er ytterst nødvendig. Yin (2003) peker på at en kasekstudie egner seg best til å beskrive hvorfor eller hvordan, og det forutsetter en omfattende dybdebeskrivelse av et sosialt fenomen. Ettersom dybdebeskrivelsen har som hensikt å beskrive hvordan grammatikkundervisning forgår i utvalgte klasserom, faller studien også innenfor det Kleven (2014) kaller for kartleggingsstudier. Alle undersøkelser som har for hensikt å kartlegge eller beskrive forholdene slik de foreligger fremfor å påvirke situasjonen, faller innenfor denne kategorien.

3.2 Fremgangsmåte og utvalg

Gjennom LISA- prosjektet var videomaterialet allerede tilgjengelig for meg, med opptak av timer av 94 lærere fra 49 ulike skoler. Tilsammen består materialet av 342 skoletimer, hvorav 182 av disse er norsktimer. LISA er et forskningsprosjekt gjennomført av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo, finansiert av Forskningsrådet. LISA står for Linking Instruction and Student Achievement, og som navnet tilsier ser forskerne etter sammenhengen mellom undervisning og elevprestasjoner, i henholdsvis matematikk og lesing på ungdomstrinnet. Det uvanlige designet kombinerer altså videodata fra undervisning med fremgang i elevenes testresultater fra de samme klasserommene (UiO, 2013).

En fordel med videomaterialet fra LISA- prosjektet, er at det er grovkodet ut fra hva slags aktiviteter klassene holdt på med i de aktuelle timene. Under filmingen var det alltid en forsker eller en forskningsassistent knyttet til prosjektet tilstede, og det ble loggført hva klassene beskjeftiget seg med i de ulike timene. Her ble det da krysset av på ulike kategorier som beskrev innhold i timen, hvorav ”grammatikk” var en slik kategori (se Tabell 2 for fullstendig loggskjema). Til tross for at hele videomaterialet allerede er kategorisert ut fra tematikken grammatikkundervisning, var det allikevel utfordringer knyttet til utvelgelsen av materialet. Utvalg ut fra predefinerte kategorier kan være problematisk i seg selv, ettersom du ikke får førstehåndstilgang til selve dataene, og dermed ikke har fullstendig oversikt over hva kodingen innebærer (Blikstad- Balas, 2016). Timene som var kodet som grammatikk ga et inntrykk av hva slags grammatikkundervisning materialet inneholder, samtidig som grovkodingen

viste seg å ikke inneholde mye funksjonell grammatikkundervisning. Som jeg vil redegjøre for i det følgende, har jeg måttet bruke flere utvalgsstrategier for å komme frem til mitt endelige utvalg.

3.2.1 Utvalgsprosedyre

Siden LISA- materialet inneholder videoer fra 182 timer med norskundervisning, ville det være umulig for meg å se gjennom materialet i sin helhet for å identifisere alle timer med innslag av grammatikk. Jeg valgte derfor følgende strategi:

Utvalgsstrategi 1

For å finne ut av hvilke deler av materialet jeg skulle benytte meg av, begynte jeg først med å studere timene som allerede var kategorisert som grammatikk i loggskjemaene. 19 av de 182 norsktimene viste seg å ha forekomst av grammatikkundervisning. Enkelte av disse timene er dobbeltimer, som jeg beskriver i kapittel 3.2.2 og viser i Tabell 2 og Tabell 3. Innfallsvinkelen i denne masteravhandlingen er at undervisningen i grammatikk ikke nødvendigvis forekommer eller bør forekomme eksplisitt. I praksis vil det si at jeg nok har en videre definisjon av hva grammatikk er, enn de opprinnelige forskerne og forskningsassistene som opprinnelig fylte ut loggskjemaene. Dersom en lærer berører språklige strukturer eller kategorier uten at det oppfattes som grammatikk av en som fyller ut et loggskjema, vil det si at relevant informasjon for min studie utelates, og at studiens resultater på denne måten kan svekkes. Etter å ha sett gjennom alle de 19 timene, viste det seg det foregikk åpenbar eksplisitt grammatikkundervisning i samtlige klasserom, og dette forsterket mitt inntrykk av at det kunne finnes mer implisitt grammatikkundervisning i andre deler av materialet. Mulighetene for hvor og i hvilke situasjoner denne typen undervisning kunne forekomme var mange, og det ble derfor nødvendig å utvide mitt søk. Dette gjorde at jeg måtte ha en utvalgsstrategi til:

Utvalgsstrategi 2

Forskningen om grammatikkundervisning knyttes hovedsakelig til skrivekompetanse og grammatikkens innvirkning på den (Hudson, 2016), og det ble derfor naturlig å se til skriveundervisningen for å finne grammatikk som ikke bare er åpenbar og

eksplisitt grammatikkopplæring fanget opp i loggskjemaene. Myhill et al. (2012) bruker i sin studie skriveundervisning som utgangspunkt for grammatikkundervisning, og på bakgrunn av dette regnet jeg også med at der det var størst sjanse for å finne grammatikk, var i den kreative og eller narrative skriveopplæringen. Antakelsen om at det jeg lette etter ville befinne seg i tekstnære lærings situasjoner understøttes også av annen teori (Hertzberg, 1998; Hudson, 2016).

I tillegg til grovkodingen som omtales i Kapittel 3.2, er LISA- materialet kodet ut fra en amerikanske kodingsmanualen ”Protocol for Language Arts Teaching Observations” (PLATO). Manualen består av predefinerte koder som belyser ulike aspekter ved god undervisning, og som er tilpasset undervisning i morsmålsfaget (Grossman et al., 2013; Cohen & Grossman, 2016; Klette & Blikstad-Balas, 2017). For å kode ut fra denne manualen må man være sertifisert (noe som krever minst 80% reliabilitet på hver av manualenes koder), og en kan dermed argumentere for at det på forhånd er utført et grundig kodingsarbeid. I motsetning til loggskjemaene jeg allerede har nevnt, er det i denne kodingen klarere kriterier til hver eneste kategori. En av PLATO- manualens koder fanger opp skriveundervisning på høyt nivå i tråd med internasjonal skriveforskning, og timene som er kategorisert slik, oppfyller kriteriene for følgende beskrivelse:

“Teacher provides sustained opportunities for students to engage in the process of writing authentic and extended texts (either creative or expository) and explicitly focuses students’ attention to issues of writing craft, style or genre in their writing.” (PLATO, “text based instruction, production of texts)

Timene som kodes ut fra denne beskrivelsen innebærer undervisning som har fokus på skriving innenfor tydelige rammer som sjangre, formål eller skrivestil. Koden forutsetter også at læreren retter oppmerksomhet mot skriving som håndverk, og danner grunnlaget for søket i utvalgsstrategi 2. Kombinasjonen av fokuset på skriving som håndverk og arbeid med tekstproduksjon er relevant for å undersøke grammatikkundervisning, spesielt i lys av beskrivelsene av kontekstualisert grammatikkundervisning gjennom kontekstualisert skriving, som ble presentert i Kapittel 2.5.1 og 2.5.2.

3.2.2 Utvalget

I LISA- materialet foreligger det totalt 46 skoler, og her organiseres skolene i kronologisk rekkefølge ut fra den originale nummereringen. Enkelte av sekvensene som forekommer er dobbeltimer, men som forekommer som én helhetlig sekvens. Det totale antallet *timer* er dermed 49 skoletimer, men slik det her er fremstilt tar jeg utgangspunkt i de aktuelle *sekvensene*. Det totale antallet blir dermed 35 sekvenser i stedet for 49 timer.

Timene som har blitt kodet som timer med grammatikkundervisning er gitt i Tabell 2. Timene som er kodet som skriveundervisning på høyt nivå ut fra PLATO- manualen er vist i Tabell 3.

Tabell 2: Oversikt over timene som er blitt loggført som grammatikkundervisning.

Skole	Time	Beskrivelse av timen
8	1 og 2	Jobber med å ”lese mellom linjene” og diskutere roller ut fra tekst. Ser etter vanskelige ord på sidemål. Skriver sammendrag (sidemål).
17	3	Jobber med å skrive kolonnenotat, venndiagram, styrkenotat. Spiller begrepsalias (hovedmål).
18	1 og 2	Forholdet mellom muntlig og skriftlig tekst. Mottakerbevissthet. (hovedmål).
18	3 og 4	Syntaks: ”Kle av og på setninger” (hovedmål).
21	1	Jobber med oppgaver om å/og, da/ når- reglene (hovedmål).
21	3	Ordklassene substantiv, verb og adjektiv. Øver på å bøye adjektiv (hovedmål).
21	4	Øver på å bøye substantiv og verb. Skriver adjektivhistorie (hovedmål).
23	1 og 2	Jobber med hva som må med i et sammendrag, og skriver hvert sitt sammendrag (hovedmål).
24	3	Samtaler om og skriver novelle (hovedmål).
26	1	Samtaler om Faderen av Bjørnstjerne Bjørnson (hovedmål).
31	1 og 2	Språkhistorie og foredrag av Are Kalvø (sidemål).

31	3	Sammenlikner bokmåls- og nynorskord i tekst (hovedmål + sidemål).
31	5	Innledning til sidemålsopplæring. Hvorfor nynorsk? (sidemål)
35	3	Innledning til sidemålsopplæring. Hvorfor nynorsk? (sidemål)
37	1 og 2	Tekstbinding: hvordan skape sammenheng i en tekst. Jobber med oppgaver om tekstbinding (hovedmål).
37	3	Sammenheng i tekst. Jobber med oppgaver om tekstbinding (hovedmål).
37	4	Jobber med oppgaver om tekstbinding (hovedmål).
41	3 og 4	Øver på å gi hverandre respons. Kahoot om nynorsk grammatikk til slutt (hovedmål + sidemål).
46	1	Jobber med oppgaver om kommaregler (hovedmål).

Tabell 3: Oversikt over timene der deler av timen er kodet som skriveundervisning på høyt nivå ut fra PLATO- manualen.

Skole	Time	Beskrivelse av timen
4	2	Samtaler om virkemidler i dikt, elevene skriver dikt (hovedmål).
12	1 og 2	Elevene skriver referat og har fremføring (hovedmål).
13	1 og 2	Elevene jobber med å skrive skildring (hovedmål).
17	2	Leser fagtekst, og jobber med å finne vanskelige ord og uttrykk (hovedmål).
25	1 og 2	Virkemidler til fortelling. Jobber med skriveoppgave om skildring (hovedmål).
27	3 og 4	Substantivbøyning på sidemål. Leser fagtekster elevene har skrevet tidligere høyt (hovedmål + sidemål).
28	1	Leser leserinnlegg høyt og jobber med virkemidler (hovedmål).
28	2	Skriver leserinnlegg og jobber med tilbakemeldinger i responsgrupper (hovedmål).
33	4	Jobber med virkemidler i eventyr, og elevene skriver hvert sitt eventyr (hovedmål).
35	1	Skriver avisartikkel ut fra novelle (hovedmål).

35	2	Skriver naturfagsrapport (hovedmål).
36	1 og 2	Skriver sammendrag og forfatterportrett (hovedmål).
38	3 og 4	Jobber med virkemidler i leserinnlegg, og elevene skriver hvert sitt leserinnlegg (hovedmål).
40	4	Virkemidler i novelle. Elevene skriver disposisjon til egen novelle (hovedmål).
41	1 og 2	Leserinnlegg og argumentasjon. Jobber med argumenter og har klassesdebatt (hovedmål). Verbbøyning (sidemål).
46	4	Ser på tilbakemeldinger for å forbedre egen tekst (hovedmål).

Ut fra de tilsammen 35 sekvensene som fremstilles i Tabell 2 og Tabell 3, har jeg valgt ut 3 av disse som mitt endelige utvalg for dypere analyse. For å få innblikk i bredden som foreligger i temaene og undervisningsformene som kan knyttes til grammatikkundervisning, er de tre utvalgte timene av svært ulik karakter. Dette kan bidra til å fremstille et rikt bilde på hvordan grammatikkundervisning kan utføres, og i utvalgsprosessen var det derfor ikke ønskelig å søke etter likhet. To av timene er plukket fra den første utvalgsstrategien (skole 18 og 21), mens én er plukket ut fra den andre (skole 13). Seleksjonen ble foretatt sammen med veileder. Timene på skole 18 og 13 er begge dobbeltimer, mens timen på skole 21 er en enkelttime.

Veien fra en omfattende mengde videomateriale til de tre timene jeg ble sittende igjen med var som tabellene antyder lang. I utgangspunktet så jeg etter hva som helst som kunne være interessant å undersøke, men først og fremst grammatikkundervisning med fokus på å forbedre skrivekompetansen. Bakgrunnen for dette var et ønske om å undersøke den gode grammatikkundervisningen, og med dette også prøve å finne ut av hva som gjør den god. For å se på hva som kjennetegner den gode grammatikkundervisningen, var det nødvendig å undersøke i bredden. Til tross for at utvalget til slutt ble bestående av kun tre timer, var dette et strategisk valg for å kunne beskrive det komplekse og brede materialet på en hensiktsmessig måte.

De tre timene jeg analyserer i denne masteroppgaven tar for seg henholdsvis undervisning i syntaks (skole 18), øvelse på å variere språket når det skal skrives

fortelling (skole 13), og øvelse i å/ og- og da/ når- reglene (skole 21). Lærerne har av meg blitt tildelt fiktive navn, som benyttes videre i oppgaven.

3.2.3 Innholdet i materialet

Jeg hadde en antakelse om at den største delen av det som var kategorisert som grammatikk ville være sidemål. Med dette kunne jeg dermed utelukke ganske mange timer, ettersom hensikten og fokuset for studien er hovedmålsundervisning. Denne antakelsen viste seg for øvrig til å ikke stemme, da en relativt liten andel av materialet består av grammatikkundervisning på sidemål. En kategorisering av hva undervisningen i de 35 sekvensene inneholdt, er gitt i Tabell 4.

Tabell 4: Kategorisering av innholdet i utvalgets 35 sekvenser.

Kategori	Antall forekomster
Sjanger	16
Sidemål	8
Morfologi og syntaks	3
Tekstlingvistikk	3
Språkriktighet	2
Skjønnlitteratur	3
Diverse	5

Ettersom enkelte sekvenser er regnet med i to ulike kategorier, er det totale antallet 39 og ikke 35. Som tabellen viser er den største kategorien sjangerundervisning, som forekommer i 16 av timene. Den nest største er sidemålsundervisningen, som allikevel utgjør under $\frac{1}{4}$ av timene. Dette er mindre andel enn jeg i utgangspunktet hadde antatt, og dette viser at grammatikkundervisningen i mitt materiale er i tråd med læreplanens forventninger, da den også består av en stor andel grammatikk på hovedmålet. Utover sjangerundervisning og sidemålsundervisning, var det relativt stor variasjon i ulike aktiviteter og hva slags temaer som er i fokus i de resterende timene, hvorpå vi ser arbeid med tekstbinding, formell grammatikk i hovedmålet i form av kommaregler, bøyning av ulike ordklasser, syntaktisk analyse, ol. Noen av timene hadde arbeid med tekst som hovedfokus, som for eksempel å skrive sammendrag, arbeid med skjønnlitterær tekst, og ulike former for notatføringer. En interessant tendens var at de fleste timene som tok for seg såkalt tradisjonell

grammatikkundervisning i både hovedmål og sidemål, hadde en ”minigrammatikkleksjon” i en språkleksjon, som Jones et al. (2013) beskriver som en allmenn misoppfatning av grammatikk i kontekst (utdypes i Kapittel 2.5). Det er problematisk å kalle dette for grammatikk i kontekst, og timene anses derfor som kontekstløse og ikke relevante.

De 16 sekvensene jeg hentet fra koden som beskriver skriveundervisning på høyt nivå, baserte seg naturlig nok på arbeid med ulike teksttyper og sjangere. Det var relativt stor grad av variasjon i ulike sjangere, hvor undervisningen baserte seg på både dikt, eventyr, fagtekst, sammendrag, bokomtale, logg og novelle. Arbeid med fortelling og leserinnlegg hadde flest forekomster.

