

Eli Anne Eiesland
OsloMet

Signe Laake
OsloMet

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.1>

Fra ordklassestafett til språkforskere: Norsklæreres refleksjoner om grammatikkundervisning

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi åssen et utvalg norsklærere fra barnetrinnet til videregående skole rapporterer at de praktiserer grammatikkundervisning. Datamaterialet er refleksjonstekster skrevet av lærere som tok videreutdanning i norsk ved to forskjellige høyere utdanningsinstitusjoner. Vi stiller to forskningsspørsmål: Hvilke deler av grammatikken rapporterer lærerne at de underviser i, og hvilke arbeidsmåter rapporterer de at de bruker? Funnene viser at ordklasser tar mye plass i grammatikkundervisninga, både på barne- og ungdomstrinnet, mens syntaks får større plass hos VGS-lærerne. På barnetrinnet er *bevegelse og spill* den mest brukte arbeidsmåten, mens det sammenlignende perspektivet gis noe større plass på ungdomstrinnet og særlig på VGS. Det ser ut til å være en viss mangel på progresjon mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Vi mener at funnene våre viser at en bør etterstrebe å gi studentene et mer deskriptivt syn på grammatikk, slik at de kan oppdage at grammatikken er noe man kan samtale om og utforske.

Nøkkelord: grammatikk, grammatikkundervisning, språkdidaktikk, grammatikkdiraktikk, norskfaget

From word class races to exploring language: Teachers of Norwegian as L1's beliefs about teaching grammar

Abstract

In this article, we investigate how a selection of Norwegian teachers from primary school to upper secondary school report that they practise grammar teaching. The data material is texts written by teachers who participated in continuing education courses in Norwegian at two different higher education institutions. We ask two research questions: Which parts of grammar do the teachers report that they teach, and which teaching methods do they report that they use? Our findings show that word classes dominate their grammar teaching, both at primary and lower secondary level, while syntax is given more attention by the upper secondary teachers. At primary school, movement and play are the most used teaching methods, while the comparative perspective features somewhat more at lower secondary and especially upper secondary school. There seems to be a lack of progression between the primary and secondary levels. We argue that our findings show that one should strive to give students a more descriptive view of grammar so that they understand grammar as something that can be discussed and explored.

Keywords: grammar, grammar teaching, language didactics, Norwegian, Norwegian as L1.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Debatten om hvilken plass grammatikken bør ha i språkfagene, har pågått lenge, noe blant annet Hertzberg (2014, s. 80) påpeker når hun skriver at «debatten om grammatikk dukker opp med ujevne mellomrom i det fagdidaktiske landskapet». Etter en periode med nedtoning av grammatikk, opprinnelig på grunn av effektstudier som pekte på manglende kobling mellom grammatikkundervisning og skrive- og kommunikasjonsferdigheter, kan det se ut til at grammatikken er i ferd med å få en sterkere posisjon i morsmålsfaget. I Storbritannia er det særlig forskninga til Myhill og kolleger (se blant annet Myhill et al., 2012) som har vakt oppmerksomhet, ved å vise at elever kan få både bedre skriftlige ferdigheter og økt metaspråklig

bevissthet ved å jobbe med grammatikk på bestemte måter. I Nederland har Jimmy van Rijt og kolleger vist at undervisning i såkalte lingvistiske metakonsepter, altså overordna konsepter, som *valens* kan øke elevenes evne til å resonnerer rundt språklige problemer (van Rijt et al., 2020). Også i en norsk kontekst har det de siste åra vært økt interesse for grammatikk i morsmålsfaget; se blant annet Askland (2019), Haugen (2019), Hognestad (2019), Haugen & Spilling (2020), Brøseth et al. (2020), Jørgensen & Siljan (2021), Nygård & Brøseth (2021), Siljan (2022), m. fl.

Haugen (2019, s. 8) påpeker at «skulegrammatikkdebatten i Noreg har i svært stor grad dreia seg om kvifor ein (eventuelt) skal undervise i grammatikk, og langt mindre om didaktikkens kva og korleis». For å kunne vite hvor vi skal, er det imidlertid også hensiktsmessig å vite hvor vi står. Vi ønsker å finne ut hva lærere tenker om sin grammatikkundervisning i norskfaget.

1.2 Forskningsspørsmål

Vi undersøker i denne artikkelen to forskningsspørsmål:

1. Hvilke deler av grammatikken rapporterer lærerne at de tematiserer i sin grammatikkundervisning?
2. Hvilke arbeidsmåter rapporterer lærere at de bruker i sin grammatikkundervisning?

Vi har en bred forståelse av grammatikk som omfatter alle aspekter ved språkssystemet. Vår tilnærming til grammatikk er deskriptiv, der vi ser på grammatikk som en beskrivelse av språkssystemet, i motsetning til et normativt syn på grammatikken knytta til skriftspråket og rettskrivningsregler. Vi ser på grammatikk også som en kognitiv evne eller et indre språkssystem.

For å svare på spørsmålene har vi gjort en kvalitativ innholdsanalyse. Datamaterialet består av refleksjonsoppgaver om temaet grammatikkundervisning, skrevet av lærere på 1.–13. trinn som deltok på videreutdanning ved to ulike norske høyskoler/universiteter. Materialet blei samla inn høsten 2019, da den forrige læreplanen fortsatt var gjeldende. Datamaterialet er likevel interessant også etter innføringa av LK20. Som Hognestad (2019, s. 86) påpeker, er grunnstrukturen i læreplanene når det gjelder grammatiske temaer i stor grad den samme. Det er dessuten grunn til å tro at læreres praksis ikke endres umiddelbart etter innføringa av ny

læreplan, fordi det de gjør i klasserommet blir påvirket også av andre faktorer slik som erfaringer, oppfatninger osv., som vi kommer tilbake til i del 1.3.1. Datamaterialet beskrives nærmere i del 2.

1.3 Tidligere forskning

1.3.1 Lærere og lærerstudenters kunnskaper og oppfatninger

Det ser ut til at lærerstudenter ikke alltid har de grammatiske fagkunnskapene de trenger når de begynner på utdanninga. Holmen (2014) undersøkte 114 lærerstudenters grammatikkunnskaper, og fant at studentene «mangler allmenn fagkunnskap i grammatikk» (Holmen, 2014, s. 90). De fleste studentene kjente til ordklassene verb, adjektiv og substantiv. En del kunne identifisere pronomen, preposisjon og adverb, men ordklassene determinativ, konjunksjon, subjunksjon og interjeksjon var det få som kjente til. Bare 30 % av studentene visste forskjellen mellom subjekt og substantiv, og svært få av dem kunne utføre en syntaktisk analyse av en setning (Holmen, 2014, s. 91). De hadde også manglende kunnskap om hva leddsetninger er. Nygård & Brøseth (2021) gjør lignende funn i sin studie, der de har undersøkt hvilken forståelse av og kunnskap om grammatikk førsteårsstudenter på lærerutdanningen har. Studentene scorer relativt lavt på en kunnskapstest der de blant annet skal angi ordklasser, gjøre enkel setningsanalyse og identifisere leddsetninger.

Tonne (2017) har undersøkt læreres responspraksiser knytta til det syntaktiske nivået i tekster og finner at lærerne ofte gir syntaktisk respons som er upresis. Usikkerhet i syntakskunnskaper har også blitt påpekt i internasjonal forskning (Myhill & Watson, 2013). Askland (2019 s. 32) påpeker at både lærerstudenter og praktiserende lærere kan se ut til å ha utilstrekkelige kunnskaper om grammatikk, og at lærerutdanninger kan trenge å bruke mer tid på å utvikle grammatikkferdighetene til kommende lærere.

Lærerkognisjon (teacher cognition) kan defineres som læreres tanker, kunnskap og oppfatninger om et tema (se blant annet Borg 2019). I forskning på lærerkognisjon innen språkundervisning har man spesifikt sett på læreres kunnskaper i grammatikk og deres språklige bevissthet (Svalberg 2015). Svalberg (2015, s. 533) påpeker at både kunnskap om grammatikk og sjøltillit innen grammatikk er viktig for åssen de underviser i temaet. I tillegg har det også

noe å si hva slags personlige erfaringer lærerne har med grammatikk fra egen utdanning (Askland 2019, s. 8). Dette understreker også Phipps & Borg (2009, s. 381), som skriver at «there is ample evidence that teachers' beliefs about teaching and learning may be powerfully influenced (positively or negatively) by teachers' own experiences as learners and are well established by the time teachers go to university», og at lærernes oppfatning «can exert a persistent long-term influence on teachers' instructional practices» (Phipps & Borg 2009, s. 381).

