

Grammatikk og flerspråklighet

Om hvordan lærere vurderer grammatikkundervisning i flerspråklige klasserom

Chaudhry, Qurat-ul-ain



Masteroppgave ved det utdanningsvitenskapelige
fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2019

© Chaudhry, Qurat – ul-ain

2019

Tittel

Chaudhry, Qurat-ul-ain

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hvordan lærere ved videregående skoler med et høyt antall minoritetsspråklige studenter vurderer grammatikkundervisning, og i hvilke sammenhenger de underviser i grammatikk.

Forskningsspørsmålene som jeg har prøvd å finne svar på i denne oppgaven er:

1. Hvordan definerer disse lærerne begrepene grammatikk og flerspråklighet?
2. Hva ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning?
3. I hvilken grad bruker de grammatikk i sin undervisning, og i samsvar med hvilke temaer?
4. Hvordan legitimeres undervisning i grammatikk for de flerspråklige elevene?
5. I hvilken grad opplever lærerne grammatikkundervisningen som betydningsfull?

Utvalget i oppgaven består av tre dybdeintervjuer av lærere som underviser ved videregående skoler rundt om i Oslo.

Mine hovedfunn i denne oppgaven kan oppsummeres slik:

Lærere mener at grammatikkundervisning er viktig, og de har sett forbedringer i språket hos flerspråklige elever etter å ha hatt undervisning i emnet, men til tross for dette så blir grammatikk nedprioritert. Dette blir begrunnet med at det ikke er nok tid til å gå gjennom alle emnene i norsk, og at andre emner er viktigere

Lærere underviser vanligvis i grammatikk i samsvar med sidemålsundervisning eller for å forbedre elevenes skriftlige produksjon

Lærere i dag er ikke klare over sine posisjoner som andrespråklærere, og ikke kun morsmåls lærere.

Forord

Når jeg tenker på at jeg kom til Norge som en 6 -åring uten å kunne språket, blir jeg ofte minnet om hvor vanskelig det faktisk var å lære seg dette nye ukjente språket, og hvor mye jeg slet med det. Hadde det ikke vært for min barneskolelærer som tok vare på meg, og brukte ekstra tid på å lære meg språket tror jeg ikke at jeg hadde klart meg så godt som jeg har. Det var også på dette tidspunktet jeg lærte meg norsk grammatikk, og den mestringsfølelsen jeg fikk når jeg klarte å løse grammatikkoppgavene kunne ikke beskrives. Denne kjærligheten for grammatikk har jeg tatt med meg videre, og som lærer har jeg også utviklet et sårt punkt for de elevene som kanskje er i samme båt som jeg en gang var. Dette er grunnen til at jeg valgte å skrive om grammatikkundervisning for flerspråklige elever, jeg følte at det var det som hjalp meg, og vil sette søkelys på dette som et eget studium.

Jeg vil takke min veileder Joke Dewilde, som er det mest tålmodige mennesket jeg har møtt. Hun har sett meg på noe som jeg kan beskrive som en vanskelig tid i livet, emn likevel har hun kun vært tålmodig, blid og oppmuntrende.

En stor takk til mine foreldre, min mamma for å alltid heie på meg, og til min far som er den mest hardtarbeidende mannen jeg noen gang har møtt. Dere har jobbet hardt, og fortjener kun det beste.

En stor takk til min livs kjærlighet, min mann Yasir som har tatt over alt arbeid og barnepass mens jeg skrev denne oppgaven. Du er en superhelt!

Og helt tilslutt til hjertet mitt, min sønn Keyaan, nå er det kun fokus på deg. Mamma har endelig tid til å danse, synge og spise is.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Begrepsavklaring	4
1.3.1	Andrespråk og andrespråksdidaktikk	5
1.3.2	Morsmål og førstespråk.....	6
1.3.3	Minoritetsspråklige og flerspråklige	7
1.4	Læreplaner og andre styringsdokumenter	8
1.5	Kart for videre lesning	9
2	Teori og forskning.....	10
2.1	Forskning på feltet.....	10
2.2	Flerspråklighet	10
2.2.1	Sant og usant om flerspråklighet.....	11
2.2.2	Positive og negative konsekvenser av flerspråklighet.....	11
2.3	Norskundervisning som et andrespråksfag?	12
2.3.1	Norsklæreren som andrespråkslærer	14
2.4	Hva er grammatikk?	15
2.4.2	Grammatikkforskning	18
2.4.3	De «eldre» studiene	18
2.4.4	Nyere studier	19
2.4.5	Grammatikk i den norske læreplanen.....	22
2.4.1	Argumenter for grammatikkundervisning.....	23
2.4.2	Hva er funksjonell grammatikk.....	25
2.4.3	Grammatikk i klasserommene.....	27
2.4.4	Grammatikk I norske lærebøker.....	28
3	Metode.....	29
3.1	Kvalitativt intervju som forskningsmetode	29
3.2	Intervjuguiden.....	30
3.3	Utvalg	32
3.4	Informantene.....	33
3.5	Fordeler og ulemper ved intervjumetoden.....	36

3.5.1	Forskeren	36
3.5.2	Informantene og intervjueren	37
3.5.3	Generaliserbarhet	37
4	Resultater.....	39
4.1	Hvordan definerer disse lærerne begrepene grammatikk og flerspråklighet?.....	39
4.1.1	Eline:	39
4.1.2	Sara:.....	40
4.1.3	Anne:	40
4.2	Hva ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning?	41
4.2.1	Eline:	41
4.2.2	Sara:.....	42
4.2.3	Anne:	42
4.3	I hvilken grad bruker de grammatikk i sin undervisning, og i samsvar med hvilke temaer?	43
4.3.1	Eline:	43
4.3.2	Sara:.....	44
4.3.3	Anne:	45
4.4	Hvordan legitimeres undervisning I grammatikk?	45
4.4.1	Eline:	45
4.4.2	Sara:.....	46
4.4.3	Anne:	46
4.5	I hvilken grad opplever lærerne grammatikkundervisningen som betydningsfull	47
5	Analyse.....	48
5.1	Hvordan definerer disse lærerne begrepene grammatikk og flerspråklighet?.....	48
5.2	Hva ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning?	49
5.3	I hvilken grad bruker de grammatikk i sin undervisning, og i samsvar med hvilke temaer?	50
5.4	Hvordan legitimeres undervisning I grammatikk for de flerspråklige elevene?	51
5.5	Norskfaget som et andrespråksfag.....	52
6	Konklusjon	54
	Litteraturliste	57
	Vedlegg	61

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Innvandring er ikke noe som er nytt i Norge, men siden de første pakistanerne kom til Norge på 70-tallet har antall innvandrere med ikke vestlig bakgrunn blitt en stadig økende gruppe i Norge. Dette har ført til flere samfunnsrelaterte diskusjoner som omhandler integrering og sysselsetting, men en liten og ganske viktig del av diskusjonen ligger i skolesektoren. Siden 70-tallet har også forskningsfeltet andrespråksdidaktikk og andrespråksforskning vokst seg, sakte, men sikkert, store. I dag finner vi mye forskning rundt andrespråk og flerspråklighet, og det har blitt en viktig ressurs i det norske flerspråklige klasserommet.

Grunnen til dette er at det oppstod nye utfordringer i klasserommet på 70-tallet i form av elever som ikke kunne språket, altså norsk. Disse ble på den tida omtalt som fremmedspråklige. I dag er det vanligere å bruke begrepene minoritetsspråklige elever, andrespråkselever eller flerspråklige elever.

Ifølge SSB utgjør innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre pr. 1.januar 2019 17,7% av samfunnet(sentralbyrå 2019). Dette viser at dette allerede er en stor gruppe og at det fortsetter å vokse. I tillegg til dette kan vi lese i en artikkel publisert av at gruppen unge med foreldre og besteforeldre født i utlandet er en av de gruppene som vokser raskest(SSB 2010). Med bakgrunn i dette kan vi anta at andelen flerspråklige elever er stor i den norske skolen og at dette tallet er økende. Den største andelen innvandrere bor pr. dags dato i Oslo, og det er i osloskolen vi kan se de store flerspråklige klasserommene. Dette resulterer i at det kreves mer kunnskap rundt norsk som et andrespråk i utdanningssektoren. I læreplanene kan vi se at det nå er mer fokus på det flerspråklige og mangfoldet i Norge. Og at det har kommet egne læreplaner for de som skal lære norsk.

I tillegg til dette vokser forskningsfeltet andrespråksdidaktikk ved universitetene, dette grunnet behovet for lærere som kan undervise disse elevene i skolen(Tonne 2015). Gjennom studiene NOU 2011:14 «Bedre integrering»(2011) og NOU 2010:7 «Mangfold og mestring»(2010), får vi et innblikk i de flerspråklige elevenes skolegang. Det viser til at flere og flere flerspråklige elever fullfører høyere utdanning. Men det er enda de som faller av og dette skyldes blant annet sosioøkonomiske årsaker og manglende norskferdigheter. Dette kan

skyldes at det under lærerutdanningen ikke blir satt søkelys på at det i norske klasserom blir flere og flere flerspråklige elever og at de har behov for en annen type norskundervisning enn de med norsk som morsmål. Det er stort fokus på flerspråklighet og språkopplæring i fremmedspråksundervisningen, men dette skjer kanskje ikke i like stor grad i norskklasserommet. I forlengelse av dette kan det diskuteres om lærere i klasserommet har gode nok kunnskaper i andrespråkspedagogikk til å undervise denne elevgruppen godt nok.

Ved gjennomgang av litteratur i emnet andrespråksdidaktikk, ble det klart at selv om det finnes mye forskning rundt selve temaet er det to ting som det mangler en del på. Dette er grammatikk for flerspråklige elever med lang botid, og hva lærere synes om å undervise i dette på et videregående nivå.

Med bakgrunn i dette er tema for denne masteroppgaven er grammatikk. Fokuset ligger på grammatikkundervisning, hvorfor eller hvorfor ikke lærere underviser norsk grammatikk i sine timer, men istedenfor å fokusere på alle elever og alle skoler i Oslo, er det i denne masteren fokus på skoler med en stor andel flerspråklige elever med lang botid i Norge.

Med dette snevrer jeg inn feltet og studiet til å kun gjelde de elevene som har hatt norsk som andrespråk i en lang tid, og hva lærerne deres tenker om undervisning i grammatikk. Videre har jeg kun valgt å fokusere på elever ved studiespesialiserende på videregående nivå. Det er viktig å huske på at selve oppgaven fokuserer kun på hva lærere synes om grammatikkundervisning i klasserommet, det er ikke satt av tid til elevenes perspektiv på dette.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for dette temaet er en artikkel publisert av tidsskriftet Språknytt, i 2018. Her peker forfatteren Astrid Marie Grov på studenters manglende grammatikkunnskaper når de starter på universitetene. Denne påstanden underbygges og bekreftes, i artikkelen, av flere forskere og lærere ved UIO. Blant disse er Hans – Olav Enger, som mener at «nivået på grammatikkunnskaper har blitt stadig dårligere, og antar at det har å gjøre med svekket fokus på dette gjennom skoletida»(Grove 2018). I artikkelen henvises det også til en tidligere studiet gjort av Ingebjørg Tonne i 2017, som viser at lærere ikke gir gode nok tilbakemeldinger til sine elever, og det diskuteres om lærerne kan nok grammatikk til å lære bort grammatikk. Det har blitt skrevet masteroppgaver om tema grammatikkundervisning og

lærernes syn på dette tidligere, blant annet Refsnes(Refsnes 2016), Sjong (Sjong 2017) og Revdal(Revdal 2017). Dette er de tre oppgavene som legger grunnlaget for denne besvarelsen. Disse oppgavene setter alle søkelys på grammatikkens plass i undervisningen, og til tider læreres syn på grammatikk, men det som ikke har blitt forsket på tidligere i noen av disse avhandlingene er situasjonen til lærere som har mange elever med norsk som andrespråk. Det er her artikkelen til Askeland kommer inn(Askeland 2019). Hun drøfter i sin artikkel grammatikkens plass i nynorskundervisningen, og tar dermed opp et nytt perspektiv rundt dette med grammatikkundervisning i norskfaget, og det er når språket du har opplæring i ikke er morsmålet ditt, er det da et større behov for undervisning i grammatikk. Til tross for at Askeland snakker om nynorsk og ikke et annet språk, kan vi trekke noen få linjer fra nynorskundervisningen til elever med morsmålet norsk, og bokmålsundervisningen til elever med norsk som andrespråk.

Artikkelen ser på hele elevmassen og alle skoler under ett. Denne masteren skal fokusere på grammatikkundervisningen sett fra lærerens standpunkt, men lærere som har flere minoritetsspråklige elever. Målet er å finne ut om hvorfor/hvorfor ikke lærere underviser i grammatikk når de har flere elever med norsk som et andrespråk og ikke morsmål. Kan det gagne resten av norskundervisningen om elevene får ekstra undervisning i grammatikk, eller ikke?

Dermed skal jeg gjennom denne oppgaven finne svar på følgende forskningsspørsmål:

6. Hvordan definerer disse lærerne begrepene grammatikk og flerspråklighet?
7. Hva ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning?
8. I hvilken grad bruker de grammatikk i sin undervisning, og i samsvar med hvilke temaer?
9. Hvordan legitimeres undervisning i grammatikk for de flerspråklige elevene?
10. I hvilken grad opplever lærerne grammatikkundervisningen som betydningsfull?

For å se på spørsmålet fra en lærers vinkel, har jeg vært i kontakt med forskjellige lærere fra forskjellige skoler med en stor andel flerspråklige elever i klasserommene. Norskklærere ved disse skolene har blitt intervjuet individuelt eller i grupper, i semistrukturerte intervjuer. Vi har ikke fått tilgang i undervisningssituasjoner.

Tidligere studier på grammatikkundervisning i skolen eksisterer, men det finnes ikke en som setter søkelys på flerspråklige elever og klasserom med flere flerspråklige elever, noe som

igjen fører til at vi ikke får et innblikk i hva norsklærere som må undervise i norskfaget med bakgrunn i at norsk er andrespråket til elevene, ikke kommer til syne. Det er dette denne oppgaven skal sette søkelys på, å gi en stemme til de lærerne som ikke bare har undervisning i tema norsk, men også i språket norsk. Til tross for at det ikke finnes en direkte relatert studie til denne oppgaven kommer jeg til å henvise til flere av artiklene i boken *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Dette er en god samling med artikler som er svært relevante for denne oppgaven. Det kommer også til å henvises til flere masteroppgaver om temaene grammatikkundervisning og lærernes vurdering av dette, og artikler som omhandler grammatikkundervisning i norske klasserom, blant disse har vi Askelands *Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han*(Askeland 2019), og *Grammatikkens plass i andrespråksundervisningen -hva og hvordan* av Gølin Karin Nilsen(Nilsen 2019).

Av studiene jeg henviser til er det en av Myhill mfl. Som heter *Re-thinking grammar: the impact of embedded teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding*. Dette er en stor internasjonal studiet som kan brukes som referansegrunnlag for denne oppgaven til tross for at den ikke fokuserer på de flerspråklige elevene, men mer på elever generelt, så er det en del forskning som kan overføres til det jeg skal ta opp i denne oppgaven.

Det disse studiene ikke fokuserer på, i likhet med masteravhandlingene jeg referer til, er hvorfor grammatikkundervisning er viktig for elever med en minoritetsspråklig bakgrunn, fordi for dem er ikke norsk morsmålet, men andrespråket. Det er dette vi skal prøve å svare på i denne avhandlingen.

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen skal jeg redegjøre for valget av de begrepene som kommer til uttrykk i oppgaven, det er enighet om de ulike begrepene, men til en viss grad, og det er dermed greit med en kort forklaring på hva jeg og mine intervjuobjekter har blitt enige om når det kommer til de ulike begrepene. Jeg har tatt utgangspunkt i begrepene klargjort av Berggren og Tenfjord i boken *Andrespråklæring*(Tenfjord 2007). Dette er en bok som blir pr. dags dato brukt som en innføringsbok ved NOAS studiene ved UIO. Jeg har også tatt utgangspunkt i definisjonene av UDIR som igjen henviser til Stortingsmelding Meld.st. 6 En helhetlig integreringspolitikk - Mangfold og fellesskap(2012) (Det kongelige barne-, likestillings- og

inkluderingsdepartementet, 2012). Her har de i kap. 4.1 en liste over begreper og hvordan de velger å definere disse begrepene. Det er derfor slik at de forskjellige begrepene som blir brukt i denne oppgaven er en sammensetning av de definisjonene vi finner i boken av Berggren & Tenfjord, og stortingsmeldingen.

1.3.1 Andrespråk og andrespråksdidaktikk

I sin bok definerer Berggren og Tenfjord som «... *det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet og førstespråket.*» (Tenfjord 2007) Om det er denne definisjonen som blir veiledende for denne oppgaven så defineres alle språk en lærer etter morsmålet seg for andrespråk. Denne definisjonen er bredere enn den som blir presentert i stortingsmeldingen som er:

«Andrespråk: Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk.» (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012)

Denne definisjonen påpeker at andrespråket er et språk som eleven ikke har som førstespråk, men som er lært i miljøet der det er et majoritetsspråk eller det er brukt mye i det daglige.