3.2.4 Implikasjoner av utvalgsmetoden

Ut fra temaet i min studie var det viktig at utvalget mitt bestod av materiale som var tilstrekkelig informasjonsrikt og nyttig for å belyse grammatikkundervisning i norske klasserom, og det er derfor et strategisk eller et hensiktsmessig utvalg (Vedeler, 2000). Min største utfordring når det kom til utvalg ble som tidligere nevnt at det var vanskelig å finne materiale som på en god måte kunne manifestere implisitt eller funksjonell grammatikkundervisning. Dersom jeg hadde gått ut fra et tilfeldig utvalg hadde det trolig ikke vært mulig å fremstille resultater som gir nyttig informasjon, og som kvalitativ forsker ble det naturlig å gjøre skjønnsmessige vurderinger i utvalgsprosessen. Ifølge Vedeler (2000) er den underliggende logikken i kvalitative design ”å velge kasus som kan gi mye informasjon, kasus som man kan lære mye fra om det undersøkelsen fokuserer på, kasus som virkelig er verd et dybdestudium” (s. 75). Det jeg kom frem til ble derfor et langt mindre, men desto mer spennende utvalg.

3.2.5 Transkribering av videomaterialet

Da det endelige utvalget var foretatt, ble de tre aktuelle timene transkribert ved hjelp av transkriberingsprogrammet InqScribe. Å foreta en transkripsjon av materialet har flere fordeler, og Vedeler (2010) peker ut flere av disse. For det første tvinger det forskeren til å lytte nøye og dermed tenke over dataene som er samlet inn. På denne måten blir forskeren bedre kjent med materialet, som igjen gir bedre innsikt.

Transkripsjon letter også analysen ved at det man lettere kan lokalisere ulike deler av

registreringen og dermed bevege seg lettere i materialet, i tillegg til at man kan kutte overflødig og irrelevant informasjon. Det er altså et redskap som hjelper forskeren med å utføre sin jobb, samtidig som det gir leseren mulighet til å vurdere validiteten i de forskningsmessige konklusjonene, ettersom transkripsjonen foreligger som en støtte for konklusjoner i rapporten (ibid.). Ulempen er på en annen side at transkripsjon er en tidkrevende prosess. Ettersom mitt endelige utvalg ble bestående av tre timer, rammes jeg allikevel ikke like hardt av denne ulempen. Transkripsjonene består av både elev- og lærerutsagn, og danner sammen med datamaterialet grunnlaget for analysen.

3.3 Operasjonalisering av forskningsspørsmål

Det er ikke uvanlig at pedagogisk forskning har for mål å studere teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare. I den sammenheng er det nødvendig å være bevisst på *målingsproblemet* (Kleven, 2014). Det påstås av enkelte at operasjonelle definisjoner alltid er gale, det vil si at "[...]det er umulig å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker et teoretisk begrep, og som dessuten ikke er smittet av andre begreper. Det er med andre ord ikke mulig å måle slike begreper på en helt adekvat måte" (ibid.). Dersom man allikevel skal måle begrepet til tross for at det er umulig, er det viktig å være tydelig på at "målingene" våre egentlig ikke er riktige, i tillegg til at man vurderer i hvilken grad det er samsvar mellom det vi "måler" og det vi skulle ha "målt" (ibid.). Hvorvidt det teoretiske og det operasjonaliserte begrepet samsvarer drøftes videre i Kapittel 3.5.3 om begrepsvaliditet.

3.3.1 Metalingvistisk forståelse og funksjonell

grammatikkundervisning

Et av de viktigste argumentene for å i det hele tatt bedrive grammatikkundervisning i dag er metaspråksargumentet. Det er også nødvendig at undervisningen er funksjonell for at den skal være god. For å analysere bruk av metalingvistisk forståelse og metaspråk har jeg tatt utgangspunkt i Fontich og Camps (2014) inndeling, som skiller mellom:

1. Hverdagsspråk, og
2. Bruk av systematiske fagtermer

Disse to kategoriene brukes for å beskrive det språklige nivået som aktiveres i timen, og for å undersøke hvilken betydning eksplisitt bruk av terminologi kan ha.

Kategoriene er overlappende og begge kategorier kan dermed forekomme i én enkelt undervisningssekvens. Eksempelvis kan hverdagspråket bidra til å forklare eller beskrive fagtermene.

Ut fra tidligere forskning er det flere trekk som kan beskrive hva som gjør grammatikkundervisning funksjonell, og hva som kan bidra til å fremme metalingvistisk forståelse. Ut fra studiene til Myhill et al. (2012) og Myhill og Jones (2015), har jeg valgt følgende kategorier:

3. Eksempler og mønstre
4. Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet
5. Klart fokus

I likhet med de førstnevnte kategoriene, er de tre kategoriene ”eksempler og mønstre”, ”link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet”, og ”klart fokus” også overlappende. Det kan dermed forekomme at en lærer viser en ”link” eller sammenheng mellom språktrekk og tekstlig kvalitet, at sammenhengen forklares ved hjelp av eksempler, og at forklaringene i tillegg har et klart fokus.

Analysen beskriver altså undervisningen ut fra disse fem kategoriene, som tilsammen er indikatorer for at 1) metalingvistisk forståelse eller metaspråk fremmes og 2) undervisningen er funksjonell. Videre utdypes hva som ligger i de seks analysekategoriene, samt begrunnelser for aktuelle kategorier som er utelatt.

3.3.2 Metalingvistisk aktivitet

Kategoriene ”hverdagspråk” og ”bruk av systematiske fagtermer” beskriver ulike nivåer for metalingvistisk aktivitet, og er valgt ut fra Fontich og Camps (2014) opprinnelige tre nivåer. Grunnen til at jeg har utelatt ett av de originale nivåene er fordi det er et ikke- språklig nivå, og det beskriver hovedsakelig aktivitetens natur. Dette nivået egner seg best til å kategorisere hva som kjennetegner aktivitetene de

jobber med, og kan dermed ikke bidra med å beskrive det språklige nivået læreren benytter seg av. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig interessant for å beskrive metalingvistiske forbindelser eller funksjonalitet i timene. Analysekategoriene som brukes beskrives og eksemplifiseres på denne måten:

Tabell 5 ”Hverdagsspråks- nivå” og ”Bruk av systematiske fagtermer”

Kategori	Beskrivelse
Hverdagsspråks- nivå	Snakke om språk som ”gode setninger eller ”vanskelig språk”
Bruk av systematiske fagtermer	Bruk av termer som ”aktiv” og ”passiv” eller ”forfeltsvariasjon”

Hertzberg (2017).

De to kategoriene beskriver den hårfine balansen mellom et hverdagsspråk som kan brukes om grammatiske fenomener, og et fagspråk som tar i bruk termer direkte knyttet til grammatikken som fagområdet. Disse kan også supplere hverandre. Som Hertzberg (2017) eksemplifiserer kan man omtale ”forfeltsvariasjon” som ”vanskelig språk”, og hverdagsspråket og fagspråket berører på denne måten hverandre. Som vi skal se i min studie, har lærerne ulike tilnærminger til bruk av fagspråk. Det er dermed interessant å undersøke om bruk av systematiske fagtermer er nødvendig for å fremme metalingvistisk forståelse i klasserommet.

3.3.3 Myhills prinsipper for grammatikkundervisning

Mine to neste kategorier ”Eksempler og mønstre” og ”Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet” stammer fra prinsippene som lå bak grammatikkstudien som ble foretatt av Myhill og hennes forskningsteam i 2012. Kategoriene er utformet ut fra undervisningsoppleggene Myhill et al. (2012) tok i bruk i sin undersøkelse, og prinsippene som er grunnleggende for disse oppleggene. Kategoriene setter fokus på bruk av språket om språket, og viser hvorvidt undervisningen stimulerer til metalingvistisk forståelse eller metaspråk.

Tabell 6: ”Eksempler og mønstre” og ”Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet”

Kategori	Beskrivelse
Eksempler og mønstre	Bruk av eksempler og mønstre for å

	forklare metaspråklige termer
Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet	Det forklares en sammenheng mellom språktrekk og hvordan det kan heve kvaliteten på en tekst

Det er her nødvendig å problematisere bruken av begrepet ”metaspråk”. I denne studien dreier det seg ikke nødvendigvis om verbalisering av fagterminologi, for ”metaspråk” kan også defineres som en kognitiv prosess og språk som oppfordrer til å tenke på språk (Myhill & Jones, 2015).

I flere av Myhills opplegg bruker hun en såkalt induktiv tilnærming, det vil si nedenfra og opp. Eksempelvis vil dette si at et opplegg hun har tatt i bruk er å gi elevene en rekke ord som kan bidra til å for eksempel øke spenningen i elevenes skildringer. Det er da ikke fokus på hvilken ordklasse det er snakk om, men snarere hvorfor bidrar disse ordene til å gjøre teksten mer spennende. Dette eksempelet berører spesielt kategorien ”link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet”, og det er dette som er interessant. Hvilke konsekvenser får de språklige valgene vi foretar oss? Hvilke valg kan heve og senke kvaliteten på en tekst? Bevissthet og fokus rettet mot språklige valg står sentralt for resultatene som presenteres av Myhill et al. (2012), og det er derfor både viktig og interessante aspekter å se på når en skal se hvordan norske lærere underviser i grammatikk.

I tillegg til de to kategoriene ovenfor opererer Myhill et al. (2012) med de fire prinsippene ”diskusjon om språkvalg”, ”bruk av *creative imitation*”, ”aktiviteter som stimulerer elevene til å bli designere av egen skrivning”, og ”oppmuntring til språklek”. Disse har jeg ikke funnet spor av i mitt materiale, og derfor inkluderes de ikke i min analyse.

3.3.4 Metalingvistisk forståelse

I sin studie viser Myhill og Jones (2015) til ulike aspekter som gjør metalingvistiske diskusjoner i dialogiske klasserom mer eller mindre vellykkede. I denne studien lå fokuset på bruk av metaspråk og lærerens evne til å diskutere metalingvistiske

forbindelser med elevene sine. En av dimensjonene som beskrives av Myhill og Jones (2015) brukes som analysekategori i denne studien, og beskrives slik:

Tabell 7: "Klart fokus" (min oversettelse)

Kategori	Beskrivelse
Klart fokus	Lærerens hensikt i diskusjonen er tydelig

De fem resterende aspektene som også beskriver metalingvistiske diskusjoner i dialogiske klasserom, har jeg utelukket som analysekategorier i analysen. Disse aspektene er "skilful management", "justification og choice", "too much teacher talk", "missed opportunity for learning", og "unclear focus" (utdypes i Kapittel 2.2.5). I likhet med kategorien "klart fokus", beskriver de to førstnevnte forekomster av vellykkede metalingvistiske diskusjoner, mens de tre siste er beskrivende for diskusjonene som er mindre vellykkede. Bakgrunnen for at de utelukes er fordi de ikke forekommer i materialet i den grad de utvalgte kategoriene gjør, og delvis fordi de kategoriene jeg utelater er for snevre for å kunne beskrive materialets brede innhold. Kategorien "unclear focus" utelukes fordi den er en motsetning til klart fokus, og den kan dermed ikke bidra til å beskrive hvorvidt metalingvistisk forståelse fremmes, eller om undervisningen er funksjonell.

3.4 Observasjon

Dersom man ønsker å beskrive barn og voksne i dagligdagse situasjoner, kan observasjonsmetoder være viktige redskap. Observasjon er nyttig om man ønsker kunnskap om hvordan undervisning foregår i ulike sammenhenger, som er tilfellet i min studie (Vedeler, 2000). Bruk av observasjon som metode kan ha både fordeler og ulemper. Videoobservasjon har flere likhetstrekk med den tradisjonelle observasjonsmetoden, men også andre faktorer spiller inn. Dersom man spør en lærer hva slags praksis han eller hun fører i dette tilfellet i sin grammatikkundervisning, er det ikke sikkert at svaret samsvarer med det som faktisk skjer. Vedkommende kan tenke at han eller hun gjør eller ikke gjør noe, mens videodataene fremstiller noe annet. Silverman (2013) belyser dette ved å spørre: "In the case of the classroom, couldn't you observe what people do there instead of asking them what they think

about it?" (s. 48). For å undersøke fenomenet grammatikk har jeg tenkt tilsvarende, at det er en fordel å se hvordan dette foregår i praksis.

Allikevel kan observatørens tilstedeværelse føre til endret atferd hos de som observeres, som igjen kan føre til at fremstillingen av situasjonen avviker fra slik situasjonen ellers ville utspilt seg. Videoobservasjon kan til en viss grad minske denne såkalte observatøreffekten, men den kan ikke fjernes. Ulike meninger knyttes til hvor stor observatøreffekten er ved filming og videoobservasjon, og noen mener den er større enn ved annen observasjon. Ved å plassere kamera i et klasserom, endres eller noen vil til og med påstå ødelegges den i utgangspunktet naturlige situasjonen. Blikstad- Balas (2016) omtaler dette fenomenet som kameraeffekt eller "reactivity". Allikevel hevder hun at effekten av kameraets tilstedeværelse kan overdrives, ettersom alle forskningsmetoder påvirker situasjonen datainnsamlingen foregår i, og at videodata ikke er noe unntak fra dette. Likevel er det alltid viktig å ta i betraktning at forsøkspersonene visste at de ble observert når man skal analysere dataene (Kleven, 2014), i tillegg til at kameravinklene kan utspille en rolle i hvordan situasjoner fremstilles som man som forsker må være oppmerksom på (Dalland, 2012). utfordringer knyttet til videoobservasjon i min studie kommer jeg nærmere inn på i Kapittel 3.4.1.

Man kan velge mellom å observere noe strukturert eller ustrukturert (Kleven, 2014). For meg var det hensiktsmessig å bruke ustrukturert observasjon da jeg skulle gjøre utvalget. I en eksplorerende fase av en undersøkelse slik som min, kan det være nyttig å bruke observasjon i ustrukturert form som supplement til det strukturerte (Vedeler, 2000). For å komme frem til data som var tilstrekkelig informasjonsrike for det jeg undersøker, var det nødvendig å starte med en ustrukturert gjennomgang, for å deretter bevege meg mot det strukturerte. Å holde struktur i min observasjon bidrar til å skaffe et overblikk på hva slags situasjoner som forekommer hyppig og mindre hyppig innenfor grammatikkundervisningen. Strukturen hjelper også meg som observatør til å kun registrere atferd, for å utføre analysen etterpå.

3.4.1 Videoobservasjon som metode

Bruk av videoobservasjon i forskning kan være hensiktsmessig å benytte i mange tilfeller. Det gir mulighet til å undersøke komplekse og flersidige fenomen, du kan se det gjentatte ganger og utforske ulike temaer ved ulike situasjoner, eller samme tema fra ulike perspektiver. En får tilgang til langt flere modaliteter i en sosial praksis, det er etterprøvbart og flere forskere kan dermed undersøke samme sak og diskutere ulike tolkninger av det filmede materialet (Blikstad- Balas, 2016; Heath. et al, 2010). I mitt tilfelle gir det også mulighet til et rikt materiale jeg aldri kunne samlet inn på egen hånd.

I likhet med fordelene, melder det seg også utfordringer ved bruk av videoobservasjon. Ettersom materialet jeg tar i bruk allerede er samlet inn, kan jeg ikke styre hvordan opptakene er utført, men jeg kan kommentere hvilke(n) betydning(er) det har for min studie. LISA- materialet er filmet fra klasseperspektiv og lærerperspektiv. Når det kommer til valg av perspektiv vil man alltid ha problemet med at det ene spiser av det andre, det vil rett og slett si at fra et enkelt perspektiv vil det alltid være elementer som blir marginalisert eller ekskludert, mens andre ting fremheves (Blikstad- Balas, 2016). I mitt tilfelle skal jeg undersøke hva læreren gjør. I så måte blir ikke denne problematikken så fremtredende, ettersom jeg er interessert i hva undervisningen består av, fremfor detaljert innsyn i elevenes aktivitet eller reaksjoner rettet mot dette. Allikevel blir elevens spørsmål og innvendinger til læreren relevant å se på, men først og fremst er det lærerens ytringer som er i fokus.

3.5 Vurderinger av validitet og reliabilitet

Det er mange feiltrinn man kan gjøre i observasjonsforskningen, og i dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke det er og belyse hvilke hensyn jeg tar til dette i mitt forskningsarbeid. Ifølge Vedeler (2000) refererer begrepet validitet til ”sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet”.