Van Rijt & Coppen (2017) diskuterer læreres oppfatninger i forbindelse med begrepene *intendert* og *implementert* læreplan (s. 361). Viss lærerne ikke er trygge på sine egne kunnskaper, vil det være stor forskjell mellom intensjon og implementering. Et slikt poeng har også Myhill et al. (2013, s. 77), som påpeker at «students' learning about writing is influenced by teachers' metalinguistic knowledge». Det er viktig at lærerne er trygge i kunnskapen sin, fordi, som Myhill et al. (2012) viser, er effekten av grammatikkundervisninga avhengig av at elevene får diskutere grammatiske fenomener. Lærerne som var utrygge på sin egen kunnskap tilrettela imidlertid i mye mindre grad for refleksjon og diskusjon.

Det kan se ut til at både lærere og lærerstudenter ofte har en normativ oppfatning av grammatikk. Nygård & Brøseth (2021) finner at ferske lærerstudenter i svært stor grad tenker på grammatikk som korrekthetsnormer for skriving (s. 138). Dette er noe også Hertzberg (1995, s. 13) og Aa (2021, s. 73) trekker fram. Et normativt grammatikksyn vil også kunne påvirke både hva lærerne fokuserer på og åssen de velger å jobbe med fagstoffet i klasserommet.

1.3.2 Grammatikk i klasserommet og i lærebøker

Den grundigste situasjonsbeskrivelsen av grammatikkundervisning gjøres av Blikstad-Balas & Roe (2020), som kartlegger hva som skjer i norsktimene i ungdomsskoleklasser. De viser (s. 172) at det grammatiske metaspråket stort sett blir benytta i sidemålsundervisning. Grammatikken blir ofte kobla til korrekthet, både når temaet var sidemål og når det var mer generelt, for eksempel i arbeid med kommaregler, forskjellen mellom da og når eller og og å (s. 156). Som tidligere nevnt kan det se ut til at lærerstudenter, og dermed også praktiserende lærere, har en normativ forståelse av grammatikk. Den normative grammatikkforståelsen kan være med å forklare tendensen til at grammatikken i stor grad kobles til sidemålsopplæring, i

og med at opplæringa i sidemål ofte er innretta mot å lære seg å bruke særlig bøyingsystemet i sidemålet riktig. Dette blir igjen sjølførsterkende, fordi kommende lærere tar med seg erfaringene med grammatikk som noe normativt inn i egen praksis.

Når det gjelder arbeidsmåter, kan det se ut til at de ofte er ganske tradisjonelle. Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 171) rapporterer at grammatikken i særlig stor grad var knytta til sidemålsundervisning, og at undervisninga var prega av «løsrevne drilløvelser med bøyning av substantiv og verb». Christensen et al. (2018) finner at grammatikkundervisning i språkfaga i den danske skolen i stor grad er prega av aktiviteter der elevene skal være fysisk aktive, altså spill/lekpregede aktiviteter, men at innholdet i stor grad er tradisjonelt orientert mot særlig ordklasser og rettskriving.

På den andre siden er det fullt mulig å ha grammatikkundervisning som er mer samtalende og utforskende i natur. Søfteland et al. (2021) har blant annet undersøkt åssen lærere legger til rette for å utforske (tale)språk. De finner at lærerne er engasjert i temaet og innstilt på variert arbeid. Arbeidsmåter som lytteaktiviteter, samtale, skriving, miming og skuespill blir nevnt, og aktiviteter der elevene skal finne og utforske språkfenomener. Det som ikke kommer fram i datamaterialet deres er noen «systematisk didaktisk tenking» (s. 82).

I lærebøker er det en tendens til å framstille grammatikken på en ganske løsrevet måte. Haugen & Spilling (2020) finner i en undersøkelse av lærebøker for 3.–4. trinn at bøkene i liten grad viser åssen ordklassene brukes i tekst. Bakke & Kverndokken (2021) har sett på grammatikkoppgaver i lærebøker for 5. og 8. trinn etter LK20, og finner at det er en overvekt av det de kaller systemgrammatiske oppgaver, i motsetning til bruksorienterte. Fokus på systemgrammatikk i seg sjøl er ikke noe negativt, men vi mistenker at mange av disse oppgavene i stor grad er utfyllingsoppgaver som ikke bidrar til forståelse av selve språkssystemet, men som er det Hognestad (2013, s. 27) kaller «paradigmegymnastikk».

Tendensen til å presentere grammatikken løsrevet fra andre emner i norskfaget finner også Jørgensen & Siljan (2021), som har sett på grammatikkoppgaver i to læreverker. De finner at få av oppgavene i skrivekapitlene bruker et grammatisk metaspråk og legger opp til arbeid med grammatikk. Siljan (2022) finner i en annen lærebokstudie at begge de undersøkte læreverkene har knappe beskrivelser av grammatiske fenomener som ordklasser, og få oppgaver som bruker

det grammatiske metaspråket utenfor grammatikkapitlene. Brøseth et al. (2020) viser at grammatikken presenteres så kort og forenkla at det kan være vanskelig for elevene å forstå den.

1.4 Hva krevde læreplanen?

Kompetansemålene i læreplanen som var gjeldende da datamaterialet blei innsamla (NOR1–05) er gjengitt i tabell 1. I tredje kolonne oppgis hvilke deler av grammatikken det aktuelle kompetansemålet krever kunnskap om. Der delene av grammatikken er markert i **feit skrift**, betyr det at det er nevnt direkte (slik som målet om ordklasser etter 4. trinn), eller med en underkategori (slik som målet etter 2. trinn som nevner *intonasjon*, altså fonologi, eller målet etter 7. trinn som nevner *setningsanalyse*, altså syntaks). Der delene av grammatikken står i vanlig skrift, betyr det at de ikke er nevnt direkte, men at man har bruk for denne delen av grammatikken for å kunne være i stand til å oppfylle målet. For eksempel trenger man kunnskaper i både fonologi og morfologi for å kunne sammenligne eget talemål med andres. I kolonna lengst til høyre står det oppgitt åssen elevene skal jobbe.

Tabell 1. Kompetansemål og arbeidsmåter i LK-06

Trinn	Kompetansemål	Deler av grammatikken	Arbeidsmåter
2. trinn	leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, <i>språklyder</i> , <i>stavelser</i> , meningsbærende elementer og ord	fonologi, ord	leke og utforske
	samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og <i>intonasjon</i> skaper mening	fonologi , semantikk	samtale
	samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk	fonologi, morfologi, syntaks, ortografi	samtale
4. trinn	beskrive ordklasser og deres funksjon	Ordklasser	beskrive
	beskrive eget talemål og sammenligne med andres	fonologi, morfologi, syntaks	beskrive, sammenligne
7. trinn	utføre grunnleggende <i>setningsanalyse</i> og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap	Syntaks	analysere, beskrive
	sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk	morfologi, syntaks, ortografi	sammenligne

	gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker	semantikk, pragmatikk	beskrive, reflektere
10. trinn	gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge (...)	fonologi, morfologi, syntaks	beskrive
	bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål	morfologi, syntaks, ortografi	sammenligne
	beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp	fonologi, morfologi, syntaks, semantikk	beskrive
	drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende	semantikk, pragmatikk	drøfte
VG1	beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk	fonologi, morfologi, syntaks	beskrive, sammenligne
VG2	gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk	fonologi, morfologi, syntaks	beskrive, sammenligne
VG3	gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål	fonologi, morfologi, syntaks, språkendring	beskrive, reflektere
	gjøre rede for trekk ved samisk språk [...]	fonologi, morfologi, syntaks	beskrive
	gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene	fonologi, morfologi, syntaks, ortografi	sammenligne

Ordet *grammatikk* er ikke hyppig nevnt – det forekommer i tre kompetansemål, hvorav to (etter 7. og 10. trinn) spesifikt handler om skriftspråk. Denne forankringa av grammatikken har blitt kritisert av Aa (2021), som argumenterer for at talemålet er grammatikkens mest grunnleggende studieobjekt og at talemål bør inkluderes i større grad i grammatikkundervisninga.

2 Metode

Målet med forskningsprosjektet er å bidra med innsikt om hva lærere rapporterer at de gjør i sin grammatikkundervisning. For å kunne svare på dette har vi i materialet vårt sett på hvilke deler av grammatikken lærerne i studien nevner og hva slags arbeidsmåter de rapporterer at de bruker. Lærerne skriver i noen tilfeller også om hva de kan tenke seg å prøve ut.

2.1 Deltakerne i studien

Deltakerne i studien er lærere som har deltatt på videreutdanningskurs (Kompetanse for kvalitet) ved to læresteder for høyere utdanning på Østlandet, studieåret 2018–2019. Deltakerne gikk enten på et kurs retta mot 1.–7. trinn eller på et kurs for trinn 8–13, altså ungdomskolen og videregående. Prosjektet er godkjent av NSD. Det innsamlede materialet er anonymisert ved at hver deltaker har fått en kode som gjør at det ikke er mulig å gjenkjenne deltakerne. Datamaterialet blir sletta ved prosjektslutt.