Definisjonen som kommer frem i denne stortingsmeldingen er også mye bredere og tar for seg fremmedspråk i tillegg til andrespråk, men i denne oppgaven har vi valgt å skille disse to termene helt, andrespråk er kun språk som er lært i et naturlig miljø. Fremmedspråk, som kjennetegnes av læring i et kunstig miljø, er ikke inkludert i definisjonen gitt i denne oppgaven.

Andrespråksdidaktikk bli i stortingsmeldingen definert slik:

«Undervisningslære/praktisk pedagogikk rettet mot barn og elever som ikke har majoritetsspråket (norsk) som førstespråk. Brukes både om opplæring i et andrespråk, for eksempel norskopplæring for innvandrere, og i situasjoner der et andrespråk er opplæringsspråk for andre fag, for eksempel matematikkundervisning tilpasset elever med norsk som andrespråk.» (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012)

Berggren & Tenfjord har ikke en egen definisjon på andrespråksdidaktikk, da de i sin bok ikke fokuserer på undervisning i andrespråk, men læring av andrespråk. Det er derfor dette er den eneste definisjonen vi tar utgangspunkt i når vi snakker om andrespråksdidaktikk i løpet av teksten.

1.3.2 Morsmål og førstespråk

Morsmål og førstespråk blir i stortingsmeldingen definert slik.

«Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål.

En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Førstespråk er som oftest synonymt med morsmål.» (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012)

Denne stortingsmeldingen legger også til grunn hva Utdanningsforbundet definerer som morsmål og førstespråk. De påpeker også at *morsmål* er det språkets som snakkes i barnets hjem, av en eller begge foreldre. Definisjonen av betegnelsen førstespråk er også lik, her snakker vi om det språket barnet behersker best.

Her ser vi definisjonene på både morsmål og førstespråk, det er viktig å merke seg at der du kan ha flere morsmål er det vanlig med kun et førstespråk, og selv om det blir sagt at førstespråk ofte er synonymt med morsmål, så finnes det situasjoner hvor et individ ikke har morsmålet som førstespråk. Dette kan skyldes mange grunner, men som regel er dette grunnet flytting i en ung alder til et nytt land, og bruken av andrespråket overstiger bruken av morsmålet i voksen alder. Dermed behersker barnet førstespråket bedre enn det behersker sitt eget morsmål.

Det finnes flere definisjoner på hva som er morsmål og førstespråk, blant annet ser vi i masteravhandlingen skrevet av Sorbøen & Teig at de tar opp dette med forskjellene rundt om morsmålsdefinisjonen er basert på *opphav, identifikasjon eller funksjon.*(Teig 2018)

Men slik som de velger i sin oppgave å følge den definisjonen som er satt av utdanningsetaten og stortingsmeldingen på bakgrunn av at det er *førende for hvilke rettigheter og plikter*

elevene har i den norske skolen,(Teig 2018) , velger jeg også på bakgrunn av dette å bruke de samme definisjonene.

1.3.3 Minoritetsspråklige og flerspråklige

«Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område.» (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012)

Minoritetsspråklige elever er betegnelsen mest bruk I den norske skolen. Dette blir også brukt I stortingsmeldingen her blir en minoritetsspråklig elev definert som en elev med et annet morsmål enn norsk eller samisk. Dette er også et begrep som har blitt brukt av UDIR i deres definisjon, men den sier ikke noe om språkferdighetene til de det gjelder.(2010) Dermed kan en trekke inn alle de elevene som her har engelsk, dansk og svensk som morsmål. Så lenge eleven har norsk som andrespråk, så regner vi denne eleven som minoritetsspråklig, i denne oppgaven. Dette er grunnen til at jeg heller bruker begrepet flerspråklig og ikke minoritetsspråklig. Dette begrepet inkluderer flere elever, og slik som et av intervjuobjektene mine sa i sitt intervju, så er begrepet flerspråklig mer positivt, og gir ikke elevene følelsen av at morsmålet deres er mindre viktig enn norsk i samfunnet. Denne problematiseringen blir også fremmet av utvalget som står bak NOU 2010:7:

«Minoritetsspråklige kan tidvis oppfattes som et uheldig begrep, i den grad det først og fremst assosieres med mangler ved personers kompetanse. I slike tilfeller står en i fare for å undervurdere det totale arsenalet av ressurser som minoritetsspråklige personer besitter. Uansett hvor god et barn med et annet morsmål blir i norsk (Teig 2018)

I sin masteravhandling påpeker Sørboen & Teigen at begrepet flerspråklighet står over begrepet elever med norsk som andrespråk (Teig 2018). der de i sin studiet velger å snevre definisjonen til elever med andrespråk og går bort fra begrepet flerspråklighet, kommer jeg i denne oppgaven heller til å bruke begrepet flerspråklige elever på de elevene som har norsk som andrespråk., da jeg heller skal fokusere på lærernes syn på grammatikk og grammatikkundervisning i klasserom med elever fra ulike språkbakgrunn. Det gagnar

oppgaven å heller bruke begrepet flerspråklig, da dette er et videre begrep, og inkluderer flere elever.

1.4 Læreplaner og andre styringsdokumenter

All opplæring ved grunnskolen og videregående i Norge er styrt av læreplanene, og kompetansemålene i disse. Dette gjelder da selvfølgelig norskfaget ved studiespesialiserende på videregående. Denne læreplanen går under Kunnskapsløftet fra 2006. Den generelle delen har blitt videreført fra de tidligere læreplanene.

I planen for norsk som er Nor1-05, er det oppdelt i kompetansemål som skal mestres på de forskjellige nivåene. For kompetansemålene til videregående elever ved studiespesialiserende er det disse punktene som omhandler grammatikk, og som er relevante for studiet:

1. *Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.*
2. *Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet (...) og å utvikle deres språkforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2013)*

Dette er de to punktene som også har blitt presentert til intervjuobjektene, og grunnen til at jeg heller fokuserer på disse, og ikke på de kompetansemålene som eksplisitt krever grammatikk kunnskaper, er fordi disse i større grad legger føringene for hva som er kjernen i læreplanen. Til tross for dette så blir de tolket ulikt av lærere ved den videregående skolen, og dermed er det et godt utgangspunkt for dette studiet som skal sette søkelys på hvordan lærere vurderer grammatikkundervisning i sine klasserom.

Gjennom dette studiet er det læreplanen for ordinært løp som gjelder, og det er kunnskapsløftet som er den gjeldende læreplanen for tiden denne oppgaven blir skrevet på (2019). Neste år kommer det nye læreplaner, men disse er det ikke henvist til i dette studiet. Det er heller ikke henvist til læreplaner for elever med kort botid i Norge, da dette ikke er elevgruppen som det blir satt søkelys på i dette studiet. Elevene som det blir referert til i denne oppgaven er de som er flerspråklige, men med lang botid i Norge, og dermed følger de den ordinære læreplanen.

1.5 Kart for videre lesning

I denne oppgaven skal jeg diskutere og belyse grammatikk i lys av tidligere forskning, og jeg skal diskutere hva som er funksjonell grammatikk og hvordan det eventuelt kan undervises i et andrespråksperspektiv. Det viktigste er å begrense og definere begrepet grammatikk. Jeg skal se på tidligere forskning for å forklare hvorfor debatten rundt grammatikk har utviklet seg til det den er i dag og for å gi et bakteppe for lærernes holdninger til grammatikk. Dette gjør vi i del 2 av studiet, her er blir det satt fokus på begrepene grammatikk og funksjonell grammatikk. Dette for videre å diskutere hvilken type grammatikk som kan læres bort i en undervisningssammenheng og hvorfor denne undervisningen er viktig. Helt til slutt skal vi se på hvordan grammatikk kommer frem i læreboken som alle lærerne har til felles. Dette fordi mange av intervjuobjektene har innrømmet å bruke boka som veileder for undervisningsplanleggingen, og at innholdet i boka har mye å si for hvordan undervisningen blir gjennomført, og hva som blir vektlagt. Videre vil det være et forsøk på å trekke inn teorier rundt flerspråklighet og flerspråklige elever i klasserommet, og knytte alt dette opp mot grammatikk og grammatikkundervisningen i klasserommet. Dette skal da fungere som et bakteppe for hvorfor lærere i dag burde eller ikke burde undervise i grammatikk på skolen. Hva som er fordelene og ulempene, og argumentene en kan bruke for å undervise/ikke undervise grammatikk. Helt til slutt skal jeg drøfte om norskundervisningen i klasserommet kan sees på som et andrespråksfag eller ikke, og hva det er som kreves for at det skal sees på som et andrespråksfag.

I del 3 skal jeg redegjøre for metodene brukt for å få informasjon til dette studiet, og begrunne for hvorfor disse metodene passet best, jeg skal også redegjøre for valget av informanter, og forskningsmetodens (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012)svakheter når det kommer til relabilitet og validitet.

I del 4 skal vi se på resultatene som kom frem i de utførte intervjuene, disse blir da satt opp slik at vi deler opp i de fire forskjellige forskningsspørsmålene som ble presentert tidligere og sette opp hva de ulike intervjuobjektene svarte, og hvorfor det er relevant for forskningsspørsmålet. Videre analyserer vi resultatene i del 5, før vi konkluderer i del 6.

2 Teori og forskning

2.1 Forskning på feltet

Det er flere som har forsket på grammatikken i det norske klasserommet, men det er alltid i samsvar med noe annet, den nyeste artikkelen på dette feltet er av Askeland, der hun fokuserer på grammatikkundervisningen, men i samsvar med nynorskundervisningen i klasserommet. I min masteroppgave kommer jeg til å ta bakgrunn i disse studiene, men trekke ut det som er relevant til mitt tema som er grammatikkundervisning for de flerspråklige elevene. Eksemplet her er Askeland(Askeland 2019), der jeg bruker hennes studiet og artikkel til å påpeke at undervisningen i nynorsk kan sammenlignes med undervisningen i norsk som andrespråk, og hvorfor det er viktig med en forandring i tankene rundt norskundervisningen i klasserommet.

Jeg kommer også til å trekke inn andre studier gjort på grammatikkundervisning i andre klasserom, blant disse er Myhill mfl.(Debra A. Myhill 2012) og (Myhill 2013) to studier som har mye å si for tankene rundt grammatikkundervisningen i dag. Jeg kommer til å trekke frem disse studiene, og diskutere hvorfor de ikke passer til de elevene, og det klasserommet jeg snakker om.

2.2 Flerspråklighet

Det finnes flere studier gjort på feltet andrespråk, både nasjonalt og internasjonalt. Vi kan dele disse inn i tre områder, forskning på språktilegnelse, flerspråklighet og andrespråkspedagogiske felter. Innenfor språktilegnelsen finner vi studier gjort av blant annet, Chomsky, Cummins og Krashen. Alle tre velkjente forskere innen sine felt, og spesielt innenfor andrespråksforskningen. Om vi skal fokusere på de norske forskerne finner vi flere, blant disse er Øzerk, Hvenekilde, Alver og Selj. Disse har spesialisert seg på sine felt innenfor andrespråksforskningen. Blant annet fokuserer Øzerk på det tospråklige feltet, og kan sees på som en av de største bidragsyterne på dette feltet, Hvenekilde er kjent som en av de første professorene innenfor feltet andrespråk og regnes derfor som en pioner på feltet. I disse delene av avhandlingen skal jeg ta for meg forskning gjort av noen av disse forskerne og trekke dette opp mot temaet i denne oppgaven.

2.2.1 Sant og usant om flerspråklighet

I sin artikkel «Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter» (Ryen E. &, 2015) beskrives ni ulike myter knyttet til flerspråklighet. Artikkelen konkluderer med at det er mer behov for kunnskap rundt flerspråklighet – og tar for seg de negative mytene rundt tidlig språkutvikling. Blant disse er myten om at foreldre burde kommunisere med barnet sitt på norsk. De avviser også å adskille de ulike språkene og at kodeveksling ikke er tegn på forvirring. (Ryen E. &, 2015, ss. 201 -2013) Selv om denne artikkelen fokuserer på myter og realiteter knyttet opp mot tidlig språktilegnelse så er ennå denne artikkelen relevant for denne avhandlingen, med tanke på at den fokuserer på de negative mytene rundt flerspråklighet og flerspråklige barn. Selv om disse negative fordommene mot flerspråklighet blir i artikkelen nevnt som myter, så har det seg slik at mange av disse fordommene er tilstede i klasserommene i dag. Dette gjelder ikke kun elever ved barnetrinnene, men også de som går på videregående. Det er flere lærere som ikke godtar elevenes kodeveksling som en del av mellomspråket – på veien mot målspråket, og presser ofte foreldre og andre lærere til å kun kommunisere med eleven på norsk. Da dette skal styrke elevens norskkunnskaper. Dette resulterer ofte i at elever ved den videregående skolen ikke klarer å prestere på likt nivå som de med etnisk norsk bakgrunn, dette gjelder alle fag på skolen, ikke bare i norsk, dette fordi elevene ofte ikke klarer å mestre de ulike begrepene på undervisningsspråket, og får ikke muligheten til å lære disse på et annet språk. Dette er et eksempel på hvordan mytene relatert til flerspråklige elever kan være med på å ødelegge for dem i undervisningssammenheng. Videre skal vi diskutere de faktiske fordelene og ulempene ved flerspråklighet.

2.2.2 Positive og negative konsekvenser av flerspråklighet

I sin artikkel hevder Bialystok at det finnes negative konsekvenser på det å være flerspråklig. (Bialystok, 2009). Bialystok oppsummerer funn fra flere ulike studier, og konkluderer med at det finnes noen ulemper ved flerspråklighet, slik som at flerspråklige elever har noe mindre vokabular på enkelte språk enn de enspråklige. Hun skriver også at flerspråklige skårer generelt sett dårligere på forskjellige tester, slik som hurtig benevning, tale flyt m.m. og veldig mange flerspråklige språkblander, altså interference. Som fordel så sier Bialystok at flerspråklige har høyere metaspråklig bevissthet og konsentrasjon, eksempler er at de ikke lar seg distrahere av ulogiske semantikk i setningsoppgaver, der de skal vurdere

setningsgrammatikk, hun trekker også frem at flerspråklige barn ofte kan løse oppgaver som er problem baserte med misledende informasjon i en tidligere alder enn de enspråklige.

Selv om det er noen kognitive forskjeller mellom enspråklige og flerspråklige så finnes det forskjeller mellom ulike typer flerspråklighet, og vi kan skille mellom dette og være minoritetsspråklig eller majoritetsspråklig, i norsk kontekst så kan vi si at minoritetsspråklige det er de som har norsk som andrespråk mens majoritetsspråklige betyr at du har norsk som førstespråk eller morsmål. (Øzerk, 2016) Denne forskjellen har mye å si i samfunnsammenheng, ikke bare på hvordan andre ser på deg og språket du snakker, men også på hvordan individet selv ser på sitt eget språk. Øzerk (Øzerk, 2016), hevder at det er en stor forskjell på om du er majoritetsflerspråklig eller minoritetsflerspråklig. De som har norsk som førstespråk og er flerspråklige blir sett med positivitet. I motsetning til dette så blir de flerspråklighet med minoritetsspråklig bakgrunn sett på som en ulempe, der tanken er at det ikke er nok kompetanse i majoritetsspråket. Dette er en tankegang som også har spredt seg til det norske skolesystemet. Der enspråklige, eller majoritetsflerspråklige blir sett på som vanlig, og minoritetsflerspråklige blir sett på som et problemområde der det kreves løsninger.

2.3 Norskundervisning som et andrespråksfag?

I 2016 gjorde Dahl og Krulatz en studie av engelsklæreres kompetanse i møte med flerspråklighet i klasserommet, (Dahl, 2016) de gjorde undersøkelser på hva lærerne hadde av utdanning, deres oppfatning av sin egen kompetanse og på hvilke felt de følte at de trengte å styrke denne kompetansen. Resultatet av dette studiet viste at svært få lærere har en utdanning som er basert på flerspråklighet og at engelsklærerne til en liten grad føler seg forberedt på å arbeide med elever som ikke har norsk som morsmål. (Dahl, 2016, s. 9) Det var derimot flere lærere som ønsket å kunne utdanne seg innenfor studier som omhandlet flerspråklighet og elever med andre morsmål enn norsk. Det viser seg også at, det generelt sett, er stor mangel på kunnskap om hva flerspråklighet er og hva det innebærer å ha flerspråklige elever i klasserommet. (Dahl, 2016, ss. 10-11) De konkluderer derfor, med bakgrunn i sine funn, at det er viktig å heve engelsklæreres kompetanse innenfor det gitte feltet.