3.5.1 Observatørrollen

Hvilken rolle man tar som observatør spiller en viktig rolle i forskningen, ettersom det kan knyttes til undersøkelsens validitet. utfordringer for observatøren kan dreie seg om vedkommende er dyktig og trent i datainnsamling, samt hvor klar observatøren er

over sine egne holdninger og svakheter (Vedeler, 2000). Ved videoobservasjon er det mulig å se et klipp eller et fenomen så mange ganger man vil, og mulighetene for at resultatene svekkes av observatørens trening og dyktighet i observasjon er dermed mindre. Mitt forutinntatte pedagogiske syn vil kunne påvirke mine tolkninger, fordi det kan føre til at jeg leter etter forekomster av det jeg ønsker å finne, i stedet for å dokumentere det jeg faktisk finner. Påvirkning av egne holdninger vil jeg allikevel fastslå som liten risiko, fordi jeg strukturerer observasjonen i stramme kategorier.

Vedeler (2000) viser til fire ulike observasjonsroller forskeren kan ta, men at en som regel kan flytte seg mellom ulike roller. I mitt tilfelle vil jeg plassere meg som en fullstendig uavhengig observatør, på grunnlag av at jeg har en slags ”flue på veggen”-rolle. Alle som observeres er klar over at de blir det, og etiske forpliktelser fører dermed til at dette ikke er mulig å oppnå. Til tross for at det ikke er mulig, er min avstand til klasserommene med på å nærme seg denne effekten.

Etttersom jeg ikke har vært deltakende i observasjonen eller noen annen del av datainnsamlingen, mener jeg det ikke er relevant å vurdere observatøreffekten i lys av min observasjon. ”Primærobservasjonen” er allerede utført, og observatøreffekten er nødvendigvis allerede gitt. Jeg vil allikevel fremsette min oppfatning av effekten i det foreliggende materialet. Ut fra hva jeg har sett er elevene oppmerksomme på at kameraene er der helt i begynnelsen, men vender seg tilsynelatende til at de er der etter hvert. Det vil si at de ikke ser mot kameraene eller stiller noen videre spørsmål om dem, noe som indikerer at de ikke retter videre fokus mot at de blir observert. Dette samsvarer med erfaringer fra andre videoforskere (Heath et al., 2010; Aarsand & Forsberg 2010; Knoblauch et al. 2012).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad data kan sies å være konsistente i den forstand at man får tilsvarende data uavhengig av observatør, tid og sted (Vedeler, 2000). Med andre ord dreier det seg om i hvilken grad undersøkelsen er etterprøvable. Indre reliabilitet dreier seg derfor om begrepsapparatet jeg har konstruert, og om det er mulig å ta dette i bruk av andre som eventuelt ønsker å undersøke det. Det hevdes at ingen form for kvalitativ metode er helt nøytral eller upåvirket av situasjonen den

forekommer i (Tjora, 2010; Blikstad- Balas, 2016), og min rolle som forsker vil derfor være umulig å holde helt separert fra studien. Allikevel styrkes reliabiliteten i noen grad av at analysen er drevet av teoretiske kategorier det vil være mulig å etterprøve.

3.5.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet defineres av Kleven (2014) som ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det”. Vi har en rekke begreper som ikke direkte er observerbare, og man må forsøke å operasjonalisere dem gjennom å ”benytte oss av observerbare indikatorer som representerer begrepene på det empiriske planet” (Kleven, 2014). Det er viktig å være bevisst på at det aldri kan forekomme fullstendig samsvar mellom begrepet og det man operasjonaliserer, men man kan allikevel gjøre refleksjoner rundt hvorvidt det instrumentet man har konstruert for undersøkelsen måler det man mener å måle, og hvorvidt kategoriene man har konstruert er godt definerte og operasjonaliserte i samsvar med problemstillingen og fokuset i undersøkelsen (Vedeler, 2000).

I denne oppgaven handler begrepsvaliditet om i hvilken grad jeg har analysert forekomstene av kategoriene systematisk og i tråd med kategoriernes beskrivelser, og hvorvidt lærerne fremsetter det jeg argumenterer for i analysen. I teorikapittelet legger jeg til grunn min forståelse av grammatikk som all undervisning av språklige kategorier og/ eller strukturer (Kapittel 2.1), samtidig som jeg i Kapittel 2.5 utvider begrepet til å være et redskap for skriving, med et syn på skriving som en kommunikativ handling. Ettersom grammatikk ikke er et sosialt fenomen er det lett å måle, og utfordringen ligger dermed først og fremst i operasjonaliseringen av begrepene.

3.5.4 Indre validitet

Indre validitet handler om i hvilken grad resultatene mine er gyldige for mitt utvalg og for fenomenet som undersøkes, som derfor har sterk tilknytning til mine tolkninger av materialet. For å oppnå resultater med sterk indre validitet er det viktig at man stiller spørsmål og er kritisk til egne tolkninger og slutninger. Det er flere forhold som kan true studiens validitet, knyttet til forskerens rolle både i innsamling og analyse. I en studie som baserer seg på gjenbruk av materiale er det naturlig å først og fremst

fokusere på forskerens rolle i analysen. Det kan forekomme feil som skyldes observatørens karakteristik, som Vedeler (2000) omtaler som observatørbias. Da jeg valgte å skrive om grammatikkundervisning, var det på bakgrunn av at jeg ønsket å belyse en praksis i skolen som ikke viser mange positive resultater i tidligere forskning. Allikevel finnes det strategier for å unngå at observatørbias forekommer. ”Peer debriefing” defineres av Cresswell (2014) som en strategi som går ut på å finne en person eller en såkalt ”peer debriefer” som stiller spørsmål ved studien, slik at den er gjenkjennbar for andre forskere, og dette styrker validiteten. På grunn av mitt eget syn på disse resultatene, var diskusjonen rundt mine analyser og tolkninger svært viktige både med veileder og med de andre LISA- studentene. Slike samtaler minsker risikoen for observatørbias spesielt knyttet til selektiv koding og selektiv tolkning (Vedeler, 2000).

3.5.5 Ytre validitet

Ytre validitet handler om mulighetene for å generalisere resultatene i undersøkelsen, altså om det man har funnet er overførbart til andre personer, andre steder eller andre tider (Vedeler, 2000). Studien har ikke et tilfeldig utvalg, men et strategisk utvalg basert på utvalget og de innledende kategoriseringene som allerede er foretatt av forskerne i LISA- prosjektet. Maxwell (2013) omtaler dette som ”purposeful sampling”, altså at utvalget skal være hensiktsmessig med tanke på hva man trenger informasjon om. Skolene som har fått besøk av LISA- forskerne, er blant annet plukket ut fra kriterier om geografisk spredning, og materialet har derfor et stort spenn av ulike skoler. Studien er derfor ikke generaliserbar, men dens ytre validitet økes fordi det er samlet skoler fra ulike regioner i Norge, det foreligger en bred variasjon mellom by og land, og små og store skoler. På denne måten gir studien grunnlag for et bredt innsyn i vanlige praksiser i norske ungdomsskoler. Jeg ser også min studie i lys av og som et bidrag til grammatikkforskning som fellesskap, og at det på denne måten både kan støtte opp under tidligere forskning, samt åpne for nye problemstillinger og dermed ny refleksjon.

3.5.6 Etske betraktninger

I en observasjonsstudie opererer man mer eller mindre som ”gjest” i en sosial situasjon, og dette fører med seg en del etiske betraktninger (Tjora, 2010). Det er

viktig at alle involverte anonymiseres, og at det ikke skal kunne spores informasjon tilbake til enkeltpersoner eller skoler. Studien min tar for seg hva tre lærere gjør i sin undervisning, og det vil med dette presenteres konkrete eksempler på hva disse lærerne gjør. Det vil være aktiviteter knyttet til grammatikkundervisning i skriveopplæringen som er i fokus og ikke opplysninger knyttet til enkeltindivid. For å ivareta personvern er lærerne anonymisert med fiktive navn i denne oppgaven.

All forskning hviler på tillitt mellom forsker og informant (Tjora, 2010), og det er derfor svært viktig å følge forskningsetiske normer (Kleven, 2012). Denne tillitten forutsetter at informantene får nødvendig informasjon for å kunne danne seg en rimelig forståelse av hensikten med forskningen og følgene som kan komme ved å delta i forskningsprosjektet (ibid.). I det ligger det også videomaterialet sikres i form av restriksjoner for hvem som kan se materialet i ettertid. Dette er i stor grad overholdt i LISA- prosjektet, hvor datamaterialet oppbevares på egne maskiner ved ILS. Alle som skal ta i bruk materialet må også dokumentere at de er innforstått med retningslinjene for bruk av materialet. Gjennom LISA- prosjektet er datamaterialet jeg bruker i denne oppgaven innmelding også godkjent av Norsk senter for forskningsdata.

4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene jeg har kommet frem til gjennom analysene av timer fra tre ulike klasserom hvor det undervises i norsk grammatikk. Målet er å se på *hva* lærerne gjør i disse klasserommene, for å få innblikk i hvordan dette undervisningsområdet behandles i norske klasserom. Jeg er mest opptatt av å undersøke hvordan lærerne benytter seg av metaspråk eller fremmer metalingvistisk forståelse i undervisningen, og hvordan de knytter dette til skriveundervisningen. I hvilken grad undervisningen kan sies å være funksjonell er også et viktig spørsmål i analysen. De tre lærerne bruker som vi snart skal se tre nokså ulike undervisningsmetoder. I det ene klasserommet finner vi undervisning av syntaks, i det andre finner vi fokus på ordnivå/ korte setninger, og i det tredje vil vi finne bruk av setningskombinasjonsøvelser i form av retting av en tekst. Dette utdypes videre i beskrivelsen og analysen av hvert enkelt klasserom. Hensikten med dette kapittelet er å komme nærmere et svar på min problemstilling ”*hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?*”

For å vise et bredt spekter av hvordan lærerne underviser i grammatikk, representerer timene som er valgt ut for dypere analyse ulike undervisningsmetoder. Det er derfor tenkelig at man kan finne stor variasjon i form av ulike faglige og didaktiske grep. I analysen er det spesielt fem trekk ved undervisningen som undersøkes. Analysekategoriene som benyttes er ment som indikatorer for hvorvidt metalingvistisk forståelse fremmes i undervisningen, og hvorvidt undervisningen kan sies å være funksjonell grammatikkundervisning. Kategoriene operasjonaliseres i Kapittel 3.3, og lyder som følger: 1) Hverdagsspråk, 2) Bruk av systematiske fagtermer, 3) Eksempler og mønstre, 4) Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet, og 5) Klart fokus. Alle de fem analysekategoriene er potensielt overlappende. Kategoriene har til felles at de alle kan fortelle noe om hvor funksjonell og metalingvistisk fremmede undervisningen er.

Av språklige grunner har jeg valgt å omtale kategorien ”bruk av systematiske fagtermer” som ”fagspråk”. Av samme grunn har jeg også valgt å omtale ”link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet” som ”sammenheng mellom språktrekk og

tekstlig kvalitet”. Ved noen tilfeller brukes kun ordet ”sammenheng”, mens resten rammes inn av konteksten forekomsten fremgår i. Enkelte forekomster av ”eksempler og mønstre” forekommer også som det jeg omtaler som ”kontra- eksempel”, og jeg refererer da til det tilsvarende av det engelske ”counter example”. Alle forekomster av kategoriene *kursiveres* i min presentasjon av analysen, slik at det hele tiden kommer klart frem at det er en av de fem analysekategoriene jeg henviser til.

Kapittelet er bygget opp i form av en kronologisk gjennomgang av de tre timene. Materialet er av kompleks karakter, og på bakgrunn av dette har det vært nødvendig å velge en beskrivende fremstilling av analysen, fremfor å for eksempel telle antall forekomster av kategoriene. Jeg har derfor valgt å legge frem analysen ved å gjengi det som skjer i de ulike timene, kommentere hvilke av de fem ulike analysekategoriene som forekommer i den aktuelle timen, og vise eksempler på hvordan dette arbeidet skjedde. Ikke bare er det nødvendig for å beskrive hva som kjennetegner den undervisningen som her undersøkes, men også for å kunne beskrive det brede og komplekse bildet grammatikkundervisningen faktisk forekommer i. I gjennomgangen kommenteres det derfor hvorvidt lærerne fremmer metalingvistisk eller funksjonell undervisning, ved hjelp av konkrete eksempler fra timen. En av lærerne (Åse) utøver undervisning med alle trekkene som indikerer at undervisningen er funksjonell, og at metalingvistisk forståelse fremmes, og analysen av Åses undervisning blir dermed noe lengre enn de to andre lærerne. På slutten av hver skole oppsummeres funnene.

4.1 Åse: Gode og hele setninger

En kvinne i 40- årene, heretter Åse, underviser for denne aktuelle elevgruppen. Åse er en relativt erfaren lærer med fartstid på 16 år i skolen. Hun har mellom 30 og 60 studiepoeng i norsk, samt 1 års etterutdanning. Etter å ha sett den foregående timen til Åse som også inneholdt grammatikkundervisning, men som ikke analyseres i denne masteroppgaven, vet jeg at elevene jobbet med mottakerbevissthet og forskjellen mellom muntlig og skriftlig språk. Det overordnede målet var da å lære om å ha et godt språk som passer til det man skal skrive. Den aktuelle timen som analyseres, kan ses i lys av den forrige, ettersom hovedtyngden ligger i arbeid med skriveferdigheter.

4.1.1 Analyse av grammatikkundervisningen

I klassen til Åse jobbes det med hvordan man kan få til et godt språk i en tekst. Klassen skal ha skriveøkt om en uke, og arbeidet i denne timen er dermed en uttalt forberedelse til dette. Målet for timen er som følger: Hvordan skriver vi gode og hele setninger? 2. Hvordan er en setning bygget opp? 3. Hvordan kler vi av og på setninger? Åse forteller elevene at hun har sett at de strever med å skrive gode og hele setninger, og hvor de skal sette punktum og stor bokstav. Derfor må de øve på nettopp dette. Målene er hovedsakelig preget av et *hverdagsspråk*, men samtidig er det underliggende *fagspråklige* elementer. ”Gode setninger” kan bety mye, men ”hele setninger” refererer til at setningen har et subjekt og et verbal, noe Åse fremhever gjentatte ganger. At man ”kler av og på en setning” er også et hverdagsspråklig uttrykk, samtidig som dette målet ikke har gir noen mening dersom man ikke tar ”det faglige innholdet” (som jeg straks skal vise til) i betraktning. Målene befinner seg derfor i grenseland mellom *hverdagsspråk* og *fagspråk*. Målene har også et *klart fokus*.

Når målene er avklart, skriver Åse en setning på tavla. ”Hunden spiser”. Hun påpeker at setningen består av to ledd, og sammen kommer hun og klassen frem til at leddene kalles subjekt og verbal. Åse lurte derfor på om elevene kan beskrive hva et verbal og et subjekt er, og flere armer skyter i været. En av elevene sier at verbalet beskriver handlingen eller verbet. Vi får deretter høre fra en annen elev at subjektet er den det skjer med eller den som gjør noe. Åse bekrefter at dette stemmer, og viser til at vi kan sette en v over verbalet og en s over subjektet for å markere hva slags ledd det er. Videre fremhever hun hvorfor dette er viktig og nyttig kunnskap for elevene:

[00:09:38.23] Åse: En god setning skal ha både subjekt og verbal. Og det må dere tenke litt på når dere neste uke skal sitte og skrive.

Hun viser her en *sammenheng mellom språktrekk og tekstlig kvalitet*, som kan bidra til å fremme metalingvistisk forståelse og kan også øke undervisningens funksjonalitet. Med dette beskriver hun både hva hun legger i begrepet ”gode setninger”, samtidig som hun presiserer at elevene er nødt til å benytte seg av denne kunnskapen for å øke tekstenes kvalitet når de skal skrive. Åse bruker begrepet ”gode setninger” som knyttes til *hverdagsspråk*, samtidig bruker hun fagbegrepene ”subjekt” og ”verbal”, for å belyse hva hun i denne sammenhengen mener med ”gode

setninger”. På denne måten tydeliggjøres samspillet mellom *hverdagsspråk* og *fagspråk*.

Gjennom hele timen er Åses ytringer preget av grammatisk *fagterminologi*, som suppleres med enkle forklaringer gjennom *hverdagsspråket*. Eksempelet ovenfor er ett av flere tilfeller hvor de to språknivåene kombineres, og ofte er de gjensidig avhengig av hverandre. Til tross for at det er høy forekomst av faguttrykk, er det ikke alle uttrykkene hun velger å ta i bruk.