Tabell 2 viser antall deltakere og åssen de fordeler seg på de ulike trinnene.

Tabell 2: Informantene i studien fordelt på trinnene de jobber på

Skoletrinn:	Antall deltakere
Barneskole	28
Ungdomsskole	6
Videregående skole	5
Totalt	39

Som tabellen viser, er det ikke en jevn fordeling av deltakere på de ulike trinnene. Vi har derfor i denne studien lagt mest vekt på dataene fra barneskolelærerne. Våre slutninger om åssen lærere på ungdomskolen og videregående skole reflekterer om grammatikkundervisning, vil være mer usikre. En annen svakhet ved datamaterialet er at vi ikke veit hvilket trinn lærerne jobber på utover skoleslag. Det er spesielt et problem på barnetrinnet, der arbeidsmåter og utvalg av fagstoff vil skille seg klart fra begynneropplæringen til slutten av mellomtrinnet.

2.2 Datamaterialet

Materialet består av tekster som deltakerne har produsert i forbindelse med nettseminar. Deltakerne fikk i oppgave å diskutere grammatikkundervisning. Studentene som jobba på barnetrinnet, fikk i oppgave å reflektere rundt åssen de kunne bruke faglitteratur om grammatikk i egen praksis. Studentene fra ungdomsskolen og videregående skulle diskutere erfaringer fra grammatikkundervisning, og bruke kompetansemål fra læreplanen. Dessuten skulle hver deltaker fra ungdomsskolen og videregående komme med et forslag til opplegg for grammatikkundervisning. Lærerne fra alle skoletrinn skulle kommentere innlegg, slik at det

blei en dialog rundt refleksjonene. Denne dialogen foregikk skriftlig i diskusjonsfunksjonen på læringsplattformen Canvas. Tekstene skulle ikke vurderes av faglærer; oppgaven var å delta og diskutere fagstoffet. Vi som faglærere var ikke involvert i diskusjonene, annet enn å se innom for å sjekke at alle hadde deltatt. Det kan likevel tenkes at studentene i en viss grad svarer slik de tror at faglærer vil ønske, og at vi derfor får høre om *ønska* praksis og ikke om reell praksis. Våre data består dessuten både av hva lærerne sjøl rapporterer at de gjør i klasserommet, og det de anser som god undervisning basert på pensumet de har lest, herunder praksiser de *ønsker* å implementere i klasserommet. Det innebærer at materialet vårt ikke nødvendigvis kan si noe om hva som faktisk foregår i klasserommet.

For å gi et anslag av størrelsen på datamaterialet vårt, bruker vi antall ord informantene i studien har skrevet. I tabell 3 kan en se åssen antall ord fordeler seg på de ulike skoleslagene:

Tabell 3: antall ord i datamaterialet

Skoleslag	Antall ord
Barneskole	4492
Ungdomsskole	2148
Videregående	1797

Ikke alle informantene har bidratt like mye. I materialet for barnetrinnet varierer mengden ord som informantene som har bidratt med, fra 823 ord fra informantene med flest ord, til 44 ord fra informanten med færrest ord. Vi har gjengitt sitatene fra lærerne nøyaktig slik de sto.

2.3 Kategorisering

Vår tilnærming til materialet kan beskrives som kvalitativ innholdsanalyse (jf. Hsieh & Shannon, 2005), altså ei tilnærming der dokumenter blir gjennomgått på en systematisk måte med sikte på kategorisering, registrering og analyse av innholdet. Nærmere bestemt har vi brukt det Fauskanger & Mosvold (2014, s. 133) og Hsieh & Shannon (2005, s. 1279) kaller konvensjonell, kvalitativ innholdsanalyse. Gjennom gjentatte gjennomlesninger av materialet blir systemet av koder/innholdskategorier utvikla, revidert og etablert.

Vi begynte med å kategorisere materialet fra ungdomsskolelærerne. Deretter diskuterte vi kategoriene som hadde dukka opp og brukte disse for å kategorisere materialet fra barnetrinnet og videregående.

Vi hadde to overkategorier: *deler av grammatikken* og *undervisningspraksiser*. I vedlegg 1 finnes en oversikt over alle kategoriene med forklaring og eksempler.

Utviklinga av kategoriene *deler av grammatikken* bærer preg av det Fauskanger & Mosvold (2014, s. 133) og Hsieh & Shannon (2005, s. 279) kaller teoridrevet innholdsanalyse. I tilnærminga til datamaterialet vil analysen baseres på deduktiv kategorisering hvor en tar utgangspunkt i tidligere forskning for utvikling av kategorier. Det innebærer at vi for denne kategorien brukte den klassiske inndelinga av grammatikken som verdier (fonologi, morfologi syntaks og semantikk). I tillegg har vi inkludert *ortografi*, fordi lærerne sjøl trakk fram rettskriving i flere tilfeller.

Vi kom i stor grad fram til verdiene i kategorien *undervisningspraksiser* induktivt. Noen av praksisene er det lærerne selv som setter ord på (for eksempel «tavleundervisning» og «sammenligning»). Andre kategorier blei generert gjennom vår fortolkning og systematisering av materialet, slik som «identifisering». I denne kategorien har vi inkludert arbeidsmåter som legger vekt på at elevene skal finne, kjenne igjen og kategorisere for eksempel ordklasser, uten at lærerne nødvendigvis sjøl bruker termen identifisering. Noen av kategoriene krever mer tolkning av det lærerne skriver, som for eksempel «utforskning». Her har vi lagt den nåværende læreplanens forklaring av verbet *utforske* til grunn: «å oppdage, observere og granske».

En del av undervisningspraksisene blei koda for mer enn én verdi. Et eksempel på dette er undervisningsopplegg som både legger opp til bevegelse og spill, men også identifisering, slik denne læreren beskriver:

En smågruppeaktivitet som jeg bruker til mange ting, også ordklasser, er at elevene sitter i grupper der de etter tur skal skrive gitte ord, for eksempel verb (eller det du bestemmer), på en gitt tid. Etterpå skal gruppene etter tur si disse til lærer som skriver dem opp på tavla. Gruppene får poeng for hvert nye riktige ord de sier, og også om de oppdager feil som andre grupper sier.

Før kategoriseringa begynte, la vi inn datamaterialet i et regneark, der det blei delt opp i mindre innholdsenheter. En innholdsenhet er en del av teksten som handler om det samme, og er i de aller fleste tilfeller større enn en setning. En beskrivelse av et sammenhengende undervisningsopplegg vil for eksempel regnes som en innholdsenhet. Viss en informant veksler tema, regnes dette som en ny innholdsenhet. Et eksempel på dette ser vi under:

Jeg jobber mye med at elevene skal sette ord på og forklare det de gjør og tenker. For eksempel at de forklarer hva et substantiv er og forklarer hvorfor vi setter ord i akkurat den gruppen vi velger (f.eks. substantiv eller adjektiv). Dette kommer gradvis utover på småskolen. Andreklassingene som jeg har nå har blitt veldig flinke til å forklare og sette ord på det de mener og tenker.

I klasserommet har jeg allerede fra starten av et norskområde, et matematikkområde og et engelskområde, der vi henger opp aktuelle ting som har med de ulike fagene å gjøre. Her henges det på norskområdet opp eksempel på ord som hører til de ulike ordklassene som vi har snakket om.

Denne sekvensen har vi delt i to innholdsenheter, markert ved linjeskift. Den første innholdsenheten er klassifisert som «ordklasser» (under *deler av grammatikken*) og «samtale» (under *undervisningspraksiser*). Den andre er klassifisert som «ordklasser» (under *deler av grammatikken*), og har ikke fått noen kategorisering under *undervisningspraksiser* fordi det ikke framgår av sitatet hva slags undervisningspraksis læreren snakker om.

3 Resultater

I denne delen presenterer vi funnene fra studien. I punkt 3.1 tar vi for oss kategorien *deler av grammatikken*, og i 3.2 beskriver vi lærernes undervisningspraksiser. I hver del blir funnene organisert etter skoleslag.

3.1 Hvilke deler av grammatikken trekker lærerne frem?

3.1.1 Barnetrinnet

Vi så i tabell 1 at vi i kompetansemålene for barnetrinnet finner både fonologi, ordklasser, morfologi og syntaks. Vi finner igjen alle disse kategoriene i datamaterialet vårt. Dataene fra barnetrinns lærerne viser at det av disse helt klart er ordklasser som blir nevnt flest ganger. Over halvparten av innholdsenhetene som blei kategorisert, handler om ordklasser. Ordklassene som blir nevnt er overveidende verb, substantiv og adjektiv. Noen få nevner preposisjoner og en

nevner pronomen. Det er altså de leksikalske ordklassene som blir trukket fram de fleste av gangene.