Grunnen til at vi velger å ta opp dette studiet selv om det tar for seg engelsklærere, og ikke norsklærere er fordi det er relevant på hvordan skolen i dag er strukturert med tanke på flerspråklighet og flerspråklige elever. Dette fordi spesielt sier i en artikkel skrevet av øvelser

i 2008 der han sammenligner de ulike læreplanene M87, L97 og LK06 (Øzerk, 2008). Her beskriver Øzerk hvordan den eldste læreplanen åpner opp for mer inklusjon enn de nyere læreplanene. I M87 blir målet om funksjonell tospråklighet inkludert, som betyr at det blir sett på som positivt om eleven har gode nok evner i begge sine språk til å kommunisere likt i ulike situasjoner. Allerede i den neste læreplanen L97 ser vi en total ekskludering av dette konseptet. Og i den siste læreplanen så ser vi en middelvei, der vi har egne læreplaner som omhandler språklige minoriteter. «Læreplan i morsmål for språklige minoriteter» og «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter», sammen skal disse to læreplanene tilrettelegge for kompetanse i begge språkene, men i realiteten så har det seg slik at det er ikke funksjonell tospråklighet som er målet, men styrking av norsken ved bruk av morsmålet. (Øzerk, 2008)

Det er her greit å merke seg at til tross for at jeg nå nevner disse to læreplanene, så er det kun fordi de finnes, og at noen av mine intervjuobjekter har nevnt dette i denne avhandlingen derimot blir det kun fokusert på den normale læreplanen som gjelder for de fleste elevene. Dette fordi fokuset vårt ligger på de flerspråklige elevene som har lang botid i Norge. Et annet punkt er at, til tross for at denne læreplanen, som er grunnleggende norsk for språklige minoriteter, egentlig skal gjelde for alle de som ikke har norsk eller samisk som morsmål så er det vanligvis de med kort botid i Norge som havner i denne kategorien, derfor er ikke denne læreplanen like relevant for denne avhandlingen som den normale læreplanen. Så derfor blir det heller lagt vekt på den normale læreplanen og på hvordan denne tilrettelegger for elever med andre morsmål enn norsk.

Dette argumentet begrunnes veldig godt av Vigdis Alver når hun mener at norsk som andrespråk er et pedagogisk anliggende og sier sitat

«Vi vet at nøkkelen til å lykkes i skolen i stor grad avhenger av språkferdigheter og språkbeherskelse. Det er ingen tvil om at dersom vi skal gi minoritetsspråklige elever som er i ferd med å lære seg norsk, like muligheter til å tilegne seg kunnskaper å lykkes i utdanning, må de også få en effektiv og systematisk undervisning i norsk. Denne undervisningen må være hele skolens ansvar, og ikke overlates til norsk - og andrespråklærere alene.» (Alver, 2009)

Dette sitatet av Alver kan trekkes opp mot det vi har snakket om da vi snakket om flerspråklige elever og deres utfordringer på den videregående skolen. Det er ikke kun i faget norsk at elevene ofte strever dette gjelder også andre fag som har vanskelige begreper som

elevene ofte ikke klarer å ta til seg. Begreper og metaforer spesielt i lærebøkene kan være vanskelige (Anne, 2005). Det å kunne kjenne til synonymer, ha et stort nok vokabular, og språklig bevissthet er viktig når en skal lese tekster på et høyere nivå, spesielt i møte med fagtekster. Kjennskap til disse verktøyene kan føre til at en klarer å holde tritt med den mer komplekse og abstrakte undervisningen på videregående skole. Om en i dag skal se på statistikk gjort av SSB så viser det seg at det er flere med innvandrerbakgrunn som faller utenfor på videregående skole. (SSB, 2019)

En kan her diskutere om økt fokus på opplæring i norsk, spesielt fokus på grammatikk, kan føre til at flere elever kan utvide vokabularet sitt og få generelt bedre kompetanse i norsk. Som igjen kan føre til at de gjør det bedre på skolen, og vi får mindre frafall. Men for å forstå behovet for denne typen undervisning, er det først viktig å definere hva grammatikk er, og hva grammatikkundervisning innebærer.

2.3.1 Norsklæreren som andrespråklærer

Om vi skal se på norskfaget som et andrespråksfag må vi også i denne sammenhengen begynne å se på norsklæreren som en andrespråklærer. Dette er noe Hertzberg påpeker i sin artikkel i boka Språkdidaktikk, her argumenterer hun for at utviklingen av det flerkulturelle samfunnet I Norge de siste årene har ført til at vi må begynne å tenke på norsk som et andrespråksfag I tillegg til morsmålsfaget det har blitt sett på som til nå. (Hertzberg F. , Grammatikk?, 2016) Videre argumenterer Hertzberg for at, om språket er et andrespråksfag må vi kanskje se på læreren som en andrespråklærer også. (Hertzberg F. , 2016, ss. 24-25) Hun trekker frem grammatikkundervisningen som et av virkemidlene til å hjelpe de flerspråklige elevene i deres møte med det norske språket. Nå er det usikkert hvem Hertzberg refererer til når hun refererer til minoritetsspråklige elever I sin artikkel. Er det de med kort eller lang botid I Norge, de som har lært norsk fra barndommen av eller de som møtte språket på et senere tidspunkt? Hun definerer heller ikke hvilken elevgruppe hun sikter til, er det barneskolen, ungdomsskolen, videregående eller alle sammen? Selv om Hertzberg I sin artikkel helt spesifikt tar opp den elevgruppen som skal bli studert i denne avhandlingen, er hun en av få forskere som har påpekt at norskfaget ikke lenger er et morsmålsfag I Norge, og at det kanskje er på tide å fornye hva vi legger i dette faget. Og det at hun peker på de to viktigste delene av denne avhandlingen kan heller ikke gå upåaktet hen, hun mener at norsklæreren nå også innehar rollen som andrespråklærer, og at grammatikkundervisning

kan være et viktig virkemiddel for at de flerspråklige elevene kan øke sin norskkompetanse. (Hertzberg F. , Grammatikk?, 2016) I analysedelen i denne oppgaven skal jeg komme tilbake til dette temaet, og ta opp det mine informanter har å si om denne rollen for norsklærere i dag.

2.4 Hva er grammatikk?

Grammatikk og grammatikkundervisning er ikke noe nytt, faktisk så er det mange tusen år gammelt, og har blitt brukt som et redskap innen språkundervisning i skriftbaserte samfunn. Begrepet grammatikk er sentralt i denne oppgaven, og det kan ha ulike betydninger. Dette ser vi i masteravhandlingene til både Sjong (Sjong, 2017) og Trygslund (Trygslund, 2017).

Til tross for dette er et begrep som har blitt brukt i mange år, det flere som synes at dette er et vanskelig begrep å definere. Trygslund forklarer, i sin masteravhandling, grunnen til dette, og de forskjellige definisjonene som gjennom tidene har kommet frem. Hun begrunner dette med at grammatikk kan ha mange betydninger, og blir brukt i mange ulike sammenhenger. (Trygslund, 2017) Etter en lang forklaring om de forskjellige definisjonene gjort av blant annet Locke (2009) og Smith (2006/2008) ender Trygslund opp med å definere dette begrepet i to deler, den delen som omfatter ordklasser, setningsledd og setningstyper, og den andre delen som omfatter rettskrivningsregler og regler for korrekt språk. (Trygslund, 2017, s. 7) I denne avhandlingen prøver jeg å begrense definisjonen av grammatikk så mye som mulig, og har valgt å ta utgangspunkt i definisjonen gjort av Store norske leksikon og flette dette sammen med definisjonen gjort av Trygslund (Trygslund, 2017) i hennes avhandling:

«Grammatikk er både de regelsystemene som språk er underlagt og beskrivelsen av disse systemene. Grammatikk kan deles opp i flere undersystemer som hver er underlagt egne regler» (Hagemann, 2018)

Definisjonen blir videre delt opp i undergruppene fonetikk, morfologi, semantikk og syntaks, og normativ og deskriptiv grammatikk (Hagemann, 2018). Dette igjen for å få frem de ulike sidene ved grammatikkopplæring. Denne definisjonen, spesielt det med normativ og deskriptiv grammatikk, passer bedre inn i denne avhandlingen enn andre definisjoner, da det er mer på lik linje med det mine informanter oppfatter som grammatikk. Den normative delen som regler for korrekt språkbruk er passende til det mine informanter har sagt om hvorfor de ønsker å undervise i grammatikk i utgangspunktet:

«Den normative – regelgivende – grammatikken forteller hvordan et språk bør bli snakket, altså hvordan man skal snakke korrekt. En slik norm kan ofte være basert på en versjon av språket som ligger noe tilbake i tid eller en versjon som snakkes et bestemt geografisk sted, og tar lite hensyn til den variasjonen som naturlig finnes i språk.»

Det denne definisjonen legger til rette for at vi kan se på grammatikk som de reglene vi kan konstruere ut ifra de systemene vi finner. Om vi fletter dette sammen med den definisjonen som Trygslund kom frem til i sin avhandling, kommer vi frem til den definisjonen som er grunnlaget for denne avhandlingen, som blir å se på grammatikkundervisning som all undervisning innen ordklasser, setningstyper og setningsledd, pluss regler innen rettskriving og korrekt språk. Vi tar også bakgrunn i at grammatikkundervisningen inneholder en systemdel og en funksjonelldel.

Til tross for dette forsøket i å begrense oppgavens definisjon av begrepet grammatikk, viser det seg å være vanskelig å plassere de ulike betydningene mine informanter har av begrepet grammatikk. Jeg har derfor valgt å følge Sjong og hennes grammatikkdefinisjonsinndelinger.

Sjong har valgt 8 forskjellige betydninger av begrepet grammatikk som hun mener til sammen utgjør det vi snakker om når vi bruker begrepet, forkortet kan vi forklare de 8 ulike punktene slik:

1. *En bok som presenterer et konkret språk* – Sjong konkluderer her at et av definisjonene på begrepet grammatikk kan være å se på det som en bok om grammatikken i et språk.
2. *Den medfødte evnen* – her henviser Sjong til den universale grammatikken, et begrep utviklet av Noam Chomsky, som mener at det finnes en form for felles grammatikk i alle språk. Sjong henviser også til en definisjon gjort av Hertzberg der hun ser på grammatikk som en internalisert språkkompetanse. (Sjong, 2017) Det er videre en forklaring på at dette ikke er en definisjon av begrepet som er brukt i skolesammenheng, men heller mer i en forskningssammenheng. Sjong konkluderer med at dette er en definisjon som ser på grammatikk som en menneskelig egenskap, som gjør dem egnet til å generere språk, forstå språkstrukturer, og avgjøre hvilke setninger som er grammatiske eller ugrammatiske i eget morsmål.

3. *Deskriptiv grammatikk* – Sjong mener at denne betydning av ordet grammatikk er den som er mest vanlig i skolesammenheng hun henviser til Hertzberg og Åfarli sine studier og definisjoner. Kort forklart kan en se på denne definisjonen som den som fokuserer på grammatiske mønstre, og en beskrivelse av systemet i språket. Sjong velger å se på dette som en systematisk fremstilling av mønstrene i språket.

4. *Eksplanatorisk grammatikk* – Her velger Sjong å støtte seg helt og fullt på definisjonen gjort av Åfarli, som er at for å utforske menneskets medfødte språkevne og hvordan dette fungerer, uten å eksperimentere med hjernen, må språkforskere lage hypoteser. Det store målet med denne betydningen er å forklare hvorfor mennesket generer de språkstrukturene som de gjør.

5. *En vitenskapelig teori om språkssystem* – Sjong henviser her igjen til både Helland og Brøseth, men mener at Hellands definisjon som tar for seg generativ eller kognitiv grammatikk er for snau. Hun velger heller å gå med definisjonen av Brøseth som mener at det handler om språkteori, og definerer dette slik: «et *abstrakt og komplekst system, og teoriene finner man forskjellige antakelser, påstander, hypoteser og modeller*», (Brøseth 2017, i Sjong 2017).

6. *Normativ grammatikk* – Dette er den betydning av grammatikk som Hertzberg mener er mest brukt i skolesammenheng. Sjong velger en definisjon gjort av Åfarli: «*eit sett med preskriptive normer eller reglar som spesifiserer kva som er korrekt eller god språkbruk.* (Åfarli. s.24 (Sjong, 2017)). Videre blir denne betydningen av grammatikk definert som regler og råd for språket, og det å skrive grammatisk riktig.

7. *Iboende språkssystem* – alle verdens språk har et grammatisk språkssystem, og det er dette systemet som avgjør hva som er grammatisk mulig og umulig i et språkssystem.

8. *Funksjonell grammatikk* – Sjong går her med betydningen som er grammatikk som viser at språklige uttrykk har en hensikt, språket er handlinger som må studeres i lys av den konteksten de opptrer i.

(Sjong, 2017, ss. 4-7)

Sjongs definisjoner av grammatikk er basert på det hennes informanter oppfatter som grammatikk. Hennes måte å dele opp de ulike definisjonene av begrepet grammatikk passer

godt til denne oppgaven, da vi på mange måter er ute etter å finne svar på de samme spørsmålene. Dermed kommer jeg til å henviser til hennes definisjoner av begrepet grammatikk videre i oppgaven.

2.4.2 Grammatikkforskning

Det har blitt gjort flere studier på grammatikk i løpet av tiden, jeg skal peke på noen av de største, og de viktigste for denne avhandlingen. Dette er som regel utenlandske studier og må derfor tas med en klype salt om de skal overføres til det norske klasserommet, men empirien er fortsatt relevant. Og det er et godt utgangspunkt til å diskutere overførbarheten for de flerspråklige elevene. En annen ting å ta hensyn til er at det pr. i dag er få studier i grammatikkens favør, slik som Trygslund påpeker i sin avhandling, så er det heller flere studier som påpeker hvor mislykket grammatikkundervisning har vært i klasserommet, eksemplet som blir brukt er den av Andrews (Andrews, 2006):

«(...) 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, 2006, s. 39) (Trygslund, 2017, s. 7)

I dette sitatet kommer det frem to ting, en er at Andrews mener at undervisning i grammatikk ikke har noe effekt, en annen er at han likevel mener at setningskombinasjonsøvelser har en positiv effekt. Dette trekker jeg frem i analysen, der vi skal diskutere om grammatikkundervisning har eller ikke har effekt på flerspråklige elever. Jeg kommer også til å vise til forskning som viser læreres refleksjoner rundt grammatikkundervisning.

2.4.3 De «eldre» studiene

På begynnelsen av 60 -tallet ble det gjort omfattende studier på grammatikkundervisning relatert til skriving. Et av disse studiene er Braddock rapporten fra 1963 (Braddock, 1963), denne rapporten er relevant da den tar for seg språkundervisningsmetoder over 20 år. Fokuset i denne ligger på det den tradisjonelle grammatikken og resultatene ligger i dens disfavør. Resultatene i denne rapporten viser at denne formen for undervisning har ingen effekt eller liten effekt på elevenes skrivekompetanse. Braddock mener også at denne type undervisning også kan virke ødeleggende da den tar tiden elevene kunne hatt på annen type undervisning, som faktisk kunne ført til bedre skrivekompetanse eller annen læring.

Med utgangspunkt i denne rapporten har vi en annen som kom senere av Hillocks i 1984, her konkluderer Hillocks, etter en lang studie basert på flere andre studier, at grammatikkundervisning for å øke skrivekompetansen er det som er minst effektivt. Han skriver «*Nearly anything else is more effective in increasing the quality of writing.*» (Hillock, 1986, s. 214)

Senere får vi det store EPPI studiet som har et todelt syn på grammatikkundervisningen. Dette studiet, gjort av Andrews m.fl., mener at når det kommer til undervisning av, blant annet, syntaks ikke utvikler eller forbedrer skriveferdighetene:

«there is no high quality evidence to counter the prevailing belief that the teaching of the principles underlying or informing word order or 'syntax' has virtually no influence on the writing quality or accuracy of 5 to 16 year-olds». (Andrews, 2006, s. 47)

I den andre delen påpekes det at setningskombinasjonsøvelser derimot har effekt på skriveferdighetene. Så denne rapporten kan sees på som todelt i saken om grammatikkens påvirkning.

I Norge har vi også sett en god debatt som gjelder grammatikk i klasserommet. Hertzberg var blant annet medredaktør i en bok skrevet på 80 – tallet, med tittelen *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Denne boka er en samling artikler som alle omhandler grammatikk fra en eller annen vinkel. Boken er delt i 3, der første del omhandler det faghistoriske utsynet på grammatikkdebatten, del to med argumenter mot grammatikkundervisning og tilslutt del tre der det er forslag til hvordan undervisningsmetoder kan se ut. Om man leser boken kan det virke som om hele boken er et argument mot grammatikkundervisning. Dette kommer frem i valget av flere sitater, f.eks. «forfatteren mener at morsmålsgrammatikk er kjedelig, overflødig og forvirrende.» (Hertzberg, 1980, s. 16)

I senere tider har Hertzberg skrevet flere artikler angående tema grammatikk og grammatikkundervisning, og en kan si at meningene hennes rundt grammatikk har forandret seg litt, men dette kommer vi tilbake til i neste del.

2.4.4 Nyere studier

I de nyere studiene må en trekke frem studiet gjort av Myhill og hennes kollegaer, dette studier, ved navn *Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on*

students' writing and students' metalinguistic understanding. Dette var en omfattende studiet som innebar tekstanalyser med intervju av både elever og lærere, og i tillegg til dette utførte forskningsteamet klasseromsobservasjoner. Totalt besto dette studiet av 31 lærere fra 31 skoler i tillegg til 744 elever. Disse ble igjen delt i to grupper, en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Disse to gruppene skulle følge samme temaer og læreplan, forskjellen lå i at intervensjonsgruppens lærere fikk spesialdesignede undervisningsopplegg som de skulle følge.

