

Kjellbjørn Karsrud

Grammatikkens nytteverdi i skulen

– ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013

Trondheim, mai 2014



Kjellbjørn Karsrud

Grammatikkens nytteverdi i skulen

– ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013

The utility value of grammar in the school

– a critical discourse analysis of curriculum plans from 1939 to 2013

Masteroppgave, Norskdidaktikk
Trondheim, mai 2014

Spesialiseringsretning:	Master i norskdidaktikk
Veileder:	Harald Morten Iversen

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Kjellbjørn Karsrud

Grammatikkens nytteverdi i skulen

– ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013

The utility value of grammar in the school

– a critical discourse analysis of curriculum plans from 1939 to 2013

Masteroppgave, norskdidaktikk
Trondheim, mai 2014

Spesialiseringsretning:	Master i norskdidaktikk
Veileder:	Harald Morten Iversen

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Forord

Når ein skriv ei masteravhandling, lyt ein ta tusenvis av val. Om ein skal kalle denne teksten for ei avhandling eller ei oppgåve, kan tene som døme. For meg kan omgrepet “oppgåve” tolkast i retning av at det er snakk om eit stykke pålagt arbeid, slik som ei grammatikkoppgåve, til dømes. Derfor blir det meir naturleg for meg å kalle dette arbeidet for ei avhandling, eit omgrep som kanskje i større grad signaliserer at kandidaten sjølv har valt eit emne, og at han vil laga ei noko meir sjølvstendig og vitskapeleg utgreiing om dette emnet.

Nokre av dei viktigaste vala ein gjer som masterkandidat, er valet av emne og ikkje minst vala som fører til den endelege problemstillinga. Det er nok ein god del tilfeldigheter som spelar inn, men for meg har det vore eit poeng å velja eit emne eg ser ei mening i. Å sjå på kva plass grammatikken har hatt i læreplanane, fortel meg samtidig noko om kva for status språkopplæringa har hatt i norsk skule til ulike tider. Avhandlinga gjev meg derfor eit godt grunnlag for å reflektere over kva det betyr å ha eit metaspråk om språket.

Som hardingfelespelemann har eg stundom tenkt på kor mykje den tause kunnskapen har å seia for korleis me formar og forstår låttane me spelar. Me held oss innanfor tradisjonar der spelet blir overført på gehør, og der mange i liten grad er i stand til å gje nokon presise forklaringar på kvifor noko er rett og noko er gale. Ein veit det berre intuitivt. Musikken har som språket eit eige metaspråk som kan takast i bruk, ein reiskap som kan vera til hjelp når ein skal gje presise forklaringar på kvifor ein gjer som ein gjer. Det er nok med musikken som det er med språket; ein treng ikkje nødvendigvis eit metaspråk for å oppnå ei ganske så høg grad av meistring i dei ulike emna. Likevel kan metaspråket hjelpe oss til å reflektere over det me gjer, forstå kvifor det me gjer, fungerer, og korleis me kan få det til å fungere endå betre.

Dei fleste vala masterkandidaten tek, lyt han ta sjølv, men han gjer klokt i å rådføre seg med andre. Eg vil derfor takke Bente, Ingrid og Marte for agelaust godt samarbeid i løpet av dei siste to åra, mor for språkvasking og Harald Morten for rettleiing. I tillegg vil eg trekkje fram heile det eksepsjonelt dyktige norskdidaktiske miljøet på Rotvoll. Takk for laget!

Lerkendal, mai 2014

Kjellbjørn Karsrud

Sproglære

1. Fire smaa Ord har jeg ofte seet:

Artiklerne "javel" og "et" og "den" og "det".

2. *Substantiv* (Nomen) er Navn paa en Ting:

en "Skole", et "Huus", et "Skib" og en "Kning".

3. *Adjektiv* lærer os Nomenets Art,

som: "stor" og "liden", "lodden" og "bart".

4. Istedetfor Nomen *Pronomenet* staaer:

Johns Hoved, "hans" Næse, "min" Arm, "dit" Laar.

5. *Talordet* tæller Ting og Personer:

"to" Heste, "tre" Faar, "ti" Mænd og "tolv" Koner.

6. At Nogeting skeer os *Verbet* skal sige:

at "læse", at "skrive", at "synges", at "skrige".

7. Hvorledes den skeer har *Adverbet* forklart,

om "ilde", om "vel", om "langsomt", om "snart".

8. *Nominer* føjes af *Bindeord* sammen,

som: Børn "eller" Gamle, Asken "og" Flammen.

9. *Forordet* foran et *Substantiv* staaer,

som: "gjennem" en Dør, "Midti" et Skaar.

10. *Udraabsord* røber Følelsens Alagt,

som Kummerens "Ve!" og "FV!" af Foragt.

Af ti Taledeler da Sproget bestaaer.

Igjennem det Tanken af Sjelen udgaaer.

Frå Henrik Wergeland: Vinterblommer i Børnekammeret, (1840)

Innhald

Forord	1
1.0 Innleiing	6
1.1 Grammatikken i skulen	6
1.1.1. Ein (eld)gamal legitimeringsdebatt	9
1.2 Forskingsfeltet	9
1.3 Ei avklaring av formålet med avhandlinga	11
1.3.1 Oppbygginga av oppgåva	12
2.0 Oppgåvas teoretiske grunnfjell.....	13
2.1 Læreplanteori.....	13
2.1.1 Den naudsynnte legitimeringa av læreplanane	15
2.1.2 Kva slags pedagogiske føringar har læreplanane lagt?	17
2.1.3 Gapet mellom intensjon og realitet	18
2.2 Ulike tilnærmingar til dei tre grammatikkdidaktiske nivåa	20
2.2.1 Legitimering - Kvifor skal ein undervise i grammatikk?	20
2.2.2 Grammatikkteoretiske ankerfeste – Kva kan grammatikk vera?.....	28
2.2.3 Arbeidsmåte – Korleis undervise i grammatikk?.....	33
2.3 Kritisk diskursanalyse.....	38
3.0 Om metode og empiri	41
3.1 Kritisk og diakron diskursanalyse – ei avklaring	41
3.1.1 Diakron diskursanalyse	42
3.2 Datamateriale og modell	43
3.2.1 Intertekstualitet	43
3.2.2 Materiale.....	43
3.2.3 Modell for analyse	44
3.3 Utfordringar ved dokumentstudium.....	46
3.4 Prosessen	48

4.0 Analysen.....	50
4.1 Tida fram mot Normalplanane av 1939	50
4.1.1 Den politisk-ideologiske diskursen i tida før N39	50
4.1.2 Den fagteoretiske diskursen i tohundreårsperspektiv	51
4.2 1939 – Normalplanen – den fyrste landsomfattande læreplanen	53
4.2.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten	53
4.2.2 Tekst – utdrag frå N39	54
4.2.3 Analyse av doxa.....	55
4.3 1960 – Læreplan for forsøk med 9-årig skole – framandspråkargumentet vinn fram....	56
4.3.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten	56
4.3.2 Tekst – utdrag frå Forsøksplanen.....	58
4.3.3 Analyse av doxa.....	59
4.4 1974 – Mønsterplanen for grunnskolen – framandspråkargumentet held stand?.....	59
4.4.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten	60
4.4.2 Tekst – utdrag frå M74.....	62
4.4.3 Analyse av doxa.....	63
4.5 1987 – Mønsterplan for grunnskolen.....	64
4.5.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten	64
4.5.2 Tekst – utdrag frå M87	70
4.5.3 Analyse av doxa.....	71
4.6 1997 – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.....	72
4.6.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten	72
4.6.2 Tekst – utdrag frå L97	77
4.6.3 Analyse av doxa.....	78
4.7 2006 – Kunnskapsløftet – språket som system og språket i bruk.....	79
4.7.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten	79
4.7.2 Tekst – utdrag frå dei to versjonane av Kunnskapsløftet	82

4.7.3 Analyse av doxa.....	85
5 Frå tekst til samfunnseffekt – ei drøfting av grammatikken sin plass i norskfaget.....	88
5.1 Elevane sine primærdiskursar i møte med sekundærdiskursane i skulen	90
5.2 Skrivdidaktiske perspektiv – med vekt på grammatikk	93
5.3 Den faglege legitimeringa av grammatikken	96
5.3.1 Må grammatikken i det heile ha ein nytteverdi?.....	99
6.0 Oppsummering og avsluttande refleksjonar.....	101
6.1 Grammatikken i bruk gjennom 75 år	101
6.2 Vegen vidare.....	102
7 Litteratur	104

1.0 Innleiing

Skriving er ei kommunikasjonsform som me i dag bruker til alle slags moglege formål. Den skrivne teksten er i karakter ulik den munnlege teksten ved at ein bind fast ordet til eit fysisk objekt, i motsetnad til den munnlege teksten, som kverv i takt med at lydbølgjene forsvinn. Mange tenkjer seg at den munnlege teksten helst oppstår i spontane situasjonar, mens den skriftlege teksten gjerne oppstår i eit rom prega av ettertanke og refleksjon. Det er ikkje nødvendigvis slik. Skriftleg tekst blir også ofte nytta i felt prega av spontanitet, samtidig som den munnlege teksten i visse samanhengar kan bera preg av å vera nøye gjennomtenkt, ja nesten skriven. Skrift kan ofte supplere den munnlege teksten, men kan også tilby noko den munnlege teksten ikkje er i stand til å gje. Det gjeld også den andre vegen.

For menneska er språket ein innebygd mekanisme som gjer oss i stand til å kommunisere med oss sjølv og andre. I tidleg barndom tileignar me oss dei systema som ligg til grunn for den vidare språkutviklinga. Grammatikken, terminologien, er ikkje ein reiskap for å lære oss å snakke, men han kan tilby oss noko anna. Han gjev oss moglegheit til å snakke om språket på eit opphøgd nivå, det me gjerne kallar eit metaspråk. Ein kan kanskje seia at grammatikk handlar om å kategorisere dei ulike “byggeklossane” i språket og gje oss medvit om kva slags funksjon dei ulike byggeklossane har.

Grammatikk er eit omgrep som mange tenkjer på som ein sentral del av norskfaget, og på godt eller vondt har grammatikkundervisinga sett sine spor hjå mange. For nokre kan grammatikken vera ein reiskap som kan hjelpe oss til å organisere strukturar i språket og kanskje hjelpe oss til å oppnå eit større språkmedvit, mens for andre er grammatikken knytt til pugging av vanskelege framandord og ritualiserte oppgåvesett. I denne samanhengen kan ein kanskje spørja seg om grammatikk har vorte eit belasta omgrep i ein slik grad at ein kvir seg for å nytte det. I LK06 til dømes, er sjølv ordet grammatikk i stor grad bytt ut med “eufemismar”, men det betyr ikkje at ein unngår problema grammatikklærarane i skulen står overfor.

1.1 Grammatikken i skulen

Grammatikkundervising har tradisjonelt vore ein viktig del av språkoppleringa i skulen. Det er ein arv frå latinskulen, der grammatikken var sjølv grunnlaget for språktileigninga. Derfrå gjekk disiplinen over i morsmålsfaget i den lærde skulen. Også i realskulane fekk grammatikken plass i morsmålsundervisinga. Her, som i den lærde skulen, skulle

grammatikkundervisinga støtte opp under framandspråkopplæringa, det vil seia undervisinga i latin og tysk. I allmugeskulen¹ var situasjonen i utgangspunktet annleis. Her behøvde ein ikkje å ta omsyn til noka framandspråkopplæring. Derfor var det heller ikkje gjeve at grammatikkdisiplinen skulle inn i morsmålsundervisinga i allmugeskulen (Steinfeld, 1986, s. 211). Det har sidan 1850-talet vore eit heftig debatterne. Lars Anders Kulbrandstad (1998) kallar grammatikken i denne samanhengen for ein “problemolding”, nettopp fordi det ser ut til å ha stått strid om denne disiplinen så lenge han har funnest i morsmålsfaget.

I skulen driv ein jo med grammatikkundervising, eller endå meir presist formulert *grammatikkdidaktikk*. Det er i denne samanhengen viktig å presisere tydingsskilnaden mellom omgrepet grammatikk og omgrepet grammatikkdidaktikk, fordi ein i skulerelaterte felt gjerne nyttar omgrepet grammatikk synonymt med grammatikkdidaktikk. Sjølve ordet *didaktikk* betyr undervisningslære og er utover det ikkje så veldig opplysende. Meir informativt er det om me seier at det dreier seg om didaktikk når me i undervisningsamanheng stiller oss spørsmåla: kva, kvifor, og korleis. *Grammatikk* betydde opphavleg vitskapen om bokstavane eller det skrivne – noko som også seier lite om det moderne omgrepsinnhaldet (Kulbrandstad, 1998).

Me skal sjå at omgrepet grammatikk har vorte definert på fleire måtar. Den fyrste er frå *Norsk riksmålsordbok* frå 1937, der det står fylgjande:

1. Lære om ordenes former og forhold i et sprog; bøyings- og setningslære; læren om et sprog i sin alminnelighet.
2. Skreven fremstilling av et sprogs bygning; lærebok som fremstiller reglene for bruken av et sprog.

Ut av denne definisjonen kan ein kanskje få ei forståing av at grammatikk er ei beskriving av korleis språket er og bør vera – ei beskriving av språket som system, korleis språket er bygd opp. Kva ein kan bruke språket til, er det lagt mindre vekt på. Om me rører oss nærmare vår tid, får omgrepet gjerne fleire moment ved seg. Store norske leksikon definerer grammatikk til dømes som:

systematisk beskrivelse av et språks oppbygning når det gjelder språkets lydsystem (fonetikk), bøyings- og orddannelsessystem (morfologi), setningslære (syntaks) og betydninglære (semantikk) (Store norske leksikon, 2014).

Fonologi (fonetikk) tek for seg fonema eller språklydane og dei prosodiske eigenskapane (til dømes trykk og tonelag) i språket. *Morfologi* gjer greie for strukturen til orda, og svarar stort sett til det som blir kalla ordklasselære og formverk. *Syntaks* gjer greie for korleis ord blir stilt saman til større heilskapar som til dømes setningar. *Semantikken* gjer greie for forholdet

¹ Allmugeskulen er ei eldre nemning for grunnskulen. Allmugeskulen vart avløyst av folkeskulen i 1889.

mellom den språklege forma og tydingsinnhaldet. Det er vanleg å skilje mellom deskriptiv og normativ grammatikk, noko desse definisjonane gjev rom for. Grammatikken er *deskriptiv*, beskrivande, når han gjev ei vitskapeleg behandling av eit språk slik det faktisk blir brukt, utan å prøve å gje reglar for kva som blir sett på som korrekt språkbruk. Ein kan altså definere deskriptiv grammatikk som dei systema me får auge på når me ser denne umedvitne kunnskapen i samanheng. Grammatikken kan også vera *normativ*, regelgjevande, når han stiller opp reglar for korrekt språkbruk. I denne samanhengen er grammatikk altså dei reglane me kan setja opp på grunnlag av dei systema me har funne. På mange måtar kan ein såleis trekkje ein parallell til spelereglar for ulike spel og idrettar.

I Noam Chomskys transformasjonelle generative grammatikk frå 1957 blir grammatikk definert som det settet av meir eller mindre umedvitne språkreglar som ligg inne i hovudet til kvar enkelt språkbrukar, altså kompetansen til kvar enkelt språkbrukar. Men Ronald Langacker (1987) påpeikar i sin presentasjon av den kognitive grammatikken kor ulogisk det er å skilja mellom grammatikk, ordliste, faste uttrykk, semantikk og pragmatikk. Ifylgje Langacker høyrer alle desse emna til grammatikken (Myrmo, 1998a). Kulbrandstad (1998) definerer grammatikk som læra om språksystemet, som omfattar uttale- og rettskrivingssystemet, ord- og ordformsystemet, frase- og setningssystemet – eventuelt også betydingssystemet. Han meiner at ein kort sagt kan seia at grammatikk dreier seg om regelmessigheitene ved oppbygginga og bruken av ord og ordkombinasjonar i språket. Mi forståing av omgrepet grammatikk er vid, i den forstand at eg, som Langacker, ikkje ser poenget i å skilja ut enkeltkomponentar som omhandlar språket i vid tyding, for så å definere desse innanfor eit snevert grammatikkomgrep. Det kan vera nyttig for lesaren av denne masteravhandlinga å ha dette klart for seg.

Då står det att å sameine didaktikkomgrepet med mi forståing av grammatikkomgrepet. Grammatikkdiraktikk blir då vurderingar og avgjerder om kva slags plass dei ulike emna innanfor det vide grammatikkomgrepet skal ha i faget det er tale om (anten det er i morsmålsfaget eller i framandspråkoplæringa), på ulike trinn i utdanningsverket. Vidare vil eg seia meg einig med Lars Anders Kulbrandstad når han peikar på at det i tillegg dreier seg om å grunnge det rommet ein vil gje desse emna – og kanskje angje på kva slags måtar og med kva slags hjelpemiddel det skal arbeidast med dei (Kulbrandstad, 1998).

1.1.1. Ein (eld)gamal legitimeringsdebatt

Kva slags nytteverdi grammatikken skal ha i skulen, har vore omdiskutert. Gjennom tidene har grammatikken vore gjenstand for ein legitimeringsdebatt, der det har vorte brukt fleire ulike argument for kvifor ein skal undervise i grammatikk i skulen. Myrmo (1998b) meiner å sjå eit skilje mellom motstandarar og tilhengarar av grammatikkundervising i morsmålsfaget, og at det går mellom dei som er tilhengarar av at den umedvitne kunnskapen blir medviten, altså eksplisitt, og dei som meiner at den umedvitne kunnskapen bør forbli umedviten, altså implisitt. Det er nok den ueinigheita som kjem til uttrykk i skiljet mellom dei som meiner at elevane blir gode skrivarar berre dei les mykje, og dei som meiner at elevane blir endå betre skrivarar om dei i tillegg får instruksjon i korleis dei ulike sjangrane blir bygd opp, og også innsikt i oppbygginga av språket Myrmo (1998a). Dette skiljet har eksistert sidan 1800-talet, og kan i dag skimast i ulike skrivopedagogiske miljø, der dei er ueinige om elevane til dømes blir gode skrivarar av å lesa mykje, eller om dei må få instruksjon om korleis sjangrane blir bygd opp, og innsikt i oppbygginga og moglegheitene til språket.

Forkjemparane for grammatikkundervisinga har som nemnt brukt ulike argument for å legitimere grammatikken i skulen generelt og i morsmålfaget spesielt opp gjennom tidene. *Formaldanningsargumentet*, som i hovudsak gjekk ut på at elevane ved å lære seg grammatikk fekk oppøvd evna til logisk tenking og vart i stand til å skilja mellom rett og gale, vart motbevist av behavioristen Edward Thorndike tidleg på 1900-talet. Sjølv om ein kan finne restar av dette synet fram mot vår tid, har det nok hatt mindre plass i dei læreplanane eg skal analysere her. *Framandspråkargumentet* og *språkferdigheitsargumentet*, derimot, har vore til stades i grammatikkdebattane fram til vår tid, og desse argumenta vil me naturlegvis koma attende til. I tillegg kan *allmenndanningsargumentet* og *tverrspråklegheitsargumentet* nemnast som to av argumenta som i nyare tid har vore brukt for å legitimere grammatikkens plass i skulen. I dag er det kanskje *metaspråkargumentet* med vekt på ei funksjonell grammatikkundervising der grammatikken har ei rolle som eit språk om språket, som er mest i vinden. Desse argumenta, eller legitimeringskategoriane, kjem eg attende til i teorikapittelet.

1.2 Forskingsfeltet

Innanfor rammene til ei masteravhandling er det vanskeleg å måle kva effekt ulike former for grammatikkundervising kan ha. Derfor er det naturleg å støtte seg på større og mindre forskingsprosjekt som har teke for seg emna på ulike måtar. Det er naturleg nok skrive ganske så mange sider om grammatikk på mange språk gjennom tidene, og berre ein brøkdel av desse

er egentleg relevante i denne samanhengen. Av og til dukkar det opp nokre verk som er heilt avgjerande for heile forskingsfeltet, det me gjerne kallar paradigmeskifte. Det er ikkje utan grunn at språkstudentar framleis puggar flittig dei banebrytande teoriane til de Saussure og Chomsky. I denne samanhengen skal eg seia noko om kva *samfunnet* har tenkt om grammatikkens nytteverdi i skulesamanheng over ein relativt lang tidsepoke. Når eg seier samfunnet, tenkjer eg vel helst på læreplannemndene, som forhåpentlegvis har vore representative aktørar for dei ideologisk-politiske og ikkje minst språkfaglege svingingane i tida.

Frøydis Hertzberg skreiv på 80-talet ei doktoravhandling som seinare kom ut i ei redigert utgåve for allmugen. *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*, som boka vart heitande, er høgst relevant for alle som skulle interessere seg for grammatikk i norskdidaktisk samanheng. I denne oppgåva vil eg ta i bruk nokre av hennar kategoriseringar som analysereiskap, blant anna dei ulike legitimeringsargumenta. Både før og etter den gongen har ho publisert fleire artiklar som er relevante for emnet. I denne samanhengen har eg, som det nok tydeleg går fram, i stor grad henta inspirasjon frå arbeida hennar. Eg har også funne det hensiktsmessig å presentere kort nokre få, men sentrale teoriar om grammatikk frå nokre utvalde språkforskarar. Desse teoriane kan vera med på å danne eit bakteppe for resten av masteravhandlinga; arbeida til Noam Chomsky og spesielt Michael Halliday blir relativt sentrale i denne samanhengen.

Læreplanforskning er på mange måtar eit eige felt der pedagogar (eller pedagogikkfaget) har rådd grunnen. Eg vil sjølvsagt ta i bruk nokre av “verktøya” derfrå, mellom anna eit bidrag i boka *Læreplan i et forskningsperspektiv* som heiter “Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner”, av Britt Karseth og Kirsten Sivesind. Teoriane til læreplanforskaren John Goodlad om dei ulike nivåa i læreplanen vil eg også trekkje inn i denne samanhengen. I den *politisk-ideologiske diskursen*, som eg har kalla ei av dei to hovudlinjene i konteksten til læreplanane, har eg i stor grad basert meg på framstillinga Britt Ulstrup Engelsen gjev i boka *Ideer som formet vår skole?* I den andre rekonstruerte diskursen, som eg har valt å kalle den *fagteoretiske diskursen*, har eg i hovudsak basert meg på ulike framstillingar frå Hertzberg sitt arbeid, men eg har også fylt på med stoff frå andre kjelder der det har vore nødvendig eller hensiktsmessig.