Fonologi blir også nevnt, direkte eller indirekte, av flere av barnetrinnslærerne. I nesten alle tilfellene er dette knytta til begynneropplæring i lesing og skriving, som når en lærer skriver at man må «jobbe godt med lesetrappa; lytting, rim, ord og setninger, stavelser, fremlyd og lyder».

Kategorien «ortografi» blir nevnt en del. En av lærerne skriver følgende:

Videre jobber vi med lureord. Ord som skrives annerledes enn de uttales. Her leker vi oss mye, jobber praktisk, for eksempel «stjerneorientering» der elevene må ut å hente ord, lese de for så gå tilbake å skrive de.

Bøying og orddanning opptar også lærerne. En av dem trekker fram måter en kan jobbe med bøyingssystemet for å gjøre det eksplisitt for elevene:

Jeg kan også arbeide videre med å bøye de ulike ordene, både ved å bruke konkrete slik at de ser at antallet i substantiv forandrer seg, og at endingen derfor blir forandret. Når det gjelder arbeid med substantiv, bruk konkrete, for eksempel en kopp og to kopper med trykk på er i endelsen av ordet.

En annen lærer trekker fram både avledning og sammensetting, og skriver følgende:

Ordlek hvor barna lager nye ord ved hjelp av avledning og sammensetning av ord er nyttig for å hjelpe barna å bli bevisst hvordan man lager ord i norsk. Det kan også hjelpe dem til å lettere identifisere morfemer når de skal avkode ord. Det gjør det også lettere å knekke lesekoden, og å bruke språket.

Flere lærere nevner syntaks, men det er det få som nevner eksplisitt arbeid med syntaks av den typen man kunne forvente ut fra kompetansemålet om setningsanalyse som gjaldt etter 7. trinn. En av lærerne nevner ei bok som de bruker på skolen, og skriver at: «Den gir mange praktiske eksempler på åssen man kan jobbe med både lyder, ord, stavelser og setninger», men uten å konkretisere hva arbeidet med setninger går ut på. En annen lærer skriver om diktat i forbindelse med rettskriving og syntaks:

På 2. trinn bruker vi hver uke tid på ord-diktat for å øve på rettskriving. Denne metoden blir utvidet til setningsdiktat etter jul og det gjenstår å se om dette styrker elevenes evne til å se/høre om syntaksen i en setning er rett eller gal.

Her er det heller ikke snakk om eksplisitte analytiske ferdigheter på setningsnivå, men «styrking av språklige evner» som læreren mener skal komme ved hjelp av diktat. Det normative kommer tydelig til uttrykk i lærerens vekt på «rett eller gal».

3.1.2 Ungdomstrinnet

Også ungdomsskolelærerne var i stor grad opptatt av ordklasser. Nesten halvparten av de kategoriserte innholdsenhetene fra disse lærerne handla om dette temaet. Det er fortsatt de tre store leksikalske, åpne ordklassene verb, substantiv og adjektiv som blir trukket fram, akkurat som på barnetrinnet. En av lærerne kommenterer at «jeg opplever stadig at ungdomsskoleelever er usikre på ordklassene», noe som kanskje kan forklare hvorfor ordklassene fortsatt vies så mye plass hos ungdomsskolelærerne.

Også *bøying* vies en god del plass. I mange tilfeller knyttes *bøying* til sidemålsundervisning, slik en av lærerne uttrykker det når hen skriver «ordklasser og bøyingsformer har jeg kun repetert i nynorsk». Ortografi vies mindre plass i ungdomsskoledataene, noe som er naturlig med tanke på at elever på ungdomstrinnet ikke lenger er i den første lese- og skriveopplæringa. Det som nevnes spesifikt om ortografi, er tegnsetting, og da særlig kommaregler.

Syntaks nevnes oftere av ungdomsskolelærerne enn av barneskolelærerne. En lærer trekker fram setningsanalyse, som under:

[D]et har ofte vært egne bolker med grammatikk hvor man har jobbet med systemgrammatikk [...]. Dette gjelder først og fremst innenfor morfologi med ordbøyning, og enkel syntaks med analyse av setninger.

En annen lærer skriver at de har

jobbet litt med setningsoppbygning for å kunne snakke med elever om variert setningsoppbygning og kommaregler.

Her begrunner altså læreren arbeidet med setningsoppbygging med behovet for å snakke med elever om variert setningsoppbygging og kommaregler, altså i tilknytning til skriving. En lignende begrunnelse finner vi hos en annen lærer, som skriver at

målet med subjekter, verbaler og objekter er likevel å legge til rette for erkjennelser [som] kan forbedre setningsoppbygning og tegnsetting.

Denne instrumentelle tilnærminga til syntaks i forbindelse med (rett)skriving finner vi igjen i både daværende og nåværende læreplan. Tendensen til et normativt språksyn hos lærerne kan bidra til å forsterke denne tilnærminga.

3.1.3 Videregående

Lærerne fra videregående skole har et mye større fokus på syntaks enn lærerne på barne- og ungdomstrinnet. Over halvparten av de analyserte innholdsenhetene inneholdt diskusjoner av syntaks. En av lærerne beskriver et opplegg der elevene i par skal lage setninger med subjekt, verbal og direkte objekt, og bruke sine egne eller andre elevers språkkompetanse på andre språk til å undersøke leddstilling, ved å spørre elever med andre morsmål om

hvordan de ville sagt den samme setningen rett oversatt til deres språk. Eksempel: Ola(subjekt)) kjører(verbal) tog (direkte objekt). Har de SVO-, VSO- eller SOV-språk?

Her er syntaksen knytta til språksammenligning, noe som er naturlig da et kompetansemål etter VG1 i daværende læreplan sa at elevene skulle kunne «beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk». Det samme sammenlignende perspektivet kommer også til syne hos en av lærerne som diskuterer bøyning i sammenheng med teksten *Til Huttetuenes land*:

Vi skal blant annet fokusere på hvorfor vi ikke alltid kan oversette ord for ord, hvordan vi bøyer substantiv i bestemthet i norsk versus engelsk.

Også fonologi blir nevnt av lærerne på videregående, i ett tilfelle i form av et opplegg som skal legge opp til sammenligning av lydsystemene i ulike språk.

[...] lytte til forskjellige lydklipp der de hilser på forskjellige språk, som f.eks. arabisk og islandsk. Be elevene lytt etter ord og/eller lyder som er kjente og ukjente. Målet er å få dem til å oppdage noen likheter og forskjeller mellom norsk og andre språk.

Også lærerne på videregående nevner ordklasser, og det er de samme ordklassene som dukker opp her: substantiv, verb, adjektiv og preposisjoner.

3.2 Undervisningspraksiser

I denne delen undersøker vi hvilke undervisningspraksiser lærerne i datamaterialet vårt har diskutert. Dette kan både være praksiser de allerede benytter seg av i klasserommet eller noe de ønsker å gjøre.

3.2.1 Barnetrinnet

Vi fant at lekende arbeidsmåter slik som *bevegelse og spill* og *lek med språk* dominerte hos barnetrinns lærerne. Andre arbeidsmåter slik som *samtale*, *skrivning* og *identifisering* blir også nevnt. Vi ser i liten grad noe til arbeidsmåtene *sammenligning* og *analyse*. Både bevegelse og spill, samt lek med språk, er arbeidsmåter som læreplanen legger opp til som arbeidsmåte fram til 2. trinn, jf. tabell 1. Ifølge blant andre Frost & Lønnegaard (2004) har språklek en viktig plass i begynneropplæring fordi det er en god måte å skape språklig bevissthet på. Flere lærere i vårt materiale nevner at lek med språket er en god arbeidsmåte for at elevene skal opparbeide seg språklig bevissthet og for å knekke lesekode. En lærer sier blant annet:

Helt fra skolestart har vi lekt oss med språket [...] Det å kjenne rytmen i ord, klappe stavelser og jobbe med rim og regler prøver vi å få til praktiske oppgaver på.

En annen trekker fram åssen en kan leke seg med å lage tøyseord av sammensatte ord for å legge til rette for samtaler og refleksjon over betydninga og oppbygginga av ordene. I disse arbeidsmåtene legger lærerne opp til ei utforskende tilnærming til språket der de ulike delene av språkssystemet blir undersøkt ved at elevene bruker den grammatikk-kompetansen de allerede har for å oppdage ulike sider ved språket. En lærer viser åssen en kan gjøre dette i forbindelse med ordlagning og avledningsmorfemer:

Vi kan også gjøre elevene bevisst på bøyningsformer ved å snakke og leke med ordene. «En person som er lur kan vi kalle «luring», men en som er flink hva kaller vi den? Flinking? Er det et ord vi bruker?