Resultatene av dette studiet motbeviste til en grad de tidligere resultatene som ikke så en sammenheng mellom grammatikkundervisning og økte skriveferdigheter. Vi kan dele resultatene i 2 hypoteser:

1. Grammatikkundervisning i form av kontekstualisert grammatikkundervisning har en positiv effekt på elevers skriveferdigheter.
2. Lærerens grammatikkunnskaper påvirker elevenes læringsutbytte av den kontekstualiserte grammatikkundervisningen.

For å støtte under den første hypotesen vil jeg trekke frem en artikkel av Matre med tittelen «Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon.» i boken *Norskdidaktikk – en grunnbok*. Hun skriver i denne artikkelen at grammatikkundervisning er viktig fordi det fører til bevissthet rundt språket, og at behovet for et metaspråk ennå er der.

En annen artikkel som støtter opp under resultatet i studiet er skrevet av May Olaug Horverak. Dette er en artikkel som er basert på et forskningsprosjekt gjort av samme person i 2010 (Horverak, 2010), i dette forskningsprosjektet ser en på om grammatikkundervisningen i norsk og engelsk kan føre til bedre skriveferdigheter i fagene. Dette er et prosjekt som står alene i feltet, og har mye bra informasjon om hvordan grammatikkundervisningen kan være med på å styrke skriveferdighetene i morsmålet, men dette er kun en FOU oppgave og burde derfor tas med en klype salt, og kan ikke sies å være representativt for alle.

Om vi ser på resultat 2, så ser vi at hypotesen til Myhill er at lærerens ferdigheter i grammatikk, påvirker hvor mye elever lærer. Denne hypotesen er et resultat av pretesten gjort av lærere før selve studiet startet, resultatet her var at de lærerne med minst og mest undervisningserfaring hadde elever med minst fremgang, og de lærerne med 5 – 10 års erfaring hadde elever med mest fremgang. Det er ingen konkrete bevis på hvorfor det ble slik,

men i studiet er hypotesen at grunnen bak hvorfor de lærerne med mest undervisningserfaring ikke hadde positiv fremgang, er fordi de ikke ville forandre på undervisningsstilen sin. De med minst erfaring hadde ikke positiv fremgang fordi de ikke klarte å gjøre undervisningsopplegget til sitt eget, og tilpasset det ikke til sin elevmasse. De lærerne som klarte å gjøre begge deler er de med 5 til 10 års erfaring. Et annet viktig punkt er at de lærerne som scoret lavt på pretesten gjort i grammatikk, var også de lærerne som ikke svarte på det elevene spurte om, og ikke klarte å undervise skikkelige i grammatikk. Dette første igjen til dårlige resultater, på motsatt ende har vi lærerne som hadde god grammatisk kompetanse, disse lærerne klarte å svare på elevers spørsmål og klarte å forklare sammenhenger i det språklige. Dermed kan en si at lærerens kompetanse på feltet påvirker elevenes fremgang.

I en artikkel skrevet av Astrid Grove, kommer det frem liknende tanker rundt dagens lærerstudenter og lærere på skolen. Flere av intervjuobjektene mener at dagens elever og studenter ikke kan nok grammatikk, og de mener at det ikke er nok grammatikkundervisning i norske klasserom. (Grove, 2018) De er flere argumenter for hvorfor det har blitt slik, og et av disse er at det er grunnet mangel på fokus på grammatikkundervisning i læreplanen.

Helt tilslutt vil jeg her trekke inn en artikkel av Askeland (2019), i denne artikkelen tar hun opp grammatikkens plass i nynorskundervisningen. Slik som de tidligere studiene passer ikke dette tema helt med tema for denne oppgaven, men empirien, og noen av de argumentene hun kommer frem til er likevel relevante for flerspråkliges møte med norsken. Hennes artikkel blir spesielt relevant når vi kan trekke fram likhetene mellom nynorskundervisning for de med norsk som morsmål, og bokmålsundervisning for de med norsk som andrespråk. Derfor vil jeg her redegjøre for hennes argumenter og funn. Hennes artikkel baserer seg på et eget forskningsarbeid der hun har intervjuet 26 norsklærere: 12 fra 6 ulike ungdomsskoler, og 14 fra 3 ulike videregående skoler. 5 av lærerne i ungdomsskolen arbeider der det er nynorsk som er hovedmålet, mens alle Vgs lærere arbeider på skoler der nynorsk er sidemål. Hun har brukt kvalitativ intervjumetode, og utført semistrukturerte intervjuer. Forskningsspørsmålene hennes er:

«1. Grammatikkundervisninga si rolle i norskfaget – kva seier lærarane?»

2. Er det skilnad på kva lærarane seier om grammatikkundervisninga si rolle i hovudmål og sidemål?» (Askeland, 2019, s. 2)

Resultatene i artikkelen er at lærere mener at grammatikkundervisning er viktig, og begrunner dette med argumentene, språkferdighet, metaspråk og fremmedspråk. Til tross for dette så har det seg slik at lærere, spesielt på Vgs ikke underviser i eksplisitt grammatikk i hovedmålet, men bruker mer tid på grammatikken i sidemålet. Det som er viktig å påpeke er at Askeland påpeker at lærernes mening rundt grammatikk og grammatikkundervisning samsvarer med det som kommer frem i læreplanen LK06. (Askeland, 2019, s. 17)

2.4.5 Grammatikk i den norske læreplanen

Denne avhandlingen er ikke en læreplananalyse, men siden et av forskningsspørsmålene mine er hvordan lærere planlegger sin undervisning og hva de baserer sin undervisning på er læreplanen et av de dokumentene som er viktigst med tanke på planlegging av undervisning. Det blir derfor formålstjenlig å undersøke hvordan begrepet grammatikk er presentert og omtalt i læreplanen i norsk for videregående skole, og igjen så relaterer dette seg spesielt til oppgavens forskningsspørsmål om hva som ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning og i hvilken grad bruker de grammatikken i sin undervisning og i samsvar med hvilke emner.

Den gjeldende norske læreplanen er LK06 også kjent som Kunnskapsløftet, denne ble sist oppdatert i 2013. Denne læreplanen er delt inn i formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål. De tre hovedområdene i norskfaget er muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Her er spesielt det siste hovedområdet som gjelder for denne avhandlingen, dette er hovedområdet som handler om språk, litteratur og kultur der det heter at «*Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk*». Om vi skal dele dette opp i de ulike kompetansemålene for VGS, så er det følgende kompetansemål delt etter trinn:

Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag:

- «*Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk.*»

Dette betyr at elever etter fullført Vg1 studiespesialiserende og Vg2 yrkesfag skal kunne at norsk f.eks er et SVO språk, og om V2-regelen i norsk. De skal også kunne sammenligne dette med andre språk.

Etter VG2 på studieforbereende utdanningsprogram skal elevene kunne å

- *«Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav».*

Dette kompetansemålet nevner ikke grammatikk direkte, men vi kan likevel trekke dette opp mot grammatikk dette fordi det og mestere språklige formkrav er del av korrekt språk og å uttrykke seg med et variert ordforråd kan vi se på som en del av funksjonell grammatikk.

Etter vg3 studieforbereende, skal elevene kunne:

- *«Uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd, og mestre språklige formkrav.»*

Se forklaring på forrige.

- *«gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene*

Se forklaring på det første kompetansemålet.

Som vi kan se så blir det ikke ordet grammatikk nevnt i læreplanen direkte, dette betyr at lærere som skal undervise i denne læreplanen må lese denne læreplanen godt og oppdage at de skal undervise i grammatikk. Selv om det på en plan er lagt opp til grammatikkundervisning, så er læreplanen i seg selv åpen for tolkning, som igjen kan føre til at lære med svake grammatikkunnskaper eller som tviler på sine egne grammatikkunnskaper kan tolke denne læreplanen på en annen måte og rettferdiggjøre dette med en vag læreplan. Dette åpner dermed opp for at noen elever ikke får like mye grammatikkundervisning som andre, og dette kun på bakgrunn av hvilken lærer de får.

2.4.1 Argumenter for grammatikkundervisning

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å presentere de argumentene som har blitt brukt for å legitimere grammatikkundervisning i skolen. Dette er da argumenter for grammatikkundervisning i det norske klasserommet. Temaet grammatikk, generelt og grammatikken plass i skolen har blitt diskutert i tidligere delkapitler, dette avsnittet er relatert til hvilke argumenter som kan brukes for å legitimere undervisning i grammatikk. Vi tar bakgrunn i de argumentene Hertzberg introduserte i 1995 (Hertzberg F. , 1995).

1. Danningsargumentet

I dette argumentet er det fokus på logikken, og på å kultivere den logiske tankegangen. En kan her se på hjernen som en muskel som må trenes opp, og det ble konkludert i tidligere tider at ved å øve på grammatikk gjennom ulike grammatiske øvelser kunne en øke selve evnen til logisk tenking. Dette kommer igjen til å gi en positiv effekt på intellektet som en helhet, og kunne føre til at et individ enklere kunne skille mellom rett og galt, og handle riktig.

2. Fremmedspråksargumentet

Dette argumentet begrunner grammatikkundervisning med at det er viktig å kunne grammatikk for at det skal bli lettere å tilegne seg et fremmedspråk. Bakgrunnen for argumentet var i gamle dager norske elever som skulle lære seg latin. Argumentet har vært og er til den dag i dag, at om en elev har kunnskap om den grammatiske strukturen i morsmålet, et språk eleven kjenner godt, kan dette resultere i at eleven enklere forstår den grammatiske strukturen i fremmedspråket. Dette er altså et argument der undervisning i det ene faget egentlig skal gi fremgang i det andre.

3. Språkferdighetsargumentet

I motsetning til det forrige argumentet, går dette argumentet ut på å styrke elevenes språkferdigheter for eget fag. Målet her at elevene skal få nok kunnskap i grammatikk til å forbedre eget morsmål, og videre forbedre de skriftlige ferdighetene. Argumentet her er at elever som har gode nok kunnskaper og innsikt i egne grammatiske strukturer kan forbedre sine skriveferdigheter, spesielt med tanke på ortografi og bøyningsformer. Dette argumentet for grammatikkundervisning kan vi trekke direkte opp mot kompetansemålene for grammatikk på Vgs.

4. Tverrspråklighetsargumentet

Med bakgrunn i teorien om universalgrammatikk, som er teorien om at alle språk i verden deler en felles grammatikk, kommer dette argumentet frem for å underbygge påstanden om at grammatikkundervisning faktisk hjelper fordi grammatikken i morsmålet vil senere hjelpe til med å forstå grammatikken i fremmedspråket, da det blir enklere for eleven å gjenkjenne likhetene, og sammenligne språkene. Dermed ved hjelp av en kontrastiv analyse av de ulike grammatikkene.

5. Allmenndanningsargumentet

Dette argumentet legger til grunn at det å ha kunnskaper innen eget morsmåls grammatikk fører til dannelse. Hertzberg argumenterer med at siden språket er en del av vår kulturarv og grammatikken er en stor del av språket så er det også en viktig del av kulturarven. Hun argumenterer videre med at innsikt i grammatikk kan lære elevene å avsløre språklig manipulasjon, og kan styrke eleven mulighet til demokratisk medvirkning. Dette kan også trekkes inn til læreplanen LK06 som legger vekt på demokrati som et av hoveddelene i læreplanen i alle fag.

6. Metaspråksargumentet

Metaspråk er definert som språk om språket. De siste årene har dette argumentet for grammatikkundervisning økt i styrke. Dette argumentet handler for det første om å beherske grunnleggende grammatiske termer og begreper for å kunne ha en samtale om dette, men også for å lære om andre temaer i norskfaget slik som dialekter, språkhistorie og sidemål. Dette er for at både elev og lærer skal ha et felles språk, og et felles grunnlag som da skal gjøre det enklere å diskutere disse temaene. Dette argumentet kan begrunnes godt med kompetansemålene i læreplanen for videregående som fokuserer på de grammatiske særtrekkene i norsk og å sammenligne disse med andre språk. For å kunne klare dette kompetansemålet må en kunne snakke om grammatikken, og det er her metaspråket er viktig. (Hertzberg F. , 1995)

7. Det funksjonelle argumentet

Dette argumentet er ikke en del av Hertzbergs artikkel, hun fokuserer kun på de tidligere argumentene. Dette argumentet leste jeg først i avhandlingen skrevet av Sjong (2017), hun påpeker at dette argumentet er en fusjon av Hertzbergs to argumenter som er metaspråksargumentet og språkferdighetsargumentet. Å lære elevene funksjonell grammatikk krever at elevene bruker metaspråk som verktøy. (Sjong, 2017, s. 14)

2.4.2 Hva er funksjonell grammatikk

For å forstå hva det er som menes med det siste legitimeringsargumentet, er det viktig å forstå hva Sjong (2017), mener med funksjonell grammatikk, og hva som generelt sett kan defineres som funksjonell grammatikk. Vi kan historisk sett peke på Hallidays presentasjon av

systemisk funksjonell grammatikk, som han kom med i 1985, her hevdet han at grammatikk og grammatikkundervisning er et viktig redskap for å øke språklig bevissthet, men at dette er avhengig av hvordan en lærer seg grammatikken, altså tilnærmingen til grammatikk. Han velger da å skille mellom tradisjonell grammatikkundervisning, som han mener er altfor fjern og unødvendig for folk flest, og ikke det de oppfatter som språk. Derimot mener han at begrepet språk i seg selv må utvides, og grammatikken må knyttes til den konteksten den skal brukes/presenteres i. Slik blir det enklere for innlæreren å se dens funksjon, istedenfor å kun, gjennom den tradisjonelle grammatikken, kategorisere og identifisere de ulike grammatiske elementene. (Halliday, 2004) Slik som forklart tidligere så ser Sjong på funksjonell grammatikk som anvendt grammatikk som har i oppgave å vise at språklige uttrykk har en hensikt. Dette er også det som kommer frem i studiet gjort av Myhill og Jones der de mener at effektiv grammatikkundervisning er den som er kontekstualisert (Debra A. Myhill, 2012). Med kontekstualisert grammatikkundervisning menes det at grammatikken er satt inn i den konteksten det undervises om – dette kan relateres til skriveundervisning spesielt.

Om vi skal se på disse definisjonene av funksjonell grammatikk kan vi trekke frem at det er språket som må stå i kontekst som er hovedtema for dem alle. Historisk sett har også denne tankegangen og betydningen av grammatikk blitt forklart som deskriptiv grammatikk, i motsetning til den vage normative grammatikken. Siden denne tankegangen fokuserer på hvordan språket faktisk fungerer, og ikke hvordan man ønsker at den skal være. Men som vi har sett så har Sjong delt opp i sine egne definisjoner der hun har skilt mellom den deskriptive og funksjonelle grammatikken. Spørsmålet blir da hva det er som gjør den funksjonelle grammatikken funksjonell?

Hertzberg argumenterer i sin artikkel på at det funksjonelle ligger i hensikten med undervisningen, eller måten det undervises på. (F., 1998) Om vi skal følge denne definisjonen i lys av de andre vi har definert så er funksjonell grammatikkundervisning alt fra variasjon i syntaks og dets definisjon til nytenkende holdninger, som Hertzberg mener kan være induktive metoder eller bruk av autentiske tekster.

Jeg velger i denne oppgaven å gå for en definisjon som er en blanding av de som har blitt presentert, og velger å se på funksjonell grammatikkundervisning som grammatikkundervisning satt i kontekst med det som skal læres, og undervisning som må anvendes funksjonelt.

2.4.3 Grammatikk i klasserommene

Videre skal jeg nå se på forskjellige artikler og avhandlinger som har hatt fokus på læreres egne refleksjoner rundt grammatikk og grammatikkundervisning. Vi startet med en studie gjort av Brodow (Brodow, 2000), der det ble lagt fokus på svenske læreres innstilling på grammatikkundervisning. Her kom det fram at svenske lærere ikke underviser godt nok i grammatikk i sine klasserom (Brodow, 2000). Han trekker frem at mange av lærerne føler at grammatikk er et felt som ikke føles konkret nok, det blir for vagt og uten substans. Han finner også bevis på at flere av lærerne ikke er oppdatert på forskningsfeltet, når det kommer til grammatikk, dermed vet de ikke noe om de nye teoriene som har kommet ut. Han hevder at det blir gitt inntrykk av at lærere ikke reflekterer nok over grammatikken som igjen gir inntrykk av at de ikke underviser i dette.