[00:09:38.23] Åse: Så det som er litt viktig for dere å vite er hvis en setning er god og hel, så må den ha med de to leddene der. Hvis det da ikke er en slags befaling da. Altså "kom og spis!". Men det bryr vi oss ikke så mye om nå.

Som eksempelet viser bruker Åse i dette tilfellet det *hverdagsspråklige* ordet ”befaling”, i stedet for faguttrykket ”imperativ”. Hun poengterer at dette ikke er så viktig i denne sammenhengen, og kanskje er det derfor hun ikke går videre i å forklare dette begrepet. I løpet av denne timen benytter Åse seg av tilsammen 11 grammatiske fagtermer, men som vist ovenfor er det ikke alle hun utdyper for elevene.

[00:24:51.28] Åse: Og her er det egentlig et adverbial, men det skal ikke lære så mye om i dag, det skal vi lære om senere. Men det er et eget ledd.

Som eksemplene viser kommer klassen over enkelte fagtermer som ikke beskrives videre, men det snarere fremsettes gjennom *eksempler og mønstre*. Altså gir hun ikke videre forklaringer for hva et adverbial er, men viser det på denne måten:

[00:24:59.31] Åse: Så hvis vi sier bestemor danser i skogen, så er i skogen, et eget ledd. Det skal ikke vi konsentrere oss så mye om i dag annet enn at det er et eget ledd i setninga.

Åse understreker at de fleste setninger består av flere ord og ledd, og at det er da det for alvor begynner å bli utfordrende. Når setningene blir lengre blir det vanskeligere å ha kontroll på hvor man skal plassere punktum og komma, men Åse beroliger elevene med at det skal de bli klokere på nå. Hun viser en *sammenheng mellom setningenes kompleksitet og bruken av punktum og komma*. Nå skal de lage setninger sammen, og elevene må derfor komme opp med substantiv, verb og preposisjoner. Elevene får litt

tid til å skrive ned forslag, og deretter blir elevenes forslag skrevet opp på tavla gjennom håndsopprekning. Utvalget av ord blir følger:

Substantiv (hovedperson)	Verb	Preposisjoner	Substantiv (ting eller steder)
Elgen	Sykler	Under	Veien
Grisen	Danser	Over	Tven
Hesten	Svømmer	Ved siden av	Skogen
Zombien	Spiller	Oppå	Fotballen
Bestemora	Løper	Bak	Teateret
Abdullah	Balanserer	i	Oslo

Elevene får nå i oppgave å lage fem setninger hver ved å kombinere ordene. Oppgaven fremstilles med et *klart fokus*, og det tydeliggjøres også hvorfor dette er relevant. Det klare fokuset kan også bidra til å *vise sammenheng* mellom språklig trekk og tekstlig kvalitet. Når elevene har kombinert ordene og laget setninger, skriver Åse setningene på tavla. Sammen analyserer de dem ved å markere hva slags ledd de ulike frasene er.

Subjekt (s)	Verbal (v)	(Adverbial)
Elgen	danser	i skogen
Abdullah	sykler	ned trappa
Hesten	balanserer	oppå fotballen
Grisen	ruller	oppå veien
Bestemor	løper	i skogen

I setningsanalysen fokuserer de på subjekt og verbal. En av elevene stiller et spørsmål om forskjellen mellom ordklassen verb og leddet verbal:

[00:24:49.01] Elev: Hvorfor heter det verbal og ikke verb?

[00:24:51.28] Åse: Det er en ordklasse som heter verb, men setningsleddet, den plassen den har i setninga, heter altså verbal, verbalplassen. Men det har med verb å gjøre, så man kan jo huske det på den måten.

Åse viser et klart skille mellom ordklasser og setningsledd, som ser ut til å være forvirrende for denne eleven, men det rettes opp ved å igjen rette *klart fokus* mot setningsledd og syntaks.

Videre demonstrerer Åse hvordan man kan bygge ut en setning. Hun går tilbake til setningen ”hunden spiser”, og nå skal setningen utvides ved å legge til et ledd. Elevene presenteres for leddet objekt, og de går nå videre til å utvide eller ”kle på setningen”, som de kaller det. Åse benytter seg først av fagterminologien, og forteller elevene at de skal bygge ut de forskjellige leddene. Igjen samspiller *hverdagsspråk* og *fagspråk* ettersom det først presenteres at elevene skal ”kle av og på setningen”, og deretter at man gjør det ved å bygge ut leddene. Hun kommer med flere eksempler på hvordan man kan bygge ut et objekt, og ved flere anledninger gir hun også *kontra-eksempler* for å illustrere hva hun vil frem til.

[00:27:45.11] Åse: F.eks. hunden. Vi kan jo beskrive hunden? Si noe om hva slags hund det er? Den lille hunden? Den rosa hunden? Hvis vi sier den lille hunden da. Da plutselig sier den setninga litt mer. Da er det ikke den store Grand Danoisen som spiser mat, men det er faktisk den lille hunden som spiser mat.

Åse gir flere *eksempler* på hvordan man kan bygge ut et ledd, ved å beskrive subjektet. Hun forteller også at de nå har gjort subjektet om til en frase, og hele denne frasen er nå et ledd. Nå er det ikke hunden som er subjektet, men den lille hunden. Hun eksemplifiserer også hvordan man kan bygge ut subjektet ytterligere, ved å bruke som- setninger. Stadig kommer hun med eksempler mens hun forklarer. Hun forklarer videre at man kan bygge ut objektet, for eksempel ved å utvide fra ”mat” til ”god mat”. Denne sekvensen dreier seg hovedsakelig om *eksempler og mønstre* elevene kan følge. Det lages etter hvert flere variasjoner av setningen, og de blir seende slik ut:

Den lille hunden spiser den gode maten, som jeg ga ham.

Den lille hunden som er svart spiser den gode maten, som jeg satte ned til ham.

Den lille hunden som har små ører, spiser god kebabmat.

Nå skal elevene selv få lov til å bygge ut setningene. De får beskjed om at de kan bruke setningene de lagde tidligere. Oppgaven er konkret og tydelig, og holder et *klart fokus*. Elevene kommer opp med følgende setninger som de analyserer i fellesskap:

Jenta med det korte håret og den rosa capsen spiser biffen som moren lagde ti på ni i går.

Brunetten og læreren Åse retter på brillene, før hun eksploderer som en bombe av sinne.

Åse velger å gå dypere inn i den siste setningen, og påpeker at den har en leddsetning i seg. Så viser hun elevene at det går an å flytte på ledd i en setning for å variere språket. Her viser hun en tydelig *sammenheng mellom dette språklige valget og tekstlig kvalitet* i form av språklig variasjon.

[00:52:01.01] Åse: Det som er litt interessant, og kan være fint for dere å vite. Det er at det går faktisk an å flytte på ledd i en setning. Og det kan hjelpe dere til å variere språket deres litt.

Sammenhengen uttrykkes eksplisitt, og hun viser videre hvordan man flytter objektet frem i setningen. Hun understreker at dersom du skal flytte på et ledd må du alltid passe på at verbalet blir stående som ledd nummer to i setningen. Åse kombinerer igjen *hverdagsspråk* og *fagspråk* som supplerer hverandre. Hun viser også noen andre eksempler hvor hun bytter plass på subjekt og objekt, uten at elevene tar noen del i dette.

Videre får elevene i oppgave å se på en tekst de har skrevet tidligere, og nå skal de sjekke at de har med alt de har gått gjennom, og om det er noe de kan forbedre ved hjelp av metodene som nettopp har blitt demonstrert. Elevene skal nå bruke *eksemlene og mønstrene* de har blitt presentert for i timen, og delvis tatt del i å skape. De skal sjekke om de har 1) punktum og stor bokstav for å markere setningenes start og slutt, 2) subjekt og verbal, 3) om noen av leddene kan bygges ut, og 4) om det går an å flytte noen av leddene til forfeltet. De kommer til et nytt fagbegrep, og Åse forklarer det slik:

[00:57:07.20] Åse: Kan noen ledd flyttes i forfeltet, heter det, eller flyttes først i setninga da. Og da må dere jo se om setningen blir bedre.. for det er jo ikke noe vits i å flytte det foran om den ikke gjør det.

Her forklarer Åse at forfeltet er først i setninga, og stiller også krav til elevene om at de må avgjøre om det gjør setningen bedre dersom de flytter et ledd til forfeltet. Her belyses *sammenhengen mellom det å flytte på ledd og tekstlig kvalitet*. Det presiseres at det ikke nødvendigvis hever den tekstlige kvaliteten, men at det kan være lurt å prøve det.

4.1.2 Oppsummering

Åses undervisning oppfyller indikasjonene på at metalingvistisk forståelse fremmes, og om undervisningen er funksjonell. Dette er gitt i Tabell 8.

Tabell 8: Oversikt over indikasjoner på at Åses undervisning fremmer metalingvistisk forståelse, og om undervisningen er funksjonell.

1. Hverdagspråk	2. Fagspråk	3. Eksempler og mønstre	4. Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet	5. Klart fokus
X	X	X	X	X

Gjennom hele timen kombinerer Åse hverdags- og fagspråk. Hun bruker så mye som 11 grammatiske begreper. Noen av begrepene er kjent for elevene fra før, og noen er ukjente. Begrepene som brukes i løpet av timen er: Ledd, subjekt, verbal, substantiv, verb, preposisjon, adverbial, objekt, frase, leddsetning, forfelt. Til tross for høy fagbegreplig tetthet, er det slående at Åses språk også befinner seg mye på et hverdagspråklig nivå. Dette kan komme som følge av både måten hun forklarer på, men også hennes hyppige bruk av eksempler på hvordan den språklige kvaliteten kan økes.

Hele timen belager seg på et samspill mellom eksempler og oppgaver som følger opp eksemplene. Store deler av Åses time kan betegnes som bruk av eksempler og mønstre, hvor disse blir aktivt brukt av elevene i videre tekstproduksjon. Hun lager også tydelige sammenhenger mellom språktrekk og tekstlig kvalitet. Dette gjelder både i produksjonen elevene beskjeftiger seg med i denne aktuelle timen, men hun viser også at det er viktig å ta med seg i videre skriving. Dette gjelder både å skrive hele setninger ved hjelp av subjekt og verbal, i tillegg til det hun kaller for gode

setninger, som krever kontroll over noe mer komplekse setninger. Samspillet mellom eksempler og skriveoppgaver bidrar til et klart fokus. Dette er gjeldende for både de enkelte skriveoppgavene, og overordnet for timen.

4.2 Anne: Ordvariasjon

I klassen som videre skal analyseres, underviser Anne. Hun er i 20 årene, og har jobbet i skolen i 5 år. Hun har 30 studiepoeng i norsk.

4.2.1 Analyse av grammatikkundervisningen

I likhet med Åses klasse, jobber Annes klasse med språk og hvordan elevene kan bli flinkere til å variere språket sitt. Dette skal de lære ved hjelp av å øve på å skildre. Anne presiserer at de i tidligere timene har jobbet med fortelling, og dette skal de fortsette med i denne timen. Timen deles inn i ulike deler og oppgaver: først en gruppeoppgave som de skal gjennomgå sammen og Anne skal skrive ned svarene på et felles dokument, deretter en individuell skriveoppgave, og helt til slutt en gjennomgang av det de har jobbet med. Mål og arbeidsoppgaver presenteres på denne måten:

[00:05:19.16] Anne: Hvis dere ser på tavla i dag, så skal vi fortsatt jobbe med fortelling. Og vi skal fortsatt jobbe med språket vårt.[...]Dere skal bli flinkere til å skildre, og dere skal bli flinkere til å variere språket deres. For å få til det skal vi gjøre en gruppeoppgave først, så skal vi finne masse forskjellige ord, som beskriver forskjellige følelser.

Det er tydelig at både målet om å bli flinkere til å skildre og variere språket, samt arbeidsoppgavene elevene skal beskjeftige seg med preges av *hverdagsspråk*. Anne forklarer på med *hverdagsspråket*, og benytter seg ikke av noen grammatiske begreper. Hun viser at oppgaven har et *klart fokus*, og at den skal brukes når elevene skal skrive videre i timen.

[00:05:25.17] Anne: [...] så skal vi gjennomgå det sammen, og jeg skal skrive det inn på data, sånn at dere kan få det og ha det foran dere når dere skriver så ikke det blir så ensformig språk.

På denne måten etablerer Anne også en *sammenheng mellom oppgaven og fremtidig skrivning*, ettersom elevene skal bruke ord og setninger de kommer frem til når de skal skrive. Denne aktive bruken har for hensikt å bidra til å variere språket deres.

Gruppeoppgaven går ut på at elevene først skal sette seg i grupper på tre og fire. I gruppene skal elevene finne ord som kan beskrive det å være redd, lykkelig, sint og lei seg. Det legges ingen tydelige føringer på om det kun kan være synonyme ord, språklige bilder, eller annet, men oppgaven tydeliggjøres først og fremst gjennom *eksempler*. For å forsikre seg om at elevene har forstått hvordan de skal løse oppgaven, vil Anne først gå gjennom noen eksempler i fellesskap.

[00:07:52.18] Anne: Før vi setter oss og gjør det, er det noen som kan komme på noen stikkord som kan beskrive det å være redd? Vi kan ta kjapt noen ord. Hvis dere skal beskrive at dere er redde, hvordan føles det? Alle har sikkert vært redde en gang, hva skjer med kroppen deres da?

Flere av elevene rekker opp hendene og beskriver:

[00:08:29.08] Elev: Hjertet dunker fortere.

[00:08:36.29] Elev: Man kan løpe unna.

[00:08:40.26] Anne: Ja, man kan fjerne seg fra situasjonen. Hva mer?

[00:08:40.26] Elev: Man skvetter fort.

[00:08:43.11] Lærer: Ja. Hva mer skjer da? Pulsen banker, hjertet banker, man kan begynne å svette, kanskje klam i henda. Ikke sant? Tankene bare raser rundt i hodet. Adrenalinet pumper. Man kan kanskje få kjempekrefter og nesten bli som hulken. Alt dette kan skje når man er redd.

Sammen etablerer Anne og elevene noen *eksempler* for hvordan oppgaven kan besvares. Dette gjør også oppgaven får et *klart fokus*.

[00:09:51.00] Lærer: Prøv å tenk på alle sansene deres nå når dere skal skrive om de forskjellige følelsene.

Igjen presiserer Anne hva oppgaven går ut på, og hvordan elevene skal lykkes i å utføre oppgaven. Det er tydelig instruksjoner, og elevene setter raskt i gang. Alle instruksjonene og eksemplene er preget av *hverdagsspråk*. Anne beskriver hva

elevene skal gjøre for å unngå et ensformig språk, men bruker ingen grammatiske termer.

Når elevene har jobbet med å notere ned ord i 12 minutter, rettes fokuset igjen mot Anne. Etter at elevene har kommet med forslag til ord, som Anne noterer, blir ”ordbanken” sendt slik ut:

Redsel	Lykke	Sinne	Å være lei seg
Hjertet banker	Rister av glede	Banne	Sint
Skvetten	Smiler	Kaste ting	Gråter
Kroppen stivner	Vil spre gleden	Vil ha hevn	Renner fra nesa
Hyperventilering	Ler	Slå	Orker ikke gjøre noe
Ser deg rundt etter løsninger	Tar av seg en tung sekk	Tenkende	Klarer ikke tenke på noe annet
Begynner å svette	Mister kontrollen	Slenge igjen døra	Slapp i kroppen
Skrike	Glimt i øyet	Strammer musklene	Livet blir tungt
Stum	Stum	Kort lunte	Kvalm etter man har grått
Du blir nervøs	Hyper	Vil ikke snakke med noen	Vil være alene
Kvalm	Skrike	Fustrert	Vil ikke være alene
Vondt i magen	Trygghet	Begynne å gråte	Overdrive
Handler på instinkt	Hoppe av glede	Skriker	Sulten
Omtåket	Livet blir enklere	Adrenalin	Deprimert
Svimmel	Løper	Kaldt blick	Gir opp
Adrenalin	Gledestårer	Sparke	Håpløst
Stress		Rød i ansiktet	Tenker negativt
Gråte		Vil ødelegge alt	Trøtt
Klam		Skuffelse	Utmattet

Ordbanken lages altså ved at elevene kommer med bidrag fra det de har jobbet med i grupper, og Anne noterer ned elevenes forslag. Hun hjelper stadig til med å forklare ordene eller setningene mer utdypende, som for eksempel når en elev foreslår en metafor for å være lei seg:

[00:42:49.16] Elev: Hvis du ikke har vært glad på en stund, og så blir du glad, da er det liksom som om du tar av deg den tunge skolesekken

[00:43:12.27] Anne: Å ta av seg den sekken er et veldig fint uttrykk. Akkurat som man er veldig trist eller lei seg. Akkurat som man bærer på en tung sekk, og når man tar av seg den sekken blir alt mye lettere. Da skriver jeg ta av seg sekken?