Den daværende læreplanen la ikke opp til utforskning i like stor grad som LK20, men likevel ser vi at noen lærere legger opp til andre utforskende arbeidsmåter som i større grad lar elevene eksperimentere med og undre seg over språket. Flere nevner at disse arbeidsmåtene fremmer språklig bevissthet. En lærer skriver om åssen hen jobber med morfologi og språklig bevissthet gjennom at elevene får utforske og granske sitt eget språk:

Bevisstheten rundt oppbyggingen av ord og med nedbrytninger til morfemer gjør at jeg ser flere måter å jobbe med grammatikk på i klasserommet enn versjonene i lærebøkene. [...] Når elevene kan være «forskere» i språket, vil jeg forvente en helt annen motivasjon for grammatikkundervisning enn tradisjonell lærerstyrt eller oppgavestyrt undervisning.

I kategorien *bevegelse og spill* finner vi arbeidsmåter som ikke i like stor grad er knytta til grammatikk og språket som studieobjekt. Dette er arbeidsmåter der det faglige innholdet like

gjærne kunne vært byttet ut med noe annet som for eksempel matematikkoppgaver. Flere av lærerne sier at de legger vekt på at elevene skal få bevege seg. En skriver blant annet at gym, uteskole og løpsøvelser er gode arenaer for læring. Aktivitetene har gjerne preg av konkurranser eller spill. En lærer beskriver et opplegg som kombinerer gym og grammatikk:

Jeg har laget plakater i gymsalen med de ulike ordklassene (som henges på veggen). Elevene deles inn i stafettlag, jeg leser opp ord og eleven slår på den plakaten ordet tilhører.

Det er også flere som trekker fram ulike type spillpregede grammatikkoppgaver. Disse arbeidsmåtene er gjerne knytta til nettbaserte læringsressurser:

Det nettbaserte læreverket Salaby har også under norskfaget et eget valg som heter ordklasser. Her har elevene fått trene i full gruppe på egen PC. Substantiv, verb og adjektiv er det som gjelder, morsomme og spillaktige oppgaver som «lurer» inn mye faglig hos elevene.

Selv om *bevegelse og spill* er en arbeidsmåte som mange av lærerne legger opp til, er det likevel noen lærere som uttrykker bekymring over at spill ikke alltid fører til læring selv om det er noe elevene motiveres av:

Jeg er helt enig i at digitale verktøy og nettressurser er nyttig, og kan bidra til økt motivasjon hos elevene [...] Oppgavene bør også være av slik at de får overføringsverdi (generaliseres) og ikke bare blir en "spillaktivitet". Noen oppgaver har etter min erfaring ført til "vill gjetting" når antall forsøk ikke begrenses – det er bare å trykke på ulike alternativ frem til en treffer på rett svar.

En annen lærer trekker fram at det kan være problematisk å få elevene til å forstå sammenhengen mellom lekene og det å bruke språket.

Jeg tror likevel, at det vanskeligste når man har denne kunnskapen, er å greie å dra aktivitetene og øvelsene fra ren aktivitet, til å få barna til å faktisk skjønne sammenhenger i språket og få dem til å bli bevisste språkbrukere, både når de leser og skriver. Hvilke gode samtaler og systemer kan en bruke for å sikre at språklekene ikke bare forblir leker, men at de ender ut i noe barna kan bruke og ta med seg videre i form av kunnskap og ferdigheter?

Innen kategorien *bevegelse og spill* er det også slik at aktivitetene i stor grad legger opp til identifisering og kategorisering. Det er gjerne ord som elevene enten finner fram til selv eller som de får av læreren som enten skal kategoriseres i de ulike ordklassene eller at elevene skal finne eksempler på ord i de ulike ordklassene:

Elevene har også ulike løpsøvelser der de skal finne bestemte ord eller ord av ulike ordklasser, og bringe tilbake til laget sitt.

I disse lekene er det de tre ordklassene substantiv, verb og adjektiv lærerne fokuserer på.

Læreplanen la stor vekt på lek i de laveste trinnene på barneskolen. Det kan likevel virke som at lærerne fremdeles i stor grad legger opp til lekende arbeidsmåter som vi har kategorisert som *bevegelse og spill og lek med språk* på hele barnetrinnet. Vi har dessverre ikke informasjon om hvilket trinn på 1–7 lærerne underviser på, men med tanke på fagstoffet de legger opp til og hvor komplekse konkurransene er, kan det se ut til at dette er en arbeidsmåte som blir brukt også på mellomtrinnet og ikke bare de fire første åra.

Vi finner også bruk av samtaler som arbeidsmåte i forbindelse med grammatikkarbeidet. En lærer nevner at sammensatte ord

gir rom for samtale og refleksjon [om] disse ordene. Har ordene egen betydning? Hva skjer om vi setter til en endelse? Betyr ordet da det samme eller får det ei ny betydning?

En annen lærer trekker fram åssen samtale om språklige forskjeller kan skape språklig bevissthet hos elevene ved hjelp av sammenligning:

I klasser med mange ulike morsmål representert, kan det være en utfordring å få oversikt over alle språks fonologi og fonotaks. Dersom man får en oversikt over de ulike språkene, vil det selvsagt være en innfallsport til spennende samtaler rundt likheter og forskjeller.

Å bruke fagbegreper i samtale trekkes fram av én lærer, som poengterer at elevene skal kunne utvikle både grammatisk kompetanse og egne muntlige ferdigheter og viser åssen slike samtaler kan legge til rette for bruk av fagbegrep:

Jeg jobber mye med at elevene skal sette ord på og forklare det de gjør og tenker. For eksempel at de forklarer hva et substantiv er og forklarer hvorfor vi setter ord i akkurat den gruppen vi velger (f.eks. substantiv eller adjektiv). Dette kommer gradvis utover på småskolen.

Flere lærere knytter grammatikkarbeidet til arbeid med skriving. En lærer skriver om åssen grammatikk kan brukes for å forbedre elevenes skriveferdigheter. Hen skriver om arbeid med å kombinere setninger i en tekst:

Jeg har hørt at setningskombinasjonsøvelser har positiv effekt på elevers skrivekompetanse i motsetning til undervisning i syntaks. Øvelsene går ut på at elevene får et sett med to eller flere setninger som de skal kombinere, slik at de konstruerer strukturer. Elevene må produsere noe,

dermed får de øvd på sine produktive ferdigheter. Denne metoden vil bidra til at elevene skaper mer kompliserte og varierte setninger. Erfaring med setningskombinasjonsøvelser kan hjelpe elever med å utvide repertoaret av syntaktiske alternativer i tillegg til å bidra med praktiske løsninger gjennom skriveprosessen.

Det fins også eksempler på lærere som sier at de knytter grammatikk og skriving sammen, men der det er mer uklart hva slags deler av grammatikken de jobber med. En lærer skriver at hen «har integrert skriveopplæringen med grammatikken ved at vi skriver ord/setninger/fortellinger i det vi kaller Skriveboka», men i beskrivelsen av opplegget blir det klart at dette i stor grad er et skriveopplegg og arbeidet med grammatikk er begrenset til ortografi. Dette kommer fram når læreren beskriver noen av målene for skriveopplegget, som stort sett handler om ortografi og rettskriving.

3.2.2 Ungdomstrinnet

Fremdeles blir arbeidsmåter knytta til kategorien *bevegelse og spill* trukket fram. En lærer begrunner det slik: «Elever på u.trinn trenger også morsomme aktiviteter!» I likhet med barnetrinnet handler disse aktivitetene mye om bevegelse og konkurranser. Aktivitetene er i stor grad knytta til identifisering av ordklasser slik også dataene fra barnetrinnslærerene viser:

Del elevene opp i små grupper. Hver gruppe får utdelt et ark med kategorier på substantivene de skal finne i klasserommet/ på skolen. Deretter skal de innen en gitt tid (f.eks. 15 min) finne substantiver innen kategoriene som starter med bokstavene på arket.

I motsetning til på barnetrinnet finner vi i mindre grad *samtaler* som arbeidsmåte på ungdomstrinnet. Og der samtalene om språk på barnetrinnet gjerne blei knytta til utforskning av språk og lek med språket, blir samtaler på ungdomstrinnet knytta til tekster og skriving, som når en lærer skriver at «[j]eg tror det er lurt å snakke om ordklasser og bøyning når vi jobber med forskjellige typer tekster og oppgaver.» I dette sitatet er det uklart om det legges opp til en samtale *mellom* læreren og elevene, eller om det heller er snakk om at læreren snakker *til* elevene.

Skriving blir nevnt hyppigere av ungdomsskolelærerne enn av barnetrinnslærerene. I disse tilfellene er grammatikken nevnt i forbindelse med opparbeiding av metaspråk, noe som blei nevnt sjeldnere av barnetrinnslærerene. Der var heller språklig bevissthet et viktig mål med

undervisninga. Mange av ungdomskolelærerne legger vekt på at undervisningsoppleggene skal sørge for at elevene opparbeider seg et begrepsapparat for å snakke og skrive om grammatikk:

Vi har forsøkt å bruke en funksjonell tilnærming, slik at elevene må forholde seg til tekst og eksempler, og selv bruke de grammatiske begrepene når de snakker/skriver om språk. Slik får de trening i å se språklige sammenhenger, bruke fagbegreper og formulere seg presist.