En studie gjort av Tonne (Ingebjørg, 2017), viser hun til at mange lærer i grunnskolen ikke retter grammatikk når de vurderer skriftlige tekster, dette fordi de som oftest ikke har gode nok kunnskaper i grammatikk, og sliter derfor med å undervise i dette og å rette på dette i skriftlige innleveringer. Det har også blitt skrevet flere artikler som diskuterer dette og argumenterer for at lærere og lærerstudenter i Norge ikke har gode nok grammatikkunnskaper til å undervise dette i klasserommet. Blant annet vil jeg trekke frem en artikkel skrevet for språkrådets magasin, av Grove, der hun intervjuer flere professorer og andre, som argumenterer for at den norske skolen er i en ond sirkel som, der lærerstudenter ikke kan nok grammatikk, og dermed underviser de ikke grammatikk, og skaper nye studenter som ikke kan nok grammatikk. (Grove, 2018)

Her i Norge har vi to masteravhandlinger som omtaler grammatikk i klasserommet. Dette er studier gjort av Refsnes (Refsnes, 2016), og Sjong (Sjong, 2017). Begge disse tar opp viktige spørsmål når det kommer til hva lærere synes om grammatikkundervisning, og hvordan de underviser i dette på skolen. Refsnes sin studie består av dybdeintervjuer gjort av fire lærere, hun kommer frem til at de fleste av disse lærerne begrunner sin undervisning med språkferdighetsargumentet, og allmenndanningsargumentet, men hun ser hentydninger til metaspråksargumentet også. Sjong sin studie består av en spørreundersøkelse og så dybdeintervjuer av fire informanter. Hun konkluderer i sin avhandling at de fleste lærere legitimerer sin undervisning med språkferdighetsargumentet, det er noen som trekker frem metaspråksargumentet, men kun en lærer som trekker frem formålsdanningsargumentet. I begge oppgavene kommer det frem at lærerne bruker grammatikkundervisning for å fremme

skriveferdighetene til elevene, og det er i samsvar med skriveundervisning og/eller sidemålsundervisning at det blir undervist i grammatikk.

2.4.4 Grammatikk I norske lærebøker

Her kommer det en kort forklaring på hvordan grammatikken kommer til uttrykk i de forskjellige lærebøkene brukt på Vgs – studiespesialiserende. Bakgrunnen for at vi velger å ha en kort lærebokanalyse er at flere av informantene mener at selve læreboken som blir brukt legger føringer for hvordan de planlegger timen, og på hva det er de vektlegger som undertemaer, hovedtema blir valgt av læreplanen. Jeg tar for meg de bøkene som informantene bruker i sammenheng med norskundervisningen på Vg2 – studiespesialiserende. Ikke alle bruker samme bok som hovedbok, men det det har til felles er at til tross for hva det er som er hovedboken, blir de tre andre bøkene flittig brukt som tilleggslitteratur, og flere av lærerne mener at det ikke holder med kun en bok, da de gjeldende bøkene komplementerer hverandre godt. Alle de valgte bøkene er for studiespesialiserende på videregående nivå, og et sett består av tre bøker. Vi kommer til å fokusere på de kapitlene som tar for seg tema grammatikk. Bøkene jeg har sett på er Intertekst, Signatur, Grip teksten og Panorama. De fleste av disse bøkene dekker for det meste de samme emnene når det kommer til grammatikk. Intertekst er boken som går mest inn på ordklassene da den gir en grundig forklaring på de forskjellige ordklassene. I alle bøkene er det fokus på norsk som SVO språk, og forskjellene i andre språk. Det er dermed et kontrastivt perspektiv på grammatikkundervisningen. Når lærerne forteller om hvordan de planlegger undervisningen på bakgrunn av boken de har, kan de fortelle at det som regel er fokus på denne delen av grammatikken, og det å se den norske setningsstrukturen i lys av andre språk. Det er ikke fokus på ordklassene og bøyningsformene av disse, og heller ikke på rettskrivingsregler. En kan finne oppgaver til grammatikken om en går på de ulike nettsidene tilknyttet bøkene, men dette er noe lærerne sjeldent bruker i sine undervisninger.

3 Metode

I min oppgave har jeg valgt semistrukturerte kvalitative intervjuer. Totalt sett har jeg tre intervjuobjekter, et av intervjuene er et individuelt intervju, mens det andre er et gruppeintervju. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for de designene, utvalgene og metodene som er benyttet for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Jeg skal også argumentere for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode, og forklare hvordan jeg har kommet til et utvalg som er utgangspunktet for analysen. Det blir også en redegjørelse for intervjuguiden, og hvordan jeg har valgt å kategorisere de forskjellige resultatene jeg har fått. Videre skal jeg se på fordelene og ulempene ved dybdeintervjuet og hva vi må ta hensyn til når det kommer til forskningsmetodens validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

Jeg startet med å plassere dette studiet inn i tre kategorier som kan være relevante for å begrunne de valgene som senere tas når det kommer til den valgte forskningsmetoden. Disse kategoriene er:

1. Ontologi– virkelighetssynet
2. Epistemologi – Kunnskapssynet
3. Aksiologi – Verdisynet

(Nyeng, 2018, s. 37)

Jeg baserer dette studiet på et virkelighetssyn som tilser at det finnes flere ulike forståelser av virkeligheten. Dette påvirker studiet fordi fokuset da ligger på individers oppfatninger og erfaringer av realitet og sannhet.

Videre bygger vi det på et kunnskapssyn som består av en oppfatning om at informantenes overbevisninger og sannheter en menneskeskapte eller basert på menneskeskapte konvensjoner, regler og forestillinger. Som fører til at vi må ta et hensyn, i dette studiet, til at disse konvensjoner og reglene kanskje ikke er like for alle mennesker.

Til slutt vil jeg trekke frem at dette studiet er et produkt av mitt eget verdisyn, da det er det umulig for meg som forsker å kanskje være helt nøytral i denne oppgaven. Bakgrunnen for dette er at min bakgrunn, oppvekt og utdanning vil farge forskningen. Dette har jeg prøvd å unngå ved å distansere meg fra temaet til tider og snakke med både medstudenter eller kollegaer der jeg følte at det var nødvendig, selvfølgelig kun da det var hensiktsmessig og etisk forsvarlig. Dermed føler jeg at jeg i løpet av studiet har klart å holde meg objektiv og nøytral til tema, men dette er aldri 100 % mulig.

I dette studiet har jeg valgt å gå for forskningsmetoden kvalitativt forskningsintervju, mer spesifikt kan vi si semistrukturerte dybdeintervjuer. Bakgrunnen for dette valget ligger i at det jeg er ute etter virkelighetssynet og kunnskapssynet til informantene mine, dette krever at informantene får muligheten til å redegjøre og argumentere for sine synspunkter. Da passer det best med dybdeintervjuer. Grunnen til at jeg har valgt semistrukturerte intervjuer i motsetningen til frie intervjuer er for å ha kontroll på hva det er som er tema for intervjuet, og for å faktisk få svar på det studiet spør om. Til tross for at metoden har vært semistrukturert er det fokus på at intervjuobjektet skal få snakke så fritt som det er mulig å la gjøre. Jeg kan også legge til at de i planen var å ha en spørreundersøkelse, men at dette falt ut da Sjong (Sjong, 2017) i sin masteravhandling opplevde det som ekstra krevende og unødvendig. Dermed har jeg gjort som henne, og kun fokusert på dybdeintervjuene. Forskningslitteraturen jeg kommer til å begrunne mine valg med tanke på forskningsmetode er Kvale & Brinkmann. (Kvale, 2008), og til tider av Tjora (Tjora, 2012).

Kvalitativt intervju blir, av disse, beskrevet som den forskningsmetoden som søker å forstå verden sett fra intervjuobjektens side, og målet for denne type samtale er å produsere kunnskap i samspillet mellom intervjuer og intervjuobjektet. Tjora (Tjora, 2012), trekker frem dette som den beste metoden når en må undersøke meninger, holdninger og erfaringer. Fordi jeg ser på grammatikkundervisning, hvilken plass dette har i informantenes undervisning og i hvilken sammenheng de underviser i grammatikk sett fra deres ståsted – kan en si at dette er et eksempel på en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen. Svarene på dette kommet til å være datagrunnlaget for denne oppgaven.

3.2 Intervjuguiden

Kvale & Brinkmann definerer det semistrukturerte intervjuet som

«En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet.» (Kvale, 2008, s. 357)

Siden jeg i min oppgave søker å finne svar på min problemstilling ved hjelp av informantenes subjektive opplevelser, og deres realitetsbilde, passet det med semistrukturerte intervjuer. For å strukturere intervjuene kan en se til Tjora som mener at det er “*det er hensiktsmessig å bruke en intervjuguide for å strukturere intervjuene.*” (Tjora, 2012, s. 129). Dermed utviklet jeg en intervjuguide med bakgrunn i disse to definisjonene. Dette betyr at fokuset ligger på lærernes egne erfaringer, og det skal være fokus på hva det er de egentlig vil få fram, men det er samtidig viktig å få svar på de spørsmålene som legger grunnlaget for oppgaven. Dermed utviklet jeg en intervjuguide som inneholder både åpne og ikke -ledende spørsmål. (Se vedlegg 1).

Om vi ser nærmere på intervjuguiden kan en se at den er delt inn i forskjellige faser. Jeg var opptatt av at intervjuobjektene skulle få en atmosfære som var både behagelig og forutsigbar, dermed er intervjuguiden utviklet slik at det totalt sett er nærmere 30 spørsmål, men at ikke alle disse er like relevante for oppgaven.

Fase 1: Disse spørsmålene er for å starte en samtale med informantene. Disse informantene var ukjente for meg, og for å skape en atmosfære der det var tillit og en mulighet til å snakke fritt så trengtes det at de var komfortable. Dette er noe Tjora også trekker frem som viktig (Tjora, 2012). Videre i fase 1 så kommer jeg med informasjon til informantene slik at de vet hva det er de er med på, og trygt kan trekke seg ut om de vil dette. De får også et informasjonsskriv da jeg skulle ta opp intervjuet på lydbånd.

Fase 2: Her startet jeg med overgangsspørsmålene, dette er spørsmål relatert til informanten selv. Alt fra hvor de har studert, til hvor lenge de har jobbet i norsk skole, spesielt på vgs. Det blir stilt spørsmål om både flerspråklige elever og grammatikk. Helt tilslutt i denne fasen ber jeg informantene avklare nåværende klasseromssituasjon, slik at det blir klart hvilket miljø de jobber i pr. dags dato, og om dette miljøet passer oppgavens parametere, og så går vi sammen gjennom de ulike begrepene og definisjonene av disse.

Fase 3: Det er her vi stille nøkkelspørsmålene til informantene, det startet med at jeg stilte de ulike spørsmålene for deretter å høre på svare fra informanten, det ble selvfølgelig en god del

digresjoner og oppfølgingsspørsmål som ikke kommer frem i intervjuguiden, men som var med i transkripsjonen. Denne fasen er også delt i 3 undergrupper: flerspråklige elever, undervisning generelt og grammatikkundervisning. Grunnen til at jeg har delt det opp slik er at det gir en bedre struktur når en senere skal kategorisere de ulike svarene. Det gir også en struktur som er forutsigbar for intervjuobjektet, og dette fører til et mer avslappet intervju.

Fase 4: Dette er den siste fasen der jeg oppsummerer kort det vi har snakket om og gjentar om det er noe de ulike intervjuobjektene lurer på. Det er her også en mulighet til å legge til informasjon om det er noe en har glemt underveis.

3.3 Utvalg

Jeg startet å innhente data allerede i sen vinteren 2018, da startet søket etter informanter for dybdeintervjuene. Som sagt tidligere var den originale planen å ha en spørreundersøkelse til å finne intervjuobjekter som egnet seg til videre dybdeintervjuer, men etter veiledning, og å ha lest Sjongs erfaring med dette, ble det heller slik at jeg gikk rett over på dybdeintervjuene, og de er det eneste datagrunnlaget for denne oppgaven.

Jeg startet med å sende utallige mail, til rektorer og avdelingsledere på de ulike videregående skolen innenfor og utenfor Oslo området. Dette resulterte ikke i mange svar, og de fleste av svarene jeg faktisk fikk inn var negative til å la seg eller noen i lærerstaben bli intervjuet om tema grammatikk og flerspråklighet. Noen av skolene begrunnet det negative svaret med at dette temaet ikke var konkret nok, og de flerspråklige elevene på skolen var allerede en sårbar gruppe som derfor måtte «beskyttes» mot slike undersøkelser da det ikke var klart hva det ville resultere i, og hvordan jeg ville formulere dette.

Jeg valgte da å sende inn mail og innlegg på ulike facebook grupper laget spesielt av og for norsklærere, det var her jeg kom i kontakt med en av mine informanter. De to andre informantene ble funnet av min veileder, som hadde kjennskap til skolen og henviste disse lærerne til meg. Totalt sett fikk jeg da tre informanter og sa meg fornøyd med dette.

Det skal være sagt at Kvale & Brinkmann mener at det beste er å ha 6 ulike informanter (Kvale, 2008), men de påpeker også at mange informanter nødvendigvis ikke fører til bedre resultater. For meg virket det som om tre informanter for en masteroppgave på 30 studiepoeng holdt en god del. Noe som jeg fikk bekreftet i masteravhandlingene til både

Refsnes og Sjong, de kom begge frem til at det holdt med tre informanter, Sjong hadde 4, men følte ikke at den fjerde informanten tilføyde noe nytt (Sjong, 2017, s. 21).

Da det allerede fra begynnelsen av var vanskelig å finne nok informanter til studiet var jeg ikke særlig kresen med tanke på hvem det var jeg intervjuet, men det fantes likevel noen kriterier som mine informanter måtte oppfylle:

1. De måtte undervise i norsk pr. Dags dato, spesielt på et studiespesialiserende nivå på videregående skolen med et høyt antall flerspråklige elever. Grunnen til at jeg fokuserte på at de skulle jobbe som norsklærere pr. dags dato er fordi det er viktig for oppgaven at informantenes refleksjoner er knyttet til norsklærerpraksisen i dag. Dette punktet har inspirasjon fra Sjongs masteravhandling, da hun la en lignende kriteriet som grunnlag.
2. Det andre kriteriet er at lærerne måtte ha erfaring fra Studiespesialisering på videregående skoler, dette fordi jeg kun ønsker fokus på elever som studerer på dette nivået. Det var også viktig at det fantes flerspråklige elever i klassen.
3. Det siste kriteriet er også inspirert av Sjong, og det er at informantene må godt bruken av lydopptaker, da det er viktig for meg å transkribere intervjuet i etterkant slik at jeg har alt skriftlig, og en total oversikt over hva det var som ble sagt.

3.4 Informantene

Jeg har anonymisert informantene mine ved å bruke fiktive navn på dem, og utelatt navnet på skolene de jobber på etter avtale, og ønsket fra informantene. De navnene som kommer frem her og videre i oppgaven er fiktive.

Den første informant min kalles Eline, og har jobbet lenge i den videregående skolen. Hun hadde ikke jobberfaring før hun startet å jobbe, men har nå jobbet i nesten 10 år. Hun har hovedfag i norsk litteratur, og skrev masteroppgaven i litteratur. Tilleggsfaget hennes er spansk. Hun jobber på en skole med en stor andel flerspråklige elever, både de med lang og kort botid, og hun har jobbet tett på alle disse elevene. Hun jobber for det meste på studiespesialiserende linje i norskfaget, men i spansk har hun noen yrkesfag. Hun jobber også en del som norsklærer for de som trenger særskilt norskopplæring (kort botid).

Den andre informanten min er Anne, og hun jobber også på en videregående skole utenfor Oslo. Anne ble ferdigutdannet for kun 3 år siden, og er den yngste læreren i studiet. Hun hadde ingen tidligere jobberfaring i skolen utenom praksisperioden sin, og dette er hennes første jobb. Hun har jobbet her i 2 og et halvt år. Hun har hovedfag i norsk og skrev masteren innen norskdidaktikk. Tilleggsfaget hennes er Engelsk. Nå jobber hun både innen studiespesialisering og yrkesfag i begge fag. Det er klart for henne at vi i denne oppgaven kun fokuserer på elevene som går på studiespesialiserende. Skolen hun jobber på har en stor andel flerspråklige elever, de fleste med lang botid, men de har en innføringsklasse. Denne har ikke Anne ansvar for.

Den siste informanten er en eldre dame som utdannet seg ferdig for over 20 år siden, og har jobbet i den norske skolen i nesten 20 år. Hun har hovedfag i norsklitteratur og har skrevet masteren innenfor dette feltet. Hun har to tilleggsfag, fransk og historie. Hun jobber på samme skole som Anne. For det meste har hun kun studiespesialiserende i norsk, men jobber på yrkesfaglinjen i de andre fagene. Hun, slik som Anne, er klar over at vi kun skal fokusere på de elevene med lang botid i Norge som studerer på studiespesialiserende.

Til tross for at dette ikke var hensikten eller en av kriteriene så viser det seg at alle informantene har et fremmedspråk i tillegg til norsk. Dette viser seg senere i oppgaven å ha mye å si for hvordan disse lærerne underviser i norsk, og hvorfor de mener at det er enklere for dem å se på norsk som et andrespråksfag.

Gjennomføringer av intervjuene skjedde som regel enten på kontoret til informantene eller på et nøytralt sted. Eline var den av informantene som ønsket å møtes på et nøytralt sted. De andre intervjuene ble gjort på et grupperom på skolen informantene jobbet på. Bakgrunnen til valgene av lokasjon var Tjora (Tjora, 2012), siden han mener i sin bok at dette resulterer i en mer avslappet stemning. Intervjuet med Eline varte i nesten 38 min, mens intervjuene med de to andre var lengre, siden det startet som et gruppeintervju, men utviklet seg til to separate intervjuer. Totalt sett brukte jeg nesten 1,5 time på de andre intervjuene.