Eksempelet viser at hjelper Anne elevene med utdypende forklaringer og dette forekommer ved flere tilfeller, ofte ved hjelp av nye *eksempler*. Det forekommer også tilfeller hvor elevene har mangler ord for det de ønsker å uttrykke, og hvor Anne bidrar med forslag til kortere fraser som kanskje kan passe.

[00:46:26.12] Elev: Hvis man er sint fra før av, så kan man bli sint for unødvendige ting?

[00:46:32.23] Anne: Ja.. hvordan skal vi skrive det da? Blir sint på alt eller? Nei.. Kort lunte?

Eleven har her en beskrivelse som Anne hjelper til med å sette ord på. Annes språk preges gjennomgående av *hverdagsspråk*, og hun bruker ingen grammatiske termer for å beskrive de språklige variasjonene de arbeider med.

Når elevene har laget ferdig ordbanken får de en skriveoppgave. Ved hjelp av ordene de har samlet, skal de skrive om en person som er enten redd, lykkelig, sint eller trist. De kan også bruke andre ord dersom de kommer på noen. Anne etablerer igjen en *sammenheng mellom språktrekk og tekstlig kvalitet* ved å peke på at bruk av disse konkrete ordene kan bidra til et variert språk. At Anne gjentar denne sammenheng som hun tidligere har vært inne på, gjør hensikten med timen klar, og fremmer dermed et *klart fokus*. Instruksjonene gjentas også flere ganger, som også tydeliggjør oppgavens *klare fokus*. Det er tydelig at fokuset ligger på å variere språket, og hvordan de skal øve på dette. Når det gjelder denne formen for eksemplifisering, er det i stor grad elevene selv som setter eksemplene. Alle ordene og setningene ble riktignok ”tatt opp” i fellesskap, og eksemplene de skal ta utgangspunkt i når de skal

skrive tilhører fellesskapet. Eksempelene beskriver noen metoder eller grep som kan heve tekstlig kvalitet. Mot slutten av timen leser elevene tekstene de har skrevet høyt for hverandre, og to elever leser høyt for resten av klassen.

4.2.2 Oppsummering

Annes undervisning oppfyller flere av indikasjonene på at metalingvistisk forståelse fremmes, og om undervisningen er funksjonell. Dette er gitt i Tabell 9.

Tabell 9: Oversikt over indikasjoner på at Annes undervisning fremmer metalingvistisk forståelse, og om undervisningen er funksjonell.

1.Hverdagsspråk	2.Fagspråk	3.Eksempel og mønstre	4. Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet	5. Klart fokus
X	-	X	X	X

Det er ingen tvil om at Annes språk preges av hverdagsspråk gjennom hele timen. Kun det norskfaglige uttrykket skildring blir tatt i bruk, men ingen grammatiske termer. Fokuset ligger hovedsakelig på tekstlig kvalitet, og det er tydelig at Anne ønsker å vekke kreativitet hos elevene, for at språket deres ikke skal bli for ensformig.

Anne bruker også et samspill mellom eksempler og mønstre som munnert ut i tekstproduksjon fra elevenes side. Til tross for at hun ikke er eksplisitt i sin fremstilling av hva slags ord hun er ute etter, bidrar hun med flere eksempler som gjør at elevene forstår oppgaven. Dette kan bidra til en bevisstgjøring av hva slags språklige valg elevene kan foreta seg, uten at det omtales med presise fagtermer. Metaspråket hun viderefører til elevene er dermed ikke bestående av fagtermer, men i fellesskap beskriver de sammen hva det vil si å ha et rikt språk, ettersom de jobber med å utvide vokabularet.

Elevene får ganske mye tid til egenproduksjon og å jobbe med egne tekster, ca 1/3 av timen brukes på at elevene produserer en form for tekst. Innledningsvis i timen peker Anne på at variasjon i språket og ikke minst i ordvalg kan være avgjørende for kvaliteten på tekstene elevene skal skrive nå, og fremover. På denne måten skapes en

tydelig sammenheng mellom språklige valg og tekstlig kvalitet. Det er også et klart fokus i timen, i tillegg til en tydeliggjøring av hensikten med dette fokuset.

4.3 Gard: Da/ når, og/ å

I den siste klassen jeg analyserer underviser Gard, en mann i 40- årene. Han har jobbet som lærer i 11 år, og har mellom 30 og 60 studiepoeng i norsk. Klassen til Gard er delt i to, av hensyn til prioriteringer av spes.ped.- ressurser. Derfor er bare halve klassen tilstede under timen som analyseres.

4.3.1 Analyse av grammatikkundervisningen

Målene presenteres klart og tydelig for klassen i starten av timen.

[00:02:33.07] Lærer: Målet for timen er å repetere og/ å, og da/ når.

Målformuleringen er delvis fundert i grammatiske regler og kategoriseringer, men fremstillingen preges i større grad av *hverdagsspråk*. Reglene for og/ å må forklares ved hjelp av fagtermene verb og infinitiv, mens forklaringen av da/ når- regelen ikke krever fagtermer. Gard forklarer også at de skal øve på disse reglene ved å ”rette en gammel elevtekst”, som gir timen et *klart fokus* og en tydelig hensikt. Videre vil Gard ha svar på når en skal bruke de forskjellige grammatiske forekomstene:

[00:05:56.23] Lærer: Ok. Hvor var det vi fant ut om og/ å og da/når, mine damer og herrer. Altså hvis vi lur.. Når skal vi bruke og/ å og da/ når? Jeg husker aldri det. Hvordan kan jeg finne ut av det?

På denne oppfordringen svarer en av elevene at du kan finne reglene i læreboka. Gard synes dette er bra, og minner elevene på grammatikkdelen som finnes bakerst i denne boka. Nå vil han høre om elevene kjenner til reglene for bruken av de to grammatiske forekomstene, og flere av elevene rekker opp hånden. En av elevene svarer:

[00:07:57.00] Elev: Er ikke det foran et verb i infinitiv?

[00:07:58.26] Gard: Ja! Bravissimo! Det er foran et verb i infinitiv.

[..]

[00:08:30.17] Gard: Er det noen som husker det ordet vi brukte om å? Hva det heter?

[00:08:50.12] Elev: Infinitivsmærke

[00:08:52.00] Gard: Bra. Infinitivsmærke.

Denne sekvensen preges av *fagspråk*, hvorpå det er snakk om å forklare de grammatiske begrepene. Det er snakk om infinitiv og infinitivsmærke, i tillegg til verb. Ettersom målet er å repetere disse reglene er det innforstått at elevene har jobbet med dette før, men det er allikevel verdt å merke seg at ingen av disse fagbegrepene blir videre utdypet. Videre repeterer de reglene for da og når:

[00:10:21.14] Gard: Rask repetisjon av da og når. Når bruker vi da? Det var en sånn setning som vi brukte som regel der.

[00:10:40.22] Elev: Da brukes om noe som skjedde en gang.

[00:11:03.27] Gard: Da brukes om noe som skjedde en gang. Mens når brukes?

[00:11:17.04] Elev: Den regelen er den gang da hver gang når.

[00:11:27.03] Gard: Ja. Den gang da jeg gikk i morges, da jeg sto opp. Det skjedde én gang. Tirsdag 26. oktober 2014. da jeg sto opp. Mens når bruker jeg når jeg snakker om fremtid.. Når jeg kommer til jobben hilser alltid Geir surt på meg. Når brukes om noe som gjentas eller om fremtid.

Gjennom reglene skapes et *mønster* for hvordan elevene skal angripe denne (og den foregående) utfordringen, og metaspråket dreier seg dermed hovedsakelig om akkurat slike tilfeller som kan skape utfordringer i en skrivesituasjon. Det er først og fremst disse grammatiske utfordringene Gard har fremhevet som fokus i denne timen, og de skaper dermed en tilstrekkelig mengde *eksempler* på hvordan de kan forstå og uttrykke seg om dette fenomenet. Denne sekvensen preges delvis av *hverdagsspråk*, og som tidligere nevnt krever denne regelen heller ikke bruk av fagbegreper.

For å repetere reglene knyttet til timens mål, skal elevene få lov til å gjøre det Gard omtaler som å ”leke litt lærere” denne timen, men først må de gjennomgå reglene. Gard viser til at man kan finne grammatikkregler bakerst i læreboka, men først vil han vite om det er noen som husker reglene for når man skal bruke ”å” og når man skal bruke ”og”. De fleste elevene rekker opp hånda, og en av dem svarer at man bruker å foran et verb i infinitiv. Gard vil også frem til et ord de tidligere har brukt om å, og han får raskt svar om at de har kalt det for infinitivsmærke. Nå vil han vite når det er riktig å bruke og. Igjen er elevene på hugget, og

han får som svar at det bruker man når man skal binde sammen ord. Han bekrefter dette, men legger også til at man også kan bruke og for å binde sammen setninger og enkelte uttrykk de har sett på i en foregående time. Her er det først og fremst elevene som benytter seg av grammatiske fagtermer som ”verb”, ”infinitiv” og ”infinitivsmærke”, og dette følges ikke videre opp av Gard.

Som Gard tidligere har poengtert, skal elevene jobbe med en elevtekst skrevet av en tidligere elev. De får utdelt elevteksten som er skrevet for en del år siden, og denne skal de rette og gi tilbakemeldinger på. Gard understreker flere ganger at teksten har en god del feil, blant annet av typen presentert i målet. På denne måten presenteres oppgaveteksten som et eksempel på skriftlige utfordringer elevene kan møte på, og faller innunder kategorien *eksempler*, ettersom teksten fremstiller hvordan man ikke skal gjøre det. De får også beskjed om å se etter andre typer feil, som for eksempel punktum og komma. Han kommenterer ikke videre hvordan elevene kan finne feil av denne typen. Dette gjør at oppgaveinstruksjonene i utgangspunktet har et *klart fokus*, men går over til å bli noe mer uklart. Instruksjonen fremgår på denne måten:

[00:12:42.20] Gard: Da bruker dere rett og slett den til å skrive på elevteksten hva som er feil. Er det og/ å ? Se gjerne etter tegnsetting også, for eksempel punktum og komma.

Det er på denne måten en bevegelse fra *klart fokus* til uklart fokus, ettersom oppgaven på denne måten blir mer åpen og dermed mindre konkret. Tegnsetting krever at elevene kjenner til flere grammatiske regler, og det er ingen sikkerhet for dette.

Elevene får utdelt et vurderingsskjema tilsvarende det Gard pleier å bruke når han gir dem tilbakemeldinger. Han har tatt med seg rettepenner av typen med rødt blekk som Gard presiserer er de samme lærerne pleier å bruke, og disse deles ut når de er i gang med rettingen. Elevene jobber i par, og får beskjed om at begge partene skal lese teksten høyt for den andre, fordi han mener det da er lettere å se setningsoppdeling. Elevene jobber i ca 25 minutter med denne oppgaven, før alle samles for en felles gjennomgang. De fleste har funnet mange feil, blant annet av typen å/ og.

Én av elevene peker videre på at forfatteren av teksten har ”dårlig flyt”:

[00:41:11.29] Elev: Han/ hun hadde veldig dårlig flyt og en god del rettskrivingsfeil.

[00:41:19.11] Lærer: Ja, hva mener du med flyt, når du sier det?

[00:41:20.19] Elev: Hadde fire komma i én setning, og det blir litt mye.

[00:41:28.11] Lærer: Da blir det så langt, ikke sant?

[00:41:29.04] Elev: Så var det ikke noen overgang fra det ene setningsleddet til det andre.

[00:41:38.04] Lærer: Nei? Så bra. Hva mer fant dere?

Denne sekvensen viser et samspill mellom *hverdagsspråk* og *fagspråk*. En av elevene mener teksten har ”dårlig flyt”, som er et hverdagsspråklig uttrykk for utfordringer ved setningen. Etter oppfordring fra Gard utdyper eleven at dette kan komme av tegnsettingsfeil, i form av at setningen har for mange komma. Gard går ikke videre inn på kommareglene. Eleven indikerer videre at det ikke er noen overgang fra det ene setningsleddet til det andre, hvor vedkommende nå beveger seg over til *fagspråket*, uten at dette får noen konkret tilbakemelding fra Gard. Dette er også relevant for det *uklare fokuset* som nå oppstår, ettersom det ikke er helt tydelig hva Gard er nå ute etter.

En av elevene påpeker også at ordene ”at” og ”så” gjentas altfor hyppig, og flere av elevene mener dette ødelegger flyten i teksten. De mener også at det tyder på et dårlig ordforråd. Gard er enig i det, og som det fremgår i dialogen under, peker han på at lite variasjon og gjentakelse av ord kan gjøre det vanskelig å lese en tekst:

[00:41:39.26] Elev: Jeg syns at teksten var bra, men det var veldig ”sånn at” hele tiden, og så skrev hun at feil med to t-er, og så skrev han eller hun at hele hele hele tiden. Det var sånn vi kan finne fem at på bare et par setninger.

[00:42:07.16] Gard: Mm. Hva gjør det når vi leser da?

[00:42:06.17] Elev: Hun har dårlig ordforråd.

[00:42:13.01] Gard: Ja, det sier vi ofte. At det er lite variasjon eller gjentakelser av ord. Og det gjør sånn at det blir lite flyt. ”At, at, at” hele tiden, så henger vi oss opp i det når vi leser.

Dette er et tilløp til at Gard skaper *en sammenheng mellom språklige valg og tekstlig kvalitet* ved hjelp av et kontraeksempel, og han nærmer seg dermed trekk ved funksjonell og metalingvistisk undervisning. Han peker på at denne bruken av ”at”, og gjentakelser generelt gjør at det blir lite flyt i teksten. Han indikerer også at det dette ”gjør noe når vi leser”, som

gjør det ganske tydelig at det gjør noe i negativ forstand. Videre kommer de også inn på at overbruk av ordet ”så” kan ha samme effekt.

En av elevene sier videre at tekstforfatteren hopper mye frem og tilbake i teksten:

[00:43:45.14] Elev: Altså hun gikk veldig mye frem og tilbake i teksten.

[00:43:56.23] Gard: Ja, hva mener du med frem og tilbake i teksten?

[00:43:59.11] Elev: Altså hun går liksom litt sånn i fortid og nåtid, liksom.

[00:44:02.13] Gard: Roter litt?

[00:44:03.27] Elev: Ja.

[00:44:07.00] Lærer: Men det var veldig interessant. Det er jo lov å huske litt tilbake og trekke frem litt sånn fortid og sånn i en tekst, men hun roter litt med verbene av og til. Så det blir litt sånn hadde og har og.. det blir litt sånn feil form av verbene av og til, og da blir det litt forvirrende å lese noen ganger.

Her ser vi et tilløp til bruk av *eksempler og mønstre*. Gard bidrar med noen ord som eksempler, men det er ikke nødvendigvis tydelig for elevene fordi forklaringene ikke er tilstrekkelig for å beskrive eksemplene, og de settes heller ikke i kontekst. Gard understreker at det er lov til å ”huske litt tilbake”, men at det da er viktig å bruke rett form av verbene. Dette er et slags samspill mellom *hverdagsspråk* og *fagspråk*, ettersom det er tale om verbenes tid, som til en viss grad eksemplifiseres. Det pekes også ut en vag sammenheng mellom språklige valg og tekstlig kvalitet, gjennom et *kontraeksempel*. Gard skaper en viss *sammenheng mellom språkvalg og tekstlig kvalitet* ved å peke på at feil form av verbene kan gjøre teksten ”forvirrende å lese”.

Ganske overraskende finner elevene ingen da/ når- feil, til tross for at Gard påpeker at han har lagt til noen ekstra feil i teksten. Til slutt gir elevene karakter på teksten, og timen er over. Tilsammen bruker Gard 5 minutter på gjennomgangen av feilene elevene fant.