Denne avhandlinga ber preg av den diskursanalytiske tilnærminga eg har til det andre stoffet. Ein kan seia at omgrepet diskurs er som eit såpestykke, kvar gong du trur du har det, glepp det ut av hendene dine. Det kjem vel av at det finst mange ulike definisjonar, og omgrepet har

ulikt meiningsinnhald alt etter kven du spør. I denne samanhengen er tilnærminga til diskursomgrepet påverka av Norman Fairclough si tenking, med hovudvekt på korleis det blir framstilt i boka *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011). Eg har også funne det hensiktsmessig å trekkje inn James Paul Gee sitt diskursomgrep, fordi eg meiner at hans måte å skilje mellom primær- og sekundærdiskurs også kan vera med og seia noko om dei ulike føresetnadene til elevmassane.

1.3 Ei avklaring av formålet med avhandlinga

Sidan Normalplanen 1939 har det kome fleire læreplanar, med den i alt sju. Grammatikk er naturleg nok eit tema i alle, men dei ulike læreplanane reflekterer truleg ulike syn på grammatikk og ikkje minst grammatikkdiraktikk, både når det gjeld den faglege legitimeringa og til ein viss grad den metodiske praksisen. I denne masteravhandlinga vil eg analysere læreplanane som har kome frå og med 1939 og fram til i dag, for å danne eit oversiktsbilete over kva slags grammatikksyn som har vore vektlagt til ulike tider. Med bakgrunn i det som er sagt ovanfor, har eg kome fram til ei todelt problemstilling i form av to forskingsspørsmål:

- *Korleis har synet på nytteverdien av grammatikkundervising endra seg i læreplanane frå og med Normalplanen av 1939 til og med den reviderte utgåva av Kunnskapsløftet?*
- *Kva kjenneteiknar dei politisk-ideologiske diskursane knytt til læreplanane generelt og dei fagteoretiske diskursane knytt til grammatikkundervisinga spesielt i samtida til dei ulike læreplanane?*

Med tanke på problemstillinga kan det vera hensiktsmessig å koma med nokre presiseringar og utdjupingar. Omgrepet “syn” tyder i denne samanhengen noko i retning omgrepet oppfatning. Nytteverdi må sjåast i samanheng med legitimeringsspeørsmålet, altså at grammatikken som oftast har vore sett på som eit middel for å oppnå ulike mål. Spørsmålet om grammatikkens nytteverdi vil eg også handsame i både teori- og drøftingskapittelet, og her vil eg presisere at eg i tillegg vil drøfte dette nytteverdiaspektet ut ifrå det me veit om grammatikk og grammatikkundervising i dag. Eg har valt å bruke omgrepet grammatikkundervising i staden for omgrepet grammatikkdiraktikk i problemstillinga, fordi det er sjeldan alle aspekta ved grammatikkdiraktikken blir behandla i læreplanane. Det er dessutan ikkje utan grunn at N39 er den fyrste læreplanen eg går laus på, det var nemleg den fyrste landsomfattande læreplanen.

For å finne bakgrunnen for desse syna har eg i samband med kvar enkelt læreplan lagt vekt på å rekonstruere to ulike diskursar som eg har valt å kalle 1) politisk-ideologisk diskurs og 2) fagteoretisk diskurs. På kva slags måte eg har valt å gjera det, kjem eg attende til i metodekapittelet, men eg kan kort nemne at den fyrste rekonstruksjonen er mest relevant for læreplanane generelt, mens den andre rekonstruksjonen i større grad er relevant for plassen grammatikken har hatt i læreplanane spesielt.

1.3.1 Oppbygginga av oppgåva

Skilje mellom grammatikksyn og grammatikkundervisningssyn. Søk med heile ord på grammatikk. Har eg her meint grammatikk eller grammatikkundervisning?? I denne masteravhandlinga fylgjer eg hovudsakleg to spor. Det eine er politisk-ideologiske tankar i samfunnet om læreplanar generelt, det andre er fagteoretiske tankar knytt til grammatikken spesielt.

I det komande kapittelet (kapittel 2) gjer eg greie for dei teoriane som ligg til grunn for denne masteravhandlinga. Fyrst vil eg gå nærmare inn på tankegangen bak læreplanane, og ikkje minst ein del utfordringar ved desse. Vidare vil eg seia noko om grammatikkens kvifor, kva og korleis, altså grammatikdidaktikk. Eg kjem også inn på kritisk og diakron diskursanalyse, noko som kanskje vil vera med på å gje teorikapittelet eit metodisk tilsnitt.

I metodekapittelet, *Om metode og empiri* (kapittel 3), vil eg gjere greie for kva eg har gjort, korleis eg har gjort det og kvifor eg har gjort det.

Analysekapittelet (kapittel 4) har til dels eit parafraserande preg, noko eg meiner er viktig for å skilja mellom røysta mi og røystene i læreplanane. Som eg kjem attende til, må analysen innanfor den sosialkonstruktivistiske forståinga nødvendigvis bli subjektiv, men eg vil etterstrebe ei slags form for nøytralitet ved å trekkje inn motstridande syn der det måtte finnast.

Eg har i tillegg funne det hensiktsmessig å gjera nokre halvvegs konkluderande refleksjonar i drøftingsdelen (kapittel 5) og og i avslutningsbolken (kapittel 6). Desse vil då nødvendigvis bli farga av grammatikksynet mitt, utan at det er meininga at det skal vera påtrengande.

2.0 Oppgåvas teoretiske grunnfjell

I dette kapitlet vil eg presentere dei teoriane som ligg til grunn for analysen. Det kan vera hensiktsmessig å allereie her koma med ei grunngjeving for og forklaring av strukturen i teorikapitlet. Avhandlinga sett under eitt har som nemnt fleire aspekt som eg vil søkje å sameine innanfor rammene av ein diakron diskursanalyse. I den diakrone diskursanalysen er det vanleg å handsame tre aspekt ved dei tekstane ein forskar på: Fyrst kan ein analysere *konteksten* dei har oppstått i, før ein kan analysere sjølve *teksten*. Når funna frå tekstanalysen er samanfatta, er det vanleg å kople desse opp mot *tekstnormer* og moglege *samfunnseffektar* (Hitching et al., 2011, s. 106). Samtidig er det eit viktig poeng å tilpasse modellen til temaet, og ikkje temaet til modellen. Det vil seia at eg har gjort nokre val for å tilpasse denne modellen for diakron diskursanalyse til emna innanfor læreplanteoriar og grammatikkdidaktikk. I dette kapitlet presenterer eg dei to emna i den nemnde rekkjefylgja, mens eg i den tredje bolken i dette kapitlet kjem attende til *kritisk diskursanalyse* (CDA), som den diakrone diskursanalysen er ein del av. Det kan kanskje verke unaturleg å fordele bolkane om diskursanalyse mellom teori- og metodekapitlet, men eg har i denne samanhengen valt å plassere det som gjeld diskursanalyse generelt, i teorikapitlet, og det som gjeld for diskursanalyse i denne avhandlinga spesielt, i metodekapitlet.

Det er vanskeleg å finne ut kva slags moglege samfunnseffektar grammatikkundervisinga har eller har hatt, men det er kanskje mogleg å trekkje nokre generelle konklusjonar. Dette teorikapitlet kan vera med på å gje lesaren oversikt over kva formålet med grammatikkundervising har vore til ulike tider, kva type grammatikkundervising som har vist seg å ikkje fungere så bra og kva type grammatikkundervising som kanskje fungerer. Eg seier også noko om framgangsmåtar for læreplananalytikarar. Alt dette kjem eg attende til i metodekapitlet, men det kan vera hensiktsmessig å presisere allereie her at teoriane også er ein del av metoden.

2.1 Læreplanteori

I samband med læreplanstudiet kan det vera interessant å sjå kva læreplanforskarer Bjørg Gudem tenkjer om rolla læreplanar spelar i samfunnet. Ho har på retorisk vis stilt tre spørsmål om læreplanar – spørsmål som ho også sjølv svarar på:

- Kvifor reknar samfunnet og utdanningspolitikarane læreplanar for å vera viktige dokument?
 - Læreplanar avspeglar samfunnet.
- Kvifor har me læreplanar?

- Læreplanen informerer om samfunnets prioriteringar.
- Kva slags funksjon har dei i samfunnet og for lærarar?
 - Læreplanen styrer (Engelsen, 2003, ss. 14–15).

I norsk skulerøyndom blir læreplanar knytt til nasjonale reformer og dokument som gjeld organiseringa og innhaldet i skulen. Desse er heimla i lova og blir legitimert gjennom politiske og skulefaglege grunngjevingar. Dessutan skal dei bli følgt opp gjennom kommunale satsingar og i skulen sin praksis. Dersom ein legg læreplanens formale aspekt til grunn, legg ein vekt på vedtak om læreplanen fatta av staten eller kommunen (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Den formelle læreplanen har historisk sett vakse fram som eit bindeledd mellom politikk og skule. Samtidig viser han til utdanningstilbodet slik det har teke form gjennom historia og vorte organisert i det samtidige møtet med elevane. Meir presist kan ein hevde at læreplanen handlar om ein studieprosess slik han blir *legitimert, organisert og erfart*. Denne prosessen har si historie både i politiske og samfunnsmessige forhold og føreset profesjonelle og praktiske val som gjeld korleis skulestoff blir tilrettelagt, lært og vidareutvikla (Karseth & Sivesind, 2009, s. 27).

Gundem (2008) peikar på at det innanfor læreplanforskinga herskar eit stort mangfald spesielt med omsyn til underliggjande forskingsinteresser, ideologisk tilknytning og forskingstilnærmingar. Ho meiner at tradisjonell “teknisk” læreplanhistorie eller “konsensus”-historie eksisterer side om side med meir kritisk læreplanhistorie som understrekar sosial kontroll, byråkratisk rasjonalisering og “mytologisering” av skulefaga. Den norske læreplanforskararen Britt Ulstrup Engelsen (2003) understrekar at utanlandske perspektiv på læreplanar (som t.d. Stenhouse, Lundgren, Svingby og Goodlad), som ofte blir brukt som kjelder i norsk samanheng, er nyttige for å få ei djupare innsikt i vår eigen læreplanproblematikk. Desse teoriane kan også bidra til at me oppdagar andre sider ved dei norske læreplanane. Ho understrekar likevel at det er viktig å etablere ei norsk læreplanforståing som gjev innsikt i det som gjeld spesifikt for våre læreplanar, fordi læreplanane er djupt forankra i den sosiale konteksten, og at dei er (og har vore) viktige reiskapar for å skapa ein nasjonal identitet.

Ifylgje Engelsen (1995) har læreplanforskararar ofte stilt spørsmål som utfordrar oss til å sjå samfunnsfenomen frå andre synsvinklar enn dei me har vent oss til. Engelsen deler læreplananalysar i to: *subjektiv og objektiv læreplananalyse*. *Subjektiv læreplananalyse* blir skildra som det å vurdere korleis planen kan brukast, ut frå kunnskap om, og erfaring med, undervising. Dette fører til at lærarar kvar dag tolkar læreplanen ut frå sine egne erfaringar og gjev læreplanen mening. Lærarar må fortolke mål, planleggje undervisinga og leggje til rette

for læring, for at dei skal kunne nå måla. I dette ligg det ifylgje Engelsen at læreplanen er eit utgangspunkt for vidare læreplanarbeid hjå lærarar. Dei må analysere avgjerder, råd og retningslinjer, og planleggje å gjennomføre undervisinga i samsvar med planen (jf. den profesjonelle læraren). Dei må kunne avdekkje det pedagogiske handlingsrommet i læreplanen og fagplanane. *Objektiv læreplananalyse* er hovudsakleg innanfor forskarane sitt domene, der dei gjerne bruker skjema for analyse av læreplantekstar. Slike analysar og analyseskjema kan bidra til forståing for innhaldet i kravet om utvikling av analytisk kompetanse hjå lærarar (jf. pluralistiske læreplandokument).

2.1.1 Den naudsynte legitimeringa av læreplanane

Ideen om ein formalisert læreplanstruktur vart utforma under den dansk-norske reformperioden ved overgangen til 1800-talet. Då vart også ideen om eksamen lansert for dei lærde skulane. Den formaliserte læreplanen som dokument er altså ei langt yngre oppfinning enn førestillinga om ein organisert studieprosess. Dette innebar at studieprosessen hadde teke form gjennom skulebygningar og materiell før læreplanane slo gjennom som det sjølvsegde bindeleddet mellom statleg politikk og utdanningsinstitusjonane (Karseth & Sivesind, 2009, s. 30).

Karseth og Sivesind (2009, s. 31) peikar på at den offentlege legitimeringa av skulen sine mål er heilt nødvendig sett frå ein politisk ståstad. Dette er ein av grunnane til at læreplanar blir utvikla og implementert i kraft av store og omfattande reformer, som eit autorativt dokument i politikk, forvaltning og skule. I dette lyset kan ein læreplan bli forstått som eit program for ei skulereform. Sjølv om det å setja i verk ei reform er avhengig av ei rekkje forhold, tek mange det nærmast for gjeve at læreplanar styrer arbeidet i klasserommet. Men spørsmålet er om ein dermed kan rekne med at læreplanen styrer skulen. For å oppnå legitimitet i samfunnet er det ein udiskutabel føresetnad at offentleg skule må grunnleggjast i politiske formål, hevdar Karseth og Sivesind (2009, s. 31). Det inneber at grunnleggjande forhold ved utdanningssystemet må godkjennast i folkevalde forum, som igjen er forplikta med tanke på offentlege interesser av ulike slag. Derfor står politikarane og andre myndigheitspersonar i eit gjensidig avhengigheitsforhold til media som kanal for den offentlege debatten. Samtidig veit me at forholdet mellom politikk og pedagogikk ikkje er einvegs. Å setja i verk ei reform er avhengig av ei rekkje forhold, og det er ikkje nødvendigvis slik at læreplanar styrer arbeidet i klasserommet. Ein kan spørja seg om det er nettopp derfor at forholdet mellom politikk og skule er eit område for stadig diskusjon, og at det er vanskeleg å gje svar på kva slags styringseffekt læreplanen har på skulen.

2.1.3.2 Den faglege legitimeringa av læreplanen

Ei reform er ikkje ei kva som helst slags endring eller omstilling. Reformar blir ramma inn av bestemte formål og føreset strukturell så vel som kulturell fornying og endring. Dei siktar mot ei planmessig endring av undervising og læring, med auge for moglege og ynskjelege konsekvensar av eit utdanningsforløp (Sivesind, 2002). Momentane endringar frå ein dag til ein annan blir ikkje rekna som ei reform, like lite som store samfunnsomveltingar som endrar samfunnsvilkåra i skulen. Reformar blir særleg knytt opp mot formålsbestemte endringar som har som siktemål å forbetre skulen over ein viss periode. Frå empiriske studiar veit me at reformar i Noreg, som i andre europeiske statar og land, dreier seg om periodiske endringar over 6–10 år (Hopmann, 1991). Dette tidsspennet kan sjølvstøtt variere noko, men er eit resultat av den måten ein har valt å organisere politikktutforminga på. (Karseth & Sivesind, 2009).

Ser ein på offentleg utdanning spesielt, handlar læreplanane om den kunnskapen som blir rekna for å vera vesentleg for utdanning i det moderne samfunnet. Med innhald meiner ein alle dei kunnskapar, haldningar og ferdigheiter som inngår i undervising, oppseding og opplæring. Sidan ikkje all kunnskap kan bli formidla gjennom eit studieforløp, føreset det typar av grunngjevingar og val som beskriv kva undervising og læring skal handle om. I Deng og Luke (2008) sin artikkel i *The sage of Curriculum and Instruction* (2008) blir det skilt mellom tre alternative syn på kunnskap: disiplinbasert, praksisbasert og erfaringsbasert. Desse tre tilnæringsmåtene konstituerer “analytically distinctive, though not practically separate modes of human knowing” (Deng & Luke, 2008, s. 69). På bakgrunn av dette presenterer dei fire ulike læreplansorienteringar der innhaldet i skulen blir legitimert ut frå kva slags type kunnskap som blir gjeven gyldigheit.

Den fyrste orienteringa (1) kallar dei akademisk rasjonalisme, der akademiske disiplinar får ein autoritativ posisjon i defineringa av skulens innhald. Den andre orienteringa (2) har sosial effektivitet og framskritt som sitt utgangspunkt. Kva som er gyldig kunnskap i skulen, blir mål innanfor ei slik orientering, ut frå i kor stor grad kunnskapen bidrar til å utdanne framtidige borgarar med nødvendig kompetanse og ferdigheit for å skapa økonomisk og sosial produktivitet. Kunnskapens nytteverdi blir med andre ord den gyldige målestokken i diskusjonen om kva som skal vera innhaldet i skulen. Humanisme utgjer den tredje orienteringa (3), der kvar enkelt elev dannar premisen for kva som skal konstituere skulens innhald. Denne læreplansorienteringa kviler på eit erfaringsorientert kunnskapssyn. Den fjerde (4) orienteringa blir omtala som sosial rekonstruktivisme. Ein læreplan som speglar ei slik

tilnærming, byggjer på ei underliggjande tru på at kvar enkelt elev må bli forstått ut frå den sosiokulturelle konteksten han eller ho er ein del av.

Karseth og Sivesind (2009, s. 43) understrekar at læreplanar formulerer førestillingar om kva undervising og læring dreier seg om, og kva opplæringa handlar om. Kunnskapsgrunnlaget er ikkje endeleg gjeve og føreset formalisering så vel som fagleg og praktisk legitimitet. Det er ikkje uvanleg at innhaldet i læreplanen blir gjenstand for diskusjonar og drøftingar, både før han blir vedteken formelt og etter publisering, anten det blir gjort sentralt på den enkelte utdanningsinstitusjonen eller i dei fagleg-akademiske sirklane. Uansett føreset læreplanar at det blir gjort val. Derfor kan læreplanar også blir kritisert for dei måla og det innhaldet som er valt, og ikkje minst vera gjenstand for endring og fornying.

2.1.2 Kva slags pedagogiske føringar har læreplanane lagt?

Norske læreplanar har, som me skal sjå seinare, endra seg frå formidling av fagleg innhald frå starten av førre hundreår, til vektlegging av elevaktiviserande arbeidsmåtar i mellomkrigstida. Etter dette prøvde ein å oppnå ein balanse mellom fagleg innhald og elevaktiviserande arbeidsmåtar. Frå cirka 1900 til 1970 var læreplanane prega av *pedagogisk materialisme* (altså ei hovudvekt på innhald som skal formidlast) og *pedagogisk formalisme* (vektlegging av å øve inn gode arbeidsmåtar hjå elevane) (Bakken, 1973; Engelsen, 2003). Det har alltid vore mykje veksling mellom verdi av lærestoff kontra arbeidsmåte. Frå 1970 til 2000 har det vore ei hovudvekt på ein *progressiv* pedagogikk som tek utgangspunkt i barnet og føresetnadene, interessene og behova deira, og ein *restaurativ* pedagogikk som legg vekt på behovet eller “helsetilstanden” til det nasjonale samfunnet. Her blir det lagt vekt på politiske og økonomiske krefter i samfunnet. Dette fører til at skulen blir sett i eit kvalifikasjonsperspektiv der det blir lagt stor vekt på å utvikle kompetanse for arbeidslivet (Engelsen, 2003; Telhaug, 1997). I tillegg har det vore ein lokalorientert læreplanideologi frå 1970-talet, noko som særleg kom til syne i M87.

I nyare tid har læreplanane vore prega av eit prosessorientert syn, med elevaktiviserande arbeidsmåtar og plass for elevens stemme i undervisinga. Tidlegare vart læraren sett på som ein fagleg formidlar av kunnskap, og læraren si stemme dominerte undervisinga (Engelsen, 2003). Det er altså tre sider ved idégrunnlaget i læreplanane våre: *einskapsskulen*, *elevaktiviserande arbeidsmåtar* og *fagdelt plan*. Læreplanane våre har gått frå eit ynske om å skapa ein einskapsskule med stor grad av fellesskap for elevar med ulik heimebakgrunn, via læreplanar som legg vekt på den aktive eleven, til formidling av fagleg kompetanse. Sidan

læreplantetekstar er eklektiske dokument, kan dei innehalde element av alle læreplantypene ovanfor.

2.1.3 Gapet mellom intensjon og realitet

Sentrale problem for læreplanstudium er gapet mellom formulerte idear og aspirasjonar for undervisinga, og forsøket på å realisere dei (Engelsen, 2003; Stenhouse, 1975). Ei rekkje forskarar har sett på forholdet mellom læreplanar og røynda i klasserommet, der dei har forsøkt å beskrive kvifor undervisinga ikkje alltid blir slik ho er tenkt (Goodlad, 1979; Lundgren, 1979; Svingby, 1979). Svingby (1979) meiner at læraren opplever eit sprik mellom læreplanens mål, som dei solidariserer seg med, og skulerøynda. Ifylgje Svingby hender det at måla i læreplanen ikkje blir nådd i det "daglege liv" i skulen (Svingby 1979). Dette kan ifylgje henne koma av for tronge rammefaktorar, men også av at det som blir uttalt som offisielle mål, ikkje stemmer overeins med den faktiske skulerøynda. Svingby hevdar at ikkje alle måla i ein læreplan kan bli nådd, at dei berre er retningsgjevande, og at dette er noko ein må godta.

Goodlad (1979) har sett på avstanden mellom læreplanen og undervisinga, og han meiner at læreplanforskinga ikkje løyser problema ved ein læreplan, som til dømes å minske gapet mellom intensjonar og realitet, men at dei bidrar til medvit rundt problemet. Goodlad sitt omgrepssorienterte læreplansystem har til hensikt å byggje ei bru mellom læreplanteori og praksis. Han beskriv det som eit omgrepssystem som skal gje praktikaren eit nødvendig perspektiv, og gjera teoretikaren i stand til å koma tilstrekkeleg nær praksisen. Omgrepssystemet er ein reiskap for å beskrive og identifisere generalitetsnivå i læreplanrøynda (Goodlad, 1979; Gudem, 1990). Ved å bruke Goodlad (1979) sine læreplannivå kan ein beskrive forholdet mellom *intendert* og *realisert* læreplan endå nærmare. Ifylgje Goodlad er det ein lang veg å gå frå idear som er nedfelt i læreplanen, til den læringa og sosialiseringa som faktisk finn stad hjå elevane. Han deler læreplannivåa i: *den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen, og den erfarte læreplanen* (Gudem, 1990, s. 42).