I etterkant av intervjuene har jeg transkribert dem, og dette er ifølge Kvale & Brinkmann begynnelsen på analysearbeidet, og at transkriberingen bidrar til at det er lettere å få oversikt over all datamaterialet. (Kvale, 2008) Transkriberingen hjalp også til ved at jeg kunne høre på intervjuene flere ganger og plukke ut de viktigste elementene i hver del. Dette hjalp med kategoriseringen senere.

For å kategorisere riktig har jeg brukt en stegvis deduktiv – induktiv metode (Nyeng, 2018), og arbeidet med dette i faser:

Konsept → teorier – som består av at man jobber fra data til teori, men at man også tar hensyn fra det teoretiske til det empiriske (Sjong, 2017)

Videre arbeid lå i å finne hovedfunnene i hver del, dette var en oppgave gjort enklere med transkriberingen gjort tidligere. Disse delte jeg så opp i kategorier, der jeg skrev inn oppsummeringen på de ulike kategoriene, og delte så svarene jeg fant til slutt inn i forskningsspørsmålene jeg har i dag:

1. Første forskningsspørsmål er hvordan definerer disse lærerne begrepene grammatikk og flerspråklighet, og her tar jeg utgangspunkt i definisjonene som jeg har lagt til grunn tidligere i oppgaven. Dette forskningsspørsmålet legger grunnlaget for lærernes forståelse av de begrepene som er grunnmuren for selve oppgaven, og det er derfor viktig å vite hvordan de definerer disse begrepene, og hva det er de legger i de ulike definisjonene.
2. Andre forskningsspørsmål er hva som ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning. Disse spørsmålene skal redegjøre for hva det er lærerne baserer sin undervisning på og hvilke retningslinjer de følger, er det læreplanen og kompetansemålene i denne eller er det læreverket, eller andre ting. Her skal vi også trekke inn om lærerne jobber sammen når de planlegger undervisning eller om de gjør dette individuelt, og om de jobber sammen til hvilken grad planlegger de undervisningen i samsvar med hverandre.
3. Tredje forskningsspørsmål er hvordan og i hvilken grad de bruker grammatikk i sin undervisning, og i samsvar med hvilke temaer. Her legges det fokus på hvor mye grammatikkundervisning lærerne har, og i hvilke temaer eller undervisningssituasjoner de faktisk foretrekker å undervise i grammatikk. Om vi skal stole på tidligere forskning skal dette som oftest være slik at sidemål og skriving er de to som kommer frem.
4. Det fjerde forskningsspørsmålet er hvordan lærere som underviser i grammatikk, legitimerer sin undervisning i flerspråklige klasserom. Dette fordi læreplanen i norsk ikke, eksplisitt krever at det skal undervises i grammatikk. Her har vi også mye forskning fra før som kan være med på å svare på forskningsspørsmålet, og underbygge de resultatene jeg finner.

5. Det siste spørsmålet er bredt og handler om til hvilken grad lærer føler grammatikkundervisningen som betydningsfull. Dette er et spørsmål som kommer til å bli besvart veldig subjektivt, da det ikke er mulig å måle grammatikkens fordeler i dette studiet. Men jeg kommer likevel til å forsøke å svare på hvordan lærerne opplever grammatikkundervisningen som betydningsfull, og om de føler at den hjelper deres flerspråklige elever.

3.5 Fordeler og ulemper ved intervjumetoden

Avslutningsvis kommer jeg i dette delkapitlet til å diskutere fordelene og ulempene med den valgte forskningsmetoden. Jeg har delt dette delkapitlet i tre deler, der jeg henholdsvis fokuserer på forskeren, informantene og intervjueren, og helt til slutt på oppgavens generaliserbarhet.

3.5.1 Forskeren

Som sagt før, og begynnelsen av dette kapitlet så har det seg slik at mine egne opplevelser og erfaringer kan påvirke forskningsfokuset, ettersom jeg hovedsakelig har vært valgt grammatikk og andrespråksemner i løpet av min studie. Forskningen kan også være farget av mitt eget verdensbilde siden jeg selv har vært en flerspråklig elev i den norske videregående skolen. Dermed er mitt utgangspunkt at jeg har god kunnskap og interesse for både flerspråklig og grammatikk. Jeg hadde et ønske, i løpet av dette studiet, å finne ut om hvorfor/hvorfor ikke lærere underviser grammatikk når det faktisk kan ha mye å si for flerspråklige elevers utvikling av det norske språket.

Kvale og Brinkmann (Kvale, 2008) påpeker at intervjueren bør ha kunnskap om temaet som undersøkes. På bakgrunn av mine studier har jeg gode kunnskaper innenfor både feltene andrespråk og grammatikk, og i tillegg til at jeg har flere års erfaring som flerspråklig elev på videregående skole, og som lærer på den videregående skolen føler jeg at jeg er i en posisjon hvor jeg har god innsikt i temaet. Til tross for at jeg har denne erfaringen som både elev og lærer så er det viktig å jeg beholder min nøytralitet til tema.

3.5.2 Informantene og intervjueren

En stor ulempe som kan komme ved kvalitative dybdeintervjuer er et veldig asymmetrisk forhold mellom intervjueren, og den som blir intervjuet. Jeg derimot har oppfattet stemningen som veldig hyggelig under intervjuene mine, og har ikke følt noe til dette asymmetriske forholdet. Men til tider kan en høre på lydopptakene at informantene tar seg tid til å formulere svarene sine på en slik måte at det ikke går utover skolens rykte til tross for at jeg ofte gjentok at alt ville bli anonymisert, og at de ikke hadde noe å bekymre seg for. Det har seg også slik at jeg til tider opplevde det som om informantene prøvde å svare på spørsmålene «riktig», altså det de mente jeg var ute etter. Det kan også i svarene virke som om informantene til tider er mer opptatt av å fremstå som kompetente lærere, dette kan påvirke resultatene, og må tas hensyn til. Selv om jeg i mine intervjuer har prøvd å gjøre forholdet så symmetrisk som mulig så er det en stor sjanse for at det asymmetriske forholdet har påvirket informantene, og dette må vi ta hensyn til i utarbeidelse av resten av studiet.

- Subjektivitet - en annen ulempe ved dybdeintervjuer er at vi bare får høre informantens side av saken. Svarene er veldig subjektive, de sier ingenting om lærernes praktiske grammatikkundervisning og prioriteringer. Dette er noe Sjong (Sjong, 2017) i sin masteravhandling også henviser til, og som jeg har opplevd i mine intervjuer. Spørsmålet: hvordan responderer elevene dine på grammatikkundervisningen forteller kun hva lærerne opplever og hvordan de reagerer, vi får ikke vite elevenes synspunkt i denne saken er, og jeg har heller ikke få tilgang til en klasseromssituasjon hvor jeg kan observere undervisningen. Det betyr at analysene ikke bærer preg av personlige tanker og følelser med mindre disse kan støttes opp av forskning.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er etter Kvaales og Brinkmanns definisjon beskrivelsen av den graden resultatene i en situasjon kan overføres til en annen. (Kvale, 2008, s. 357). Den vanlige mangelen med intervjuforskning er at det ofte ikke er nok informanter til at resultatet kan generaliseres. Dette er situasjonen for denne oppgaven, og grunnen til at dette har vært i bakhodet hele veien. Jeg har kun tre informanter, og det er viktig å påpeke at tre informanter, to fra en videregående skole, og en fra en annen videregående skole ikke er nok til å gi et

komplett og helhetlig bilde over situasjonen. Det kan gi oss et lite inntrykk av hva situasjonen kan være, men det kan ikke redegjøre for hvordan situasjonen faktisk er blant norsklærere og i klasserommene i dag. Jeg vil likevel også hevde at det har en liten overføringsverdi, da en kan bruke disse resultatene til å sammenligne med i videre forskning.

4 Resultater

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å vise de resultatene som kom frem under intervjuene. Jeg har delt det opp i startet de fem forskjellige forskningsspørsmålene som jeg trakk frem i innledningen

4.1 Hvordan definerer disse lærerne begrepene grammatikk og flerspråklighet?

I teorien har vi sett på ulike definisjoner av begrepet grammatikk, grunnen til at vi må se på alle ulike synsvinkler er fordi alle informantene definerte begrepet grammatikk annerledes, som betyr at de vektla forskjellige attributter. De startet med den samme definisjonen, men da de ble spurt om å utdype, kom de frem at de la forskjellige ting inn i definisjonen, og dette er viktig å påpeke i sammenheng med dette studiet. Jeg kommer her til å henwise til de 8 kategoriene vi hadde for grammatikk hentet fra Sjongs masteravhandling (2017).

4.1.1 Eline:

Eline definerer grammatikk som læren om språk og språkssystemene. Hun mener at grammatikk, kun er språket satt i system, og når hun blir presset på hva begrepet grammatikk inneholder, nevner hun kun rettskriving, setningsstruktur og ordklasser som begrepsinnholdet sitt. Ved første blick kan denne forståelsen av begrepet grammatikk virke litt snever, men det er viktig å få med seg hva informanten legger i svaret setningsstruktur og ordklasser. Hun inkluderer her all form for morfologi og syntaks, og det er spesielt fokus på bøyning i de forskjellige ordklassene, som er morfologi. Om vi nå skal følge grammatikkbegrepene gjort av Sjong (Sjong, 2017), så passer dette med to kategorier. Den ene er den normative kategorien og den andre er den deskriptive. Grunnen til at den passer godt innenfor den normative kategorien er fordi Eline mener at om en kan bøye de ulike ordklassene riktig så er dette grammatikk. Og det å lære elevene dette er god grammatikkundervisning. Vi kan også si at det er deskriptiv, og trekke dette opp mot at dette er den tradisjonelle grammatikk tankegangen som har blitt brukt i skolesammenheng tidligere. Hun peker også på rettskriving som en del av definisjonen, denne går også under deskriptiv grammatikk.

Når det kommer til begrepet flerspråklighet og flerspråklige elever, definerer hun dette som elever med flere språk enn kun norsk. Hun skiller ikke mellom de som har norsk som morsmål og de som har norsk som andrespråk. De som har norsk som andrespråk definerer hun som minoritetsspråklige elever, og hun skiller sterkt mellom de to. Eline er den eneste av informantene som har tatt videreutdanning innenfor norsk som andrespråk, og hun henviser til dette studiet når hun begrunner med hvorfor hun velger å bruke begrepet minoritetsspråklig.

4.1.2 Sara:

Sara viser seg også til å ha et ganske tradisjonelt grammatikksyn. Hun definerer grammatikk som læren om språket og dets systemer. Når hun blir bedt om å utdype hva hun mener med dette svarer hun sikker og kontant at det hun mener er at grammatikk er læren om hvordan språket skal struktureres riktig, og reglene som gjelder for blant annet setningsstruktur og bøyning av ordklasser og rettskriving. Hun har mye av den samme tankegangen som Eline, men legger til termen rettskrivning, som er den delen av grammatikken som kommer tydeligst frem i læreplanen for vgs., se del 2.4.5 om grammatikk i læreplanen. Hennes definisjon av begrepet kan slik som Eline sitt bli sett på som både normativ og deskriptiv om vi skal følge Sjongs retningslinjer, men der Sara peker på rettskriving er nytt og her kan vi plassere dette under kategorien deskriptiv. Da det hun mener med rettskriving er den korrekte måten å stave et ord på eller sette inn riktig tegn.

Når det kommer til definisjonen av flerspråklighet så svarer Sara det samme som Eline, hun mener at en flerspråklig elev er alle elever med flere språk enn norsk, og skiller ikke mellom de som har norsk som morsmål eller andrespråk her. Når jeg spør om hvilket begrep hun bruker for å kun betegne de med norsk som andrespråk svarer hun at det er de minoritetsspråklige som har et språk som i mindre grad blir brukt i landet enn norsk.

4.1.3 Anne:

Dette er læreren som er mest usikker på grammatikk, hun svarer ikke helt på spørsmålet og lar Sara ta seg av mye av definisjonen. Da jeg på nytt spør henne under det individuelle intervjuet, nøler hun med å svare før hun definerer grammatikk som læren om språk og språkssystemer. Når jeg prøver å få henne til å utdype hva det er hun egentlig mener med dette klarer hun ikke å gi et skikkelig svar på. Hun definerer tilslutt grammatikk som ordklasser og hvordan en bøyer disse. Denne formen å svare på gir et inntrykk av at læreren selv er usikker

på egne grammatikkunnskaper. Men vi kan se på hennes svar om at grammatikk som språkssystemer går under kategori 7 som omhandler iboende språkssystemer eller deskriptiv grammatikk som er kategori 3. Men siden informanten velger å ikke utdype kan vi ikke trekke en helhetlig konklusjon på dette.

Hun legger helt tilslutt til at selv om hun ikke er helt klar på hva definisjonen av ordet innebærer, så mener hun at grammatikk er til for å gjøre seg forstår, og det er derfor viktig med grammatikkundervisning. De flerspråklige elevene som har gode grammatiske kunnskaper og få feil, sliter mindre i samfunnet. Det er etter hennes mening derfor en lærer burde undervise i grammatikk.

På flerspråklighet og flerspråklige elever så er dette den ene informanten som svarer at flerspråklige elever er elever som har norsk som andrespråk, dette kan skyldes at hun som noen lunde nyutdannet fra universitetene har fått med seg debatten rundt de forskjellige begrepene.

4.2 Hva ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning?

I denne delen ønsker jeg å finne ut hva det er som er bakgrunnen for selve undervisningsplanleggingen til de ulike lærerne. Jeg kommer til å først trekke frem hvordan de planlegger undervisningen generelt for så å få dem til å fokusere på planleggingen av grammatikkundervisningen.

4.2.1 Eline:

For Eline er det et fokus på læreplanen når hun skal planlegge undervisningen. Hun er opptatt av kompetansemålene, og at disse skal oppnås før endt skolegang. Hun forteller at det i hennes skole er et tett samarbeid mellom lærere i utviklingen av årsplan og periodeplan, og at de har jevnlig møter for å holde hverandre oppdatert på sin progress. Denne gruppen ledes som regel av avdelingsleder, som Eline mener igjen har ført til at det er mer detaljstyring og fokus på læreplan og kompetansemål. Når det kommer til de individuelle undervisningsøktene, står hun ganske fritt til å planlegge disse selv. Hun baserer da powerpointen på boka, slik at elevene kan finne igjen teorien om de trenger det. Hun er ikke

særlig fornøyd med norskboka de har, men siden det er den elevene henvender seg til for kunnskap føler hun at det er viktig å ha en felles referanseramme.

Når jeg spør henne om hva det er som er referansen for planleggingen av grammatikkundervisningen, svarer hun at det her faktisk er enten læreboken, eller nettressursene tilknyttet til læreboka. Hun bruker her ikke læreplanen for at det blir for vagt, da hun mener at læreplanen eksplisitt ikke gir instruks om grammatikkundervisning, og at det egentlig ikke er lagt opp til det i læreplanen heller. I boka derimot er det lagt opp til undervisning i grammatikk, i forbindelse med tema flerkultur og flerspråklighet.

4.2.2 Sara:

For Sara er læreplanen en veileder, hun mener at det er greit å ha kompetansemålene i bakhodet, men at det heller burde være fokus på klassen i planleggingsarbeidet. På hennes arbeidsplass er det ikke pålagt å lage en felles årsplan med de andre kollegaene på trinnet, og dermed baserer hun sin årsplan på læreboka og på hvordan denne er lagt opp. Hun mener at det blir enklere for eleven å følge progressen om de selv kan sjekke hva som kommer videre i løpet. Hun planlegger for det meste individuelt, og bruker som regel sine egne læringsmål som veiledende for undervisningsplanleggingen, disse er versjoner av kompetansemålene, men brutt ned i mindre deler som gjør det enklere for elevene å forstå.

Når det kommer til planlegging av grammatikkundervisningen peker Sara på boka som sin hovedkilde, grunnen til dette er fordi det gjør det enklere for elevene å følge med, da dette er for mange av dem et komplisert tema. Når jeg etterlyser arbeidsoppgaver, henviser hun til språkrådets nettside og til nynorskoppgavene der. For bokmålsoppgaver henviser hun til lærebokas nettside.

4.2.3 Anne:

Anne mener at hun er "slavisk" opptatt av kompetansemålene, og hun hevder at læreplanen er den eneste retningslinjen å følge når det kommer til planlegging av undervisning. Hun jobber på samme sted som Sara og bekrefter at de ikke er pålagt å lage årsplaner og andre undervisningsopplegg sammen. Men hun har selv tatt initiativ til å bli med en gruppe lærere som faktisk gjør dette sammen, slik at hverdagen blir enklere. Hun mener at den overordnede delen av skoleåret burde planlegges med læreplanen som hovedgrunn da det er dette elevene

skal kunne når de går opp til eksamen. Når det kommer til innholdet i de ulike timene fokuserer hun mer på de ulike læreverkene, hun liker godt læreverket de bruker på skolen, men innrømmer å mikse inn ting fra andre læreverk, fordi hun enten liker dem bedre eller fordi det passer bedre. Hun bruker også ndla.no aktivt.

Når hun blir spurt om hvordan hun planlegger undervisning i grammatikk, og hva som ligger til grunn for denne planleggingen peker hun på kompetansemålene for videregående skole som omhandler ortografi og rettskriving, se ovenfor. Hun mener at det er dette som skal legges til grunn når en skal undervise i grammatikk, og påpeker at det i hennes grammatikkundervisning er mye fokus på rettskriving i tekst. Men hun bruker også grammatikkoppgavene som er tilgjengelige for henne og elevene hennes på lærebokas nettside.