4.3.2 Oppsummering

Gards undervisning oppfyller flere av indikasjonene på at metalingvistisk forståelse fremmes, og om undervisningen er funksjonell. Dette er gitt i Tabell 10.

Tabell 10: Oversikt over indikasjoner på at Gards undervisning fremmer metalingvistisk forståelse, og om undervisningen er funksjonell.

1. Hverdagsspråk	2. Fagspråk	3. Eksempler og mønstre	4. Link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet	5. Klart fokus
X	X	X	/	X

Som oversikten viser er Gard innom nesten alle kategoriene, men i kategori 4., link mellom språktrekk og tekstlig kvalitet, er det mer snakk om tilløp til kategorien, fordi han ikke lykkes i å uttrykke seg eksplisitt om hvilke(n) konsekvens(er) språklige valg kan få. Han tar i bruk fagbegrepene verb, infinitiv, infinitivmerke, samt de aktuelle reglene som ligger i målet for timen. Til tross for at det er en viss tetthet av fagbegreper, benytter Gard seg hovedsakelig av hverdagsspråket. Han tar ikke tid til å snakke så mye om fagbegrepene som nevnes, det kan virke som det er eller skal være innforstått at elevene tidligere har vært gjennom det, og at de derfor kan det fra før.

Når det gjelder bruk av eksempler og mønstre for å beskrive metaspråket, kan man si at det forekommer ved flere anledninger. Ved gjennomgang av reglene etablerer elevene et språk om hvordan man skal møte denne typer skriveproblematikk, og det er disse reglene oppgaven i utgangspunktet skal belage seg på. Når det kommer til gjennomgangen av disse feilene, blir det ikke rettet så mye fokus mot dette, men snarere mot andre typer feil. Dette gjør at undervisningen etter hvert beveger seg fra å ha et klart fokus, til at fokuset blir noe mer vagt. Gard åpner for øvrig for dette, ettersom oppgaveinstruksjonen tilsier at man kan se etter andre feil enn det som var instruksjonen i utgangspunktet.

Teksten Gard ber elevene forbedre, inneholder eksempler på flere tekstlige utfordringer, men med den knappe tidsbruken på denne delen av timen, blir ikke dette tatt opp en måte som gjør det rimelig å si at eksemplene bidrar til å beskrive metaspråket. Vi ser som nevnt også tilløp til at Gard skaper en sammenheng mellom språklige valg og tekstlig kvalitet, men

sammenhengen fremstår ikke som veldig tydelig. Han holder seg til å peke ut at man kan henge seg opp i noe når man leser, fremfor å eksemplifisere hvordan man kunne løst det i en skrivesituasjon.

4.4 Sammenfatning av analysen

I dette kapitlet har jeg presentert funn som har kommet frem i analysen av det transkriberte materialet fra tre klasserom. Studiens to forskningsspørsmål har vært utgangspunkt for analysekategoriene jeg tok i bruk for å beskrive undervisningen og hvordan den utspilte seg. Kapitlet ble presentert i tre deler, i form av en gjennomgang av de tre lærerne Åse, Anne og Gards undervisning. Det viste seg at alle de tre lærerne hadde forekomster av *hverdagsspråk, eksempler og mønstre* og *klart fokus*, og at forekomsten av de to siste analysekategoriene *fagspråk* og *sammenheng mellom språklig trekk og tekstlig kvalitet* var varierende i de tre klasserommene.

5 Diskusjon

I dette kapitlet skal funnene som ble presentert i forrige kapittel drøftes i lys av tidligere forskning og relevant teori som er presentert tidligere i oppgaven. Problemstillingen som skal besvares, er denne: *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?* Analysekapitlet har *vist* hva lærerne gjør, men her skal det videre *diskuteres* hvilken betydning det har i henhold til teori og forskning.

I dette drøftingskapitlet skal studiens hovedfunn drøftes opp mot de to forskningsspørsmålene som stilles innledningsvis:

- 1) Hva gjør lærerne for å fremme metalingvistisk forståelse?
- 2) I hvilken grad fremstår undervisningen som funksjonell?

Diskusjonen tar først utgangspunkt i den samme inndelingen som ble benyttet i analysekapitlet. Materialets kompleksitet avhenger av en oversiktlig og strukturert diskusjon, og i de første delkapitlene vil jeg diskutere hvordan grammatikkundervisningen foregår i Åse, Anne og Gards klasserom. Det vil her være fokus på 1) hvorvidt eller hvordan undervisningen fremmer metalingvistisk forståelse og/ eller metaspråk, og 2) hva som gjør lærernes undervisning mer eller mindre funksjonell. Jeg vil trekke frem forskjellige poenger ved de ulike lærerne, men ved alle de tre lærerne diskuterer jeg i det første avsnittet metalingvistisk forståelse, mens jeg i det andre diskuterer funksjonalitet ved undervisningen. Bakgrunnen for denne fremstillingen er at undervisningen i de tre klasserommene er av *svært* ulik karakter, og det er derfor ulike ting som er relevant og interessant å diskutere hvis vi er opptatt av metalingvistisk forståelse og funksjonell grammatikk. Etter den kronologiske gjennomgangen skal det videre diskuteres hvilke faktorer som er avgjørende for at metalingvistisk forståelse og funksjonalitet skal kunne fremmes i klasserommene. I den grad det er mulig vil også undervisningen til de tre lærerne sammenliknes.

Metaspråk og metalingvistisk bevissthet er sentrale begreper i denne oppgaven, og jeg vil derfor kort gjenta hovedforskjellene mellom begrepene: Metalingvistisk bevissthet dreier seg om bevissthet rundt språket som redskap, mens metaspråket brukes for å uttrykke denne bevisstheten verbalt. Videre har jeg operasjonalisert disse begrepene gjennom analysekategoriene ”hverdagsspråk”, ”fagspråk”, ”link mellom språktrekk og tekstlig

kvalitet”, ”eksempler og mønstre”, og ”klart fokus”, som tilsammen er ment for å beskrive relevante aktiviteter og forekomster som indikerer metalingvistisk bevisstgjøring og bruk av metaspråk på ulike nivåer, og hvorvidt undervisningen er funksjonell eller ikke.

5.1 Åse: Gode og hele setninger

I analysen viste jeg hvordan Åses undervisning har trekk som viser funksjonalitet og fremmer metaspråklig forståelse. Timen har et overordnet tradisjonelt tema, ettersom det arbeides med struktur og form, nærmere bestemt syntaks. Undersøkelser av såkalt tradisjonell grammatikkundervisning har som tidligere fremlagt vist seg å være lite effektiv for elevers skriveutvikling, og det kan i verste fall hindre språkutvikling (Braddock et al., 1963; Hillocks, 1984; Andrews et al. 2006). Tradisjonell grammatikkundervisning kan sies å ha for mål å identifisere og kategorisere ulike grammatiske elementer (Halliday, 2004), som absolutt forekommer i denne timen. Hillocks (1984) mener denne undervisningsformen har for mye fokus på form og lære *om* språk, og at elevene dermed ikke får treningen *i* språk. På denne måten er Åses time en kryssing mellom tradisjonell og ikke- tradisjonell undervisning, ettersom det absolutt kan argumenteres for at elevene får begge deler.

5.1.1 Metalingvistisk forståelse og bruk av metaspråk

Åse tar i bruk 11 grammatiske begreper i løpet av timen, som er desidert størst andel av de tre timene som er analysert. Analysen viser også en balanse mellom bruken av hverdagspråk og fagspråk, og dette er svært interessant. Denne balansen lener seg i stor grad på antall eksempler og kontraeksempler som Åse bruker for å beskrive og forklare de grammatiske forekomstene for elevene. Det er tydelig at ikke alle eksemplene er laget på forhånd av timen, og når det for eksempel er snakk om hva et subjekt og et verbal er, kommer det opptil flere eksempler på hva det kan være. I tillegg understreker Åse at en ”god og hel setning” må ha et subjekt og et verbal. Ut fra hvordan Åse med dette definerer hva en ”god og hel setning” er, kan det tenkes at hun sikter til at setningen er fullstendig, fremfor at det er en helsetning. Dette er et av flere eksempler på samspillet mellom bruk av fagterminologi og hverdagspråk. Et annet viktig moment som kan bidra til at dette samspillet fungerer, er at alle grammatiske begreper som presenteres holdes i fokus og samtales om før de beveger seg videre. Bruk av fagbegreper er krevende, og det forutsetter at elevene får øvelse i å bruke dem (Robinson, 2005), og at det holdes et klart fokus mot få, snarere enn flere grammatiske begreper (Myhill & Jones, 2015). De tilfellene hvor begreper ikke forklares i dybden eller

elevene får prøve ut i skriveingen, påpeker Åse at det heller ikke skal være i fokus i den aktuelle timen.

Ettersom elevene går på åttende trinn, er det ikke sannsynlig at dette er deres første møte med flere av de grammatiske begrepene. Ifølge læreplanen skal elevene etter 7. trinn kunne ”utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap” (Udir, 2013, s. 8), og på bakgrunn av dette kan det trekkes antakelser om at elevene allerede kjenner til setningsleddene subjekt, verbal og objekt. Allikevel velger Åse å holde et klart fokus rettet mot nettopp disse begrepene, og velger dermed bort fokus på enkelte andre begreper, og hun unngår dermed at fokuset blir uklart. Dette er en av indikatorene på en vellykket metalingvistisk diskusjon eller samtale, hvor det klare fokuset også handler om å kunne innsnevre et tema, slik at det fremstår som presist og lettere å samtale om for elevene (Myhill & Jones, 2015).

Når Åse understreker at en setning som er god og hel må ha et subjekt og et verbal, viser hun en tydelig sammenheng mellom fagtermene subjekt og verbal, og den tekstlige kvaliteten. Åse forteller elevene at dersom de mestrer bruken av disse leddene, vil de kunne produsere gode og hele setninger i sine tekster. Denne sammenhengen gjentas flere ganger gjennom timen, og dette kan bidra til å tydeliggjøre fokus. I tråd med Myhill og Jones' (2015) påstand om at klart fokus kan bidra til vellykkede metalingvistiske diskusjoner eller samtaler, kan dette anses som en fordel med undervisningen og hvordan den fremmer metalingvistisk forståelse og funksjonalitet. En forutsetning for at elevene kan lære seg metaspråket og øke sin metalingvistiske bevissthet er også at de får mulighet til å øve seg på å ta i bruk fenomenene og begrepene. Dette er en del av Åses opplegg, ettersom det baserer seg på skriftlige bidrag fra elevene. Elevene får dermed mulighet til å selv prøve ut både analyse og produksjon av flere setninger av typen de arbeider med, som tidligere forskning har vist er en avgjørende faktor for å oppnå mestring av metaspråket (Robinsons, 2005). Elevene får både lære om språk, samtidig som de får øvelse i språk, som Hillocks (1984) mener er en forutsetning for effektiv språkopplæring. Åses undervisning er med dette et godt eksempel på undervisning som har til hensikt å fremme metalingvistisk forståelse og funksjonalitet.

5.1.2 Hva gjør undervisningen funksjonell?

Analysen viser at klart fokus i stor grad fremheves i Åses time. Det understrekes stadig både hva de jobber med og hva de videre skal jobbe med, samtidig som det også belyses *hvorfor* de jobber med nettopp dette. Funksjonaliteten ligger altså i det klare fokuset, som Myhill og Jones (2015) peker på som et viktig kjennetegn for vellykkede metalingvistiske samtaler. Fokuset rettes stadig mot sammenhenger mellom språklige valg og tekstlig kvalitet, og dette kan også være avgjørende. At undervisningen er funksjonell kan indikeres av flere elementer enn de som er utvalgt gjennom analysekategoriene, og jeg vil derfor trekke frem enkelte andre faktorer som er relevante i denne sammenhengen. Når læreren tar i bruk elementer fra en elevs tekstproduksjon i diskusjon, eller når læreren utfordrer en elevs lingvistiske valg, kan dette bidra til at samtalen blir metalingvistisk og dialogisk (Myhill & Jones, 2015). Dette er også elementer som kommer frem i Åses time, spesielt bruken av elevenes egenproduserte tekst for samtale. At de bruker egenproduserte setninger og tekst, bidrar til å gjøre undervisningen funksjonell, ettersom funksjonalitet også kan fremmes av at elevene har noen form for forhold til teksten som det arbeides med (Hertzberg, 1998).

Sist men ikke minst viser analysen at timen fremmer kontekstualisert skriveundervisning. Alle begreper og fenomener som er i fokus blir benyttet fortløpende i skrivingen, og et tydelig skille mellom grammatikken og skrivingen unngås. Dette samsvarer også med Fogel og Ehris (2000) studie, hvor det viste seg at undervisning med tett oppfølging og umiddelbare tilbakemeldinger var effektive i skriveundervisningen. Gombert (1992) mener det er nettopp dette som er utfordrende med skriving, altså mangelen på en umiddelbar mottaker og fortløpende tilbakemeldinger. En kombinasjon av muntlig og skriftlig aktivitet kan i denne sammenhengen derfor se ut til å ha positivt utslag, ettersom det fører til at elevene får umiddelbar oppfølging. Det kan allikevel diskuteres om oppfølgingen er tilstrekkelig, ettersom den forekommer i fellesskapet, og ikke til hver enkel elev.

5.2 Anne: Ordvariasjon

I analysen ble det vist at flere analysekategorier som indikerer metaspråklig bevisstgjøring og funksjonalitet i undervisningen forekommer i timen til Anne. Denne timen skiller seg imidlertid ut fra den foregående, ved at det ikke tas i bruk noen grammatiske fagbegreper. Denne undervisningsformen er av en annen karakter, ettersom den da ikke har fokus på metalingvistisk bevisstgjøring i form av metaspråk. Den støtter snarere opp under inngangen

til metaspråk som tradisjonelt knyttes til psykologien, nemlig språk som oppfordrer til å tenke på språk (Myhill & Jones, 2015). Ettersom grammatisk terminologi ikke benyttes i denne timen, er det først å fremst nødvendig å diskutere hvorvidt det skapes metalingvistisk forståelse, fremfor samspill mellom hverdagspråk og fagspråk som da ikke forekommer.

5.2.1 Metalingvistisk forståelse og bruk av metaspråk

Målet for timen dreier seg om å bli flinkere til å variere språket, og dette skal læres gjennom å utvide ordforrådet. Analysen viser at Anne etablerer sammenheng mellom selve oppgaven som elevene arbeider med i timen, og hvordan den kan hjelpe dem med skriving i denne timen, og i fjernere fremtid. Sammenhengen skapes veldig tydelig ved at elevene blir fortalt at ”dette kan dere bruke når dere skriver”, og det er dermed ingen tvil om hvilket formål oppgaven har. Implisitt kunnskap er kunnskap som underforstås, og som av og til kan forklares, mens av og til ikke. Det kan diskuteres hvorvidt undervisningen er implisitt eller eksplisitt, fordi det kan ikke gis noen lingvistiske forklaringer. På denne måten skiller denne timen seg klart ut fra de to andre som er analysert, ettersom hovedfokuset ligger på skrivingen, og det foreligger ingen eksplisitt grammatikkundervisning. Dette samsvarer i stor grad med oppleggene Myhill et al. (2012) tok utgangspunkt i da de skulle undersøke effekten av grammatikkundervisning, hvor hovedfokuset lå i skriveundervisningen og ikke grammatikkundervisningen.