Vi ser lite av undervisningsmåter som følger nyere grammatikkforskning (jf. Myhill et al., 2013), som knytter sammen skriving og grammatiske valg. Likevel er det noen lærere som trekker fram at tekster kan brukes til å diskutere hva grammatiske fenomener brukes til. I dette opplegget beskrevet av en av lærerne skal elevene utforske hva slags effekt ordklassen adjektiv har på en (autentisk) tekst:

Ta ut minst åtte adjektiv av teksten. Pass på at den fortsatt gir mening. Les den nye utgaven. Hvordan stemning gir den nye utgaven sammenlignet med den originale? [...] Nå skal du skrive en kort tekst der du beskriver hva et adjektiv er og hva det gjør med en tekst. Bruk eksempler fra tekstutdraget av Mengele Zoo.

Vi så flere arbeidsmåter som legger opp til *sammenligning* enn hos barneskolelærerne. Mange trekker fram å sammenligne bokmål og nynorsk som en arbeidsmåte de gjerne bruker i egne klasserom. En lærer skriver at «[j]eg har brukt mer tid på grammatikk innenfor nynorsk, og da har det blitt mest fokus på ordklasser, men også litt på å sammenlikne bokmål og nynorsk».

Arbeidsmåtene hvor lærerne legger vekt på sammenligning, er gjerne også utforskende og legger til rette for at elevene skal bruke den språklige kompetansen de har. En lærer beskriver åssen utforskning av pronomensystemet skal kunne føre til kunnskap om setningsanalyse i norsk:

Hvorfor står det henne og ikke hun? Hvorfor er det de som retter på skjørtene sine og ikke dem? Les om pronomen på norsksidene. Kanskje må du også repetere litt om setningsanalyse? Skriv en kort tekst der du bruker grammatiske begreper til å forklare når vi skal bruke hun/henne og de/dem.

Et opplegg som ei gruppe diskuterte, la opp til at en skulle bruke *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar eller *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Skaranger for å sammenligne multietnolekt med andre talemålsvarianter. Elevene skal bruke sin norskkompetanse for å finne avvikende setningsmønstre. Dette opplegget blir også utforskende ved at de skal oppdage systemet i norske setninger ved å granske avvikene.

3.2.3 Videregående

I materialet vårt fra videregående har sammenligning fått en stor plass, noe som sannsynligvis henger sammen med det kontrastive fokuset som læreplanen legger opp til. Flere av lærerne på videregående nevner eksempler på kontrastive undervisningsopplegg der elevene skal sammenligne grammatiske trekk i norsk med andre språk:

Lytte til forskjellige lydklipp der de hilser på forskjellige språk, som f.eks. arabisk og islandsk. Be elevene lytt etter ord og/eller lyder som er kjente og ukjente. Målet er å få dem til å oppdage noen likheter og forskjeller mellom norsk og andre språk.

Det er avanserte grammatiske trekk elevene skal oppdage og utforske, blant annet V2-prinsippet og forskjellen mellom syntetiske og analytiske språk. Mange av disse sammenlignende oppleggene blir også utforskende ved at lærerne ønsker at elevene skal oppdage forskjellene mellom norsk og andre språk ved at de sjøl undersøker språkene. En lærer beskriver også et lite forskningsprosjekt der elevene skal undersøke leddstillinga i de språkene som snakkes på skolen:

Kontakt minoritetsspråklige elever på skolen. Ut ifra en setning finn ut hvilken rekkefølge de ville sagt ordene på i sitt språk. Legg fram resultatet i klassa.

Vi ser ikke sammenligning av andre varianter av norsk som ulike talemål, norrønt eller de nordiske språkene (med unntak av at islandsk er nevnt av en lærer), slik som læreplanen la opp til etter VG2 og VG3, men det kan skyldes den begrensa størrelsen på datamaterialet vårt.

Selv om mange av lærerne på videregående i vårt materiale legger opp til mer avanserte arbeidsmåter og læringsmål enn på barne- og ungdomstrinnet, finner vi fremdeles mange som bruker de samme «enkle» arbeidsmåtene på dette nivået. Flere lærere bruker samme type identifiseringsoppgaver hvor elevene skal finne ordklasser som vi kjenner igjen fra barne- og ungdomstrinnet:

Et annet medium jeg har brukt i grammatikkundervisningen er billedbøker [...] Man kan f.eks gå på ordklassejakt eller bruke teksten som utgangspunkt for setningsanalyse.

Det er også en lærer som trekker fram at hen får elevene til å jobbe med å identifisere feil i setninger, ved «å 'plotte' inn feil i setninger som elevene skal finne», men hen skriver ikke noe om hva slags feil det er snakk om. En annen lærer beskriver et opplegg der elevene skal jobbe

med egne tekster og der arbeidet med grammatikk er knytta til å identifisere svakheter/feil i teksten:

Er alle mine preposisjoner riktige? Her kan det være en oppgave i forbindelse med innleveringen å streke under alle preposisjonene i sin egen tekst. Har du substantivsyke? Finn fem substantiv avledet av verb, og foreslå en annen setning. Garpegenitiv? Kan du finne steder i teksten hvor du heller kan bruke s-genitiv? Er setningen din for lang? Kan du finne fem setninger som du synes kanskje kan lages om til to?

Slike oppgaver kan være utgangspunktet for å la elevene erfare at de har en språkkompetanse, men det sterke fokuset på «feil» kan fort gjøre oppgavene ganske normative.

4 Diskusjon

4.1 Progresjon

I den daværende læreplanen var det lagt opp til en progresjon der man begynte med fonologi etter 2. trinn, fortsatte med ordklasser etter 4. trinn, og etter 7. trinn skulle man beherske grunnleggende setningsanalyse. Et kompetansemål etter 10. trinn «samla trådene» (Hognestad 2019, s. 87) med formuleringa «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp». Når en ser på hvilke deler av grammatikken lærerne diskuterer, er det ikke samsvar mellom det en kan si er den intenderte progresjonen i læreplanen og det som kommer fram i vårt datamateriale. Det tydeligste eksempelet på dette er i hvor stor grad ordklasser opptar lærerne. Både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet utgjør ordklasser om lag halvparten av den grammatikken lærerne rapporterer om. Ser en nærmere på hvilke ordklasser de trekker fram, blir mangelen på progresjon enda tydeligere: det er de tre store ordklassene verb, substantiv og adjektiv som dominerer, supplert med noen få omtaler av preposisjoner og pronomen. Dette gjelder også på VGS, sjøl om ordklasser i mindre grad blir diskutert blant disse lærerne enn blant de på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

En av lærerne påpeker at elevene på VGS kommer med mangelfull kunnskap om ordklasser. Hen skriver følgende:

Min opplevelse av elevenes grammatikkunnskaper er at de er svake. Kunnskaper om ordklasser er nesten fraværende hos veldig mange av dem. Dette gjør at det blir vanskelig å bruke metaspråket i veiledningen om elevtekstene. De skjønner rett og rett ikke hva jeg snakker om når jeg ber dem bruke flere adjektiver, eller at de må sørge for å skrive i samme verbtid.

Det er naturlig å begynne med de åpne, leksikalske ordklassene, men det kan se ut til at mange ikke kommer videre fra disse ordklassene til de grammatiske ordklassene. Da blir det også vanskelig å lære setningsanalyse skikkelig, i og med at slik analyse krever at man forstår for eksempel fraseavgrensing og kan identifisere subjunksjoner for å vite hva som er leddsetninger. En kan dermed spørre seg om elevene som begynner på videregående har den kunnskapen de trenger for de mer krevende arbeidsmåtene som det legges opp til der. Fokuset på de leksikalske ordklassene og mangelen på progresjon passer med tidligere funn som Holmen (2014) og Nygård & Brøseth (2021), som viser at lærerstuderenter har svært svake kunnskaper om grammatiske ordklasser.

Når det gjelder arbeidsmåter, ser det ut til at det er en tydeligere progresjon. På barnetrinnet er kategorien *bevegelse og spill* hyppig forekommende, mens denne kategorien er mindre fremtredende på ungdomstrinn og videregående. Bruken av bevegelse og spill i sammenheng med grammatikkundervisning finner man igjen i andre studier. Blant annet har Christensen et al. (2018) funnet utstrakt bruk av fysisk aktivitet i grammatikkundervisning i språkfagene i dansk skole, både i danskfaget, men også i engelsk og tysk. Ei lekende tilnærming til læring på barnetrinnet kan være hensiktsmessig, men aktivitetene som beskrives av lærerne, har ofte et uklart læringsmål med svak kobling til grammatikk. Likevel ser vi i materialet vårt at lærerne legger opp til varierte arbeidsmåter som er utforskende og sammenlignende og som er mer i tråd med det som regnes som hensiktsmessig grammatikkundervisning (jf. Eiesland & Vindenes 2022). Både det å utforske og å sammenligne er krevende arbeidsmåter som krever god grammatikk-kompetanse hos læreren, men som tidligere forskning viser (Brøseth & Nygård (2021), Holmen (2014)), har ikke lærerne nødvendigvis den kompetansen som må til for at denne typen undervisning blir hensiktsmessig.