4.3 I hvilken grad bruker de grammatikk i sin undervisning, og i samsvar med hvilke temaer?

I denne delen skal jeg presentere de funnene som kom frem under kategorien grammatikkundervisning – når og hvor mye? Her kommer informantene til å redegjøre for hvilke temaer i norskfaget de faktisk underviser i grammatikk, og om det er flere temaer eller om det naturlig er noen få.

4.3.1 Eline:

I sine flerspråklige klasserom så mener Eline at hun ofte bruker grammatikkundervisning for å forbedre skrivekunnskapene til elevene. Hun bruker altså dette som redskap for å forbedre en annen disiplin. Når jeg spør henne om spesifikke emner hun velger å legge grammatikkundervisningen til, sier hun:

«Jeg foretrekker å ikke legge grammatikken til et spesielt emnet da dette er ikke noe som kan begrenses på en slik måte. Slik som skrive- eller leseundervisningen så er grammatikk noe flerspråklige elever har konstant behov for, det er her de gjør feil, og ofte forstår de ikke hvorfor. Derfor har jeg ikke et spesielt emnet jeg legger grammatikkundervisningen til, men tar det opp når det trengs.»

På en måte så har Eline et godt poeng der hun sier at flerspråklige elever har behov for grammatikkundervisning gjennom hele løpet, da dette er noe som ikke kommet naturlig for dem, slik som det gjør for de med morsmålet norsk. Men på en annen side kan en diskutere om det på denne måten blir nok undervisning i grammatikk, og om den er konsekvent nok. Ved å ta det når det trengs, kan det føre til at en kun slukker branner, istedenfor å bygge opp kunnskapene til elevene, noe en kunne gjort om en gikk gjennom grammatikken som et eget tema, og jobbet med det separat, før en da tok det opp når det trengtes.

4.3.2 Sara:

Sara underviser i grammatikk i forbindelse med flere emner, dette gjelder skriveopplæring, flerspråklighet og sidemål. Hun mener at det er behov for grammatikkundervisningen for å forbedre, ikke kun skrivinga, men også språket generelt. Hun mener at det er et behov for at elevene skal kunne snakke og skrive skikkelig.

«Da jeg var yngre så lærte vi mye grammatikk på skolen, og jeg mener at det i dag er like viktig at elever lærer grammatikk, og at de har den kunnskapen liggende. Fordi det er når de kjenner språket at de kan bruke det skikkelig. Derfor velger jeg å undervise i grammatikk under flere temaer.

Saras grunn til å undervise i grammatikk skal vi se på i senere delkapitler, men det som her kanskje er viktig å få frem er at Sara grammatikksyn og måten hun underviser i det på. Hun har fokus på grammatikken og på viktigheten ved å kunne det, men samtidig overfører hun dette til å gjelde forbedring av andre disipliner. Hun deler også opp grammatikkundervisningen sin slik at det skal passe de ulike temaene, når hun snakker om flerspråklighet så underviser hun i SVO språk og på forskjellene i språkstrukturene, når hun har sidemål så velger hun å undervise i ordklasser, der hun trekker frem både bokmålsgrammatikken og sidemålsgrammatikken. Og når hun underviser i grammatikk for skriving, passer hun på at oppgavene tilsvarer de problemene elevene kommer til å møte i løpet av skrivinga si. Dermed kontekstualiserer hun grammatikken og sørger for at den også har en funksjon. Se del 2.4.2.

4.3.3 Anne:

I motsetning til Eline mener Anne at grammatikkundervisningen passer best med et tema, og kun med denne. Hun peker da på sidemålsopplæringen. Anne underviser i grammatikk kun når det gjelder sidemål, eller muligheten til å sammenligne bokmålet med sidemålet. Hun mener at de fleste flerspråklige elevene i klassen har fritak fra sidemålsskarakteren, og derfor forklarer hun i sine timer grammatikken for både bokmål og sidemål, slik at alle elevene skal få et utbytte. Hun mener at grammatikkundervisning er viktig for elever med norsk som andrespråk da det hjelper dem med selve språkopplæringen, men hun påpeker at det ikke er gitt nok tid til dette i løpet av skoleåret. Derfor velger hun å slå sammen undervisningen i de to målformene. Hun forteller også at når elevene med sidemål gjør øvingsoppgaver på sidemål, får de som har fritak gjøre grammatikkoppgaver på bokmål. Disse finnes på lærebokens nettside.

4.4 Hvordan legitimeres undervisning i grammatikk?

I denne delen av oppgaven skal jeg fortsette med lærernes refleksjoner rundt egen grammatikkundervisning, men her skal jeg prøve å finne svar på hvorfor de velger å undervise i grammatikken. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i Hertzbergs legitimitetsargumenter som jeg redegjorde for i del 2.4.1.

4.4.1 Eline:

Eline mener at grammatikkundervisning er viktig fordi det fører til at de skriver bedre tekster. Det blir færre feil med tanke på rettskriving og setningsstruktur. Dette kan vi se i lys av hvordan Eline valgte å definere grammatikken i del 4.1.1. Her mente hun at grammatikk var språk og språkssystemer, og når hun ble spurt om å utdype pekte hun på ordklasser, setningsstruktur og rettskriving. Men når hun ble spurt om hvilke temaer hun underviste i grammatikk i, var det vanskelig for henne å svare, da hun ikke underviste i et spesifikt tema, men mente at hun alltid hadde grammatikken i bakhodet. Det vi kan peke på er at hun mente at grammatikken er viktig fordi den fører til bedre skrivekunnskaper hos de flerspråklige elevene. Dette kan vi se på som språkferdighetsargumentet, da økte kunnskaper i grammatikk skal resultere i bedre skriftlig produksjon.

4.4.2 Sara:

Sara har begrunnet sitt fokus på grammatikkundervisning med at det er viktig å kunne skikkelig språk. Og når hun trekker frem temaene hun underviser grammatikk i er forbedringen av skriftlige ferdigheter en av disse. Dermed kan vi også her peke på språkferdighetsargumentet, men Sara peker også på flere argumenter i løpet av intervjuet, hun mener blant annet at grammatikkundervisning for de flerspråklige elevene er viktig fordi de lærer språket som et andrespråk.

«... slik som når en norsk elev skal lære fransk, så er det jo viktig med grammatikk, og å forklare de ulike strukturene, slik er det for en flerspråklig elev som skal lære norsk. De trenger en forklaring på strukturene, ellers så kan de ikke lære språket skikkelig.»

Med bakgrunn i dette sitatet kunne vi kanskje ha pekt på en fusjon mellom argumentene som gjelder språkferdigheter, fremmedspråk og tverrspråklighet. For sannheten her er at det ikke finnes et argument som passer for den flerspråklige eleven som skal styrke andrespråket og ikke morsmålet sitt.

4.4.3 Anne:

Anne er den av lærerne som selv har innrømmet at hun ikke kan nok grammatikk, og velger derfor å unngå det litt. Hun underviser i grammatikk i sidemålsundervisningen, men mener at hun ikke føler at hun eller elevene får et godt utbytte av dette. Hun mener at grammatikkundervisning er viktig fordi det kan føre til at elevene får gode kunnskaper om andrespråket, men også fordi det kan føre til bedre skrivekunnskaper, hun trekker frem at dette gjelder kun de flerspråklige elevene. Dette argumentet kan vi se på som språkferdighetsargumentet, men hennes fokus på nynorsk og på at grammatikken der er ganske ulikt bokmål, kan en kanskje argumentere for at dette også handler om tverrspråklighetsargumentet. Da hun mener at undervisning i bokmålsgrammatikk kan føre til bedre forståelse for nynorskgrammatikken. Til tross for at dette er målformer og ikke to ulike språk, velger jeg å bruke dette begrepet.

4.5 I hvilken grad opplever lærerne grammatikkundervisningen som betydningsfull

Helt tilslutt skal vi se på funnene som kommer frem når en spør informantene om de mener at grammatikkundervisningen er betydningsfull. Det er viktig å huske at her fokuserer jeg kun på de flerspråklige elevene, og om det er betydningsfullt for dem å ha grammatikkundervisning. Siden svarene som kom frem er mye av det samme har jeg her valgt å se dem under et. Alle informantene var enige om at grammatikkundervisning for de flerspråklige elevene førte til en forbedring på ulike punkter. De trekker frem at de flerspråklige elevene, til tross for at de har hatt lang botid i Norge, kan ha noen hull i grammatikkunnskapene som morsmålsbrukere ikke har. Dette kan skyldes mye, men hovedsvaret som kom frem var mangelen på gode norskkunnskaper i hjemmet. Dette fører til at du har gode elever på videregående nivå, som ikke klarer å prestere i fagene slik som de med norsk som morsmål. Informantene hevder her at det har hjulpet flere elever både i skriving og andre deler av norsken at de har hatt grammatikkundervisning i faget. Sara påpeker at når eleven først forstår konseptet, og klarer å ta tak i stigen så skal det ikke mye til han/hun klarer å klatre helt til topps.

5 Analyse

5.1 Hvordan definerer disse lærerne begrepene grammatikk og flerspråklighet?

For å kort oppsummere funnene i de resultatene jeg har presentert tidligere, kan en si at de lærerne som faktisk klarte å definere grammatikk, har definert det innenfor kategoriene som omhandler normative eller deskriptiv grammatikk. Når det er snakk om definisjonen av grammatikk som et språkssystem, slik som Anne betegner det, kan vi sette dette under kategoriene deskriptiv grammatikk eller betydning 7 som var iboende språkssystem. Det at de fleste lærere her tar frem deskriptiv grammatikk som sin definisjon passer sammen med tidligere funn gjort av Refsnes og Sjong i deres masteroppgaver, spesielt i Sjongs masteroppgave kommer det frem at hennes informanter som oftest definerer begrepet grammatikk med en deskriptiv betydning, dette kan ha noe å gjøre med det Hertzberg (1995), sa i sin artikkel om at den deskriptive grammatikken er den som har lengst tid i den norske skolen. Dette kan også ha noe å si for hva det er som blir vektlagt i grammatikkundervisningen til de ulike lærerne, fokus på deskriptiv grammatikk kan kanskje resultere i at det er et økt fokus på den tradisjonelle måten å undervise i grammatikk på. Spesielt med bakgrunn i at ingen av informantene mine trakk frem funksjonell grammatikk som en av definisjonene sine. Alt i alt kan en se i svarene til informantene at de egentlig synes at det er vanskelig å definere grammatikk. Og dette kan stemme overens med tidligere forskning, spesielt den av Brodow (Brodow, 2000), og Tonne (Ingebjørg, 2017). De konkluderer i sine tekster at lærere egentlig ikke har de kunnskapene som trengs for å undervise eller vurdere grammatikk, og Sjong (Sjong, 2017), fant ut i sin oppgave at hennes informanter slettes ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper i grammatikk (Sjong, 2017, s. 33). Hun sammenligner med Refsnes (Refsnes, 2016), som i sin masteroppgave fikk bedre definisjoner på grammatikken, men slik som Sjong og hennes informanter, klarer ikke mine informanter å gi en tilstrekkelig god forklaring på grammatikkdefinisjonen.

Når lærerne blir bedt om å definere flerspråklige elever og flerspråklighet, er situasjonen litt annerledes. Anne, som er læreren med minst grammatikkunnskaper, er den som faktisk bruker dette begrepet og samtidig skiller mellom de elevene som har norsk som morsmål og de som har norsk som andrespråk. Når hun blir spurt om hvorfor hun ikke bruker begrepet

minoritetsspråklige elever, henviser hun til sin tid på studiet i universitetet. Der har de visst lært at begrepet minoritetsspråklig ikke passer om man skal ha et inkluderende klasserom. Denne begrunnelsen ligner på min egen begrunnelse basert på sitatet brukt tidligere av NOU, som mener at begrepene minoritetsspråklige og minoritetsspråk skaper et skille mellom oss og dem, og kan i verste fall gi en mindrehetsfølelse til de den skal inkludere. De litt eldre lærerne reagerer ikke på dette, og foretrekker å bruke begrepet minoritetsspråklig fremfor flerspråklig, siden disse begrepene for dem har to ulike betydninger. Denne forskjellen kan vi kanskje begrunne i alder, da Anne er yngre enn de to andre lærerne, og har dermed hatt en annen undervisning i andrespråk enn dem.

5.2 Hva ligger til grunn når disse lærerne planlegger sin undervisning?

Det helhetlige inntrykket her er at alle lærerne har læreplanen i bakhodet når de skal planlegge sin undervisning generelt. Det er en forskjell på til hvilken grad det blir lagt fokus på læreplanen, men det er slik at alle informantene på en eller annen måte følger den. Det en kan trekke frem er hvordan lærebøkene legger grunnlaget for undervisningsoppsettet. De fleste informanter trekker frem læreboken når de skal planlegge selve undervisningen for dagen og begrunner dette med at det er enklere for elevene å følge, da det skaper en lik referanseramme. Når det kommer til grammatikkundervisning, er det læreboka som står i fokus, den og nettressursene. Her kan vi trekke frem det som ble sagt i del 2.4.4. Her påpeker jeg at lærebøkene i norskfaget har kun et kort delkapittel om grammatikk, og i dette delkapitlet er det som regel ikke mye detaljert forklaring på de ulike grammatiske strukturene, slik som ordklasser og bøyning av disse. Det er et fokus på norsk som et SVO og språk, og dette sammenlignes med andre skandinaviske eller internasjonale språk. Vi kan si at denne tilnærmingen er mer slik en kontrastiv analyse er. Om lærerne da bruker dette som bakgrunn for sin grammatikkundervisning, og ikke mye annet så kan en diskutere om elevene får et godt nok innføring i emnet. Og om lærerne egentlig har kompetansen til å undervise i grammatikk.

5.3 I hvilken grad bruker de grammatikk i sin undervisning, og i samsvar med hvilke temaer?

I denne delen skal jeg analysere de funnene som kom frem under dybdeintervjuene om det overordnede tema. Når det kommer til Eline er hun den av lærerne som har hatt videreutdanning i norsk som andrespråk, og dette synes med tanke på at hun klarer å plukke opp på problemer og hindre som en flerspråklig elev kan møte på. Hun sier her at hun velger å ikke legge grammatikkundervisningen under et spesielt tema, men at det kontinuerlig er undervisning i grammatikk, med bakgrunn i behov eller ikke. Dette er som sagt tidligere en tankegang som kan være god og dårlig. God fordi den legger til grunn at det alltid er grammatikkundervisning. Dette kan motivere de flerspråklige elevene til å kontinuerlig jobbe med dette, men på en annen side kan dette føre til at elevene ikke får en god gjennomgang i emnet, og at læreren kun fungerer som brannslukker.

Pluss at ved å ikke undervise skikkelig i grammatikk oppfyller hun ikke læreplanens krav om å mestre kompetansemålene:

- *«Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk.»*

Dette betyr at elever etter fullført Vg1 studiespesialiserende og Vg2 yrkesfag skal kunne at norsk f.eks. er et SVO språk, og om V2-regelen i norsk. De skal også kunne sammenligne dette med andre språk.

Etter VG2 på studieforbereende utdanningsprogram skal elevene kunne å

- *«Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav».*

Dette kompetansemålet nevner ikke grammatikk direkte, men vi kan likevel trekke dette opp mot grammatikk dette fordi det og mestere språklige formkrav er del av korrekt språk og å uttrykke seg med et variert ordforråd kan vi se på som en del av funksjonell grammatikk.

Sara er den av lærerne som gjennom intervjuet gir inntrykk av at hun underviser mest i grammatikk. Hun har valgt å undervise grammatikk gjennom tre forskjellige temaer i norskfaget. Hun begrunner dette med at en må kunne språket sitt skikkelig, og at det var mye mer grammatikk på skolen da hun var ung, og at hun selv hadde en fordel ved å kunne

grammatikken. Hun er den første læreren som viser at hun til tider bruker kontekstualisert og funksjonell grammatikk. Noe Myhill i sine studier påpeker som den beste måten å undervise i grammatikk på.

1. «Grammatikkundervisning i form av kontekstualisert grammatikkundervisning har en positiv effekt på elevers skriveferdigheter. 2.4.41 (Myhill, 2013)

Både Anne og Sara peker på sidemål som en av emnene det undervises i grammatikk, dette er ikke uvanlig og blir trukket frem i flere studier. Blant disse kan jeg henviser til Sjong (Sjong, 2017), som i sin oppgave oppdaget at de fleste av hennes informanter følte at det var naturlig å undervise i grammatikk i samsvar med nynorskundervisningen.