Timen til Anne foregår gjennom eksempler og mønstre, og dette er et sentralt moment. Myhill et al. (2012) viser at metaspråket skal forklares gjennom eksempler og mønstre, men igjen oppstår diskusjonen mellom hva som er metaspråk og ikke. Dersom en ser metaspråket på en psykologisk plattform er det en bevisstgjøringsprosess (Myhill & Jones, 2015), som det kan argumenteres for at dette forekommer i timen til Anne. Bevisstgjøringen forekommer når Anne skaper sammenheng mellom språk og tekst, og det kan dermed argumenteres for at det ikke benyttes metaspråk per definisjon, men snarere at metalingvistisk forståelse fremmes. Metalingvistisk forståelse dreier seg først og fremst om språk som redskap, og det kreves dermed ikke at et eksplisitt metaspråk i form av fagterminologi er tatt i bruk. Det er tale om den kognitive og uuttalte forståelsen, som knyttes til Gomberts (1992) definisjon av epilingvistisk aktivitet. Gombert (1992) argumenterer for at epilingvistisk aktivitet er en forutsetning for metalingvistisk aktivitet, og Annes undervisning kan dermed være et tilløp for kommende metalingvistisk aktiviteter. Han peker også på at epilingvistiske aktiviteter er

ubevisste metalingvistiske aktiviteter, og ut fra denne definisjonen er det tydelig at Anne fremmer metalingvistisk forståelse i sin undervisning. Analysen viser at sammenhengen skapes ved at de skal benytte gruppeoppgaven når de videre skal skrive, og oppgavens utfall er dermed avgjørende. Siden vi ikke har data som viser noe om oppfølgingen i klassen senere, vet vi heller ingenting om i hvilken grad Annes undervisning er blitt fulgt opp av elevene. Jeg vil likevel peke på både Gombert (1992) og Myhill og Jones (2015), som peker på at metalingvistisk forståelse kommer som en konsekvens av skriving (Gombert, 1992), fordi lingvistiske valg er en fundamental del av skriveprosessen (Myhill & Jones, 2015). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at metaspråket ikke er tilstede i timen til Anne, men at metalingvistisk forståelse allikevel fremmes.

5.2.2 Hva gjør undervisningen funksjonell?

Analysen viser at Anne forklarer elevene sine at de skal bruke ordene fra gruppeoppgaven, og oppgaven får dermed en klar hensikt. Som nevnt i det foregående er det diskutabelt hvorvidt arbeidet med skriveoppgavene har noen innvirkning på fremtidig skriving, men det er allikevel sikkert at det i denne timen brukes aktivt. Når Anne peker på den direkte sammenhengen mellom oppgaven og skrivingen, øker graden av funksjonalitet i undervisningen. Gruppeoppgaven munner også ut i et felles dokument, som gjør at alle elevene får en slags tilknytning til oppgaven. Dette bidrar til økt autentisitet, som også er det trekk som kjennetegner funksjonell undervisning (Hertzberg, 1998). Ettersom denne timen ikke fremmer den eksplisitte grammatikkundervisningen, men snarere undervisning som skal bidra til å fremme den metalingvistiske bevisstheten, faller den naturlig innenfor kontekstualisert skriveundervisning. Utfordringene med manglende mottaker (Gombert, 1992) løses delvis ved at elevene samarbeider med et ”felles ordforråd”, i tillegg til at de leser de ferdigstilte tekstene høyt for hverandre.

5.3 Gard: Da/ når, og/ å

Analysen viser at Gards undervisning inneholder flere aktiviteter eller trekk som indikerer at metalingvistisk forståelse fremmes. Han benytter seg i likhet med Åse av begge de språklige nivåene hverdagspråk og fagspråk, ved bruk av enkelte grammatiske begreper. Skriveaktiviteten som elevene i denne timen beskjeftiger seg med, har en viss slektskap med setningskombinasjonsøvelser, i form av at elevene skal rette eller snarere forbedre en tekst.

5.3.1 Metalingvistisk forståelse og bruk av metaspråk

Myhill og Jones (2015) peker på at uklart fokus kan bidra til at elevene blir usikre på hva de skal svare på oppgaven, og representerer dermed det motsatte av det klare fokuset som snevrer inn og tydeliggjør. Analysen viser at Gard starter med et klart fokus, men beveger seg over til at elevene i tillegg til oppgavens utgangspunkt også skal se på punktum/ komma og stor bokstav. Å se etter tegnsetting krever syntaktisk kontroll, og det er ikke tale om regler av denne typen i løpet av timen. Når det er sagt kan konsekvensen av det uklare fokuset ikke slås fast, ettersom vi ikke har kjennskap til elevenes forkunnskaper, og hva de har jobbet med i foregående timer. Jeg vil allikevel trekke frem Tonne og Sakshaug (2008), som viser til at det kan være problematisk for elever å sette komma etter en leddsetning, fordi de rett og slett ikke vet hva en leddsetning er. Det kan tenkes at oppgaven og samtalen i etterkant av den kunne gitt større læringsutbytte dersom fokuset ble opprettholdt, ettersom et klart fokus hjelper elevene med å tenke og praktisere rundt en spesiell hensikt, fremfor flere (Myhill & Jones, 2015).

At oppgaven som ble presentert er av en noe flertydig karakter, viser seg også i samtalen i etterkant av skriveoppgaven. Analysen viser at det så vidt nevnes noe om at det er forekomster av å/ og- feil, og at det rett og slett ikke er noen da/ når- feil. Dette til tross for at Gard til slutt avslører at han selv har satt inn noen feil i ”elevteksten”, og den er dermed ikke lenger autentisk i samme grad. Når Gard spør om elevene har funnet noen å/ og- feil, svarer de at de har funnet noen, men det stilles ingen krav til eksempler på disse feilene.

I tillegg til at uklart fokus kan gjøre klassesamtalen mindre metalingvistisk og dialogisk, kan det også skje at læreren går glipp av verdifulle muligheter som kan utforske grammatiske forbindelser (Myhill & Jones, 2015). Gard kommer ofte med egne eksempler for å forklare elevenes innspill, men unngår noen videre samtale om de grammatiske forbindelsene som nevnes. Når en av elevene peker på at tekstforfatteren ”går litt sånn i fortid og nåtid”, svarer Gard: ”Men det var veldig interessant. Det er jo lov å huske litt tilbake og trekke frem litt sånn fortid og sånn i en tekst, men hun roter litt med verbene av og til. Så det blir litt sånn hadde og har og det blir litt sånn feil form av verbene av og til, og da blir det litt forvirrende å lese noen ganger.” Dette er et eksempel på at det fremlegges noen eksempler, men at den grammatiske forbindelsen ikke forklares i noen særlig større grad enn det eleven selv allerede har gjort.

Det å ikke opprettholde en metalingvistisk samtale eller diskusjon, kan resultere i at læreren går glipp av verdifulle muligheter som kan utforske grammatiske forbindelser. Målet for timen til Gard er å ”repetere reglene for å/ og, og da og når”. I løpet av timen bruker Gard de grammatiske begrepene verb, infinitiv og infinitivsmærke, hvorav alle tre er begreper som er en forutsetning for å kunne forstå og mestre å/ og- regelen. Det er riktignok nødvendig å påpeke at denne ene timen er ikke tilstrekkelig grunnlag for kritikk, ettersom vi ikke har kunnskap om hva de har jobbet med i foregående timer. Allikevel vil jeg nok en gang trekke frem Tonne og Sakshaug (2008) som peker på at elever kan forvirres av begrepet infinitivsmærke dersom de ikke vet hva et verb i infinitiv er. Til tross for at elever etter fjerde trinn skal kunne ”beskrive ordklasser og deres funksjon” (Udir, s. 7), og at det er repetisjon, er det ingen garanti for at all kunnskapen om ordklassene er klart for alle elevene i klassen. I en slik situasjon er det derfor nødvendig at læreren foretar en vurdering av hvorvidt elevene forstår begrepene uten videre forklaringer.

Dersom en nå tar utgangspunkt i Fogel og Ehris (2000) modell, er det viktig at oppgaven elevene får følger opp den aktuelle problematikken, og at læreren gir umiddelbare tilbakemeldinger på elevenes arbeid. Analysen viser imidlertid at den aktuelle problematikken *ikke* følges opp i noen særlig stor grad. Elevene får en skriveoppgave hvor de skal rette det Gard kaller for en gammel elevtekst, og i utgangspunktet får de beskjed om å rette å/ og- og da/ når- feil. Etter denne beskjeden får de derimot også beskjed om at de ”gjærne kan se etter tegnsetting også, for eksempel punktum og komma”. Dette kan være forvirrende for elevene, ettersom oppgavens fokus blir uklart (Myhill & Jones, 2015). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at Gard fremmer bruk av *fagterminologi*, men ikke metaspråk eller metalingvistisk forståelse.

5.3.2 Hva gjør undervisningen funksjonell?

Funksjonell grammatikkundervisning kan som flere ganger nevnt kjennetegnes av flere ting, men i denne studien har jeg sett systematisk etter et utvalg konkrete kjennetegn. Timen til Gard starter med en klar hensikt og et klart fokus, men beveger seg fort bort fra dette fokuset. Teksten som brukes i timen er gåt også fra å være en autentisk tekst i form av en ”ekte elevtekst”, frem til det avsløres at den faktisk er fikset på av Gard. Det vises heller ikke frem noen klare sammenhenger mellom elevenes språklige valg og tekstlig kvalitet, som også er en

indikator på at undervisning kan være funksjonell. Jones et al. (2013) viser også til at funksjonell og effektiv grammatikkundervisning *må* være kontekstualisert. Dette tilfellet er dermed et eksempel på det Jones et al. (2013) anser som problematisk, og som tidligere har vært ansett som grammatikkundervisning i kontekst. Timen består nemlig av en mini- leksjon i grammatikk, og så kommer skrivingen eller i dette tilfellet rettingen i neste omgang (ibid.). Dette skiller grammatikken og konteksten, og det kan dermed tenkes at grammatikkundervisningen er mindre effektiv enn den kunne ha vært dersom den fremsto i kontekst.

5.4 Oppsummerende refleksjoner

Det er nå trukket frem og diskutert de viktigste trekkene ved de tre timene, og hva som indikerer at undervisningen fremmer metalingvistisk forståelse, og hvorvidt den er funksjonell. Det skal videre *sammenliknes* hvordan de tre lærerne benytter seg av metaspråklige aktiviteter i form av hverdagspråk og fagspråk, og hvilken betydning dette kan ha. Denne studien viser i likhet med andre studier (Myhill et al., 2012; Myhill & Jones, 2015) at de ulike metaspråklige aktivitetene er avgjørende for hvorvidt det lykkes å vise en sammenheng mellom de språklige begrepene eller fenomenene som jobbes med, og hvordan dette kan brukes i skrivingen. Til tross for at jeg ikke kan bedømme lærernes kompetanse i grammatikk, kan funnene tyde på at lærerne i sin undervisning oppviser svært ulik grad av grammatisk kompetanse, og jeg vil derfor drøfte implikasjoner av dette. Til slutt oppsummeres hvilke implikasjoner som har vært fremtredende i denne diskusjonen. Det er viktig å understreke at alle lærerne er ulike og ikke direkte sammenliknbare, og indikatorene for funksjonell og metalingvistisk fremmede undervisning vil derfor sammenliknes.

5.4.1 Språknivå

Ifølge Fontich og Camps (2014) er det ikke tilstrekkelig å skille mellom implisitt og eksplisitt grammatikk, og dette er bakgrunnen for tredelingen av metaspråklige aktiviteter, hvorav to av nivåene er tatt i bruk som analyseredskap i denne studien. Det første nivået som er relevant i denne sammenhengen er hverdagspråks- nivået, forekommer ikke overraskende i alle de tre klasserommene. Språk som forekommer på et hverdagspråksnivå kan også bidra til økt metalingvistisk forståelse, slik vi ser i timen til Anne. Denne timen befinner seg gjennomgående på hverdagspråksnivå, men det tales allikevel om språklige trekk som kan øke tekstlig kvalitet. Det forekommer at hun benytter seg av uttrykk som ”varierte språk” og

”ensformig språk” for å omtale språklige fenomener, men hovedsakelig bruker hun eksempler og mønstre for å belyse de språklige fenomenene. Fagspråket presenteres i timene til Åse og Gard, som begge benytter seg av fagspråket. Begge benytter seg av grammatisk fagterminologi, men begge bruker også uttrykk som ”gode og hele setninger”, ”varierte språk” og ”dårlig flyt”. På det språklige nivået skiller derfor Anne seg klart fra Åse og Gard. Åse og Gard har igjen *svært* ulike timer, og det kan tyde på at de største forskjellene ikke nødvendigvis ligger i det metaspråklig aktivitetsnivå. Det vil si at fagspråk ikke nødvendigvis kreves for at metalingvistisk forståelse skal fremmes, eller for at undervisningen skal være funksjonell.

5.4.2 Fra språktrekk til tekst

Det foregående viser at det hovedsakelig er Åse som i størst grad klarer å vise en klar sammenheng mellom språktrekk og tekstlig kvalitet. Ut fra Myhills prinsipper om funksjonell grammatikkundervisning, dreier dette seg altså om at læreren alltid skaper ”en link mellom språktrekket som er i fokus og hvordan det kan heve kvaliteten på den aktuelle teksten” (Myhill et al. 2012; Hertzberg, 2014). Denne såkalte linken eller sammenhengen må være tydelig for elevene, for at den skal kunne oppfattes. Måten Åse tydeliggjør dette på er ved at hun peker på språktrekket, og deretter ytrer hun eksplisitt at ”dette må dere gjøre når dere skriver”. Ikke minst får elevene øve seg på å bruke språktrekkene eller begrepene, i tillegg til at sammenhengen repeteres flere ganger, og dette kan bidra til å tydeliggjøre sammenhengen ytterligere. Den tydelige fremvisningen av sammenhengen mellom språklig trekk og tekstlig kvalitet, skiller Åse fra de to andre lærerne. Anne viser også at elevene må bruke ulike ord for å variere språket når de skriver, og oppgaven går til og med ut på å utnytte ordene i en skriveoppgave. Allikevel er fenomenet elevene jobber med såpass vagt, at det er en større utfordring å vise sammenheng. I denne sammenhengen blir det stående som en oppfordring til å bruke forskjellige ord når de skriver, og sammenhengen blir dermed ikke like tydelig som i Åses time. Når det er sagt er timen også av en helt annen karakter, fordi den fokuserer på skriving og ikke grammatikk. Som analysen viser er det ikke tilstrekkelig dokumentasjon for å påstå at Gard skaper sammenheng mellom språktrekk og tekstlig kvalitet, og han skiller seg på denne måten ut fra de to andre lærerne.

5.4.3 Fokus – en avgjørende faktor

En faktor som er avgjørende for at læreren skal være i stand til å vise sammenheng mellom språktrekk og tekst, er fokus. Myhill og Jones (2015) peker på at dersom fokuset eller hensikten ikke er klar, kan oppgaver og videre diskusjon i verste fall fremstå som forvirrede for elevene. Åse og Anne viser et tydelig fokus gjennom hele timen. Oppgavene er tydelige, og dette gjenspeiles i klassesamtalene. Som nevnt dreier dette seg også om evnen til å snevre inn et tema, og ikke gape for stort. Gard beveger seg fra et klart til et noe mer uklart fokus, og ender opp med å fokusere mer på flere ting enn det som i utgangspunktet var målet for timen. I tillegg til at uklart fokus kan gjøre klassesamtalen mindre metalingvistisk og dialogisk, kan det også skje at læreren går glipp av verdifulle muligheter som kan utforske grammatiske forbindelser (Myhill & Jones, 2015). Analysen viser at dette forekommer i timen til Gard.

Ved ett eksempel påpeker en av elevene at ikke er ”noen overgang fra det ene setningsleddet til det andre”. Gard svarer ”så bra”, og går videre for å høre etter andre feil. Ved dette tilfellet serveres muligheten til å samtale om komma etter leddsetning, men den avfeies like raskt som den oppstår. Myhill og Jones (2015) viser at det som oftest er i støttende og positive klasserom slike muligheter som oftest får passere, fordi det er større fokus på anerkjennelse enn å skape diskusjon rundt språklige valg. Ved de andre tilfellene følges elevenes bidrag opp i noen grad, men kun ved eksempler og ikke lingvistiske forklaringer. Et av temaene som kommer opp er at teksten har ”dårlig flyt” og elevene kommer med forslag til hva de mener med dette. Her påpeker Gard at hyppige gjentakelser av ”at” eller annen form for gjentakelse kan føre til at en ”henger seg opp i det når man leser”. Her åpner det seg muligheter for å eksplisitt belyse sammenhengen mellom variasjon og hvordan det kan påvirke en tekst i positiv forstand. For eksempel kunne det tydeliggjøres ved å vise direkte til de setningene som har flere gjentakelser eller for lite variasjon, og deretter se på hvordan de kan forbedres. Dette kan være et resultat av manglende fokus i oppgaven, eller at Gard ikke var forberedt på å samtale om de grammatiske sammenhengene. Faren med å gjøre oppgaven mer ”åpen” enn det den i utgangspunktet er, er at det kan oppstå ny tematikk som kan få liten læringsverdi fordi det ikke samtales om, og temaet som i utgangspunktet var i fokus forsvinner. De to andre klasserommene kan også anses for å være ”positive og støttende klasserom” (ibid.), men forskjellen er at Åse og Anne i større grad stiller spørsmål ved elevenes valg og åpner for samtale om hvorvidt valget er gunstig eller ugunstig i den sammenhengen det fremsettes i.