Vi veit som nevnt i metodedelen ikke hva lærerne *faktisk* gjør i klasserommet, vi veit heller ikke noe om kvaliteten på undervisninga. Vi har bare tilgang på det de *rapporterer* at de gjør eller det de *ønsker* å gjøre. En kunne tenke seg, når lærerne beskriver ønska praksis, at denne ville være i tråd med det fagfeltet anser som hensiktsmessig grammatikkundervisning. Når lærerne likevel beskriver undervisningspraksiser som ikke er hensiktsmessige, eller bare

konsentrerer seg om de tre store ordklassene, tyder det på at de ikke har kunnskapen eller den didaktiske verktøykassa de trenger.

4.2 Syn på grammatikken som vanskelig

Flere lærere nevner i materialet vårt at grammatikk er vanskelig og at denne delen av norskfaget har behov for å «krydres» med lek og aktiviteter. Dette støttes av funn i Birkeland et al. (2022) som i undersøkelsen sin blant 55 norsklærere viser at kjerneelementene «språklig mangfold» og «språket som system og mulighet» oppleves som noe lærerne i liten grad er forberedte på å undervise i.

Synet på grammatikk som noe vanskelig kan kanskje forklare stagnasjonen vi ser både i innholdet i undervisninga og til en viss grad i undervisningsformer. Det kan være at lærerne føler seg tryggere på å undervise i ordklasser enn for eksempel i syntaks. Syntaks blir i økende grad nevnt – minst på barnetrinnet, mer på ungdomstrinnet og absolutt mest på VGS. Imidlertid er det i mange tilfeller litt vanskelig å tolke ut fra dataene vi har hva slags syntaks lærerne mener. Setningsanalyse blir bare nevnt eksplisitt én gang på barnetrinnet, og læreren skriver at «elevene [...] i 11 årsalderen skal introduseres for noe såpass vanskelig. Hvordan gjøre denne introduksjonen så ‘skånsom’ som mulig?». En viss berøringsangst for syntaksen ville ikke være overraskende, med tanke på funn fra andre studier som blant annet Tonne (2017) og Holmen (2014).

4.3 Ortografi, tekster og skriving

Ortografi og rettskriving nevnes av lærerne på alle årstrinn, dog naturlig nok noe mer av barnetrinnslærerne. Vi hadde forventa at lærerne skulle være mer fokusert på ortografi enn det vi finner i våre data, gitt tidligere forskning som viser at lærere har en forståelse av at grammatikk er det samme som rettskriving (f.eks. Nygård & Brøseth, 2021 og Søfteland et al., 2021). Noe av grunnen til at de ikke snakker mer om ortografi, kan være at oppgavene de hadde fått, la opp til at de skulle snakke om grammatikk i en kontekst der det var åpenbart at det handla om en videre og mer språkvitenskapelig definisjon av grammatikken.

Mange av lærerne i datamaterialet er opptatt av at grammatikkundervisning skal være noe annet enn pugg, og av å bruke elevenes egne tekster i grammatikkundervisning. De er i all hovedsak orientert mot skriftlige tekster – et funn som samsvarer blant annet med Søfteland et al. (2021), som påpeker at elevene i studien deres er vant til «at grammatikk i liten grad blir tematisert i samband med talespråk». Dette poenget har også Aa (2021) i sin kritikk av at grammatikken i skolen kun skal tjene som et verktøy for skriving, og ikke til å beskrive talespråk.

Hognestad (2019, s. 87) påpeker at det å bruke metaspråklig refleksjon for å forbedre egne tekster er en intellektuelt krevende øvelse som kanskje bare de sterkeste elevene får noe ut av. En lærer i vårt materiale skriver at det å jobbe med grammatikk i forbindelse med å skrive bedre er et mål som elevene ikke forstår:

Mange av elevene jeg har oppfatter jeg som setter pris på konkrete oppgaver, at de synes det er lettere å forholde seg til en «fasit» framfor å måtte forholde seg til mer abstrakte mål som «å skrive bedre» e.l.

Det er kanskje ikke så rart at elevene mener dette, fordi overordna mål som å «skrive bedre» er vanskelige å forholde seg til uten at det konkretiseres. Elevene er kanskje heller ikke vant med å tenke på grammatikken som noe en kan utforske eller reflektere rundt. Det kan også tenkes at lærere ikke sitter inne med den kompetansen som kreves for å legge opp til en grammatikkundervisning som fører til at elevene får evnene til å bruke grammatikkkunnskapen til å forbedre sine egne tekster.

4.4 Implikasjoner

Vi har sett at det ser ut til å være en viss mangel på progresjon mellom de ulike skoleslaga, særlig når det gjelder ordklasser. Det kan se ut til at det er en viss mangel på systematisk didaktisk tenking hos lærerne når det gjelder grammatikken, noe som også blir påpekt av Søfteland et al. (2021). Kanskje gjenspeiler dette delvis at lærerne er usikre på sine grammatikkferdigheter, slik det har blitt påvist i flere andre studier. Dermed ender de opp med ganske tradisjonelle undervisningspraksiser de har erfaring med fra egen skolegang (for eksempel utfyllingsoppgaver), som ikke bidrar til forståelse av selve språkssystemet.

Det er etter vår erfaring vanskelig å gi lærerstudenter solide nok kunnskaper i løpet av utdanninga, da det er stor stofftrengsel i lærerutdanninga, og studentene ofte ikke har den allmenne fagkunnskapen om grammatikk man skulle ønske at de hadde (jf. Holmen 2014, Nygård & Brøseth 2021). Likevel er det viktig å styrke fagkunnskapen, for som det har blitt pekt på blant annet av Myhill et al. (2012), er det svært viktig at læreren har tilfredsstillende lingvistisk fagkunnskap. I tillegg trenger de mest sannsynlig også ei styrking av den grammatiske sjøltilliten. Som Svalberg (2015, s. 533) påpeker, er læreres «confidence in their KAG [knowledge about grammar] as important as their measurable knowledge», både når det gjelder hvor mye vekt lærere legger på grammatikken, hva slags grammatikk de underviser, i hvilken grad de er villige til å spontant gripe tak i muligheten til å snakke om grammatikk, åssen de svarer på elevenes spørsmål, og om de legger opp til diskusjoner om grammatikk.

Grammatisk sjøltillit vil kunne styrkes gjennom de blivende lærernes grammatiske kunnskaper, men det er også viktig å gi dem et annet syn på grammatikken enn det normative, som fremdeles står ganske sterkt i skolen, og presentere alternativer til den tradisjonelle grammatikkundervisninga med utfylling av bøyingsparadigmer. Når det er mindre fokus på rett og galt, og mer på samtale og refleksjon rundt grammatiske fenomener, kan det være lettere å ha tiltro til egne ferdigheter. Med en slik tilnærming er ikke det viktige å kunne regler utenat, men å beskrive og reflektere over noe man allerede kan. Innen språkvitenskapen ser mange på språket som en *evne* man har, og den grammatiske terminologien er ment å skulle beskrive et system som allerede fins inni hodene våre. Denne tilnærminga ser vi som en fruktbar måte å forberede dem på at grammatikk faktisk er noe man kan samtale om og reflektere rundt.

Vi vil gjenta en del av et sitat fra en av lærerne i undersøkelsen, som skriver følgende:

Når elevene kan være «forskere» i språket, vil jeg forvente en helt annen motivasjon for grammatikkundervisning enn tradisjonell lærerstyrt eller oppgavestyrt undervisning. Dette er helt klart noe jeg ønsker å prøve ut.

Her har vi et eksempel på en lærer som ønsker å la elevene være språkforskere ved å undersøke ulike grammatiske fenomener, og som ser mulighetene til en mer motiverende og mer utforskende undervisning.

Til sist vil vi trekke fram det faktum at lærerne i stor grad henter materiale til grammatikkundervisning fra skriftlige tekster, og i mye mindre grad snakker om talespråk, jf. også Søfteland et al. (2021). Lærerutdannere bør legge til rette for at studentene også får det perspektivet at grammatikken hører heime i talespråket, ikke bare i skrift, noe også Aa (2021) argumenter for. Dette er særlig viktig tatt i betraktning at daværende læreplan, i likhet med den nåværende, i stor grad bare nevner grammatikk eksplisitt når det er knytta til tekst.