Ideologisk læreplan samsvarar med det Lundgren (1979) ser på som prinsippa som ligg til grunn for utdanninga. Dei viser her til dei mange ulike ideane som blir fremja frå ulike politiske hald, næringsliv og liknande når ein ny plan skal lagast. *Den formelle læreplanen* tilsvarar Lundgrens (1979) avgjerds- og kontrollprosessar. Det er her snakk om sjølv læreplandokumentet. *Den oppfatta læreplanen* er det nivået der læraren tolkar og oppfattar

læreplanen, og han planlegg og legg til rette for undervisinga ut frå denne tolkinga. *Med det operasjonaliserte nivået* meiner Goodlad den undervisinga som faktisk blir gjennomført. *Den erfarte læreplanen* er korleis elevar, foreldre og samfunnet oppfattar undervisinga. Dei tre siste nivåa tilsvarar det Lundgren (1979) karakteriserer som læreplanen si styring av utdanninga. Ut frå Goodlads læreplannivå kan ein sjå at læreplanen har ei sendarside og ei mottakarside. Dette inneber at eit budskap blir utforma av dei som lagar læreplanane, og at dei ynskjer å overføre dette budskapet til mottakaren. Mottakaren er her tenkt som ein lærar som er forventa å forme om budskapet til undervising (Engelsen, 2003).

Goodlad (1979) poengterer at læreplanrøynda er eit stort felt. Han deler læreplanområdet inn i tre delområde. *Det fyrste området* kallar han det substansielle. Med dette meiner han innhaldet i læreplanen i form av mål for undervisinga, lærestoff, arbeidsmåtar osv. Me kan kalle det læreplanens kva. *Det andre området* blir kalla det sosiopolitiske området. Her blir læreplanen vurdert i den samfunnsmessige samanhengen han står i. Ein læreplananalyse vil her vurdere kvifor enkelte mål og middel blir prioritert framfor andre i ein læreplan. *Det tredje området*, det teknisk-profesjonelle, er knytt til dei menneskelege og materielle moglegheitene og ressursane for implementering (gjennomføring) av læreplanen, dvs. læreplanens korleis. Denne teoretiske oppdelinga er i praksis problematisk å gjennomføre. Det er vanskeleg å løyse eit læreplanproblem utan at det blir relatert til alle dei tre områda, men som eit analysegrunnlag er inndelinga nyttig. Ho gjer det mogleg å analysere ulike sider ved ein læreplan. Dette står godt til Lundgren (1979) tre ulike beskrivingsområde ved ein læreplananalyse, der ein kan sjå på:

1. Relasjonen mellom samfunnet og utdanninga, dvs. *læreplankodar*. Læreplankodar som omgrep blir brukt for å binde saman forklaringar på eitt nivå, med forklaringar og beskrivingar på eit anna nivå. Koden er eit uttrykk for ein serie prinsipp som kjem til uttrykk på kvart enkelt nivå, og beskriv den indre samanhengen mellom mål, innhald og metodikk i utdanninga.
2. Nivået der læreplandokumentet blir utforma av utdanningsmyndighetene. Her finn me ei konkretisering av utdanninga, dvs. styring av innhald og metode, fordeling av tid og arbeid osv.
3. Den prosessen som har forma resultatet av utdanninga, det vil seia *klasseromsnivå*.

Den problematiske relasjonen mellom overordna intensjonar som rammar inn utdanningspolitikken, og det som skaper realitetane i skulekvardagen, peikar også Westbury (2003) på. Frå ein amerikansk ståstad, men med eit blick på Noreg, hevdar han at “more often than not the outcomes of ‘reform’ become ambiguous when reform enters the ‘real world’ ” (Westbury, 2003, s. 192). Læreplanen symboliserer derfor, ifylgje Westbury:

a loosely-coupled system of ideologies, symbols, discourses, organizational forms, mandates and subject and classroom practices. ... However, at the same time the myth of an authoritative and

hierarchical structure in which legislative bodies and/or ministries determine classroom work, with the curriculum as the agent of the linkage, is widely understood – as it is in Norway – as necessary for a public schooling that is subject to political control (Westbury, 2003, ss. 194-195).

Eit viktig poeng her er at mytane konstituerer diskursar, og dermed sosiale realitetar, som igjen definerer normer, verdiar og kva som er betydingsfullt og ikkje-betydingsfullt (Thomas, 2002). I dette perspektivet kan diskursane både hemme og fremje arbeidet med ei læreplanreform. I Noreg har den formelle læreplanen hatt stor tilslutnad i det offentlege rommet. Fordi læreplanen har hatt heimel i lova og har stått fram med politisk relevans, er han vorten sett på som det viktigaste reformmiddelet i nasjonal politikkkutforming. Det betyr igjen at læreplanen blir gjeven styringskraft som autoritativt dokument, trass i at han kan tolkast på ulike måtar. Karseth og Sivesind (2009, s. 32) gjer oss merksame på at læreplanen i så fall fungerer som eit middel i eit reformarbeid under vilkår av dei premissane diskursane gjev.

2.2 Ulike tilnærmingar til dei tre grammatikkdidaktiske nivåa

I innleiingskapittelet var eg inne på omgrepet grammatikkdidaktikk, og eg utdjuvar nokre aspekt ved omgrepet i dette delkapittelet. For det fyrste står legitimeringa av sjølv grammatikkdisiplinen heilt sentralt i denne masteravhandlinga. Kva slags formål skal grammatikken stå i eit tenesteforhold til? Dette har som nemnt vore omdiskutert. For det andre kan det for meg som fagperson vera naudsynt å forankre meg i teoretiske grunnpilarar. Det er med grammatikken som innanfor mange andre felt ulike og stundom motstridande oppfatningar om emnet, og desse syna har også sett sine preg på dei diskursane som eg har valt å kalle fagteoretiske diskursar i analysekapittelet. Eg har valt å presentere to ulike syn i form av det som kanskje kan beskrivast som “Chomsky-skulen” og “Halliday-skulen”. For det tredje kan me snakke om arbeidsmåte. Som me skal sjå, har måten ein arbeider med grammatikk på, og måten ein underviser i grammatikk på, mykje å seia for spørsmålet om korleis ein kan legitimere disiplinen andsynes språkfaga.

2.2.1 Legitimering - Kvifor skal ein undervise i grammatikk?

Som nemnt har det vorte brukt mange ulike argument for kvifor ein skal drive med grammatikkundervising i skulen. Ein del av argumenta er i dag heilt eller delvist tilbakevist gjennom forskning, men det er ikkje tvil om at nokre av dei har materialisert seg i læreplanar, lærebøker og ikkje minst i klasserommet. Ein må uansett ha i bakhovudet at grammatikkdebatten har røter langt attende i tid, og at *formålet* med grammatikken har vore vel så mykje diskutert som sjølv undervisingsmetodane. Seinare i avhandlinga skal me sjå nærmare på om ein kan spore ulike *grammatikksyn* i dei ulike læreplanane.

I fyrste omgang er det naturleg å sjå nærmare på dei argumenta som har gjort seg gjeldande i læreplanane frå 1939 og fram til i dag. Det betyr at eg ikkje vier særleg stor plass til eit av dei større argumenta reint historisk sett, nemleg formaldanningsargumentet. Det bør likevel nemnast at dette er eit argument som hadde størst gjennomslagskraft fram til midten av 1800-talet, sjølv om ein særleg i høgare utdanning kan finne spor av eit slik syn fram mot vår tid². Det er viktig å presisere at inndelingane i desse argumentasjonskategoriane ikkje er så rigide som det kan verke som, men oppsummerer hovudtrekk ved debattane rundt den faglege legitimeringa av grammatikkens plass i norskfaget. Dei fylgjande kategoriane er i stor grad bygd på Frøydis Hertzberg (1995) si bok *Norsk grammatikkdebatt i et historisk lys*.

2.2.1.1 Formaldanningsargumentet

Formaldanningsargumentet byggjer altså på førestillinga om at evna til logisk tenking blir oppøvd gjennom grammatikk- og matematikkstudium. På same måte som ein kan trene opp musklane ved å belaste dei, kan ein trene opp forstanden ved å gje seg i kast med vanskelege problem. Gresk og latin vart då rekna for å vera spesielt godt eigna til desse forstandsøvingane fordi språka hadde så rike bøyingsssystem at det kravde store intellektuelle anstrengingar å meistre dei. Etter kvart begynte ein med grammatikk på morsmålet for at elevane i neste omgang skulle kunne ta han i bruk i arbeidet med latin. Også blant dei som ville ha morsmålsopplæring for morsmålet si eiga skuld, var det ei utbreidd oppfatning at innsikt i oppbygginga av språket også var ei innsikt i oppbygginga av tanken. Sjølv om formaldanningsargumentet heile tida hadde motstandarar, levde det vidare heilt til den amerikanske psykologen og behavioristen Edward Thorndike i 1920-åra kom med den førebelse dødsstøyten. Han fann ingen korrelasjon i eit forsøk der han prøvde å finne samanheng mellom latinstudiet og evna til å ta imot annan teoretisk kunnskap (Myrmo, 1998a; Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001).

2.2.1.2 Framandspråkargumentet

Mange vil argumentere med at kompetanse i grammatikk har ein stor nytteverdi når ein skal tileigne seg eit framandspråk. Dette argumentet har vorte lansert som noko heilt uomtvisteleg, sjølv om det på sett og vis er irrelevant for spørsmålet om kva slags plass grammatikken skal ha i morsmålsundervisinga. Det er to postulat som ligg til grunn for den innarbeidde praksisen

² Blant anna ved at latin og gamalgresk lenge var obligatorisk ved visse høgare utdanningsinstitusjonar.

med å undervise i morsmålsgrammatikk for framandspråket si skuld. For det fyrste er det meir effektivt å gå omvegen om morsmålet sin grammatikk enn å gå direkte på framandspråket sin grammatikk. For det andre er det meir hensiktsmessig å skildre forskjellige språk ut frå same grammatiske modell. Desse to påstandane kviler på eit tredje og meir grunnleggjande postulat: at grammatikkundervising i seg sjølv lettar tileigninga av framandspråket (Hertzberg, 1995, ss. 34-35)

Denne siste påstanden er i grunnen nøydd til å stemme for at dei to fyrste skal ha relevans. Men det at grammatikkundervising i seg sjølv lettar tileigninga av framandspråk, er det mange som har stilt seg tvilande til, og blant dei er amerikanaren Stephen Krashen (Krashen, 1984; Krashen & Terell, 1984). Med bakgrunn i chomskyansk lingvistikk utvikla han tidleg på åttitalet ein modell for språktileigning reint generelt (ofte referert til som *monitorteorien*), der han postulerer at all språklæring fylgjer same mønster, anten me snakkar om morsmål, andrespråk eller framandspråk, og anten det er munnleg eller skriftleg (Hertzberg, 1996, 2001). Krashens teori byggjer på at det er eit skarpt skilje mellom to former for språklæring: tileigning (*aquisition*) og innlæring (*learning*). Tileigning blir då rekna for å vera den måten me lærer oss morsmålet på, mens innlæring er ein prosess der vekta blir lagt på bevisst innøving av språklege mønster og grammatiske reglar. Krashen hevdar at det så å seia ikkje er noka overføring frå innlæring til tileigning. Grammatiske reglar vil då fylgjeleg ha svært lita betyding i praksis. Med utgangspunkt i ei rekkje effektstudiar knytt til skriving konkluderer Krashen med at frivillig, lystbetont lesing er den viktigaste faktoren for utviklinga av skriveferdigheita, og ut frå det set han fram fylgjande hypotese: *Skrivekompetansen* kjem berre gjennom lesing, og berre umedvite (gjennom *acquisition*, altså naturleg tileigning). Skrivetrening i seg sjølv fremjar ikkje denne kompetansen, og det gjer heller ikkje undervising i skriving. Det høyrer med til historia at Krashen sin teori har vorte utsett for hard kritikk, både frå praktikarar og frå lingvistar, og hans skarpe skilje mellom *aquisition* og *learning* har sannsynlegvis ikkje mange tilhengarar i dag (Hertzberg, 1995, ss. 69-70) og (Hertzberg, 1996, 2001).

Aud Marit Simensen (1993) viser til korleis pendelen har svinga i synet på nytta av grammatikkopplæring for framandspråka si skuld. I periodar har grammatikk vore ute til fordel for den såkalla direktemetoden. Trua på nytta av implisitte kontra eksplisitte grammatikkunnskapar har gått fram og tilbake i bølger. Den naturlege måten barn lærer språk på, dukkar stadig opp som ideal, og blir like regelmessig avløyst av tru på nytta av språkleg

medvitsgjering. Vygotskij³ viste også til nytta framandspråkopplæringa har for morsmålet. Ifylgje han er det når ein oppdagar at det finst andre måtar å strukturere språk på, at ein ser strukturane i eige språk (Myrmo, 1998a).

2.2.1.3 Språkferdigheitsargumentet

Språkferdigheitsargumentet har i likskap med framandspråkargumentet vist seg å vera særlevedyktig, men det har vore minst like kontroversielt. Språkferdigheitsargumentet kviler på førestillinga om at elevane blir betre i å uttrykke seg på norsk (morsmålet) med grammatikkundervising. Språkferdigheitsargumentet har vore relativt uavhengig av pedagogiske straumdrag. Den dominerande pedagogiske retninga rundt midten av førre hundreår – arbeidsskulepedagogikken – rokka ikkje ved det. Grunnen var nok delvis at arbeidsskulepedagogane reint generelt var meir opptekne av korleis lærestoffet vart formidla, enn av kva som vart formidla. Men sjølv dei som problematiserte lærestoffet, ser ut til å meine at grammatikken var verdifull for elevane sine prestasjonar i norsk. Ein av dei leiande arbeidsskulepedagogane på feltet morsmålsundervising, Hans Bergersen (1935), innleier ei drøfting av grammatikkdisiplinen med å avskrive formaldanningsargumentet og å erklære framandspråkargumentet som uvesentleg, men at elevane treng grammatikk for å kunne skrive riktig, er han ikkje i tvil om (Hertzberg, 1995, s. 95).

Det er seinare gjort fleire undersøkingar der ein har prøvd å måle effekten av regelmessig grammatikkundervising og å finne korrelasjonen mellom dokumenterte kunnskapar i grammatikk og ferdigheiter i stilskriving, og alle har det til felles at dei ikkje gjev haldepunkt for hypotesen om at grammatikkundervising betrar språkevna (Hertzberg, 1995, s. 98). Mellom anna er det gjort store metastudium på empiriske undersøkingar i den engelskspråklege faglitteraturen, deriblant den såkalla *Braddock-rapporten* (Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963) og George Hillocks (1986) sin metaanalyse, *Research on Written Composition*. Begge desse studiane meiner å kunne vise at grammatikkundervising enten har veldig liten effekt eller negativ effekt (Hertzberg, 1995, ss. 100–101). I Braddock-rapporten blir resultat frå ein periode på 20 år fram til 1963 samanfatta, og dei konkluderer slik:

In view of the widespread agreement of research studies based on many types of students and teachers, the conclusion can be stated in strong and unqualified terms. The teaching of formal grammar has a negligible, or, because it usually displaces some instruction and practice in actual composition, even a harmful effect on the improvement of writing. (Braddock et al., 1963, s. 37).

³ Kjært barn har mange namn: Eg har sett fleire måtar å stava dette namnet på, men har fått forståinga av at rett skrivemåte på norsk er Vygotskij. Den velbrukte forma Vygotsky kjem av den engelske skrivemåten av namnet.

Denne konklusjonen er hyppig sitert i amerikansk skriveforskning, og er blitt ståande som den endelege sanninga om grammatikkens manglande nytteverdi. Han er blitt problematisert og bortforklart, men han er også blitt stadfesta gjennom George Hillocks sin nemnde metaanalyse av ei rekkje effektstudiar. Konklusjonen til Hillocks er at så å seia kva som helst ein kan finne på å gjera i eit skriveklasserom, er meir effektivt enn grammatikk (Hertzberg, 2001). Om ein spissformulerer seg, hevdar Hertzberg (1996), kan ein seia at Hillocks meiner at den tradisjonelle skriveundervisinga legg for mykje vekt på og prosesskrivinga for lite vekt på form. Den fyrste kritikken baserer seg på undersøkingane med dei negative resultatane frå dei studiane som eg nettopp har trekt fram. Den andre kritikken botnar i ei mogleg tolking av dei andre resultatane: Det kan sjå ut som ei skriveundervising med stor vekt på elevsentrerte, frie skriveoppgåver løner seg dårlegare enn lærarstyrte, strukturerte aktivitetar før og undervegs i skriveprosessen.

Hertzberg meiner at ein likevel må halde moglegheitene opne for at grammatikkunnskapane fyrst og fremst kjem til nytte i etterbehandling og retting av det ferdige produktet, ikkje under sjølve skriveprosessen. Likevel finst det ikkje nokon haldepunkt for å seia at tradisjonell grammatikkundervising fører til betre språkmeistring. Ho meiner at det tvert om er sterke indisium på at denne forma for grammatikkundervising er noko av det minst lønsame ein kan setja inn, om ein er ute etter betra språkferdigheiter. Hertzberg understreka i 1995 at ein ut av dette kunne trekkje to ulike konklusjonar: Den fyrste avviser hypotesen om at kunnskap om språket fører til betre meistring av språket. Den andre er meir avventande og held moglegheitene opne for at det kan vera ein effekt, om ein berre finn dei optimale vilkåra. Desse kan mellom anna gå på val av grammatisk modell, tidspunkt for innlæringa og tilrettelegging av undervisings situasjonen (Hertzberg, 1995, ss. 104–105). I avsnittet som handlar om det såkalla metaspråksargumentet, kjem me attende til nyare forskning som tydeleg påviser denne effekten.

2.2.1.4 Allmenndanningsargumentet

Då ein i aukande grad vart merksam på forskingsresultata som så eintydig avskreiv både språkferdigheits- og framandspråkargumenta, kom grammatikken i ei slags legitimitetskrise, og ein såg etter nye argument for å kunne legitimere grammatikkens plass i skulen. Eit av dei argumenta nokre har brukt, er allmenndanningsargumentet. Ifylgje dei som har brukt det, bør innsikt i og forståing av generell tradisjonell grammatikk i morsmålet vera like viktig som kunnskapar i matematikk og litteratur. Ein legg altså vinn på å lære bort grammatikk for

grammatikkens eigen del, ikkje fordi han skal brukast som eit middel til å oppnå noko anna (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, s. 17).

Hertzberg (1995) refererer til fleire forskarar, bl.a. Jan Terje Faarlund, Lars Sigfred Evensen og Jon Erik Hagen, som med litt forskjellige innfallsvinklar argumenterer for at sjølv om grammatikkundervising ikkje skulle ha ein positiv effekt på skriveferdigheitene til elevane, er grammatikken ei så vesentleg side av menneskeleg utrusting og åtferd at emnet er ein viktig del av allmenndanninga. Hertzberg argumenterer for at dette kan slekte på formaldanningsargumentet, men at dei også skil seg frå kvarandre på viktige punkt: ”Men i motsetning til de gamle formaldanningspedagogene mener ikke dagens språkforskere at denne innsikten gjør en til et mer moralsk og høyverdig menneske, som blir bedre i stand til å handle riktig” (Hertzberg, 1995, ss. 122-123).

2.2.1.5 Tverrspråklegheitsargumentet/Allmenngrammatikk

Historisk har det med jamne mellomrom blomstra opp interesse for allmenn grammatikk, som Hertzberg kallar tverrspråklegheitsargumentet. Utgangspunktet er at sidan språk er uttrykk for den menneskelege tanken, og den menneskelege tanken er universell, må det også vera noko universelt i måten å strukturere tankane på. På 1800-talet kom dette synet i vanry i vitskapelege kretsar. Kritikarane peika på at alle språk er forskjellige, og derfor blir denne typen umogleg. Ein del av kritikken gjekk også på at den såkalla allmenngrammatikken i for stor grad var knytt til latinens grammatikk.

Hertzberg refererer her mellom anna til Helge Skar (1972), som i ein tidsskriftartikkel tek til orde for skulegrammatikken fordi han kan tene som ”et felles referansesystem” som ”har allmenn vesteuropeisk gyldighet” (Hertzberg, 1995, s. 125). Både Skar sjølv og Hertzberg ser dette argumentet i samanheng med den renessansen allmenngrammatikken fekk med Chomskys lansering av den transformasjonelle generative grammatikken, som Chomsky sjølv set i samband med dei universalgrammatiske straumdraga på 1600- og 1700-talet. Chomsky kom med sin tg-grammatikk med ein påstand om at det finst ein felles djupstruktur for alle språk, ein såkalla universell grammatikk (UG), som ikkje fanst i grammatikkbøkene, men låg inne i hovuda til språkbrukarane. Problemet (ifylgje Myrmo) var at Chomsky viste lita interesse for språket som vart ytra, det var dei indre mentale prosessane han var ute etter. Desse mentale prosessane er vanskelege å studere, og det har ført til at ein del lingvistar har betrakta Chomsky sine teoriar som spekulative (Myrmo, 1998a). Når det er sagt, har Chomsky og teoriane hans utan tvil store tilhengarskarar i mange språkfaglege miljø.

2.2.1.6 Metaspråkargumentet (det funksjonelle argumentet)⁴

Er det då slik at grammatikkundervising ikkje har nokon som helst slags nytteverdi? Forsking har jo tilbakevist både formaldanningsargumentet, framandspråkargumentet og språkferdigheitsargumentet, samtidig som allmenndanningsargumentet eigentleg ikkje argumenterer for at grammatikken har ein nytteverdi.