5.4.4 Kompetanse

Studier utført av Myhill og Jones (2012; 2013; 2015) har ved flere anledninger vist at lærerens kunnskap om grammatikk er en avgjørende variabel når det er tale om grammatikkundervisning. Ut fra høyt eller lavt kunnskapsnivå kan selvtilliten variere, og dette kan spille inn på undervisningen. Til tross for at vi bare vet at alle de tre lærerne har mellom 30 og 60 studiepoeng i norsk, er det enkelte observasjoner som indikerer at kompetansen innenfor grammatikk *kan* være sprikende.

Formuleringen av målene i timen til Åse indikerer at hun har god kunnskap om grammatikk, om ikke annet god kunnskap om det aktuelle temaet. Hun viser at hun har kompetanse til å løsrive seg fra tradisjonelle formuleringer, og kompetansen viser seg også videre i undervisningen. Når de skal begynne å ”kle av og på setninger”, kommer det naturlig nok opp flere grammatiske begreper. For eksempel forklarer eller eksemplifiserer Åse på stående fot hva et adverbial er, og hva forfelt er, men sørger stadig for at fokuset er rettet mot begrepene de i utgangspunktet jobber med. Analysen viser at hun selv trekker frem begrepene, men at hun også sørger for å unngå at fokuset blir uklart. Myhill et al. (2012) så at lærerne med lav kompetanse unngikk å dykke dypt grammatiske temaer, eller ga overfladiske svar og eksempler. Lærerne som derimot hadde høy kompetanse var i stand til å forklare sammenhengen mellom det språklige valget og påvirkningen det kan ha på elevenes skriving, noe Åses time preges av.

Det viser seg også at lærere med lavere grammatikkunnskap ofte kan påpeke at det er viktig å variere språket for å få bedre setninger, men at de sjelden forklarer hvorfor variasjonen er fordelaktig eller hvordan det påvirker tekstens kvalitet (Myhill et al., 2012). Det er fristende å si at dette er tilfellet i timen til Gard, hvor det er lite fokus på hvorfor de jobber med de aktuelle grammatiske reglene. I tillegg er det også et manglende fokus på det som i utgangspunktet er timens hovedmål, nemlig å repetere å/og- og da/når- reglene. Ettersom enkelte grammatiske utfordringer som dukker opp ikke møtes av inngående forklaringer, kan det ikke utelukkes at det er faglig usikkerhet som fører til at han ikke går videre inn på disse.

I Annes time er det vanskeligere å si noe hennes grammatiske kompetanse, ettersom den ikke vises eksplisitt. Anne bidrar i stor grad når det kommer til gruppeoppgaven, hvor hun stiller flere oppfølgingsspørsmål og kommer med forslag til flere bidrag til ord elevene kan bruke i

skrivningen. Ettersom grammatikk i utgangspunktet ikke er fokus for timen, og ettersom det ikke fremvises noen grammatisk fagterminologi, er det allikevel ikke direkte relevant eller nødvendig å diskutere hvorvidt Annes eventuelle kompetansenivå kan være påvirkende i undervisningen.

5.5 Sammenfatning av diskusjonen

Jeg har i dette kapitlet drøftet hvordan Åse, Anne og Gard underviser i grammatikk, og hvilke faktorer som er avgjørende for at metalingvistisk forståelse og funksjonell grammatikkundervisning skal fremmes i klasserommet. Jeg har hevdet at det viktigste i grammatikkundervisningen ikke er bruk av fagterminologi, men snarere at dersom man skal ta det i bruk er det helt avgjørende hvordan. I den sammenhengen har det blitt diskutert betydningen av lærerens evne til å lage *eksempler og mønstre* for elevene, og evnen til å vise *sammenheng* mellom språkvalg elevene foretar seg og hvordan dette kan påvirke tekstlig kvalitet. Det er også avgjørende om læreren holder *fokus* mot den aktuelle arbeidsoppgaven og det aktuelle språklige fenomenet eller begrepet. I det følgende vil jeg konkludere på bakgrunn av analysene, resultatene og diskusjonen.

6 Avslutning

Jeg innledet denne oppgaven med å antyde at mange lærere, elever og enkeltmennesker for øvrig har dårlige holdninger til grammatikkundervisning, og at tidligere forskning heller ikke viser noen grunn for å bruke mye tid på dette fagfeltet. Til tross for de negative funnene, er det annen forskning og nye teoretiseringer som taler i en annen retning. Målet med denne masteravhandlingen var å tilføye forskningsfeltet ny kunnskap om grammatikkundervisning i norske skoler, og gi innblikk i hva denne formen for undervisning faktisk *kan* bestå av. Til tross for at min studie av tre lærere i tre forskjellige klasserom ikke fremstiller en generaliserbar konklusjon om hvordan lærere underviser i grammatikk eller hvordan de bør gjøre det, kan funnene allikevel bidra med å utvide horisonten for hvilke *muligheter* som ligger i grammatikken. Jeg håper at denne studien kan ha betydning i flere kontekster, for lærere, studenter og andre grammatikkinteresserte som leser denne oppgaven. I det følgende vil jeg oppsummere hovedfunnene mine, før jeg konkluderer og vurderer behovet for videre forskning og didaktiske implikasjoner.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Problemstillingen som oppgaven søker å besvare er: *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?* Resultatene fra analysene viser at lærerne jobber svært ulikt med grammatikkundervisning, og at det er variasjon i hvorvidt de lykkes i å fremme metalingvistisk forståelse og funksjonalitet i sin undervisning. Åses undervisning representerer alle indikasjonene på at metalingvistisk forståelse fremmes, og at hennes undervisning er funksjonell. Analysen viser at hun eksplisitt og ved flere anledninger peker ut sammenhenger mellom det språklige fenomenet de arbeider med, og hvordan elevene kan bruke dette for å heve den tekstlige kvaliteten når de skriver. Kombinert med et klart fokus ser dette ut til å være de viktigste faktorene som bidrar til at Åse fremmer metalingvistisk forståelse i form av metaspråk, i tillegg til at undervisningen er funksjonell.

Anne viser en annen form for undervisning, og til tross for at timen ikke fokuserer på grammatikk i undervisningen, viser analysen at metalingvistisk forståelse og funksjonell undervisning fremmes. Gjennom hele timen bruker hun eksempler og mønstre som elevene følger, og at den aktive bruken og det klare fokuset gjør at metalingvistisk forståelse fremmes og at undervisningen er funksjonell. I denne sammenhengen er det viktig å gjenta forskjellen

mellom metaspråk og metalingvistisk forståelse, ettersom det er den kognitive bevisstgjøringsprosessen som fremstilles, fremfor spesifikk fagterminologi. I Gards time ser vi at til tross for fagbegrepenes sentrale plass, preges ikke timene av et tilstrekkelig klart fokus, som gjør at hans undervisning i mindre grad fremmer metalingvistisk forståelse og funksjonell undervisning, enn de to andre lærerne. Analysen viser at han ikke helt lykkes i å vise elevene sammenhengen mellom de språklige fenomenene som er i fokus, og hvordan dette kan øke elevenes tekstkvalitet når de skriver. Dette kan se ut til å komme som en konsekvens av det uklare fokuset som preger deler av timen.

Som resultatene viser krever undervisning som fremmer metalingvistisk forståelse og funksjonalitet mye av læreren. I likhet med Jones et al. (2013) tror jeg det er helt avgjørende at grammatikkundervisningen er *kontekstualisert*, slik timene til Åse og Anne eksemplifiserer. At læreren deretter lykkes i å vise eksplisitte og klare sammenhenger mellom språktrekk og tekstlig kvalitet er likeså viktig, og dette viser seg også å lykkes gjennom eksempler og mønstre som elevene kan følge i sin skriving. Slike forekomster ser ut til å avhenge av at læreren klarer å holde et klart fokus, både rettet mot språklige fenomener som jobbes med, og ved å snevre inn temaet i stedet fremfor å utvide det. Disse funnene er forenelige med studiene utført av Myhill og Jones (Myhill et al. 2012; Jones et al., 2013; Myhill & Jones, 2015), men som Myhill selv konkluderer (Myhill et al., 2012), er det nødvendig med videre forskning og empiri som kan understøtte konklusjonene.

6.2 Videre forskning

For å rette videre fokus mot grammatikkundervisning som fremmer metalingvistisk forståelse og funksjonalitet, er det nødvendig med videre forskning som kan utforske dette temaet. Min utvalgsprosedyre ga meg innblikk en stor del av materialet som allerede foreligger i LISA-prosjektets database, og deler av dette materialet viser hvordan forskjellige lærere underviser i grammatikk. I lys av min studie og sentrale teorier, har jeg gjort meg opp noen tanker om andre innfallsvinkler som kan bidra til å berike forståelsen av hva grammatikkundervisning er, og hvorfor det er viktig.

Hvordan det undervises i grammatikk i norske klasserom er et viktig spørsmål, som vi altså vet for lite om. Jeg tror det med fordel kunne blitt forsket mer på dette, og kanskje også innenfor det eksisterende LISA- materialet. Det kunne da være interessant å undersøke i en

større skala enn denne masteravhandlingen. Videre tror jeg det også kan være fruktbart å undersøke hvilke holdninger lærere og ikke minst elever har til grammatikkundervisning, og hvordan dette eventuelt kan påvirke undervisningen. Sist men absolutt ikke minst er det et stort behov for en norsk intervensjonsstudie som undersøker kontekstualisert grammatikkundervisning. Her er det flere aspekter som kan være interessante, men det vil i førsteomgang være behov for studier som likner Myhill et al. (2012) og Myhill og Jones (2015), og som i beste fall kan bidra til å understøtte deres konklusjoner, og/ eller avklare hvorvidt kontekstualisert grammatikk kan fungere i en norsk kontekst.

6.3 Didaktiske implikasjoner

Flere av funnene mine vil jeg anse som direkte relevante for læreres praksis, og de didaktiske implikasjonene jeg vil peke på kan forhåpentligvis bidra til å skape bevissthet rundt hvordan lærere underviser i grammatikk, og vise vei til hvordan man *kan* eller *bør* gjøre det. Som teorikapittelet viser, stilles det høye krav til norske elevers grammatikkunnskap.

Kompetansemålene krever et sterkt fokus på begreper, ettersom elevene skal ha kunnskap om ordklasser, setningsoppbygging og ordforråd. Ikke bare skal de kjenne til begrepene, men de skal også bruke dem i egen skriving, i tillegg til å bruke dem for å sammenlikne og beskrive andre språk. For at dette skal muliggjøres må fokuset rettes mot hensikten med hvorfor man skal lære dette, som er at elevene skal bruke kunnskapen når de skriver og snakker. Det vil derfor være nødvendig å ta et tak for å utvide begrepet grammatikk, og fokusere på metalingvistisk *forståelse* i tillegg til metaspråket, og ikke minst fokus på å gjøre undervisningen funksjonell.

For å kunne følge opp løftet om kunnskapen læreplanen i norsk stiller, er det dermed ikke bare viktig, men nødvendig at det rettes et større fokus mot denne praksisen. Myhill et al. (2012) viser at *læreren* er den største variabelen når det kommer til grammatikkundervisningen, og at graden av kunnskap om temaet kan vippe kvaliteten på undervisningen i en positiv eller negativ retning. Det er nettopp derfor det er viktig med en *solid* kunnskapsbakgrunn når man som nyutdannet lærer skal ut i klasserommene og undervise om grammatikk. Dersom dette foreligger, har man større forutsetninger for å kunne løsrive seg fra den tradisjonelle grammatikkundervisningen og bevege seg over til den kontekstuelle og metalingvistisk fremmende undervisningen. Innledningsvis antydet jeg hvilke utfordringer jeg selv har støtt på i lærerutdanningen, og hvordan min personlige

erfaring har vekket min interesse for forskningsfeltet. I den anledning vil jeg avslutte med å sitere, og dermed stille meg bak konklusjonen til Frøydis Hertzberg (2008): ”Det må altså begynne i lærerutdanningen” (s. 25).

Litteraturliste

- Aarsand, P., & L. Forsberg. (2010). "Producing Children's Corporeal Privacy: Ethnographic Video Recording as Material- discursive Practice." *Qualitative Research* 10 (2), 249–268.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Ahlström, K- G. (1972). Innläringspsykologiska synpunkter på grammatikundervisningen. *Melin* 1972, 56–65.
- Bateman, D. R., & Zidonis, F. J. (1966). *The effect of a study of transformational grammar on the writing of ninth and tenth graders*. Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research and Method in Education*, 1–13.
- Braddock, R. R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Cohen, J., & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, 308–317.
- Combs, W. E. (1976). Further effects of sentence-combining practice on writing ability. *Research in the Teaching of English*, 10(2), 137-149.
- Combs, W. E. (1977). Sentence-Combining Practice: Do Gains in Judgments of Writing "Quality" Persist?. *The Journal of Educational Research*, 70(6), 318–321.
- Dalland, C. P. (2012). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 ER(06).
- Elley, W. B., Barham, I. H., & Wyllie, M. (1975). The role of grammar in a secondary school curriculum. *New Zealand Council of Educational Studies*, 10 (1).
- Fogel, H., & Ehri, L. C. (2000). Teaching elementary students who speak Black English Vernacular to write in Standard English: Effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 212–235.

- Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education* 119(3), 445–470.
- Guttu, T., Skadberg, K., & Wettergreen-Jensen, I. (1977). *Riksmålsordboken*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (2004). *Introduction to functional grammar*. Fourth Edition. I C. Matthiessen (Red.). New York: Routledge.
- Heath, C., J. Hindmarsh, & P. Luff. (2010). *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Los Angeles: Sage.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo-studier i språkvitenskap 12, Oslo: Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (1998). Funksjonell grammatikkundervisning – hva kan det være? *Norsklæreren* 5.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans – Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica scandinavica* 18, 92–105.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av spark og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole* 2, 80–83.
- Hertzberg, F. (2017). *Grammatikk – et stridsspørsmål i norskfaget*. Forelesning i NDID4020: Muntlige og skriftlige ferdigheter. 8. Mars, 2017.
- Hillocks (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. I *American Journal of Education Vol. 93, No. 1*, 133 – 170.
- Hudson, R. (2016). Grammar Instruction. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research*. Second Ed. New York: Guilford Press.

- Hunt, K. W., & O'Donnell, R. (1970). *An Elementary School Curriculum to Develop Better Writing Skills*. Washington, DC: Office of Education, Bureau of Research.
- Jones, S.M., Myhill, D.A., & Bailey, T.C. (2013). Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualized Grammar Teaching on Student Writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263.
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research* 1 (1), 1–26.
- Klette, K., & Blikstad-Balas, M. (2017). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*
First published date: April-19-2017 - ahead-of-print, URL:
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904117703228>
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knoblauch, H., & B. Schnettler. (2012). Videography: Analysing Video Data as a “Focused” Ethnographic and Hermeneutical Exercise. *Qualitative Research* 12 (3): 334–356.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Locke, T. (2009). Grammar and Writing – The International debate. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications.
- Matre, S. (2001). Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon. I. Moslet (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: LNU/Cappelen, s. 338–345.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). California: Sage.
- Myhill, D. (2012). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, 247–274.
- Myhill, D.A., Jones, S.M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.

- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2015). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44.
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187.
- O'Hare, F. (1973). Sentence combining; improving student writing without formal grammar instruction (No. 15). Natl Council of Teachers.
- Robinson, M. (2005). Metalanguage in L1 English-speaking 12-year-olds: which aspects of writing do they talk about?. *Language Awareness*, 14(1), 39–55.
- Tonne, I., & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications Limited.
- Smith, M. W., Cheville, & Hillocks G. Jr. (2006/2008). “I Guess I’d Better Watch My English”. Grammar and the Teaching of the English Language Arts. I C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *SAGE Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press, 263–274.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2013, 17. desember). Linking Instruction and Student Achievement (LISA). Hentet 23. mai 2017 fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wangensteen, B. (2005). *Bokmålsordboka: Definisjons-og rettskrivningsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (2. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.