Det har også blitt skrevet en artikkel om dette tema av Askeland (2019) som i sin artikkel kan konkludere med at:

« Hovedfunna er at lærarane meiner at grammatikk er ein viktig del av norskfaget, men at dei brukar lite tid på eksplisitt grammatikkundervisning som ein del av hovudmålsundervisninga, spesielt i vidaregåande skule. Når det gjeld sidemålsundervisninga i nynorsk derimot, ser det ut til at lærarane brukar meir tid på eksplisitt, strukturert gjennomgang av formverket både i ungdomsskulen og i vidaregåande skule.» (Askeland, 2019)

Her kan vi se at Askelands funn til en grad kan sammenlignes med de jeg har kommet frem til, og som Sjong tar opp i sin masteravhandling. Det er at selv om mange lærere mener at grammatikkundervisning er viktig så er det ikke så ofte at de eksplisitt underviser i dette på bokmål, det er vanligere å sette det opp mot nynorsken, og bruke bokmålet som en referansegrammatikk, eller kontrastiv for å se på forskjellene.

5.4 Hvordan legitimeres undervisning i grammatikk for de flerspråklige elevene?

Alle informantene har språkferdighetsargumentet som hovedargument for sin grammatikkundervisning. Dette samsvarer med forskning gjort av blant annet Brodow (Brodow, 2000), Refsnes (Refsnes, 2016) og Sjong (Sjong, 2017). De har i sine studier alle sett

at språkferdighetsargumentet er det argumentet som lærere lener seg på når de skal begrunne sin grammatikkundervisning. Det er også slik at dette argumentet i deres studier også var sterkt knyttet til skriveferdigheter. Sjong argumenterer i sin masteravhandling for at det ikke finnes forskning som relaterer grammatikkundervisning til gode skrivekunnskaper. Og dessverre så må jeg si meg enig i at det i dette tilfellet ikke eksisterer en studiet som knytter gode grammatikkunnskaper med bedre skriveferdigheter for minoritetsspråklige elever. Men Myhill (Debra A. Myhill, 2012), argumenterer for at dette er mulig, men at dette beror på flere kriterier. Slik som at læreren har gode grammatikkunnskaper og at grammatikkundervisningen må kontekstualiseres, og invitere til språklek. Sjong påpeker i sin masteravhandling at hennes informanter er påvirket at læreplanen og at derfor velger å se på grammatikk som et middel til å forbedre tekst. (Sjong, 2017, ss. 49- 50) Jeg kommer til å argumentere for at det kanskje er slikt med mine informanter også, men det som er ulikt er at mine informanter er lærere av flerspråklige elever, og dermed har de et annet grunnlag for sin grammatikkundervisning. De ser faktisk resultater i sine elever, etter å ha hatt grammatikkundervisning med dem. Det er slik som Hertzberg sier i sin artikkel om det flerkulturelle samfunnet, at det nå er på tide å tenke på norskfaget på nytt.

«Det er ikke gitt at grammatikk er veien å gå for alle, men for en del elever ville det vært en stor hjelp å bli leder til å se systematiske trekk ved målspråket. (Hertzberg F. , Grammatikk?, 2016, s. 25)

5.5 Norskfaget som et andrespråksfag

Det som kommer frem i Hertzbergs siste sitat er at norskfaget må begynne å se på seg selv som et andrespråksfag og ikke kun som et morsmålsfag. Klasserommene i dag består av elever som har norsk som morsmål og de som har norsk som målspråk. Problemet oppstår i at norsk i dag både i læreplanen og av mange lærere blir sett på som morsmålsfaget, og dette kommer tydelig frem i kompetansemålene i læreplanen for norsk. De som argumenterer for at det finnes en egen læreplan for språklige minoriteter må se på at den læreplanen er for enkel, og ofte kun brukt på disse som har kort botid i Norge. Den elevgruppen jeg har fokusert på i dette studiet er de elevene som har lang botid i Norge, de har ikke rett på den spesielle læreplanen, og må følge den ordinære, men grunnet flere omstendigheter så har de ikke de språkkunnskapene som kreves til å mestre videregående skole. Dette fører til at vi har en høyere andel innvandrere som faller fra i høyere utdanning. Norskfaget er det faget der lese

og skriveundervisning skal læres, dette gjelder i grunnen de fleste fag, men det er i norskfaget at dette faktisk skjer. I en skole hvor det er en stor andel flerspråklige elever, er i dag norsklæreren ikke bare norsklærer, men også andrespråklærer. Å tenke at situasjonen er annerledes er ikke lenger mulig. Det er behov for at disse lærerne blir klar over sine roller, og får kompetanse til å undervise de flerspråklige elevene, og begynne å utarbeide sin undervisning for å tilrettelegge for disse også. Flere av mine informanter mente at de som oftest ikke hadde tid til å undervise i grammatikk, fordi det var mye annet som hadde forrang. Dette er noe Sjong også ser på i sin masteroppgave, lærere prioriterer andre emner innenfor norskfaget. Det vi kan drøfte er om denne prioriteringen gagnar alle elevene, eller er det en stor ulempe for noen.

6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg prøvd å se på om hvordan lærere med en stor andel flerspråklige elever i klassen vurderer grammatikkundervisning, og i hvilken sammenheng de underviser dette i. Jeg har i løpet av studiet sett på de ulike faktorene som kan spille inn i læreres planlegging av undervisning, og faktorer som spiller inn i når de velger hvilke temaer de skal undervise grammatikken i. Selv om mitt utvalg av informanter ikke er stor nok til å generalisere, kan vi se på denne oppgaven som et inntrykk, og bruke resultatene i senere forskning. Dermed vil jeg påpeke at de fleste lærerne i oppgaven hadde læreplanen og kompetansemålene i tankene når de planla sin undervisning. Og de begrunner mangelen på grammatikkundervisning med at det ikke kommer eksplisitt frem i læreplanen. Til tross for at ikke alle lærerne har tid til grammatikkundervisning i klasserommet er de enige om at det likevel er viktig. Og de informantene som faktisk tok seg tid til å undervise i grammatikk kunne fortelle om gode resultater senere. De fleste av disse informantene mente at grammatikkundervisning skulle gagne en annen disiplin innenfor norsken, slik som sidemål eller skriftlig produksjon. Til tross for at alle informantene ønsket bedre skriveferdigheter var det kun en som faktisk underviste i kontekstualisert og funksjonell grammatikk, som er bevist er den undervisningsformen som faktisk fører til bedre skriftlige ferdigheter.

Jeg har i løpet av denne oppgaven også kommet frem til at de fleste lærere ikke er klare over sine roller som andrespråklærere, selv om de har en stor andel flerspråklige elever i klassen. Dette fører til at de som oftest til at de ikke prioriterer undervisning som kan gagne den elevgruppen de faktisk skal undervise. De baserer sin undervisning på læreplanen eller på bøkene, som igjen ikke er tilrettelagt for flerspråklige elever. Dermed ender de opp med undervisningsformer og undervisningsemner som ikke samsvarer med det elevene trenger.

Litteraturliste

- Alver, V. (2009). Alle lærere er andrespråklærere. I O. & H. Traavik, *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (ss. 83 -103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andrews, R. T. (2006). The effects of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, ss. 39 -55.
- Anne, G. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Oslo: Unipub.
- Askeland, S. (2019, 10). *Landslaget for norskundervisning*. Hentet fra norskundervisning.no: <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/sigrunn-askland-grammatikk-er-viktig-som-ein-reiskap-nr-vi-treng-han>
- Berggren, H., & Sørland, K. &. (2017). *God nok i norsk?* Cappelen Damm.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1), ss. 3-11. doi:10.1017/S1366728908003477 3
- Braddock, R. R.-J. (1963). *Research in written composition*. Champaign, IL: National council of Teachers of England.
- Brodow, B. (2000). En undersøkning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikkundervisning. I B. B. Nils-Erik Nilsson, *Retoriken kring grammatiken - Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, A. &. (2016, 01 28). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet? *Acta Didactica*(10(1)). doi:<https://doi.org/10.5617/adno.2397>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Debra A. Myhill, S. M. (2012, 2 27). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, ss. 139 -166. doi:10.1080/02671522.2011.637640
- Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012, Oktober 26). *En helhetlig integreringspolitikk - Mangfold og felleskap*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec3?q=#kap4-1>
- F., H. (1998, (5)). Funksjonell grammatikkundervisning: Hva kan det være? *Norsklæreren*, ss. 10-14.
- Fangen, K. (2004). Kap. 12: Analyse av observasjonsmateriale. I k. Fangen, *Deltagende observasjon* (ss. 208-235). Fagbokforlaget.

- Golden, A. &. (1990). Hva er vanskelig for utlendinger i norsk grammatikk? I K. M. Anne Golden, *Hva er vanskelig i grammatikken?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grove, A. M. (2018, April). Språkundervisningen som forsvant. *Språknytt*, ss. 18 - 23.
- Hagemann, K. (2018, april 3). *snl.no*. Hentet 11 18, 2019 fra Store Norske leksikon: <https://snl.no/grammatikk>
- Halliday, M. &. (2004). *An introduction to functional grammar (third edition)*. London: Hodder Arnold.
- Hertzberg, F. &. (1980). *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus - Forlag.
- Hertzberg, F. (2016). Grammatikk? I M. E. Nergård, *Språkdidaktikk* (ss. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillock, G. (1986). *Research in Written English Composition. New directions for Teaching*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Horverak, M. O. (2010). *Forbedring av skriveferdigheter og økt selvtillit gjennom grammatikkundervisning*. Agder: Universitetet i Agder (FOU - rapport).
- Ingebjørg, T. (2017). Lærarrespons og skrivning i grunnskulen. Forståing, effekt og muligheter. I B. F. (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (ss. 173-202). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kvale, S. &. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Myhill, D. &. (2013, November). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education*, ss. 77-91. doi:<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Nilsen, G. K. (2019, 08). *Grammatikkens plass i andrespråksundervisningen - Hva og hvordan*. Hentet fra <https://magasin.fagbokforlaget.no/>: <https://magasin.fagbokforlaget.no/artikler/13/12/2018/grammatikkens-plass-i-andrespraksundervisningen-hva-og-hvordan>
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- NOU2010:7. (2011, juli). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>

- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Refnes, K. (2016). *Refleksjoner omkring grammatikk og grammatikkundervisning*. Trondheim: (Mastergradsavhandling) NTNU.
- Revdal, B. (2017). *"For kunn bruk må du ha lært,": en kvalitativ studie av tre norsklæreres grammatikkundervisning*. Trondheim: (Mastergradsavhandling) NTNU.
- Ryen, E. &. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Ryen, E. &. (2015). Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter. *NOA - Norsk som andrespråk* 30, ss. 195 -217.
- Ryen, E., & Elisabeth, S. &. (2007). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- sentralbyrå, S. (2019, Januar). *SSB.no*. Hentet fra SSB: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Sjong, H. K. (2017). *Fire norsklæreres syn på grammatikkens posisjon i sin norskundervisning*. Trondheim: (Masteravhandling) NTNU.
- SSB. (2010, Mars 12). *SSB.no*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/barn-og-unge-med-innvandrerforeldre>
- SSB. (2019, 11 18). *ssb.no*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrerere-og-deres-barn-i-skolen>
- Teig, T. R. (2018). *Å snakke norsk som andrespråk - er det bare i språkfag man er flerspråklig?* Tromsø: (Masteravhandling) UIT.
- Tenfjord, H. B. (2007). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tonne, I. &. (2015, Februar 1). *Andrespråksdidaktisk forskning -- en oversikt over hva hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år*. Hentet august 2019 fra Novus: <http://ojs.novus.no.ezproxy.uio.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>
- Trygsland, G. (2017). *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom?* Universitetet i Oslo. Oslo: Univervitetet i Oslo (masteravhandling). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58067/1/Hva-kjennetegner-grammatikkundervisningen-i-tre-norske-klassemom-.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Norsk (NOR1-05)*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter): https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av konstruktivistisk læringsteori. I E. S. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen* (ss. 257 -271). Oslo: Cappelen Damm.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan vurderer lærere i videregående skoler med et høyt antall flerspråklige elever, grammatikkens rolle i norskfaget.

Sekundære problemstillinger/spørsmål blir:

- Hva mener lærere om grammatikk? Er det et viktig redskap eller ikke?
- Undervises det aktivt i grammatikk i klasserommet?
- Kan grammatikkundervisning føre til bedre norskkunnskaper for elever som har et annet morsmål?

Tid pr. intervju: 1 -1,5 time

Type: Semistrukturerte

Antall informanter: 3

Fase	Tematiske spørsmål
1: Rammesetting	1. Løs prat (5 min)
	2. Informasjon (5-7 min) <ul style="list-style-type: none">• Informer om opptak, sørg for samtykke. Skrive under skjema.• Start av opptak• Si litt om tema. Bakgrunn og formål for samtalen.• Forklare hva intervjuet skal brukes til. Taushetsplikt og anonymitet.• Spørre om noe er uklart
2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål (10 min) <ul style="list-style-type: none">• Fortell om deg selv som lærer generelt. (Utdanning? Hvor og når? Videreutdanning? Hva kjennetegner deg som lærer)• Hvilke erfaringer har du med arbeid med flerspråklige ungdom?• Avklaring av nåværende klasseromssituasjon. (Beskriv elevgruppen din. Hvor mange gutter/jenter? Etnisk norske/flerspråklige? Språklig bakgrunn? Førstegenerasjon/andregenerasjon?)• Avklaring av begreper vi kommer til å bruke. (morsmål, andrespråk, førstespråk, fremmedspråk, flerspråklig, funksjonell vs. Tradisjonell grammatikkundervisning)

3: Fokusering	<ul style="list-style-type: none"> • Nøkkelspørsmål (30 -40 min) <p>Erfaring med flerspråklige elever:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beskriv din erfaring og dine opplevelser i arbeid med flerspråklige barn. <p>Undervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beskriv en vanlig undervisningsøkt for deg. • Hva har du i tankene når du skal planlegge undervisningen? Lærerplanen? • Planlegger du undervisning selv eller med andre? • Hvordan merker du at elevenes forutsetninger (språk, kultur m.m), spiller inn på måten du underviser på? <p>Grammatikkundervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du definere begrepet «grammatikk»? • I læreplanen står det « Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.» Hvordan tolker du denne delen av læreplanen? • I lærerplanen står det «Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet (...) og å utvikle deres språkforståelse.» Hvordan tolker du denne delen av læreplanen? • Hvor stor plass mener du at grammatikken burde ha i norskfaget? • Hvilke argumenter har du for å undervise /ikke undervise i grammatikk • Fortell hvilken nytte dine elever kan ha av grammatikkundervisning. Mener du at grammatikkundervisning kan føre til bedre norskkunnskaper for flerspråklige elever? • Underviser du i grammatikk? • Hvordan underviser du i grammatikk? Tradisjonell/funksjonell? Et eget tema eller som en del av noe annet? Baserer du deg på læreboka? Oppgaver? Setningsanalyse? I forbindelse med skriving? • Retter du grammatiske feil i skriftlige innleveringer? • Hvordan responderer elevene dine på grammatikkundervisning? • Kan du si noe om i hvilken grad dere snakker om grammatikk og grammatikkundervisning i norsklærerkollegiet.
4.Tilbakeblikk	5. Oppsummering (ca. 10 min) <ul style="list-style-type: none"> • Eventuell oppklaring • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave

Referansenummer

744531

Registrert

01.11.2019 av Qurat-Ul-Ain Chaudhry - quchaudh@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no, tlf: 48186402

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Qurat-ul-ain Chaudhry, annie0901@live.com, tlf: 95052257

Prosjektperiode

01.08.2019 - 05.12.2019

Status

01.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

01.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.11.2019.

Vurderingen forutsetter at samtykkeskjemaet tilpasses prosjektet og at det legges til kontaktopplysninger til studenten, prosjektansvarlig og personvernombudet ved UiO i informasjonsskrivet. Hjelpetekst i malen bør slettes.

Når dette er på plass kan behandlingen starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 05.12.2019.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever/foresatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

Grammatikkens rolle i norskfaget fra lærerens synspunkt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere ved VGS vurderer grammatikkens rolle i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å studere hva lærer ved videregående skolen med et høyt antall flerspråklige elever mener om grammatikkens rolle i norskfaget. Dette er også problemstillingen som skal analyseres.

Problemstilling:

Hvordan vurderer lærere i videregående skoler med et høyt antall flerspråklige elever, grammatikkens rolle i norskfaget.

Sekundære problemstillinger/spørsmål blir:

- Hva mener lærere om grammatikk? Er det et viktig redskap eller ikke?
- Undervises det aktivt i grammatikk i klasserommet?
- Kan grammatikkundervisning føre til bedre norskkunnskaper for elever som har et annet morsmål?

Dette er en masteroppgave for lektorprogrammet, i norskdiraktikk ved universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du er som norsklærer relevant for studie

Hva innebærer det for deg å delta?

Beskriv metode (spørreskjema, intervju, observasjon etc.), omfanget, hvilke opplysninger som samles inn og hvordan opplysningene registreres (elektronisk, notater, lyd-/videoopptak), f.eks.:

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et semistrukturert intervju. Der du snakker om deg som lærer og ditt syn på grammatikkundervisning i klasserommet

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *De med tilgang til informasjon om deg er kun studenten som intervjuer og veilederen.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. All personlig informasjon vil bli anonymisert.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [05.12.19]. Ved prosjekt avsluttelse vil all informasjon om informantene bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo* NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Joke Dewilde ved Universitetet i Oslo*
- Vårt personvernombud: Roger Margraf -Bye
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Qurat - ul ain Chaudhry (Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Grammatikkundervisning – selvfølgelig!*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [*oppgi tidspunkt*]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)