Truleg vil resultata vera avhengige av måten ein vel å leggje opp grammatikkundervisinga på. Om ein vel ei tradisjonell tilnærming til undervisinga, er det nok grunn til å hevde at nytteverdien er minimal om ein vil betre språkferdighetene til elevane. Men det finst andre metodar, knytt til eit argument som handlar om det funksjonelle aspektet ved grammatikk. Dette argumentet inneber at systemgrammatisk kunnskap framleis er viktig – som verktøy i arbeid med tekstar i eit funksjonelt, pragmatisk perspektiv. For å arbeide med språket på denne måten treng ein grammatisk kunnskap og terminologi (Iversen et al., 2011, s. 19), altså det å kunne ta i bruk grammatikk som metaspråk. I den funksjonelle eller bruksnære grammatikken er det språkbruken og ikkje språksystemet som er utgangspunktet for undervisinga. Grammatikken skal berre koma inn der han kan bidra til større forståing for eit fenomen i teksten, og undervisinga blir derfor eklektisk. I denne forma for grammatikkundervising passar det ikkje å gå fram etter ei lærebok; læreboka må heller nyttast som oppslagsbok saman med andre kjelder. Styrande for heile undervisinga er jakta på dei optimale læringspunkta (Hertzberg, 1995).

I England er det i seinare tid utført forskning som kan vera med på å kaste lys over effekten ei metaspråkleg tilnærming til grammatikkundervisinga kan ha. Ein nasjonal studie som involverte ein blanda metodeforskningsdesign (med både kvantitative og kvalitative data), bestod av eit tilfeldig utval forskingsobjekt som vart kontrollert av eit forskingspanel, tekstanalyse, elev- og lærarintervju og klasseromsobservasjonar. Målet var å finne ut om kontekstualisert læring av grammatikk, linka opp til bortlæring av skriving, ville forbetre elevane si skriving og metalingvistiske forståing. Dei konkluderte med at:

The statistical results indicate a significant positive effect for the intervention, but they also indicate that this benefit was experienced more strongly by the more able writers in the sample. The regression modelling also indicates that teacher LSK was a significant mediating factor in the success of the intervention. The qualitative data provide further evidence of the impact of teacher knowledge on how the intervention was implemented and on students' metalinguistic learning. It also reveals that teachers found the explicitness, the use of discussion and the emphasis on playful experimentation to be the most salient features of the intervention. The study is significant in providing robust evidence for the first

⁴ Eg har valt å bruke termen “metaspråkargumentet”, og dristar meg samtidig til å setja denne omgrepsbruken i samanheng med det mange kallar “det funksjonelle argumentet” (mellom andre Iversen et al. (2011)).

time of a positive benefit derived from the teaching of grammar, and signals the potential of a pedagogy for a writing which includes a theorised role for grammar (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012, s. 139).

I kapittel 2.2.2 kjem eg attende til noko av den forskinga dette argumentet kviler på. Det er vel heller ikkje grunn til å vente med å nemne at det er dette argumentet, eller grammatikksynet, grammatikkdelane i læreplanane har vore tufta på sidan M87.

2.2.1.7 “Eit blikk over skigarden” – J.P. Gee sitt diskursomgrep

Det kan kanskje la seg gjera å utvide det nemnde metaspråkargumentet med nokre ulike innfallsvinklar som etter mi meining står godt til kvarandre. I denne samanhengen kan det vera hensiktsmessig å sjå kva lingvisten James Paul Gee (2008) meiner når han skil *diskurs* (med liten “d”) frå *Diskurs* (med stor “D”). Der *diskurs* handlar om språkbruk, er *Diskurs* kombinasjonen av språkbruk med andre sosiale praksisar (som oppførsel, verdiar, tenkjemåtar, klede, mat og perspektiv t.d.) innanfor ei gruppe. Dei fleste av oss er i stand til å skapa meining gjennom både munnleg og skriftleg kommunikasjon, utan å ha inngåande kjennskap til terminologien i grammatikken, men det er kanskje ikkje i det daglege livet grammatikkunnskapar fyrst og fremst kjem til nytte. Når ungane kjem inn i skulen, har dei ulike *erfaringar* og *verdisett* med seg. Desse omgrepa kan etter mi meining stå godt til omgrepet *habitus* i sosiologen Pierre Bourdieus teoriar, og ikkje minst til Gees forståing av omgrepet *primærdiskurs*. Både *habitus* og *primærdiskurs* er noko som eit individ utviklar i dei fyrste leveåra, sjølv om dei kan forandre seg etter kvart. Bourdieu seier mellom anna at i den tidlege barndomen skjer det ei umedviten internalisering av objektive strukturar. Det inneber at me lærer oss å skilja mellom kva som er bra og dårleg, rett og gale, mogleg og umogleg, utan at det er heilt klart at det er ein læringsprosess (Wilken, 2008, s. 37).

Det er omtrent det same som Gee seier om *tileigning*. Når ein har *tileigna* seg noko, så kan ein det, sjølv om ein ikkje nødvendigvis har kunnskap om det ein kan. I motsetnad kan *læring* knytast til ein prosess som involverer bevisst kunnskap om det ein har oppnådd gjennom undervising (Gee, 1996, ss. 138–139). Denne *tileigninga* legg på mange måtar grunnlaget for *primærdiskursen*. Tidleg i livet lærer me altså ein kulturelt distinktiv måte å vera ein kvardagsperson på. Når ein person veks opp, kan likevel mykje skje med *primærdiskursen*. Han kan bli forandra, han kan bli hybridisert med andre *diskursar*, og han kan forsvinne. Alle *diskursane* me *tileignar* oss seinare i livet, blir *tileigna* i ein meir offentleg sfære enn i den fyrste sosialiseringa. Desse kallar me *sekundærdiskursar*. Dei blir *tileigna* i institusjonar som er ein del av større samfunn. Mange inkluderer nokre *sekundærdiskursar* (som finst i skulen) i oppdraginga av ungane sine i ein slik grad at dei blir ein del av *primærdiskursane* deira.

Sosiale grupper som er sterkt knytt til *skulediskursane*, inkorporerer ofte praksisar i barneoppdraginga som står godt til sekundærdiskursane i skulen (Gee, 2008, s. 157). Gee kallar dette fenomenet for *early borrowing*, og funksjonen til dette fenomenet er ikkje fyrst og fremst å gje ungane visse ferdigheiter, men å gje dei visse verdiar, haldningar, motivasjon, ulike måtar å samhandle på, og ulike perspektiv. Desse faktorane er viktigare enn ferdigheiter, for at barnet skal vera i stand til å gå inn i meir spesifikke sekundærdiskursar “på ordentleg” seinare (Gee, 2008, s. 158). Sidan både habitus og primærdiskurs blir sterkt påverka dei fyrste leveåra, blir det i dei aller fleste tilfelle nødvendigvis den nærmaste familien som sit med denne påverknadskrafta. Den sosiale statusen til familien i samfunnet har stor innverknad på familien sine haldningar og verdiar, som omvendt bidrar til å plassere familien i ein bestemt sosial posisjon. Ein kan dermed seie at primærdiskurs og habitus reproducerer sosiale skilnader.

2.2.2 Grammatikkteoretiske ankerfeste – Kva kan grammatikk vera?

Når eg no har presentert dei ulike grammatikksyna som har lege til grunn for dei ulike læreplanane, har me blant anna sett ulike argument som har vorte brukt for å legitimere grammatikkens plass i morsmålsfaget – altså *kvifor* ein skal undervise i grammatikk. Når debattane ofte har lagt så einseitig vekt på dette, er det fordi det er ein lang tradisjon for å skilja mellom språket som system og språket i bruk. Dette skiljet kan sporast attende til den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure, som på starten av 1900-talet presenterte sitt skilje mellom språkssystem (*langue*) og språkbruk (*parole*) (Iversen et al., 2011). Saussure blir ofte rekna som grunnleggjaren av moderne språkvitskap, og i denne tradisjonen har ein altså sett søkjelys på språkssystemet. Dermed har dette lagt føringar for korleis grammatikkundervisinga har blitt lagt opp, og denne einseitige vektlegginga av språkssystemet vart heller ikkje i særleg grad problematisert og diskutert.

Vidare skal me sjå på to ulike grammatikksyn som ikkje nødvendigvis er motstridande, men som har stor oppslutning i ulike høgare utdanningsinstitusjonar i dag. Der det eine nesten utelukkande legg vekt på språket som system, forsøker det andre å sameine språket som system med språket i bruk.

2.2.2.1 Kort om generativ grammatikk og oppgjeret med behavioristisk tankegang

På 1700- og 1800-talet var eit av hovudargumenta mot undervising i morsmålsgrammatikk at barna kunne språket allereie. På andre halvdel av 1900-talet fekk argumentet sterk støtte gjennom det synet på språkkompetanse som vart fremja av språkforskaren Noam Chomsky,

som etter kvart utvikla fleire teoriar om det som blir kalla generativ grammatikk. I dag er det ei allmenn oppfatning i språkforskinga at grammatisk kompetanse er noko alle innfødde språkbrukarar sit med, men på 1950-talet var den sosiale vitskapen dominert av den behavioristiske tankegangen. John Watson og Burrhus F. Skinner, profilerte talsmenn for denne retninga, hevda at mentale termar som å vite og å tenkje ikkje kunne danne utgangspunktet for vitskapelege forklaringar på menneskeleg åtferd og handlingar. Behavioristane forklarte åtferda ut frå enkle lover om stimulus–respons.

Chomsky var ein av dei som tok eit oppgjær med det rådande behavioristiske synet på fyrstespråklæringa til barn. Ifylgje behavioristisk språklæringsteori går språklæring føre seg berre ved at barnet hermar etter språket det høyrer rundt seg. Språklæring blir sett på som vanedanning og språkferdigheiter som vanar. Språkfeil er negativt og betyr galne vanar som må korrigerast. I staden for eit slik mekanisk syn på språklæringsprosessen lanserte Chomsky sin kognitivt funderte teori: Barnet er kreativt og aktivt i sin eigen språklæringsprosess. Han hevda at mennesket har ei medfødd språklæringsevne som gjer at me kan omarbeide språkleg erfaring. Hjø barnet går omarbeidinga føre seg ved at det gradvis byggjer opp ein grammatikk, eit språkssystem, for språket det er omgjeve av. Barnet dannar seg hypotesar om systemet som det prøver ut, og i takt med språkutviklinga hjå barnet blir galne hypotesar justert og systemet i fyrstespråket revidert til det stemmer overeins med systemet i det språket barnet erfarer blir brukt i miljøet (Hilditch & Aarsæther, 2008).

Chomsky har ifylgje Hertzberg aldri vore interessert i språkundervising, men blant generativistar er det både tilhengarar og motstandarar av grammatikkundervising i skulen (Hertzberg, 2008, s. 24). Generativ grammatikk er fyrst og fremst det vitskapelege studiet av syntaksen i språket, det vil seia av det strukturelle tilhøvet mellom dei ulike delane av setninga, og då også av kunnskapen om dette tilhøvet hjå dei som kan språket. Av dei tre komponentane syntaks, fonologi og semantikk er syntaksen den mest abstrakte. Fonologien er knytt til uttrykksida i språket, og kan sjekkast mot dei konkrete lydane. Semantikken gjeld på same vis innhaldssida, og skal stå i forhold til det språkbrukarane oppfattar som meininga i ytringane. Syntaksen har ingen slik ekstern kontrollinstans. Han er meir ein formidlar mellom uttrykk og innhald, mellom det artikulatorisk-auditive og det konseptuelle. Når me høyrer og forstår ei ytring på eit språk me kan, høyrer me ikkje berre ein streng med lydar. Me gjev også desse lydane ein struktur, ved at me skil mellom orda, grupperer orda, og avgjer over- og underordningsforhold mellom dei. Dette gjer me ved hjelp av den kunnskapen me har om grammatikken i språket, eller den syntaktiske kompetansen vår (Faarlund, 2005).

Faarlund framhevar tilhøvet mellom syntaksen og dei andre komponentane i grammatikken, særleg semantikken og pragmatikken, og tilhøvet mellom språkevna og andre delar av den kognitive utrustinga vår, som dei spørsmåla der den generative grammatikken skil seg fundamentalt frå andre og nyare retningar innanfor lingvistikken. Innanfor den retninga som blir kalla kognitiv lingvistik, ser ein på språkevna og dermed syntaksen og dei syntaktiske reglane som ein del av dei meir allmenne kognitive evnene våre. Og innanfor ulike funksjonelle retningar vil ein sjå på grammatikken som eit direkte resultat av dei funksjonane språket har som kommunikasjonsmiddel (Faarlund, 2005). For Chomsky og generative grammatikarar er syntaksen derimot autonom. Det vil seia at syntaksen fylgjer sine egne reglar og prinsipp, i stor monn uavhengig av funksjonen som kommunikasjonsmiddel og uavhengig av meningsinnhaldet.

2.2.1.2 Grunnleggjande om det hallidayske synet på grammatikk

Michael Hallidays grammatikk er funksjonell i utgangspunktet sitt, og her skil han seg frå det eg i denne samanhengen har valt å kalle tradisjonell eller formell grammatikk. Då kan det også vera hensiktsmessig å seia noko om kva som skil denne funksjonelle retninga frå den meir tradisjonelle retninga. Tradisjonell grammatikk har gjerne hatt som mål å beskrive reglane i eit standardspråk, ofte med latin som basis. Ein slik grammatikk blir gjerne preskriptiv. Ein analyserer og set namn på språkeiningane i setninga (substantiv, verb, preposisjonar, adverb, adjektiv osv.), og ein kan i neste omgang seia om noko er riktig og gale språk. Tradisjonell grammatikk legg dermed vekt på det regelverket me som språkbrukarar treng for å produsere korrekte setningar. Setningane blir den viktige analyseeinskapen, og reglane seier oss fyrst og fremst noko om setningsstrukturen. Fordi setninga er den sentrale eininga, blir omgrepet grammatikk ofte erstatta med omgrepet syntaks. Kunnskap om regelverket er noko me ber inne i oss som morsmålsbrukarar, mens det er noko me må tileigne oss som framandspråkstudierende. Det sentrale spørsmålet blir korleis ei bestemt setning er bygd opp. Mening er derimot noko ein ikkje bruker tid på i denne grammatikktradisjonen. Mening høyrer til semantikken, eit område som ikkje har vore av særleg interesse for grammatikarane. Dei tradisjonelle skulegrammatikarane har gjerne hatt eit slikt regelorientert utgangspunkt (Berge, Maagerø, & Coppock, 1998, ss. 33-34).

Funksjonell grammatikk har eit heilt anna utgangspunkt enn dette. Funksjonell grammatikk ser primært på språket som ein ressurs for å skapa mening og er semantisk basert. Mening blir skapt når menneske samhandlar, og det er språket i bruk i reelle kontekstar som grammatikken derfor skal beskrive. Halliday seier at hans grammatiske rammeverk er designa

nettopp med tanke på at det fyrst og fremst skal kunna seia noko om språket i bruk (Berge et al., 1998, s. 34). Eit anna trekk ved Hallidays grammatikk er at han er systemisk. Halliday (1994) seier i innleiinga til denne grammatikken at systemisk teori er teorien om meining som val. Alle semiotiske system, også språket, kan tolkast som nettverk av samankopla val. I den språklege beskrivinga betyr dette at ein startar med det mest generelle trekket og held fram trinnvis mot det stadig meir spesifiserte. Det ein språkleg vel på eitt nivå, gjev eit sett med val på neste nivå. Halliday understrekar at den systemiske teorien frå det generelle til det spesielle er ein slags basis for han. Derfor kallar han også grammatikken sin ein *valgrammatikk* og ikkje ein *kjedegrammatikk*, men han understrekar at den grammatiske beskrivinga hans likevel ikkje er ei beskriving gjennom nettverk, og derfor har han ikkje teke med systemisk i tittelen på grammatikken (Berge et al., 1998). Ifylgje Berge (2012) er fortrinna til SFL (Systemic functional grammar) i forhold til andre språketeoriar blant anna at SFL er basert på ein slags universiell semantisk metateori. Utgangspunktet for språkanalysen er altså kva slags meining som blir ytra, ikkje kva slags formelle kategoriar som blir brukt for å ytre meining. I motsetnad til nesten alle andre tradisjonelle grammatikkar tek SFL altså ikkje utgangspunkt i statiske formelle kategoriar og positive, observerbare indeksar på desse kategoriane, slik som ordklasser og setningsstrukturar. Denne meiningsbaserte tilnærminga til å forstå språklege strukturar – også dei formelle – gjer det mogleg å studere systematisk også andre semiotiske fenomen enn språket.

I tradisjonell grammatikk (også i generativ grammatikk) har syntaks vore det primære nivået for analyse og grammatisk beskriving. Slik er det ikkje i funksjonell grammatikk. Hovudspørsmålet er heile tida korleis meining er uttrykt, ikkje omvendt: kva slags meining representerer denne forma. Språket blir derfor tolka som eit system av meining som er følgt av former som meining kan bli realisert gjennom. Formene blir middel for å realisere meining. Meining blir skapt på alle nivå i systemet, ikkje berre på det syntaktiske nivået. Grammatikken omfattar derfor vokabular, syntaks og også morfologi i språk som har paradigme (Berge et al., 1998, s. 35). Den funksjonelle språkmodellen til Halliday legg stor vekt på at all meining oppstår i ein kontekst – ein kulturkontekst og ein situasjonskontekst. Det er situasjonskonteksten Halliday trekkjer inn i sin modell; kulturkonteksten overlet han til sosialantropologar og sosiologar. Konteksten seier oss som språkprodusentar og mottakarar at nokre meiningar er meir aktuelle enn andre meiningar i den aktuelle situasjonen. På denne måten hjelper konteksten oss i den daglege kommunikasjonen. Me gjer gjettingar om språk på bakgrunn av konteksten, samtidig som språket er med på å etablere konteksten. For å forstå

språk i bruk må me forstå og kunne skildre den konteksten som språkbrukaren er ein del av (Berge et al., 1998).

Situasjonskonteksten kan ifylgje Halliday skildrast gjennom tre såkalla registervariablar: felt (field), relasjon (tenor) og mediering (mode). Desse tre variablane vil i alle situasjonar vera avgjerande for språkbruken: *Felt* refererer til kva som føregår, inkludert type, aktivitet og emne. Dette kan også skildrast som aktivitetsfokus og objektsfokus. *Relasjon* refererer til dei sosiale banda mellom dei som deltek i kommunikasjonen. Dette kan me spesifisere gjennom status og makt (jambyrdige eller hierarkiske samband, kven som utfører noko og kven som er passiv), affekt (om ein er positiv, negativ eller nøytral til det som føregår) og kontakt (hyppigheit, varigheit og intimitet i den sosiale kontakta). *Mediering* refererer til korleis språket blir brukt, til dømes om kommunikasjonen er munnleg eller skriftleg, og om språket blir brukt som ein måte til å handle på eller ein måte til å reflektere på. Ifylgje Halliday kan me rekonstruere ein kontekst ut frå teksten. Me kan også seia noko om sannsynleg språkbruk ut frå ein gjeven kontekst. Det kan me gjera fordi det er eit systematisk samband mellom tekst og kontekst. Dette systematiske sambandet blir ein viktig del av Hallidays språkmodell (Berge et al., 1998).

Michael Halliday (1994) seier at alle ytringar i kommunikasjonen realiserer tre ulike typar meining på ein gong, og desse meiningstypane har med innhald, kommunikasjon og tekstleg samanheng å gjera. Dei tre meiningstypane kallar Halliday *metafunksjonar*:

- Den ideasjonelle metafunksjonen
- Den mellompersonlege metafunksjonen
- Den tekstuelle metafunksjonen

I tillegg til *kontekstbeskrivinga* er det metafunksjonane som dannar *grunnpilarane* i den systemisk funksjonelle språkbeskrivinga. Heilt kort vil det seia at *den ideasjonelle metafunksjonen* er meining om verda rundt oss, det at språket alltid forhold seg til og representerer fenomenet i røynda. Språket organiserer erfaringar me gjer med verda rundt oss og i oss. Me snakkar om språket som representasjon. Samtidig vil kvar ei ytring vera retta mot andre, mot ein lyttar eller ein lesar, og mellom deltakarane i kommunikasjonen. Dette er den *mellompersonlege metafunksjonen*. Her snakkar me om språket som meiningutveksling. Desse to metafunksjonane er manifestasjonar i språkssystemet av to generelle formål som er grunnleggjande for all språkbruk, nemleg å forstå omgjevnadene (den ideasjonelle metafunksjonen) og å handle sjølv i forhold til desse omgjevnadene eller saman med dei (den

mellompersonlege metafunksjonen). Den tredje metafunksjonen, den *tekstuelle*, skaper samanheng mellom dei to andre. Her møter me ressursane i språket for å gjera ein tekst til ein tekst slik at ytringar ikkje opptre lausrivne frå kvarandre, men blir til ein heilskap, altså språket som bodskap (Maagerø, 2005, 97–98). I boka *Learning how to mean* (Halliday, 1975) seier Halliday at det vesle barnet har eit ein-til-ein-forhold i språket, éi meining i éin funksjon om gongen. Vaksenspråket blir derimot kjenneteikna av at alle ytringar både er ideasjonelle og mellompersonlege på same tid, og dei er dessutan koda inn i ein leksikogrammatikk som gjev den tekstuelle meininga (Berge, Coppock, Maagerø red., 1998, s. 38).

2.2.3 Arbeidsmåte – Korleis undervise i grammatikk?

Det er ikkje tvil om at undervisningspraksisen også varierer innanfor grammatikkundervisinga. I *Grammatikken i bruk* (Iversen et al., 2011) blir den tradisjonelle grammatikkundervisinga skildra på ein treffande måte:

I overveiende grad har nok grammatikkundervisinga i grunnskolen dreid seg om å vise systematiske framstillingar, paradigmer, matriser samt presentere definisjoner og regler. “Hva er predikativ?”, “Hva er indirekte objekt?”. Man har bøyd substantiver i kjønn, tall, ubestemt/bestemt. Man har klassifisert svake og sterke verb og bøyd dem i ulike tider av verbet. Man har øvd på å bestemme ordklassetilhørighet og vise underkategorier: personlig pronomen, (hankjønn, entall, subjeksform). Mange av disse øvelsene fortøner seg abstrakte for elevene, og de har ofte vansker med å se nytteverdien når bruksmåter ikke blir illustrert (Iversen et al., 2011, ss. 21-22).

Om ein ser dette i lys av Hertzberg sin påstand om at grammatikkundervising ikkje hjelper på skriveferdigheitene til elevane viss ein berre legg vekt på å gje elevane generell kunnskap om språk (Hertzberg, 2008), teiknar jo dette eit dystert bilete for grammatikkens nytteverdi i den norske skulen. EPPI-undersøkinga som Hertzberg (2008) og Tonne og Sakshaug (2008) viser til, konkluderer med at grammatikkundervising (“grammar” og “syntax”) praktisk talt ikkje har nokon innverknad på skriveferdigheitene til 5- til 16-åringar. Men både Hertzberg (2008), Tonne og Sakshaug (2007) viser til internasjonale undersøkingar som seier at det kan gje god effekt på skrivinga til elevane dersom språklege forklaringar straks og konkret blir omsett i praktisk skriving, og elevane får tilbakemelding som blir knytt til dei same språklege forklaringane (Tonne & Sakshaug, 2008).