5 Konklusjon

Vi har i denne artikkelen vist hva et utvalg lærere på videreutdanningskurs trekker fram når de diskuterer grammatikkundervisning. Vi har sett at ordklasser og bøyning vies en god del oppmerksomhet hos alle lærerne, men at arbeidet med ordklasser kan se ut til å mangle progresjon. Lek med språket, bevegelse og spill er mest framtrædende på barnetrinnet, mens det kontrastive perspektivet blir tydeligere på ungdomstrinnet og VGS.

Til tross for at flere av lærerne ser ut til å synes at grammatikk er vanskelig, kan det virke som om de er motiverte for å gi elevene god grammatikkundervisning, og innstilt på varierte arbeidsmåter. Å gi lærerstudentene et perspektiv på grammatikken som en språkevne elevene allerede har og som kan utforskes, kan være fruktbart. Vi mener at vi må snu den negative trenden som har vært til stede over mange år med nedprioritering av grammatikken – i alle fall all den tid gjeldende læreplan, i likhet med den daværende, legger opp til de ambisiøse målene den tross alt gjør.

Forfatteromtaler

Eli Anne Eiesland er førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge hvor hun underviser i norsk på grunnskolelærerutdanninga og på etter- og videreutdanning. Hennes forskningsinteresser er grammatikkdiraktikk, morfologi og kognitiv lingistikk. Hun er nestleder i GRADIMO, nordisk nettverk for grammatikk i morsmålsfaget. Eli.eiesland@usn.no

Signe Laake er førsteamanuensis ved OsloMet hvor hun underviser i norsk på grunnskolelærerutdanninga. Hennes forskningsinteresser er grammatikkundervisning i morsmålsfaget, språkendring, språkhistore og syntaks. Hun er leder for GRADIMO, nordisk nettverk for grammatikk i morsmålsfaget. Signe.laake@oslomet.no

Litteraturliste

Askland, S. (2019). *Teacher cognition and the status of grammar teaching in Norwegian secondary schools: A study of grammar teaching practices in the school subjects Norwegian, English and Spanish* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.

Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2021). «Søk på ordene sitrongul og melonrød på internett. Hvilke typer tekster opptrer de i?»: En studie av grammatikkoppgaver i lærebøker i norsk etter LK20. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. Brügger Budal (Red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk*. Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Birkeland, N. R., Flaten, T. & Sørhaug, J.O. (2022). Trøbbel med kjernen av norskfaget?: En studie av norsklæreres møte med fagets kjerneelementer. *Norsklæreren*, 3, 56–69.

Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk»: Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk tidsskrift*, 38(2), 187–225.

- Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. I X. Gao (Red.), *Second Handbook of English Language Teaching: Springer International Handbooks of Education*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-2.
- Christensen, M. V., Jacobsen J. G. H. & Jørgensen, N. (2019). Tematisk artikel 6: Grammatikkens disciplineringspotentiale: Kvadratisk, praktisk, god? I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatik-undervisning i dansk, engelsk og tysk?: Statusrapport Gramma3*. (s. 111–125). VIA University College, Københavns Professionshøjskole og Nationalt Videncenter for Læsning.
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Frost, J. & Lønnegaard A. (2004). *Sproglege – til styrkelse af sproglig bevidsthed (teoridel)*. Dansk psykologisk Forlag.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–22.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>
- Haugen, T. A., & Spilling, E.F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: Ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(1),
<https://doi.org/10.5617/adno.7927>.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i et historisk lys*. Oslo-studier i språkvitenskap 12. Novus.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, 2, 80–83.

- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget: I læreplan og klasserom. *Norsklæreren*, 2, 24–29.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget
- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K. Sæther (Red.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien 2013*. forlag1.
- Jørgensen, C. & Siljan, H. (2021). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til?: En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 39, 255–293.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2, 129–152.
<https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>

Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System*, 37(3), 380–390.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>

van Rijt, J. & Coppen, P-A. J. M. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380.

<https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>

van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P-A. J.M. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education* 34(3), 231–248.

<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>

Siljan, H. (2022). Grammatikken som system og mulighet: Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta didactica Norden*, 16(1).

<https://doi.org/10.5617/adno.8677>

Svalberg, A. (2015). Understanding the complex processes in developing student teachers' knowledge about grammar. *The modern Language Journal*, 99(3), 529–545.

<https://doi.org/10.1111/modl.12241>

Søfteland, Å., Jansson, B. K. & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: Språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-05>

Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skriving i grunnskulen: Forståing, effekt og moglegheter. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s.173–202). Samlaget.

Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 4, 65-81.

Vedlegg 1: Kategorier

Kategorier, deler av grammatikken

Navn på kategori	Beskrivelse av kategorien	Eksempel
Bøying	Bøying av ulike ordklasser	«Her kan man fokusere på ulike ordklasser i teksten, hvilken tid og hvilken bøying ordene har.»
Fonologi	Lydsystemet	«Lytte til forskjellige lydklipp der de hilser på forskjellige språk, som f.eks. arabisk og islandsk. Be elevene lytt etter ord og/eller lyder som er kjente og ukjente.»
Orddanning	Avledning eller sammensetning	«En person som er lur kan vi kalle «luring», men en som er flink hva kaller vi den? Flinking? Er det et ord vi bruker?»
Ordklasser	Inndeling og systematisering av ord	«I egen praksis ville jeg ha introdusert elevene for de ulike ordklassene som adjektiv, substantiv og verb. Jeg ville arbeidet med å bruke klasserommet som en arena for å finne de ulike ordklassene»
Semantikk	Ord, fraser og setningers betydning.	«Synes det var en god idé å flette inn – eller rette oppmerksomhet mot – diskriminerende språkbruk ved for eksempel verdiladede ord og kategorier.»
Syntaks	Delen av språksystemet som tar for seg ordstilling, oppbygging av fraser og setninger.	«Man kan f.eks gå på ordklassejakt eller bruke teksten som utgangspunkt for setningsanalyse.»

Kategorier, undervisningspraksiser

Navn på kategori	Beskrivelse av kategorien	Eksempel
Analyse	Arbeidsmåter som legger opp til grammatisk analyse som for eksempel setningsanalyse	«(...) Dette gjelder først og fremst innenfor morfologi med ordbøying, og enkel syntaks med analyse av setninger.»
Bevegelse og spill	Opplegg som legger opp til et konkurranseelement eller at elevene skal bevege seg.	«Vi har et par ganger hatt leker/spill der elevene må bevege seg rundt og finne begreper og forklaringer som passer sammen.»
Identifisering	Arbeidsmåter som legger vekt på at elevene skal finne, kjenne igjen og kategorisere deler av grammatikken som for eksempel finne verbene i en tekst.	«Ofte bruker de tekster der elevene skal finne for eksempel substantiv, verb, adjektiv osv.»
Lek med språk	Språkleker som gjerne bruker	«Sammensatte ord er gøy å leke seg med da

	elvenes kunnskap om grammatikk.	man kan lage mange rare tøyseord.«
Sammenligning	Arbeidsmåter som legger på til at elevene skal undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere språksystem.	«I arbeidet med å se på språket i et kontrastivt perspektiv har gruppe valgt å fokusere på bl.a. orddanning, SVO-språk og V2-regelen.»
Samtale	Arbeidsmåter som legger vekt på at elevene og/eller læreren skal snakke/diskutere grammatikk	«På et tidlig tidspunkt kan man også samtale om de lydene som ikke har bare en bokstav, men er sammensatt av flere – sammensatte grafem (f.eks skj, ng).»
Skrive om grammatikk	Opplegg som legger opp til at elevene skal skrive tekster hvor de bruker fagbegrep/metaspråk for å skrive om grammatikk	«Kanskje kan målet være å skrive en tekst der de skal sammenligne noen ord i to utvalgte tekster? Kanskje skrive som par så de kan øve seg på å bruke språk om språket underveis i skriveprosessen?»
Skriving	Opplegg der elevene skal bruke grammatisk kunnskap i skriving	«Ved å bruke pronomen får språket en fin variasjon når vi skriver. Elevene er ofte enig i at det er kjedelig å lese. Lise er ei jente. Lise er 7 år. Lise liker å danse. Når de får en forklaring på at vi kan bruke noen andre ord som erstatning for Lise, blir det mer spennende å lese teksten. Da kan de plutselig skrive; Lise er ei jente. Hun er 7 år og liker å danse»
Tavleundervisning	Arbeidsmåter hvor undervisninga er styrt av læreren fra tavla. Kategorien er brukt når lærerne selv nevner tavleundervisning.	«Bruke litt tid på å friske opp grunnleggende grammatiske begreper. Komme med eksempler på tavla, og spørre elever om hvordan dette ville vært på deres/andre språk.»
Utforsking	Arbeidsmåter som legger opp til at elevene skal oppdage, observere eller granske grammatikken. Oppleggene er gjerne induktive.	«Gjør alle verbene om til presens. Må du endre på fler ord for at språket skal bli korrekt? Hvilke? Hvorfor? Hvordan blir språket om du bare gjør om halvparten av verbene til presens?»