Hertzberg (2008) peikar på at i diskusjonar om dei ulike forskingsresultata kjem gjerne spørsmålet om kva som blir meint med grammatikkundervising i denne samanhengen. Undervisinga kan vera meir eller mindre teoretisk og systematisk – i fleire av undersøkingane er det lagt vekt på å gjera grammatikkundervisinga funksjonell og røyndomsnær –, men ho dreier seg likevel alltid om å analysere og kategorisere språklege einskapar. Slik undervising kan godt supplerast med rettskrivingsøvingar og utfyllingsoppgåver, men når ein i

effektstudiane snakkar om grammatikk, er det grammatikken som system ein som regel tenkjer på. Hertzberg poengterer at viss det er dette ein meiner med grammatikk, er det ikkje rart effekten uteblir. Ho viser til at lærebøkene framleis er fulle av nettopp denne typen stoff.

Tonne og Sakshaug (2008) seier seg einige med Hertzberg: Grammatikkundervising lausriven frå elevaktivitet verkar ikkje positivt inn på skriveferdigheitene til elevane. Men dersom den grammatiske kompetansen til læraren blir brukt i klargjerande forklaringar av språklege fenomen, som straks blir omsett i praktiske øvingar frå elevane si side, med gjennomgang og respons frå læraren, kan elevane bli flinkare til å skrive eigne tekstar når det gjeld dei utvalde problemområda. Lausriven grammatikkundervising gjer at elevane i verste fall kan ende opp forvirra utan den nødvendige koplinga mellom grammatikkbeskrivinga og det skriftlege problemområdet, men med ei aning av at det er noko dei ikkje har skjønt. Språklege beskrivingar kan verke positivt inn på skrivinga til elevane om klare, konkrete grammatiske forklaringar blir beskrivne og eksemplifisert, og om dei språklege fenomena blir kontrastert og med ein gong blir prøvd ut i omsetjingsøvingar med tilbakemeldingar frå lærar.

2.2.3.1 Funksjonell grammatikkundervising

Ein kan nok med god grunn stille spørsmålsteikn ved den tradisjonelle grammatikkopplæringa med drill av systemkategoriar, og om ho i seg sjølv fører til betre språkferdigheiter. Det er også i hovudsak denne typen grammatikkundervising som ligg til grunn for dei nedslåande forskingsresultata som i si tid avfeia både framandspråk- og språkferdigheitsargumenta. Spørsmålet er då om ein vil få andre resultat med ei anna grammatikkundervisingsform.

Hertzberg (1998) påpeikar at skiljet mellom “funksjonell” og “systematisk” grammatikkundervising er upresist. Ho skriv at hensikta med ei systematisk grammatikkundervising er å gje ei heilskapleg framstilling av ein spesiell modell eller eit spesielt område innanfor grammatikk. Slik undervising kan leggjast på eit meir eller mindre avansert nivå. Ho påpeikar også at det ikkje er innlysande kva som blir meint med funksjonell grammatikkundervising. Det kan umogleg vera at grammatikken skal vera usystematisk, for ein grammatikk utan systematikk er ingen grammatikk. Det kan heller ikkje vera at dei grammatiske kategoriane skal vera funksjonelt og ikkje formelt definert, for då ville mesteparten av den tradisjonelle grammatikken utan vidare kvalifisere til å bli kalla funksjonell. Motstykket må liggje andre stader, for eksempel i måten det blir undervist på. Ei form for brot med systematikken som det er lang tradisjon for i norsk skulen, er at dei grammatiske emna kjem litt no og litt då. Bakgrunnen kan vera ei vurdering av kva som til kvar tid er mest nyttig, kva eleven erfaringsmessig er mest motivert for, kva som er lettast å

forstå, eller kva som passar best på dei ulike klassetrinna. Hertzberg peikar på at funksjonell grammatikkundervising må vera noko anna og meir enn at systemet blir brote opp av pedagogiske eller praktiske grunnar. Det blir straks meir interessant om ein vurderer grammatikken ut frå behov. Og her opnar det seg fleire tolkingsmoglegheiter. Om grammatikkundervisinga blir funksjonell, er det ikkje sikkert at skriveundervisinga blir det.

Hertzberg (1998) meiner at det bruksområdet grammatikken særleg ser ut til å vera knytt til i M87 og L97, er tekstar, og at det truleg er der fokus vekta i moderne grammatikkdidaktisk tenking. Dette tekstperspektivet kan realiserast på ulike måtar. Om poenget er heile tekstar som eit motstykke til isolerte tekstar, dreier det seg fyrst og fremst om å setja eksempla inn i ein kontekst. Tekstane kan i så fall like gjerne vera konstruerte som autentiske. Om derimot poenget er autentisitet, vil ein framfor alt erstatte dei konstruerte eksempla med eksempel som er belagt i skjønnlitteratur eller sakprosaetekstar, anten dei blir presentert isolert eller i ein kontekst. Når ein legg autentiske tekstar til grunn for grammatikkeksemla, blir nok grammatikken meir funksjonell for grammatikaren, men spørsmålet er om han blir det for elevane.

Ei anna tekstleg tilnærming er at elevane blir bedne om å forbetre tekstar som er konstruert med det for auget. Tekstane kan til dømes innehalde grammatiske feil eller mangelfull teiknsetjing, men det kan også dreie seg om problem på stil- og formuleringsplanet. I slekt med denne kategorien er ein type øvingar som det er hyppige referansar til i amerikansk skrivepedagogisk litteratur, nemleg dei såkalla sentence-combining exercises. Elevane får enkle heilsetningar som dei blir bedne om å kombinere med komplekse setningar med over- og underordning. Det som sameiner desse øvingstypene, er at dei fyrst og fremst tek sikte på produktive ferdigheiter (sjølv om overføringsverdien til reelle skrivesituasjonar er diskutabel). Om ein med grammatikk meiner metaperspektiv på språk, eit språk om språket, kan det diskuterast om slike øvingar eigentleg kan kallast grammatikkundervising; dei kan jo drivast utan noko metaspråk (Hertzberg, 1998).

Hertzberg (1998) påpeikar at det elevane særleg måtte ha behov for, er å forbetre eigne tekstar – vel å merke inntil det punktet då dei betraktar tekstane som avslutta. Både i M87 og i L97 er det samtala rundt elevtekstane som blir trekt fram som ei viktig grunngeving for å utvikle eit grammatisk metaspråk. Då har ein forflytta seg bort frå den ferdige læreboka. Denne forma for grammatikkundervising skjer i samtaleform, og på grunnlag av tekstar elevane arbeider med der og då. Hertzberg (1998) understrekar at det funksjonelle i grammatikkundervisinga kan liggje mange stader. Det kan til dømes dreie seg om å ha ei eklektisk haldning til

stoffutvalet og stoffprogresjonen etter ei pedagogisk vurdering. Det kan dreie seg om å bruke induktive metodar, føreslå definisjonar og skildre stilistiske effektar. Det kan dreie seg om å bruke autentiske tekstar, aller helst tekstar som elevane har eit forhold til, og som viser noko slående om dei kategoriane som skal illustrerast. I praksis inneber det at læreboka blir brukt som oppslagsbok, men til gjengjeld kan ho fungere heilt fint som det.

I forskingsprosjektet til Myhill et al. (2012) hadde forskarane formulert nokre grammatikkdiraktiske prinsipp som skulle liggje til grunn for undervisinga:

- The grammatical metalanguage is used but it is always explained through examples and patterns.
- Links are always made between the feature introduced and how it might enhance the writing being tackled.
- The use of ‘imitation’: offering model patterns for students to play with and then use in their own writing.
- The inclusion of activities which encourage talking about language and effects.
- The use of authentic examples from authentic texts.
- The use of activities which support students in making choices and being designers of writing.
- The encouragement of language play, experimentation and games (Myhill et al., 2012, s. 148).

Desse prinsippa kan nok vera gode for grammatikkdiraktikaren å ha i bakhovudet. Det kan i tillegg vera hensiktsmessig å kort presentere tre forskjellige tilnærmingar til grammatikkundervising, som mellom anna er skissert i *Grammatikken i bruk*. Desse tre arbeidsmåtene står ikkje mot kvarandre, men overlappar og supplerer kvarandre, og kan med fordel kombinerast (Iversen et al., 2011, s. 22).

Tekstbasert tilnærming vil i undervisingssamanheng seie at ein studerer korleis ulike systemkategoriar har ulike funksjonar i tekstsamanheng. Hensikta med grammatikkundervising knytt til elevens egne tekstar er blant anna å kartlegge skriveferdigheitene til eleven gjennom ein analyse av kva han presterer, eller ikkje presterer. Gjennom respons, og gjennom arbeid med vurderingskriteria, kan elevane utvikle det nødvendige omgrepsapparatet for å samtale om tekst og oppnå ein tekstkompetanse i tråd med kompetansemåla i læreplanen.

Ein lærar med ei funksjonell forståing av grammatikk kan sannsynlegvis nytte dette til sin fordel i samband med respons på skriftleg tekst i skulen. Ein kan kanskje få inntrykk av at grammatikkundervisinga i mange klasserom føregår lausriven frå elevane sitt arbeid med egne tekstar. Om ein arbeider aktivt med det metaspråklege medvitet andsynes grammatikk kontinuerleg i responsarbeid, er nok sjansane større for at elevane tileignar seg eit større grammatikalsk omgrepsapparat. Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen har skrive ein artikkel med fem tesar om funksjonell respons på elevtekstar (Kvithyld & Aasen, 2011). Der hevdar dei at: (1) respons må gjevast undervegs i skriveprosessen, (2) responsen må vera

selektiv, (3) responsen må vera ein dialog mellom skrivar og responsgjevar, (4) responsen må motivere for revidering av elevteksten og at (5) responsen må vera forståeleg og læringsfremjande. Dei viser til at det som kjenneteiknar ein god skrivar, er at han reviderer tekstane sine. Dei framhevar at hovudgrunnen til å gje respons på tekstar som elevar må bearbeide, nettopp er å øve opp revisjonskompetansen deira. Det er likevel ikkje slik at revisjonskompetanse kjem av seg sjølv, så her må då læraren inn og motivere for revidering. Dermed er det ekstra viktig at lærar og elev kommuniserer på eit presist nivå, eit metaspråknivå, noko som føreset at både lærar og elev har innsikt i blant anna grammatikalske termar.

Kontrastiv tilnærming kan vera å setja eitt språk opp mot eit anna slik at ein blir medviten om spesielle sider ved kvart språk. I norsk samanheng kan det til dømes vera relevant å klargjera forskjellane mellom nynorsk og bokmål ved å samanlikne dei to målformene. Ikkje minst kan ei slik tilnærming vera hensiktsmessig når framandspråkelevar skal tileigne seg norsk, og det å jobbe kontrastivt med utgangspunkt i det språklege mangfaldet kan auke elevane sitt språklege medvit.

Myrmo (1998a) reiser spørsmålet om elevane skal lære grammatikk gjennom induktiv eller deduktiv metode, og om elevane får betre forståing av grammatikken om dei sjølv utleier spørsmåla. Ifylgje (Iversen et al., 2011) passar *induktiv tilnærming* godt saman med den tekstbaserte og den kontrastive tilnærmingane. Når ein nyttar seg av induktiv metode, tek ein utgangspunkt i eksempla frå verkelegheita og formulerer reglar ut frå dette. Det motsette er då deduktiv metode, der ein tek utgangspunkt i regelen. I språkleg samanheng vil ei induktiv tilnærming bety at ein tek utgangspunkt i språket i bruk, for så å utleie grammatiske reglar (Iversen et al., 2011, ss. 22–24). Ifylgje Myrmo (1998a) har lærarar erfart at den induktive metoden er tidkrevjande, og at han lett kan bli rotete. Det kan også vera vanskeleg å kontrollere at elevane har trekt ut dei riktige reglane. I tillegg er det ein del som hevdar at grammatikkundervisinga ofte har vore for dårleg integrert i norskfaget. Grammatikken har ofte vorte samla i komprimerte kurs, og sidan vore lite brukt. Idealet er at grammatikkundervisinga skal vera funksjonell og bli brukt når det er behov. Elevane treng grammatiske omgrep for å kunne snakke om språket, men føresetnaden for dette er at dei på førehand har ein del grammatikkunnskap.

2.3 Kritisk diskursanalyse

I kapittel 4 kjem analysen, som mellom anna er eit produkt av tankegangen innanfor det relativt breie feltet som ofte blir kalla *kritisk diskursanalyse*. I den samanhengen har eg brukt ein analysereiskap innanfor det som blir kalla *diakron diskursanalyse*. Likevel vil eg i fyrste omgang seia noko generelt om kritisk diskursanalyse, kva slags teoretikarar eg stør meg til, og kva slags omgrepsforståing som ligg til grunn for denne masteravhandlinga, mens eg i metodekapittelet kjem attende til korleis sjølve analysedelen blir prega av dette.

Ifylgje Jan Grue (2011, s. 112) er kritisk diskursanalyse⁵ ei forskingsretning som har som ambisjon å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold. Den kritiske diskursanalysen freistar å beskrive korleis språket formidlar og uttrykkjer ulike verdsbilete og ulike ideologiar, med den grunnoppfatninga at språk i bruk sjeldan eller aldri formidlar ei nøytral verkelegheitsskildring, men alltid ber med seg eit bestemt perspektiv. Desse perspektiva inneber oppfatningar både om korleis verda ser ut, og korleis ho bør sjå ut – det er dette ein meiner med ideologi. Kritikken som blir utført gjennom kritisk diskursanalyse, handlar i all hovudsak om å synleggjera dei ideologiske premissane for ulike former for språkbruk. Ideologikritikk er fyrst og fremst det å vise korleis noko som av mange blir oppfatta som naturleg, i røynda er historisk, kulturelt og politisk betinga. No er det kanskje ikkje akkurat ideologikritikk på makronivå i samfunnet eg skal utføre i denne masteravhandlinga, men desse perspektiva seier noko om kva kritisk diskursanalyse *kan* vera, ikkje kva det skal vera. Kritisk diskursanalyse er nemleg ikkje ein einskapleg skule, men meir ein fellesterm på forskning som deler ei rekkje grunnoppfatningar og trekkjer på mange av dei same tilnærmingane og metodane. Grue påpeikar at teorien bidrar til å forklare korleis språk og samfunn påverkar kvarandre, mens tilnærmingane og metodane blir brukt for å undersøkje spesifikke samfunnsområde der språket er med på å oppretthalde eller forverre ulikskap i dei politiske, økonomiske og sosiale maktforholda (Grue, 2011, s. 113).

Blant dei mest kjente utøvarane av kritisk diskursanalyse frå dei siste tiåra er Norman Fairclough, som har teke for seg nyliberalisme i England og Europa, Ruth Wodak, som har skrive mykje om høgreekstremisme i etterkrigstida, og Teun van Dijk, som har analysert rasistisk språkbruk i media og det politiske systemet. Desse forskarane representerer ulike hovudtendensar innanfor kritisk diskursanalyse, og har beslekta, men distinkte tilnærmingar

⁵ På engelsk: critical discourse analysis, ofte forkorta til CDA.

til både teori og metode. Eit gjennomgåande trekk er at analyseobjekta blir henta frå politikken eller frå media, det vil seia frå sentrale samfunnsområde der tekstar kan nå ut til eit stort publikum og ha stor påverknadskraft (Grue, 2011, s. 113). I så måte kan ein argumentere for at læreplanar implisitt er slike tekstar.

Som nemnt finst det ei rekkje inngangar til diskursanalyse, og tilnærmingane blir brukt på tvers av ulike disiplinar, humanistiske så vel som samfunnsvitskaplege. I Hitching et al. (2011, s. 11) blir det understreka at det desse inngangane har til felles, er eit overordna prinsipp om å kombinere analysar av ytringar, tekstar og kommunikative handlingar med analysar av kulturen og samfunnet. Det som blir undersøkt, er altså meningsskaping og kommunikative praksisar på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturar på makronivå. Innanfor denne tankegangen er det slik at tekst og samfunn påverkar kvarandre gjensidig. På den eine sida vil alle språklege og sosiale handlingar vera påverka av den sosiale samanhengen dei blir til i. På den andre sida bidrar tekstar og sosiale praksisar til å oppretthalde og skapa ulike former for relasjonar og kunnskap om verda.

All tekst- og meningsskaping som går føre seg innanfor ulike samanhengar i samfunnet vårt, verkar inn på korleis me tenkjer, forstår og oppfattar ulike fenomen i verda. Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapte tekstar, handlingar og teikn, og korleis desse er sosialt konstituert gjennom vanar og konvensjonar som er så etablert at dei blir oppfatta som “naturlege” (Hitching et al., 2011, s. 11). Ifylgje de Saussure og Chomsky er det som nemnt språket som system som er språkvitskapens primære studieobjekt. Diskursanalyse vektlegg derimot i stor grad språket i bruk. Fairclough har ei sentral rolle i utviklinga av den lingvistisk orienterte diskursanalysen. Han studerer sosiale og kulturelle forandringar med utgangspunkt i den franske filosofen Michel Foucault sitt konstruktivistiske syn. Fairclough betraktar meningsskaping som ei konstruktiv handling. Gjennom tekstleg praksis (produksjon og fortolking av tekstar) blir det konstruert sosiale relasjonar og ulike system av kunnskap og tankemåtar. Slik kan meningsskaping også få sosiale konsekvensar. Forutan Foucaults teoriar om at diskursar konstituerer og konstruerer samfunnet, byggjer Fairclough på teoriane til den sovjetrussiske tenkjaren Mikhail Bakhtin om det intertekstuelle og fleirstemmige ved tekstar og diskursar. I tillegg trekkjer han på Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (Hitching et al., 2011, s. 23).

Konteksten er absolutt ein viktig del også i denne masteravhandlinga, og i den samanhengen er det eit poeng å nemne skiljet mellom *synkron* og *diakron* studie, slik det blir skissert i Hitching et al. (2011). I dette tilfellet er det snakk om ein diakron studie, sidan han legg vekt

på utviklinga av ein diskurs over fleire tidsepokar, noko som står i kontrast til ein synkron studie, der empirien er henta frå same tidsepoke.

3.0 Om metode og empiri

Vidare skal eg gjera greie for og drøfte relevante aspekt ved dei metodiske vala eg har gjort i samband med denne studien. Eg vil seia noko om forskingsperspektivet eg har nytta i forskinga, og dessutan kva slags konsekvensar dette har fått for prosjektet. Kva eg har gjort, og korleis eg har gjort det, heng saman med kvifor eg har gjort det. I dette kapittelet skal eg vise desse samanhengane.

I denne masteravhandlinga tek eg utgangspunkt i offisielle dokument (læreplanar) for å seia noko om kva ein har tenkt formålet med grammatikkundervisinga skulle vera til ulike tider, og kva slags føringar ein eventuelt har lagt for undervisningsmetodikken. Men eg kan ikkje nødvendigvis seia så mykje om korleis undervisinga faktisk har gått føre seg i klasserommet, fordi me for det meste rører oss innanfor området i den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen. Studien er kvalitativ av natur, og eg fann ut at eg kan dra nytte av å ha ei diakron-diskursanalytisk tilnærming til emnet. Det vil seia at eg ikkje berre er interessert i tekst, men òg i kontekst. For å teikne eit relevant bilete av konteksten har eg valt å ta i bruk læreplanidéhistorie og historiske grammatikkdebattar, men også små dropar med meir generell samfunnsinformasjon der eg har funne rom for det.

Vitskapsteoretisk er denne masteravhandlinga prega av *sosialkonstruktivismen*, og då kan det vera relevant å gje ei lita framstilling av emnet. I siste halvdel av det 20. hundreåret undersøkte ulike filosofar forholdet mellom språk, verkelegheit og sanning. I sosialkonstruktivismen blir språkbruk sett på som ei form for sosial handling som medverkar til å skapa meining og sanningar om verda vår, fordi kunnskapen vår om verda blir til gjennom språket. Menneska vart sett på som språkavhengige. I dette perspektivet har menneska sin eksistens berre i eit nettverk av ulike diskursar og forståingsrammer (Hitching et al., 2011, s. 31). Dette har tre implikasjonar: 1) Sosialkonstruktivismen undersøker også forholdet mellom språk og verkelegheit, men er i mindre grad oppteken av spørsmålet rundt sanning. 2) Sosialkonstruktivismen erkjenner at verda blir konstruert gjennom måten me skildrar henne, eller konstituert gjennom språket. 3) Sosialkonstruktivismens prosjekt er å observere, avdekke og skildre det som ikkje utan vidare er tilgjengeleg.

3.1 Kritisk og diakron diskursanalyse – ei avklaring

Kritisk diskursanalyse er som nemnt ei form for samfunnsretta språkforskning, og består av mange ulike tilnærmingar og variantar. Innanfor kritisk diskursanalyse er det eit allment

anerkjent mål at ein skal vise korleis maktforholda i samfunnet ser ut. Dette målet inneber at ein skal skildre både språkbruk og samfunn så objektivt og presist som mogleg, men gjev også rom for at forskinga blir motivert av sosiale problem og maktmisbruk. Bakgrunnen for dette er prinsippet om at språk og samfunn påverkar kvarandre gjensidig. Norman Faircloughs modell for tekstanalyse femner om begge desse måla. Han tek utgangspunkt i ei tredeling der tekstar blir produsert og fortolka under visse produksjonsvilkår, for eksempel sjangerkrav og språknormer, som igjen er avhengige av samfunnsnorma som omgjev dei. Med andre ord må ein analysere tekstar på bakgrunn av kva for ideologiske aktørar som har skrive dei, kva slags publikum dei er meint for, og ikkje minst kva slags rolle dei spelar (eller kan koma til å spela) i samfunnet (Grue, 2011, ss. 118–119).

Slik ein kan forstå Grue (Hitching et al., 2011), handlar ikkje kritisk diskursanalyse om å rive ned, men om å byggje om. Kritisk diskursanalyse av læreplanar, til dømes, inneber dermed alltid å skildre samfunnet som produserer og nyttar desse tekstane. Han peikar også på at verkelegheitsskildringa vår i kritisk diskursanalyse ikkje skal vera eit partsinnlegg, men ho skal heller ikkje prøve å gje ein objektivitet eller ei endeleg sanning, noko ein vanskeleg kan oppnå. Definisjonane endrar seg med samfunnet, og kritisk diskursanalyse er eit korrektiv til samfunnsutviklinga, der det trengst.

3.1.1 Diakron diskursanalyse

Ei av diskursanalysens oppgåver er å demonstrere korleis både tekstlege mønster og tankemønster er påverka av og heng saman med historiske og sosiale vilkår. Historia verkar inn på korleis me utformar tekstar og verkelegheitsbilete. I vidaste forstand er all språkbruk eit resultat av ein lengre historisk prosess. Alle tekstar er historiske i den forstand at kvar ei ytring er orientert bakover, mot føregåande utsegner – og samstundes framover, mot forventa responsar (Veum, 2011, s. 81). Teoriar om korleis alle tekstar ber i seg historisitet, er som nemnt særleg utvikla av Bakhtin og seinare Foucault⁶. Jamvel om alle tekstar kan betraktast som historiske verk i vid forstand, må ein i den praktiske analysen velja kor stor vekt ein vil leggje på det historiske aspektet.

Med eit diakront utgangspunkt må ein velja seg tekstar frå fleire ulike tidspunkt i historia og leggje vekt på å kartleggje korleis språk og tekstar endrar seg over tid. Dette står jo som nemnt i kontrast til det synkrone perspektivet, der ein vel å studere tekstar frå ein bestemt tidsepoke. Innanfor den kritiske diskursanalysen har blant andre Fairclough og Wodak

⁶ Sjå mellom anna: (Bakhtin, 2005) og (Foucault, 2002a, 2002b)

framheva og til dels demonstrert korleis tekstuelle mønster innanfor ein viss tekstkultur endrar seg over tid, og korleis dette heng saman med samfunnsmessige endringsprosessar; også kalla diskurshistorisk metode (Veum, 2011, s. 82). Som nemnt er det seks (sju om ein reknar med den reviderte utgåva av Kunnskapsløftet) læreplanar som er analyseobjekta i denne samanhengen. Me snakkar då om eit tidsrom på 75 år.

3.2 Datamateriale og modell

Det kan vidare vera hensiktsmessig å seia noko om utvalet mitt av datamateriale og setja dette i samanheng med dei allereie godt utarbeidde modellane for diskursanalyse. Som allereie nemnt er det eit sentralt poeng at ein skal ta utgangspunkt i sjølve emnet når ein utarbeider modellen, og ikkje motsett veg. Eg vil forklare korleis eg har gjort det i dei fylgjande avsnitta.

3.2.1 Intertekstualitet

På same måte som alle menneske har slektsrøter som går tilbake i historia, vil ein tekst frå ein konkret tekstperiode alltid stå i relasjon til tekstar frå tidlegare tider. Dei familiære banda mellom tekstar blir gjerne kalla intertekstualitet. Vektleggingar av det intertekstuelle inneber ei forståing av at nye kommunikasjonssituasjonar og tekstar ikkje oppstår i isolasjon, men er kopla til kvarandre på ulike vis, på tvers av tid og stad, situasjonskontekstar og kulturkontekstar. Ein tekst er kopla til andre tekstar, både i samtida og fortida (Veum, 2011, s. 82). Slik kan det også vera med læreplanar. Sjølv om dei som reformer representerer eit brot med det gamle, vil element frå dei gamle læreplanane eksplisitt og implisitt vera med over i den nye. Ein stor del av prosjektet går rett og slett ut på å sjå kven sine “stemmer” som materialiserer seg i dei ulike planane.

3.2.2 Materiale

Å gjera ein diakron diskursanalyse inneber val på mange nivå. I denne samanhengen har eg valt meg datamateriale frå seks (sju) ulike periodar som eg vil konsentrere analysen om. I historiske tilnærmingar utgjer tekstar gjerne ein sentral del av datamaterialet. Årsaka er blant anna at høvet til å drive deltakande observasjon og intervju med deltakande aktørar sjølvstøtt er annleis enn det som er tilfelle for studiar av meir samtidige samhandlingsprosessar. Tilgangen til praksisfeltet/tekstkulturen må derfor nødvendigvis gå via sekundære, og ofte skriftlege kjelder.

I denne samanhengen skal eg gjera ein studie av grammatikkomgrepet i norskfaget gjennom læreplananalysar. Valet er motivert av at læreplanar, særleg i Norden og Tyskland, blir sett på

som viktige styringsinstrument for utviklinga i skulen, både når det gjeld fagleg innhald og arbeidsmåtar. Dei er altså det Kjell-Arild Madssen (1999) kallar statspedagogiske *normtekstar*. Den amerikanske læreplanforskingaren John I. Goodlad (1979) skil som nemnt ut fem moglege område i læreplanforskinga – den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Teorien er god fordi han får fram den moglege avstanden mellom intensjonane og læringa. Sjølv læreplananalysen her vil altså konsentrere seg om dei formelle (vedtekne) planane, men òg til ein viss grad dei ideologiske (ideane bak). Idégrunnet må ofte tolkast ut av den formelle planen fordi det sjeldan blir skildra eksplisitt.

3.2.3 Modell for analyse

Det er altså eit generelt mål for diskursanalysen å kartleggje samanhengar mellom tekst og samfunn. Fairclough har laga eit rammeverk for korleis ein kan analysere samanhengar mellom språkleg representasjon på mikronivå og overordna sosiale strukturar. Teoretiske modellar er eigentleg abstraksjonar, og eit viktig utgangspunkt når ein tek i bruk modellar i diskursanalyse, er å tilpasse modellen til forskingsprosjektet (Veum, 2011, s. 91). Modellen nedanfor er ein revidert versjon av Faircloughs etter kvart nokså klassiske modell for kritisk diskursanalyse, og han kjem i form av ein såkalla diakron diskursanalyse. Analyseprosessen som blir presentert her, er delt inn i tre steg. På *steg 1* er det konteksten som blir analysert, gjennom ei form for makroanalyse, basert på tidlegare forskning. Her blir både samfunnskonteksten med vekt på prosessane som har ført fram til dei ulike læreplanane, og ikkje minst kontekstuelle tilhøve knytt til grammatikk generelt trekt inn. På *steg 2* presenterer eg reine tekstutdrag frå dei ulike læreplanane, og dette er noko me gjerne kan kalle mikronivå. På *steg 3* blir utdraga på makro- og mikronivå kopla saman og brukt som grunnlag for å seia noko om kva slags stemmer som materialiserer seg i tekstane (læreplanane) og deira moglege innverknad på skulen (og dermed samfunnet, såkalla samfunnseffekt). Eg har altså valt å tilpasse denne modellen til mitt eige prosjekt, og det kjem eg inn på i dei fylgjande avsnitta.

3.2.3.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten

Ifylgje Aslaug Veum (Veum, 2011) vil det i ein diakron diskursanalyse vera fruktbart å kartleggje kontekstuelle forhold som kan fortelja noko om kva sosiale funksjonar tekstane historisk sett har hatt i samfunnet. Dei sosiale funksjonane til tekstane kan endre seg over tid. Det er då også tilfelle når det gjeld læreplanar. Normalplanen av 1939 var riktig nok den fyrste landsomfattande og gjennomgripande læreplanen, men her finn me framleis eit påfallande skilje mellom by og land, i form av ein læreplan for byskulane og ein læreplan for

skular med tilhald i meir rurale strøk. I Forsøksplanen er ungdomsskulen delt inn i ulike kursplanar dei siste to åra, dette er også noko som forandra seg frå og med M74. Ut frå det datamaterialet som ligg til grunn for denne konkrete analysen, har eg rekonstruert to diskursar. Når det gjeld konteksten, vil eg rekonstruere det me kan kalle ein *politisk-ideologisk* diskurs, som ein kanskje kan knyte til det Goodlad kallar *ideologisk læreplan*, og den *fagteoretiske diskursen* knytt til grammatikk- og skriveforskning og ikkje minst dei mange grammatikkdebattane som har versert til ulike tider.

Veum (2011) peikar på at når ein skal analysere tekstar frå ulike tidsepokar, er det ein fordel å utarbeide ein tekstanalytisk modell som gjer det mogleg å analysere alle tekstane i korpuset på om lag same måte, uavhengig av når i historia tekstane er produserte. Utfordringa blir då å finne fram til nokre representative trekk som er typiske for både kvar enkelt historisk periode – og samstundes for heile den valde perioden. Analysekategoriane i modellen har eg utforma på grunnlag av det konkrete tekstmaterialet som skal analyserast. Eg tek utgangspunkt i Hertzberg sine legitimeringsargument, og eg bruker dei som kategoriar for å seia noko om korleis grammatikken har vorte legitimert til ulike tider, samtidig som eg vil finne ut kva ein faktisk har meint med omgrepet grammatikk. Det er viktig å presisere at det i denne studien er naturleg å leggje vekt på verbalspråket, fordi eit fåtal av læreplanane nyttar seg av fleire semiotiske og multimodale ressursar (med L97 som eit solid unntak).

Veum (2011) framhevar at ein tekst må verke overtydande og truverdig, om han skal fungere for lesaren. Det er likevel fleire ulike måtar å skapa truverde på. Strukturen i ein tekst kan forståast som ein vev av stemmer. Stemmeanalysar, som tek utgangspunkt i teoriane til Bakhtin, er sentrale både i kritisk diskursanalyse og i nyare sosialsemiotikk. Kartlegging av stemmestrukturen i ein tekst gjev innsikt både i korleis ulike verkelegheitsbilete blir konstruert, og korleis tekstane medverkar til å skapa sosiale identitetar og relasjonar. Stemmeanalyse lyt gjerast med utgangspunkt i tekststrukturen. Det er ulike måtar å kategorisere stemmer på, men her skal eg gjera eit hovudskilje mellom det eg har valt å kalle politisk-ideologiske stemmer og fagteoretiske stemmer.

3.2.3.2 Tekstnormer og doxa

Innanfor den kritiske diskursanalysen ser ein forvalting av stemmer som ein tekstleg praksis som både kan oppretthalde og utfordre eksisterande maktforhold i samfunnet (Hitching et al., 2011). Derfor er det viktig at ein søker å kople dei samanfatta funna frå tekstanalysen opp mot moglege samfunnseffektar. Veum (2011, s. 106) påpeikar at dess meir naturleggjorde tekstnormer er, dess større samfunnsmessige konsekvensar kan dei få. Dess meir

konvensjonalisert institusjonane sin måte å skapa verkelegheit på blir, dess meir makt får desse institusjonane. Som Fairclough (1992, s. 87) har uttrykt det: “The ideologies embedded in discursive practices are most effective when they become naturalized and achieve the status as ‘common sense’.” I denne samanhengen skal me sjå i kva grad dette gjeld grammatikken i skulen.

I kritisk diskursanalyse har ein ofte brukt innslag frå grammatiske beskrivingar i SFL for å avsløre og avdekke diskursar, det vil seia den naturaliserte doxaen som pregar og styrer maktspråket og maktytringar i ei rekkje høgt spesialiserte institusjonar. Systematiske observasjonar basert på SFL-prega modellar blir forstått som indeksar (i semiotisk forstand) på den naturaliserte doxaen til institusjonane og felta (Berge, 2012). Eg har som me etter kvart skal sjå, valt å bruke doxa-omgrepet i analysedelen. Doxa-omgrepet må i denne samanhengen sjåast i lys av det som er nemnt ovanfor, altså det me kan kalle “sunn fornuft” i samtida til dei ulike planane og etablert i dei miljøa der læreplanane har oppstått.

3.2.3.4 Oppsummering og overføringsverdi

Diskursanalyse inneber i vid forstand å opne tekstar og beskrive nokre underliggjande mønster i måten ein skaper meining på i tekstar. Ved å samanlikne tekstar frå ulike historiske epokar kan me undersøkje korleis meiningsskaping, normer og tenkjemåtar utviklar seg over tid innanfor ei gjeven institusjonell ramme. I institusjonelle tekstar kan det for eksempel vera interessant å sjå på kven sine stemmer som blir gjevne autoritet i ulike tidsepokar, og korleis desse stemmene blir brukt til å underbygge forskjellige typar verkelegheitsframstillingar. I det moderne samfunnet blir det i dag produsert mengder av såkalla kollektivt-institusjonelle tekstar, mellom anna innanfor utdanningsinstitusjonane. Ein kan karakterisere desse tekstane som funksjonell sakprosa, i den forstand at denne type tekstar formidlar ytringar som blir oppfatta som intensjonelt etterrettelege i høve til dei sakene som tekstane handlar om. Tekstane er altså ikkje fiksjon, men like fullt konstruksjon (Berge & Tønnesson, 2009, s. 10). Det er i studium av desse konstruksjonane – og endringar i måten å konstruere verkelegheit på, at diakron diskursanalyse er ei eigna tilnærming.

3.3 Utfordringar ved dokumentstudium

I eit sosialkonstruktivistisk verdsbilette (ontologi) kan ein diskutere om det finst ei røynd utanfor menneskeleg oppfatning, og i så måte kan røynd bli forstått som delte representasjonar. Ein kan dermed sjå på ulike representasjonar som konkurrerande røynder. I ein diskurs er det vanleg at ein finn ei dominerande røynd i konkurranse med ei eller fleire

mindre røynder. Det er derfor viktig å framheve at forskaren ikkje kan vera objektiv i diskursanalysen, fordi han er subjektiv av natur.

I denne samanhengen er det analysar av det me kan kalla historiske dokument, som ligg til grunn for forskinga. Historiske dokumentforskingmetodar er meint å gje innsikt i tre relaterte område av kunnskap om menneskeleg sosial aktivitet. *Det fyrste* området er fortida, anten nær fortid eller tidlegare tider. *Det andre* er forandingsprosessen og kontinuiteten gjennom tid. *Det tredje* er relatert til opphavet til notida, som forklarar noverande strukturar, samband og åtferd i konteksten av nylege og lengre tidstrendar (McCulloch, 2011, s. 248). I denne samanhengen skal eg mellom anna kunna seia noko om grammatikksyn i læreplanane sidan 1939, eg kan seia noko om forandingsprosessen fram til den reviderte utgåva av Kunnskapsløftet av 2013, og kanskje kunne seia noko om opphavet til grammatikksynet i notida.

Eit dokument kan kort definerast som eit “opptak” (record) av ei hending eller ein prosess. Slike opptak er gjerne laga av individ eller grupper, og kan ha mange ulike former. Ei brei generalisering kan til dømes trekkjast mellom dokument som er skapt av privatpersonar og innover i familiar for kvardagsbruk, og dokument som er produsert av lokale, nasjonale og internasjonale autoritetar og store og små organisasjonar (McCulloch, 2011, s. 249). Det er ein etablert skilnad mellom primære dokument og sekundære dokument. Primære dokument er produsert som eit direkte opptak av ei hending eller ein prosess av eit vitne eller eit subjekt som er involvert i det. Sekundære dokument er utforma gjennom ein analyse av eit primærdokument for å gje ei framstilling av ei hendinga eller prosessen det er snakk om, ofte i samband med andre. Likevel passar mange dokument ikkje inn i denne basisdikotomien. Forsking i samband med skule kan vera bidrag til sitt felt, og er dermed sekundærdokument, men kan samtidig reflektere haldningar til emne i ei spesiell tid eller kontekst og er i denne forståinga primærdokument (McCulloch, 2011, s. 249).

Det har vorte hevda i mange år at den mest tilfredstillande framstillinga av læreplanen er ved ei modernistisk, positivistisk lesing av utviklinga av utdanning og samfunn. Dette kjem til uttrykk i Tyler (1949) sin kjente og influerande teori om læreplanane, i form av fire spørsmål:

- 1) Kva slags utdanningsmessige formål bør skulen prøve å nå?
- 2) Kva slags utdanningsmessige erfaringar kan gjevast som truleg vil føre til at ein oppnår desse formåla?
- 3) Korleis kan desse utdanningsmessige erfaringane organiserast effektivt?
- 4) Korleis kan me finne ut om desse formåla blir oppnådd? (Cohen, 2011, ss. 35-36).

Ikkje all kunnskap kan inkluderast i læreplanane; læreplanen er eit utval av det som blir sett på som verdig kunnskap. Dette utvalet avslører ideologiane og makta i avgjerdstaking i samfunnet. Læreplanane er eit ideologisk utval ut frå eit spekter av mogleg kunnskap. Dette stemmer overeins med Habermas (1972), som hevdar at kunnskap og utvalet av kunnskap verken er nøytral eller uskuldig (Cohen, 2011, s. 36). Eit slik perspektiv kan vera med på å kaste nytt lys over ganske så mykje av det utvalet ein finn i læreplanane, og kanskje særleg dei som ligg nærmast vår tid, sidan det kan vera vanskeleg å sjå desse på avstand.

Når eg har valt å gjera ein dokumentanalyse, har eg i didaktisk samanheng plassert meg på det nivået som Gundem og Hopmann (1998) kallar eit teoretisk/vitskapeleg nivå. Dette nivået korrelerer i stor grad med det nivået Erling Lars Dale (1999) kallar kompetansenivå 3. Det desse har til felles, er at dei beskriv det nivået der læraren/pedagogen/forskaren går inn i teorien og konstruerer, kommuniserer og bruker han. Dette medfører at eg har eit anna utgangspunkt enn om eg til dømes hadde valt å gjera eit intervju med lærarar (på eit diskursivt nivå (K2)), eller om eg hadde gjort forska på eit undervisningsopplegg eller gjort ei klasseromsundersøking (eit praktisk nivå (K1)). Eg forhold meg med andre ord til det skrivne ordet. Det at det er dokument som er gjenstand for forskinga mi, har også konsekvensar for det me kan kalle “etiske dilemma”. I og med at enkeltpersonar ikkje er direkte involvert i studien min, har eg i mindre grad enn om eg hadde jobba på K1 eller K2, måtta ta omsyn til aspekt som anonymisering og personvern. Men det er framleis snakk om tolking av tekst i vid forstand, og dermed er det viktig å ta forholdsreglar med tanke på mi rolle som forskar. Det er mine meir eller mindre subjektive tolkingar som ligg til grunn for analysen, og det er dermed problematisk å seia at alle andre forskarar hadde kome fram til eksakt same resultat som eg. Her må mellom anna bakgrunnen min som lærarhøgskulestudent og norskdidaktikkmasterstudent ved Høgskolen i Sør-Trøndelag takast i betraktning. Når det er sagt, har det vore viktig for meg i denne prosessen å ha eit “tvisyn” på både teori og materiale, samtidig som konklusjonane mine, i den grad eg konkluderer, nødvendigvis blir farga av den bakgrunnen eg sjølv har som fagperson.

3.4 Prosessen

I analysekapittelet, som fylgjer, er kvar læreplan i hovudsak delt i tre bolkar. I den fyrste bolken gjer eg greie for det eg har valt å kalle den politisk-ideologiske diskursen og den fagteoretiske diskursen. Det er då snakk om å rekonstruere ulike røynder. I den andre bolken kjem reine tekstutval frå læreplanane som eg analyserer i bulk tre. Der kjem dei delane eg har

valt å kalle analyse av doxa. Her bruker eg to av nivåa frå Goodlad sine i alt fem læreplannivå: den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen. I drøftingskapittelet trekkjer eg inn moglege konsekvensar for det som blir kalla den oppfatta læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og noko om den erfarte læreplanen. Det må likevel understrekast at det er dei to fyrste nivåa eg særleg legg vekt på i denne samanhengen.

4.0 Analysen

I denne delen vil eg presentere læreplanane kronologisk med eit tredelt blikk. *For det fyrste:* Kva kjenneteiknar tida, *konteksten*, då dei ulike læreplanane vart utforma? Då har eg lagt vekt på dei politisk-ideologiske diskursane og ikkje minst prosessane som har ført til nye læreplanar på den eine sida, og dei fagteoretiske diskursane på den andre sida. *For det andre:* Kva står eksplisitt i læreplanane om grammatikk? Då har eg gjort eit utval av det eg har tolka som relevant i grammatikkdidaktisk samanheng spesielt innanfor norskfaget. *For det tredje:* På kva slags måte har ein sett det som naturleg å legitimere grammatikkundervisinga til ulike tider, og kva slags metodisk-didaktiske føringar blir eventuelt lagt? Her kjem didaktikkens kvifor og korleis inn i biletet. Med bakgrunn i konteksten rundt læreplanane og sjølve teksten i læreplanane vil eg freiste å “avsløre” det me kan kalle læreplanane sine doxa andsynes grammatikk. Den observante lesaren vil sjå at denne modellen er inspirert av, men berre til ein viss grad samsvarar med modellen for diakron diskursanalyse som me finn hjå Veum (2011). Altså: Rekonstruksjon av kontekst, framstilling av tekst og analyse av doxa.

Når ein ser etter konteksten i samband med læreplanarbeid, lyt ein gjera nokre val. Det generelle lyt kunna knytast til det spesielle. I denne samanhengen har eg valt å setja søkjelys på det eg meiner ein kan knyte spesifikt til områda i læreplanen som omhandlar grammatikk. Eg er då særleg ute etter kva ein til ulike tider har sett på som læreplanens formål og grammatikkens formål.

4.1 Tida fram mot Normalplanane av 1939

Me skal i denne bolken gjennom ein ganske så lang tidsepoke, og i denne samanhengen har eg trekt ut det eg har sett på som det aller mest essensielle for å få danna eit bakteppe for sjølve læreplananalysen.

4.1.1 Den politisk-ideologiske diskursen i tida før N39

For å kunne seia noko om konteksten rundt utforminga av Normalplanen, må me litt attende i tid. Her gjev mellom anna læreplanforskarer Britt Engelsen ei relevant framstilling (Engelsen, 2003), som det fylgjande er basert på.

Fram til 1936 var *skoleloven av 1889* gjeldande. Denne lova gav uttrykk for eit allmenndanningsideal, der det encyklopediske, utilitaristiske og nasjonale var tre viktige hovudkomponentar. Gjennom alle dei tre komponentane kom *lærestoffet* i sentrum. På 1800-

talet hadde kommunane ansvar for folkeskulen, og staten gav i liten grad retningslinjer, med unntak av ein frivillig mønsterplan. I 1890 laga departementet sjølv eit utkast til ein nasjonal læreplan, som framleis var frivillig. Utkastet vart for det meste brukt slik det var – utan tilpassing til lokale forhold – fram til 1920-åra. Men i ein viss forstand kan dette planutkastet betraktast som den fyrste nasjonale læreplanen for elementærskulen i Noreg. Heilt fram til og med skulelovene av 1936 hadde me ulike lover for landsfolkeskulen og byfolkeskulen. Normalplan for landsfolkeskolen frå 1922 og Normalplan for byfolkeskolen frå 1925 førte stort sett vidare tankane frå 1889-lova, og gav uttrykk for eit allmenndanningsideal, prega av ein tydeleg pedagogisk materialisme. I desse tidlege planane finn ein nokre få tilvisingar til individualisering av undervisinga, men for det meste var klasseromsundervising tilrådd, samtidig som føresetnaden var at elevar som høyrde til same årskull, mest mogleg måtte fylgje same tempo i undervisinga. Rundt 1920 begynte nokre røyster å problematisere allmenndanningsidealet, og etter kvart vart arbeidsskulepedagogikken den dominerande pedagogiske strøyminga. Det vart no lagt meir vekt på innlæringsmåten (Engelsen, 2003, s. 46).

4.1.2 Den fagteoretiske diskursen i tohundreårsperspektiv

Utover på 1800-talet og i tida fram mot Normalplanane av 1939 gjekk det føre seg nokre relativt heftige grammatikkdebattar, og desse er grundig behandla i *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (Hertzberg, 1995). Det kan vera interessant å sjå kva slags stemmer som “materialiserte” seg i skrift denne tida; kanskje kan me sjå spor av desse stemmene i nokre av læreplanane.

Då morsmålsgrammatikken kom inn i den lærde skulen på byrjinga av 1800-talet, skjedde det utan store kontroversar. Striden hadde vorte utkjempa på 1600- og 1700-talet og dreidde seg om retten til å bruke dansk som undervisingsspråk. Omsynet til elevane sine eigenferdigheiter i dansk var underordna; dansken skulle tene som innfallsport for den latinske grammatikken. Morsmålet var med andre ord reiskapen for tileigninga av “den allmindelige Grammatik”, som på den tida var eit udiskutabelt omgrep. Like udiskutabel var oppfatninga at studiet av grammatikk fremja evna til logisk tenking og fornuftig resonnement.

I løpet av 1800-talet vart grammatikkdebatten dreidd frå den lærde skulen til allmugeskulen/folkeskulen. I allmugeskulen vart grammatikkens plass i skulen meir og meir eit aktuelt tema, etter kvart som lærarane fekk seminarutdanning og overgangen frå allmugeskular til fastskular begynte å gjera seg gjeldande frå rundt 1860. Frå gamalt av var

grammatikk ein disiplin det berre reint unntaksvis vart undervist i, og sjølv om det hadde eksistert lærebøker i grammatikk i allmugeskulen sidan 1820-talet, vart dei ofte sett på som overflødige. Det utvikla seg etter kvart ein heftig polemikk, der nokre tok til orde for at grammatikkundervising var bortkasta tid og tok tida frå arbeidet med sjølve språkstoffet, mens andre mellom anna hevda at grammatikken var eit dannelsingsmiddel, og at grammatikken kunne vera til hjelp for betre språkbehersking. Hertzberg (1995, s. 90) påpeikar at desse to fløyene ikkje var jamt fordelt; av dei som tok ordet offentleg, var det ei overvekt av representantar som var skeptiske til grammatikkens nytteverdi som reiskap for å betre språkferdigheita. Ho meiner likevel at dei neppe var representative for heile lærarstanden, og at det tvert om kan tyde på at dei fleste lærarar la forholdsvis stor vekt på grammatikk i morsmålsundervisinga.

I samband med at “levande” språk kom inn i staden for latin og gamalgresk, gjorde “nyfilologane” eit opprør mot tradisjonen når det gjaldt grammatikk. Samtidig vaks fonetikken fram som vitskap, og dei meinte at også det talte språket skulle vera studieobjekt i skulen. Ein snakka då om den “nye” eller “fonetiske” metoden, men den vanlegaste termen var *den direkte metoden*. Ein skulle då mellom anna styre unna undervising på skriftspråket, lærebøker, lausrivne setningar og grammatiske reglar (Hertzberg, 1995, ss. 47-48).

I 1889 gjorde folkeskulelovene morsmål til eit obligatorisk fag både i byskulen og landsskulen, og forslaget til undervisningsplan frå departementet la seg på eit mellomstandpunkt når det gjaldt grammatikk. Som eit middel “for bedre tilegnelse af tanken i læsestoffet og for en rigtig brug af sproget” bør norskundervisinga omfatte grammatikk og analyse, vart det sagt, samtidig som ein åtvara mot “at meddele for mange grammatiske enkeltheder” (Hertzberg, 1995, s. 94). Ifylgje Hertzberg er det mykje som kan tyde på at grammatikken ganske raskt vart ein viktig disiplin i det nye skuleslaget, trass i at den tradisjonelle grammatikken stod svakare enn nokon gong hjå fagfolk. Ho meiner at den jamne folkeskulelærer hadde andre omsyn å ta, deira utgangspunkt var at elevane deira etter dei fem fyrste skuleåra skulle setjast i stand til å bli tekne opp i middelskulen – noko som innebar tyskundervising. I middelskulen kom dei i lag med elevar frå privatskular som hadde vorte drilla i grammatikk i mange år allereie. Trass i politikarane sine ynske vart folkeskulen på mange måtar betrakta som forskule til middelskulen.

4.2 1939 – Normalplanen – den fyrste landsomfattande læreplanen

I dette delkapittelet gjer eg greie for litt av bakgrunnen for den fyrste landsomfattande læreplanen, og ikkje minst kva slags stemmer som gjorde seg gjeldande i han. Fyrst blir det eit lite innblikk i den historiske kulturkonteksten, før utdrag frå sjølve planen blir presentert. Som me såg på side 46 og 47, har eg valt å ta i bruk omgrepet doxa i tydinga “sunn fornuft” i samtida til dei ulike planane, etablert i dei miljøa der læreplanane har oppstått.

4.2.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten

4.2.1.1. Den politisk-ideologiske diskursen

I mellomkrigstida var det eit ynske frå politisk hald om å få utarbeidd meir detaljerte læreplanar som skulle vera obligatoriske for alle norske kommunar. Også denne gongen vart det utarbeidd to planar, ein for by og ein for land. Men i det prinsipielle var det likevel lite som skilde dei to planvariantane frå kvarandre. Desse planane braut radikalt med det gamle; ein bygde på arbeidsskuleprinsippet, det vart uttrykt sterk respekt for eigenarten til den enkelte eleven, samtidig som ein skulle tilpasse undervisinga til elevane (Engelsen, 2003, s. 47).

I denne planen vart det innført såkalla minstekrav for den lærestoffkunnskapen som elevane måtte tileigne seg. Minstekrava skulle verke avgrensande på lærestoffmengda, slik at ein skulle få god tid til å gjennomføre den såkalla arbeidsskulepedagogikken. Det var likevel ei rekkje inkonsistensar i planverket. Samtidig som planen framheva kor viktige arbeidsmåtene var, dreidde svært mange av fagmåla seg om å “ha kjennskap til”. Som heilskap var planen prega av pedagogisk-formalistisk tankegang. Ifylgje Bakken (1973, s. 167) stod den pedagogiske formalismen ved inngangen til 1940-åra sterkare enn nokosinne i norsk folkeskule, mens den pedagogiske materialismen stod heller lågt i kurs.

Engelsen (2003, s. 48) meiner ein kan sjå to utviklingslinjer i tida etter den andre verdskrigen. På den eine sida var ein oppteken av å leggje forholda til rette for den arbeidsskulepedagogikken som normalplanane av 1939 hadde lagt opp til (blant anna gjennom publisering av ei rekkje metodeverk). På den andre sida fanst det tendensar til besinning med omsyn til lærestoffet sin plass i læringssituasjonen, ein rehabiliteringsprosess for eigenverdien til lærestoffet. Både i Noreg og internasjonalt kom det etter krigen reaksjonar mot reformpedagogikken og den progressive rørsle, og det vart no framheva at barnet måtte

bli sett inn i eit kulturelt sentrum. Arbeidsskuleprinsippet som fekk nedslag i N39, framheva kor viktig det var med elevaktivitetar. Siktemålet var at elevane skulle beherske arbeidsmåtar meir enn faktiske kunnskapar. Arbeidsmåtene hadde verdi i seg sjølv – uavhengig av lærestoffet. Den viktigaste grunngevinga for arbeidsskulepedagogikken i N39 var av motivasjonell art, med vekt på arbeidslyst, interesse og harmonisk utvikling. Elevaktivitetsprinsippet let seg likevel vanskeleg sameine med minstekrav, pensum, karakterar og eksamen. Ifylgje Engelsen (2003, s. 139) er det mykje som kan tyde på at det var langt mellom intensjonane i planen og realitetane i klasserommet, men at planen var viktig for den vidare utviklinga av læreplanar og undervising.

4.2.1.2 Den fagteoretiske diskursen

Mens formaldanningsargumentet stod og fall med posisjonen til eit spesielt pedagogisk grunnsyn, har språkferdigheitsargumentet vore relativt uavhengig av pedagogiske straumdrag. Den dominerande retninga i førre hundreår, arbeidsskulepedagogikken, rokka ikkje ved det. Grunnen var nok delvis at arbeidsskulepedagogane reint generelt var meir opptekne av korleis lærestoffet vart formidla, enn av kva som vart formidla (Hertzberg, 1995, s. 94). Ifylgje Hertzberg kan ein seia at det dei norske arbeidsskulepedagogane fyrst og fremst bidrog med i grammatikkdebatten, var å gjera undervisinga meir praktisk. Elles interesserte dei seg lite for disiplinen. Ho meiner også å sjå at dette ikkje berre er ein karakteristikk av arbeidsskulepedagogikken, men av det synet som har prega norsk skule heile førre hundreår fram til 1970–1980-åra. Ut ifrå dette meiner ho at folkeskuleepoken alt i alt må karakteriserast som ein “kvileperiode” for grammatikkdebatten. I norskfaget var grammatikk og rettskriving viktige disiplinar, og om berre stoffet vart presentert på ein “anskuelig” og elevaktiviserande måte, var ein nøgd (Hertzberg, 1995, s. 97).

4.2.2 Tekst – utdrag frå N39

I Normalplanen av 1939 finn me ingen drøftingar om kvifor ein skal lære grammatikk. I dei overordna måla til norskfaget finn me blant anna fylgjande utsegn: “Målet er å læra borna å tala morsmålet sitt naturleg, greitt og tydeleg – utan grovare mistak i lydføring og grammatikk”, og “å skriva greitt, naturleg og nokolunde målrett (og med nokolunde rette skiljeteikn) om emne som høyrer til røynsle- og kunnskapsområdet på alderssteget”. Vidare er planen delt inn i ulike segment – ein minstekravsdel, ein rettleiingsdel og ein arbeidsplan. I minstekravsdelen er det ramsa opp ei rekkje omgrep elevane skal kjenne til ved slutten av 7. klasse. Det er verdt å merke seg at det er presisert at “i 3. og 4. skuleåret kan ein bruka norske

og latinske grammatikalske nemninga som ein vil”, men i 5. til 7. skuleåret skal elevane bruke dei namna som står oppført i læreplanen (dvs. latinske nemningar).

I rettleiingsdelen blir dette utdjupa. Blant anna blir det sagt at grammatikkopplæringa må ta til når elevane har føresetnader for å tileigne seg stoffet, og at det kan vera uheldig å ta til for tidleg med dette stoffet. Samtidig blir det understreka at opplæringa må vera mest mogleg klar og konkret (eksplisitt). Ein kan mellom anna gjera emnet klart ved å nytte seg av “bruksting, bilete og tavleteikning”, samtidig som ein skal bruke både ”skriftleg og munnleg analyse”. Det blir også presisert at “opplæringa i grammatikk ligg særst godt til rettes for gruppearbeid av elevane eller for individuell opplæring”.

I arbeidsplan for skuleåra er det formulert ganske så eksplisitt korleis grammatikkopplæringa skal gjennomførast på kvart trinn. Me merkar oss at læreplanen i klartekst seier at ein skal vente med å innføre dei grammatikalske nemningane på dei lågare årstrinna, men at ein innfører gradvis dei norske grammatikalske omgrepa i løpet av det tredje skuleåret, og frå fjerde skuleåret og utover kjem det stadig nye grammatikalske omgrep inn på pensum – både latinske og norske ([N39], 1964, ss. 46 - 63) (Normalplan (Mønsterplan) for landsfolkeskulen, 1964, s. 46 - 63).

4.2.3 Analyse av doxa

Som nemnt er det vanskeleg å finne drøftingar rundt kvifor elevane skal lære grammatikk i Normalplanen av 1939, men det betyr neppe at læreplanforfattarane ikkje hadde eit grammatikksyn. Ein kan nesten spekulere i om grammatikkens nytteverdi var så opplesen og vedteken den gongen at dei ikkje såg poenget med å argumentere for han eingong. Det er grunn til å tru at ein på denne tida var meir oppteken av korleis grammatikken vart formidla, enn kva som vart formidla. Arbeidsskulepedagogane stod som sagt sterkt på denne tida, og som me tidlegare har sett, var ein av dei leiande av desse, den nemnde Hans Bergersen, ikkje i tvil om at elevane trong grammatikk for å skrive riktig. I lys av dette kan me sjå nærmare på nokre av formuleringane i Normalplanen: “Målet er å læra borna å tala morsmålet sitt naturleg, greitt og tydeleg – utan grovare mistak i lydføring og grammatikk” og “å skriva greitt, naturleg og nokolunde målrett (og med nokolunde rette skiljeteikn) om emne som høyrer til røynsle- og kunnskapsområdet på alderssteget”. Med utgangspunkt i Bergersen sitt grammatikksyn kan ein hevde at ein såg det som naudsynt å arbeide med grammatikk for å oppnå desse måla. Om så er tilfelle, kan ein hevde at grammatikkdelane av læreplanen er tufta på språkferdigheitsargumenta.

Elles blir det i denne planen brukt veldig mykje plass på å greie ut korleis ein skal jobbe med grammatikk, og kva slags grammatikalske tema ein skal gjennom. Dette er sjølvsagt i tråd med den såkalla arbeidsskulepedagogikken, der form for det meste vart vektlagt i større grad enn innhald.

4.3 1960 – Læreplan for forsøk med 9-årig skole – framandspråkargumentet vinn fram

I samband med denne læreplanen bør det nemnast at han eigentleg berre var eit tillegg og ei utviding av Normalplanen, som framleis var gjeldande i det me kan kalle barneskulen (t.o.m 6. trinn). Også i denne samanhengen blir den historiske kulturkonteksten behandla, før eg presenterer utdrag frå sjølve planen som eg har funne relevante. Vidare har eg laga ein kort analyse av desse tekstutdraga, samtidig som eg har sett dei i lys av det eg presenterer i samband med den historiske kulturkonteksten.

4.3.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten

4.3.1.1 Den politisk-ideologiske diskursen

På 1950-talet vart det ein stor auke i velstanden her til lands. Dette førte til stor aktivitet i utdanningssektoren, men ein var ikkje lenger så oppteken av spørsmål knytt til innhaldet og arbeidsmåtene i skulen. No var det dei store strukturreformene som stod på programmet: utvida skuleplikt, likt tilgjenge og like moglegheiter for alle. Forsøksarbeid og reformarbeid knytt til utforminga av ein 9-årig skule vart sett i gang blant anna med grunnlag i lov om forsøk i skulen frå 1954, samtidig som ein førebudde ei ny skulelov som skulle avløyse 1936-lova. Den nye lova kom i 1959, og som tidlegare var det eit sentralt poeng å forbetre landsfolkeskulen. Sjølv om ein no ville realisere einskapsskulen og ta vare på individuelle ulikskapar i elevflokket, såg ein det som naudsynt å la dette skje gjennom organisatorisk differensiering, der elevane vart organisert på tvers av tradisjonelle klasser (Engelsen, 2003).

1959-lova gav kommunar høve til å starte med ein 9-årig skule. Allmenndanningsomgrepet vart bytt ut med allmennkunnskap. Og sjølv om omgrepet arbeidsmåtar ikkje blir nemnt spesielt i formålsparagrafen i 1959-lova, påpeikar Bakken (1973, s. 171) at formuleringa frå 1936 om “gagns menneske både åndeleg og kroppsleg” vart brukt også i 1959. Han meiner at dette leddet idémessig har opphav i reformpedagogikken, og at det derfor representerer eit pedagogisk program med vekt på aktiviserande, utviklande og nyttige arbeidsmåtar. Arbeidet med å utvikle ein ny læreplan hadde starta allereie under lovarbeidet, og den nye planen var

ferdig berre eit halvt år etter at folkeskulelova vart sett i verk (Engelsen, 2003). På 1960- og 1970-talet vart altså folkeskulen utvida med to år. Normalplanen av 1939 var framleis gjeldande for dei lågare trinna, og den nye forsøksordninga gjaldt 7. til 9. klasse – det vil seie ungdomsskulen. Han representerte altså *ikkje* eit brot med den gamle læreplanen, det var derimot eit sentralt poeng at dei to planane skulle kunna kombinerast. Ein kan merke seg at elevane frå og med 8. klasse vart delt i tre grupper i faga norsk, matematikk og engelsk, etter tre forskjellige kursplanar. Plan 1 representerte “den minst omfattende når det gjelder krav til innlæring av teoretisk stoff”, og plan 3 var den mest omfattande og krevjande planen. Planen var likevel ufullstendig og førebels, og pedagogen Gunn Imsen (2002, s. 7) har karakterisert planen som: “...et kjedelig læreplanverk fra 1960 som knapt fortjener å bli nevnt”.

4.3.1.2 Den fagteoretiske diskursen

Som me tidlegare har sett, vart den standsprega allmugeskulen gjennom 1889-lova erstatta av folkeskulen, og eit av resultata for norskfaget var ein veldig oppsving i produksjonen av lærebøker i grammatikk. Ifylgje Hertzberg (1995) kan dette sjåast i lys av at folkeskulen no skulle førebu elevane for framandspråkundervising i middelskulen. I byrjinga gjaldt det berre eit mindretal av elevane, men i og med at folkeskulen skulle vera basis for all vidaregåande utdanning, låg det i korta at han dermed også ville ta preg av denne nye funksjonen.

I samband med innføringa av Forsøksplanen vart altså framandspråkundervising innført. Hertzberg (1995, s. 64) peikar på at ein reint prinsipielt kunne tenkje seg to moglegheiter andsynes grammatikkundervisinga. Den eine er at forventningane til norsklæraren om å undervise i grammatikk for framandspråka si skuld, hadde vorte styrkt. Den andre er at ein ville markere overgangen frå ein utvalsskule til ein demokratisk einskapsskule ved å tone ned ein disiplin som var så karakteristisk for den gamle skulen. Ho understrekar at det siste kunne ha harmonert godt med utviklinga innanfor framandspråkpedagogikken, der det nok ein gong vart reist spørsmål ved den systematiske grammatikkundervisinga.

Forsøksplanen nemner ikkje direkteметоден med eit ord. Hertzberg (1995, s. 66) meiner at det kan koma av at den gamle grammatikk- og omsetjingsметоден er forbi, men at den mest sannsynlege forklaringa er at den fleire generasjonar gamle direkteметоден no var i ferd med å vike plassen for ein meir moderne методикк. I eit avsnitt frå engelskplanen for 7. klasse står det til dømes:

Det er ikke nødvendig å knytte grammatikkundervisningen til en lærebok i grammatikk; en kan gå ut fra tekstene, og bygge opp kunnskapene ved å gi mange eksempler på de fenomener (patterns, structures) en finner der (Forsøksplanen, 1960, s. 230).

Hertzberg (1995, s. 66) meiner at dette kan sjåast i lys av ei ny retning som på den tida begynte å gjera seg gjeldande i det språkpedagogiske miljøet i Skandinavia – den audiolingvale metoden, eller struktur/drill-metoden, som han også blir kalla. Eg presenterer denne metoden i samband med M74-planen.

4.3.2 Tekst – utdrag frå Forsøksplanen

Denne læreplanen er delt inn i mål, generelle merknader, generelle retningslinjer og arbeidsplan (i samsvar med normalplanen). Det er verdt å merke seg at ein i underpunkta har bytt ut *grammatikkomgrepet* med *språklære*. Eit eksplisitt formulert grammatikksyn er, som i Normalplanen, fråverande. Men i dei generelle retningslinjene kjem det fram at undervisinga i grammatikk må byggje på det grunnlaget barna har frå grunnskulen, samtidig som det er viktig at denne delen av opplæringa blir tilpassa behov og intellektuell modning hjå elevane.

I arbeidsplanen for sjuande trinn dukkar det opp ei ny formulering under språklære: “Læreren må ha nært samarbeid med læreren i fremmedspråk, og undervisningen i grammatikk må delvis ta sikte på å støtte fremmedspråkopplæringa” (Læreplan for forsøk med 9-årig skole [Forsøksplanen], 1965, s. 63). Denne framandspråktanken blir det spunne vidare på litt seinare, for under “arbeidsformer” og under der “språklære” står det fylgjande: “Språklæren er av særlig betydning for elever som skal studere fremmedspråk, men alle elever bør føres lengst mulig når det gjelder setningslære, tegnssetting, ortografi og andre sentrale emner i språklæren” ([Forsøksplanen], 1965, s. 66).

Dette blir underbygd i kursplanane for 8. og 9. klasse plan 1 og plan 2. Her blir det i generell del sagt at “Språklæren for disse elevane bør trolig ikke innta noen særlig framskutt plass og opptre som egen disiplin. Grammatikkundervisningen kan ha den uttalte hensikt å støtte opplæringa i fremmedspråk; den bør drives i nært samarbeid med læreren i engelsk (...)” ([Forsøksplanen], 1965, s. 67).

På kursplan 3 er det nok meininga at grammatikken skal ha ein meir framstående plass, for her står det: “I samråd med læreren i tysk (og eventuelt engelsk) legger en opp et grammatikkurs som tar sikte på å øve inn terminologi og analyse av ord og setninger” ([Forsøksplanen], 1965, s. 82), i tillegg til at ein held fram med grammatikkarbeidet i samarbeid med lærarane i framandspråka i det 9. skuleåret.

4.3.3 Analyse av doxa

På 1960-talet vart det altså innført ein læreplan for forsøk med 9-årig skule, og sjølv om den gamle normalplanen framleis var gjeldande for dei i barneskulen, meiner eg at me no kan sjå at eit anna grammatikksyn har kome inn i biletet. I skule og klasserom hadde arbeidsskuleprinsippet, som eg har vore inne på, i liten grad fått nedslag. Trass i dette hadde vekta på arbeidsmåtar og elevaktivitet blitt vidareført i etterkrigstida, men ein hadde fått ei meir nøktern haldning til verdien av arbeidsmåtane. Det kom til uttrykk i Forsøksplanen – no var det ynskjeleg både med elevaktiviserande arbeidsmåtar og eit solid kunnskapsnivå.

I eit perspektiv der demokratiseringa av skulen var viktig, har ein no sannsynlegvis sett det som nødvendig at alle skulle lære eit framandspråk, og då, blir det hevda, kan grammatikkompetansen ein får i morsmålsundervisinga, vera til nytte. Som nemnt får me høyre at “Språklæren er av særlig betydning for elever som skal studere fremmedspråk, men alle elever bør føres lengst mulig når det gjelder setningslære, tegnsetting, ortografi og andre sentrale emner i språklæren”. Berre utifrå dette avsnittet kan ein trekkje to konklusjonar: For det fyrste er grammatikken til nytte når ein skal lære framande språk, og for det andre er grammatikk nyttig uansett. Slik sett er dette ein kombinasjon av to forskjellige, men ikkje nødvendigvis motstridande syn. Korleis undervisinga skal leggjast opp, høyrer me mindre om, men norsklæraren blir mellom anna oppfordra til å samarbeide med tysklæraren (og engelsklæraren) i grammatikkarbeidet på kursplan 3 for å få til eit grammatikkurs. Dermed er det vel vanskeleg å argumentere mot at grunnsynet i Forsøksplanen er at grammatikkarbeidet i morsmålsfaget skal stå til teneste for framandspråka.

Samtidig er det interessant å merke seg at ein er litt tilbakehalden med å tilrå utstrekt grammatikkundervising på kursplan 1 og 2. Formuleringa “Språklæren for disse elevene bør trolig ikke innta noen særlig framskutt plass og opptre som egen disiplin” oser vel ikkje akkurat av optimisme andsynes desse elevane. Det er nesten så ein kan mistenkje at læreplankomiteen har lågare ambisjonar på vegner av desse elevgruppene. Om det i det heile skal undervisast i grammatikk, må det i tilfelle vera i samband med framandspråkopplæringa.

4.4 1974 – Mønsterplanen for grunnskolen – framandspråkargumentet held stand?

Då M74 vart innført, erstatta han den 35 år gamle Normalplanen. Det seier seg nesten sjølv at det var ynske frå mange ulike hald om å gjera store endringar, med tanke på kor mange år

som då hadde gått. Eg gjev fyrst ei utgreiing om kva som var bakgrunnen til denne planen, både når det gjeld den politisk-ideologiske diskursen og den fagteoretiske diskursen. Vidare kjem nokre utdrag frå sjølve planen, som rett etterpå blir analysert sett i lys av den historiske kulturkonteksten.

4.4.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten

4.4.1.1 Den politisk-ideologiske diskursen

Ei ny lov om grunnskulen vart vedteken i 1969. Med denne lova vart den 9-årige grunnskulen endeleg ein realitet. I motsetnad til i Forsøksplanen skulle den 9-årige grunnskulen no ha samanhaldne klasser på ungdomstrinnet; all differensiering skulle gå føre seg innanfor ramma av klassa. Kommunane måtte gjennomføre denne reforma innan 1975. Ifylgje Engelsen (2003, s. 50) kunne ein i arbeidet fram mot 1969-lova framleis ane at ein var måtehalden med tanke på eigenverdien til lærestoffet, samtidig som det kom til uttrykk ei relativt nøktern haldning til den sjølvstendige verdien av arbeidsmåtane. I 1967 vart det såkalla “Normalplanutvalget” oppnemnt, og det skulle vurdere prinsipp i 1939- og 1960-planane, og dessutan gjera greie for prinsippa som skulle leggjast til grunn for ein ny plan. Utvalet la vekt på at både lærestoffet og arbeidsmåtane stor verdi, og ein gjekk bort frå ordninga med minstekrav. Forholdet mellom lærestoff og arbeidsmåtar var då erkjent som eit reelt problem i læreplan- og undervisningssamanheng, noko som vart drøfta i innstillinga frå Normalplanutvalet (Engelsen, 2003, s. 51).

Med M74 vart rammeplanen innført som læreplantype i Noreg. Lærestoffet vart presentert i treårsbolkar i planen, med rettleiande progresjonsplanar for klassetrinna. Fagplanar og årsplanar var rettleiande, og utval og fordeling av lærestoff var meint som forslag. Rammeplanen gav lærarane større handlingsrom i val av innhald enn det dei føregåande planane hadde gjort, og den enkelte lærar og skule vart gjevne fridom til å justere innhald og arbeidsmåtar til lokale forhold og etter egne ynske. Å velja arbeidsmåtar var likevel i tråd med den tradisjonelle metodefridomen lærarane hadde hatt, og dermed noko dei var vant med. Kritikarane hevda likevel at det var ein uferdig plan som det vart opp til lærarane å fylle ut (Engelsen, 2003).

I eit oppfylgingsprosjekt som gjekk føre seg mellom 1974 og 1982, kom det fram at lærarane berre i avgrensa grad gjorde bruk av den fridomen som rammeplanen gav dei. M74 viste seg i praksis å fungere som ein minstekravsplan eller minimumsplan. Ei rekkje hindringsfaktorar for realisering av rammeplanen vart nemnt – eksamen og karakterar, for mykje lærestoff, for

lita tid, skulens struktur og forventingar frå foreldra. I M74 la ein også vekt på nytteverdien av arbeidsmåtane. Elevane skulle aktiviserast gjennom studieopplæring, estetisk opplæring, uttrykksformer, gruppearbeid, ekskursjonar, leirskule og heimearbeid.

Koritzinsky (1997, s. 57) si vurdering er at M74 hadde langt sterkare føringar i retning av elevaktiviserande undervisnings- og læringsformer enn det N39 hadde hatt, mens Husby (1999, s. 85) meiner at M74 ikkje gav noka idémessig eller metodisk grunngeving for dei arbeidsmåtane som vart skildra (Engelsen, 2003, s. 52).

4.4.1.2 Den fagteoretiske diskursen

Frøydis Hertzberg er av den oppfatninga at den audiolingvale metoden, som var sentral på 1960- og 1970-talet, kan sjåast på som ei forlenging av den nemnde direktemetoden, om ein berre vurderer framandspråkpedagogikken i lys av diskusjonen om kor hensiktsmessig det er å gå omvegen om morsmålsgrammatikk i framandspråktileigninga (Hertzberg, 1995, s. 66). På overflata er det også mange fellestrekk mellom dei to metodane. Begge legg vekt på talt språk, begge tek sikte på den umedvitne, “naturlege” språklæringa, og begge argumenterer mot bruk av morsmålet i undervisinga. Dei to metodane har likevel forskjellig utgangspunkt. Mens direktemetoden sprang ut av filologiske forskingsmiljø og praktiske lærarerfaringar i 1880-åra, har den audiolingvale metoden opphavet sitt i behavioristisk læringspsykologi frå 1950-åra. Her blir det lagt vekt på at språk er ei form for sosial åtferd, og at språklæring i store trekk dreier seg om å tileigne seg riktige sosiale vaner. Nykelordet blir imitasjon. Undervisinga må derfor fyrst og fremst ta sikte på å skapa situasjonar der elevane blir eksponert for ei passende mengde korrekte språkstrukturar som blir gjentekne og gjentekne heilt til dei sit. Lærestoffet er gjerne oppbygd slik at eleven berre blir introdusert for eitt grammatisk fenomen om gongen, der ein på førehand har syrgt for å fjerne alle andre vanskar enn den eine strukturen som skal lærast inn. Korrigering av feil strukturar skal skje indirekte – ved at eleven med ein gong får gjenteke den riktige strukturen. I endå større grad enn i den fonetiske metoden ser ein her på eksplisitte grammatiske forklaringar som noko uynskt, noko som berre hindrar den naturlege læreprosessen.

Den audiolingvale metoden vart utvikla i USA, men her i landet fekk me han via Sverige. Han slo gjennom i ein heilt annan grad enn direktemetoden nokon gong gjorde, blant anna gjennom innføringa av språklaboratoria rundt om i norske skular frå slutten av 1960-åra. Gjennom dei skulle dei viktigaste prinsippa bak stimulus–respons-teorien bli tilfredstilt. Den audiolingvale metoden nedfelte seg sjølvstøtt også i Mønsterplanen (M74). Grammatikkavsnitta i planane for engelsk og tysk (som er identiske) viser at dei grammatiske

strukturane skal lærast gjennom øvingar, og øvingane må “bygges opp slik at de etter hvert leder fram til en stadig større innsikt i språkets oppbygning”. Hertzberg (1995, s. 68) peikar på at planen likevel ikkje er dogmatisk. I visse tilfelle kan kommentarar, slutningar og reglar “klargjøre og ytterligere befeste det som øves”, og nødvendige grammatiske forklaringar kan “for tydelighets skyld” gjevast på norsk ([M74], 1974, s. 170 og 328).

Den sterke stillinga den audiolingvale metoden hadde i skulen i syttiåra, er ifylgje Hertzberg (1995, s. 68) eit interessant døme på at teoretisk språkforskning og praktisk språkpedagogikk ikkje nødvendigvis fylgjer kvarandre. Allereie før den audiolingvale metoden fekk fotfeste i den praktiske undervisinga, hadde den behavioristiske språkpedagogikken fått ein seriøs utfordrar gjennom den framveksande tg-grammatikken. Ifylgje Chomsky lærer me oss språk ikkje fyrst og fremst ved imitasjon og gjennom stimulus-respons-prosessar, men hovudsakleg gjennom innsikt og umedviten hypotesedanning. I denne teorien spelar intellektet ei langt meir framtrødande rolle enn i den behavioristiske, og Chomsky-modellen blir omtalt som mentalistisk, i motsetnad til den behavioristiske, som blir kalla mekanistisk.

Tg-grammatikken fekk ikkje noko synleg nedslagsfelt i språkundervisinga her i landet. Gjennom heile syttitalet heldt den audiolingvale metoden fram med å dominere lærebokmarknaden, sjølv om det etter kvart vart svært få som forsvarte han i si reindyrka form. I mange år har det no vore kommunikativ kompetanse meir enn behersking av korrekte strukturar og idiom som har vore målet for språkundervisinga i skulen (Hertzberg, 1995, s. 69).

4.4.2 Tekst – utdrag frå M74

Norskdelen i M74 er delt inn etter lærestoff, rettleiande årsplanar, arbeidsmåtar, læremiddel og vurdering. Det er fyrst under arbeidsmåtar at hensikta med grammatikkundervisinga blir drøfta (ein kan merke seg at ein også i denne planen nyttar språklære synonymt med grammatikkundervising). Kva som skal vera sjølve formålet med undervisinga, kjem på mange måtar til uttrykk i denne formuleringa: “Undervisinga i språklære skal stø opp under og utvikle språkforståinga og språkbruken til elevane.” Formålet blir så konkretisert ved ei setning om kva språklæra skal innehalde: “Språklæra skal omfatte vanlege grammatiske emne som analyse, ordklassar, setningslære, rettskriving, teiknsetjing, ordlære og hovuddrag i norsk språkutvikling.” Det blir understreka at “Ein viktig del av undervisinga i språklære er arbeidet med å gje elevane større ordkunnskap og ordforråd, og at arbeidet med språklæra skal knytast så nært som mogeleg til arbeidet med språket”. Samtidig står det at “Kunnskapen skal

skape større forståing av språket og vera til hjelp for oppøving av rett språkbruk. Ein bør derfor arbeide med språklæra i naturleg tilknytning til det tala og skrivne ord som elevane til kvar tid held på med, og i samsvar med nivået og framgangen til kvar einskild elev”.

Når ein kjem over på dei høgare klassetrinna, blir det lagt meir vekt på at “ein i arbeid med språklæra meir medvite [må] prøve å lære elevane å bruke det tala og skrivne språket sakleg og rett”. Grammatikksynet i denne læreplanen kjem også tydeleg fram i det fylgjande: “Ein må (...) òg ta sikte på å øve opp evna til logisk tenking, slik at elevane kan forme sine tankar klårt og enkelt. Undervisninga i språklære må delvis ta sikte på å stø framandspråkopplæringa. Men det som må vere avgjerande for både omfang og emneval, er at undervisninga først og fremst skal styrkje evna til å bruke morsmålet” (Mønsterplan for grunnskolen, 1974, s. 109).

4.4.3 Analyse av doxa

Då ein i 1974 bestemte seg for å innføre den 9-årige skulen på permanent basis, gjekk ein som nemnt bort ifrå kursplaninndelinga ein hadde hatt i forsøksungdomsskulen. Samtidig vart altså einskapsskulen utvida ved at spesialskulelova vart oppløyst. Tilpassa opplæring var det nye mantraet, noko som mellom anna kjem til syne i formuleringa “Kunnskapen skal skape større forståing av språket og vere til hjelp for oppøving av rett språkbruk. Ein bør derfor arbeide med språklæra i naturleg tilknytning til det tala og skrivne ord som elevane til kvar tid held på med, og i samsvar med nivået og framgangen til kvar einskild elev”.

Men kva med grammatikksynet? Normalplanen av 1939 og Forsøksplanen frå 1960 hadde jo ikkje drøfta grammatikkens nytteverdi i særleg grad, sjølv om me har indikasjonar på at visse grammatikksyn figurerer også i desse planane. I M74 derimot står det ganske svart på kvitt: “Undervisninga i språklære må delvis ta sikte på å stø framandspråkopplæringa. Men det som må vere avgjerande for både omfang og emneval, er at undervisninga først og fremst skal styrkje evna til å bruke morsmålet.” Denne setninga viser ganske så eintydig kva læreplanforfattarane meiner om språklæreundervisninga (les grammatikkundervisninga). Ho er ikkje berre til nytte i innlæringa av framande språk, ho er også eit middel (kanskje til og med ein føresetnad) for å styrkje morsmålskompetansen. I så måte byggjer jo denne formuleringa på grammatikksynet i forsøksplanen, men her kjem det i endå større grad tydeleg fram at ein stør seg til både framandspråkargumentet og språkferdigheitsargumentet.

Det blir også framheva at “Språklæra skal omfatte vanlege grammatiske emne som analyse, ordklassar, setningslære, rettskriving, teiknsetjing, ordlære og hovuddrag i norsk

språkutvikling”. Det er mykje av det same som står i Forsøksplanen. Om sjølve grammatikkundervisinga vart særleg forandra med denne planen, kan sikkert diskuterast. Men det var i tida mellom Forsøksplanen og M74 at dei omtalte språklaboratoria hadde storheitstida si, og dei var eit sentralt instrument i særleg framandspråkundervisinga på denne tida. Sjølve grammatikkundervisinga fungerte vel då som eit supplement til denne arbeidsmåten, sjølv om det i utgangspunktet er i strid med tankegangen i den audiolingvale metoden om at læringa av framandspråk skal skje “direkte og naturleg” utan noka form for grammatikkundervising.

4.5 1987 – Mønsterplan for grunnskolen

M87 vart lagd fram som ei revidert utgåve av M74, men var på fleire måtar ein ny læreplan (NOU, 2007). Det var berre gått dryge ti år sidan førre læreplan kom ut, men det var allereie ynske om store endringar, ikkje minst på det me kan kalle grammatikkfronten. Eg presenterer konteksten i fyrste omgang. Han blir relativt omfattande, ikkje minst fordi grammatikken si rolle i skulen var mykje debattert i denne perioden. Vidare kjem det eit tekstutdrag frå planen, som blir presentert i lys av konteksten.

4.5.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten

4.5.1.1 Den politisk-ideologiske diskursen

Tida frå rundt midten av 1970-talet og fram til rundt midten av 1980-talet er vorte karakterisert som ein gjennomførings- og konsolideringsfase. På makroplanet hadde ein mellom anna innført 9-årig skulegang, og no vende interessa seg igjen mot skulens indre liv. På mange måtar heldt ein i utviklinga av M87 linja frå M74. Også i grunnlaget for dette plandokumentet la ein vekt på både tradisjonell kunnskapsvektlegging og tankegodts frå reformpedagogikken i Tyskland og progressivismen i USA. M87 vart til under tre statsrådar – Tore Austad (H) frå 1981, Kjell Magne Bondevik (borgarleg samarbeidsregjering) frå 1983 og Kirsti Kolle-Grøndahl (Ap) frå 1986 – og det sette sitt preg på læreplanprosessen. Etter litt att og fram låg M85 – ei mellombels utgåve av den nye mønsterplanen – klar i mars 1986. Eit regjeringsskifte i mai 1986 førte til nok ei revidering, M87, som fyrst vart teken i bruk i skuleåret 1989/90.

Det var tre viktige sider ved den nye mønsterplanen: tilpassa opplæring, lokalt læreplanarbeid og lærarsyn (Engelsen, 2003, ss. 56–59). Prinsippet om tilpassa opplæring hadde konsekvensar for alle sider ved undervisinga. Faginnhaldet måtte omfatte emne og aktivitetar

som ville gje alle elevar utfordringar og oppgåver som dei hadde moglegheit for å meistre. Arbeidsmåtene måtte gje den enkelte eleven moglegheit til å bidra ut frå eigne føresetnader, og fagplanane gav lærar og elevar vide rammer for undervisinga og læringsarbeidet. I 1970- og 1980-åra kom det ynske om utvikling av lærarprofesjonaliteten. Ein ynskte ei utvikling frå metodestyrt til teoristyrte lærarar, som ut frå medvitne refleksjonar skulle ta grunngevrne avgjerder i samband med “kva” (delmål og innhald) og “korleis” (metodar/arbeidsmåtar) i undervisinga. På grunnlag av dette ynskte ein lokal utforming av læreplanar. M87 innebar også eit nytt syn på læraren – med større vekt på lærarkollektivet. Der M74 la opp til at kvar enkelt lærar skulle fullføre den “halvferdige” læreplanen, la M87 opp til at fullføringsarbeidet skulle skje på skulenivå. Det vart lagt vekt på formelt samarbeid mellom lærarane. I evalueringa av planen var responsen stort sett positiv, men undersøkinga viste likevel at det fanst svært mange ulike oppfatningar av M87. Samla sett syntest deltakarane i undersøkinga å mangle fellesomgrep som dei kunne ta utgangspunkt i ved lokalt læreplanarbeid (Engelsen, 2003, s. 60).

Til grunn for utviklinga av M87 hadde det blant anna lege forskning og synspunkt frå kunnskapssosiologien. Den problematiserte og stilte spørsmål ved den gjengse oppfatninga av kunnskap. Skulen hadde – med si vekt på røynda i bykulturen – ofte fungert som eit framandelement i lokalsamfunnet, og det vart hevda at elevane vart utdanna vekk frå lokalmiljøet sitt. Sjølv om slike synspunkt vart nedfelt i M87, gjekk det ikkje lenge før idéstraumdraga snudde nok ein gong. Kritkarane la vekt på dei praktiske konsekvensane av den lokalorienterte skulen, men òg på eit meir prinsipielt grunnlag. Ein såg på det som eit problem at mange unge menneske i landet vårt ikkje fekk ta del i grunnlaget for den europeiske kulturen. Vekta hjå kritkarane låg, med andre ord, på basiskunnskapar, kulturarv og tradisjonelle verdiar (Engelsen, 2003).

Telhaug (1997) meiner å kunne påvise at 1980-åra bringa fram ein “ny” eller “restaurativ” utdanningspolitikk internasjonalt og til dels også i Noreg. For Noregs del var det eit politisk vendepunkt i 1989. Barndomens eigenverdi – som blir framheva innanfor ein progressiv pedagogikk – vart til ein viss grad nedprioritert. Ein ynskte, i samsvar med restaurativ utdanningstenking, å løfte fram politkarane, næringslivet og foreldra som premissleverandørar for utdanning, mens fagpedagogisk ekspertise og lærarprofesjonen fekk mindre å seia. Effektivitetsperspektivet fekk betydeleg vekt. Ein ynskte å gje meir kunnskap til fleire med tanke på å auke den nasjonale effektiviteten. Det vart halde fram at den enkelte

eleven skulle vera i stand til å ta utfordringar, ein måtte prøve “sine individuelle grenser og flytte dem lenger ut, både i skolen og på arbeidsplassen” (Telhaug, 1997, s. 68).

Telhaug (1997, s. 261) hevdar at reformene på 1990-talet er del av ein kontinuitet heilt tilbake til 1945. Framleis var dei like moglegheitene og rettane til samfunnsmedlemmane eit hovudprinsipp i norsk utdanningspolitikk, noko som vart ført vidare med full styrke også i 1990-talsreformene, samtidig som det vart vidareført og sameint med full styrke saman med prinsippet om tilpassa opplæring. 1990-talsreformene vidarefører og forsterkar til dels også sentrale didaktiske og pedagogiske prinsipp frå den sosialdemokratiske og progressive arven med vekt på elevsentring. 1990-talsreformene søker å finne ut av spenningar mellom, på den eine sida, likskap, heilskap, fellesskap og innordning og, på den andre sida, individualisme med fridom, valmoglegheiter og utfolding. Elevaktiviserande arbeidsmåtar fekk ei brei behandling i M87. Det vart understreka at “et godt læringsmiljø er kjennetegnet blant annet ved veksling mellom arbeidsmåtar som gir grunnlag for aktiv læring” ([M87], 1987, s. 47), og planen la vekt på mangfald i elevaktivitetane. I denne læreplanen vart mellom anna prosjektarbeidet introdusert, og planen gav detaljerte retningslinjer for tilrettelegginga av slikt arbeid.

4.5.1.2 Den fagteoretiske diskursen

Inntil andre halvdel av 1900-talet var omsynet til framandspråka eigentleg det mest gyldige argumentet for framandspråkundervising. Då den lærde skulen innførte undervising i morsmålsgrammatikk tidleg på 1800-talet, var hovudgrunngevinga at det ville lette forståinga av den latinske grammatikken, og seinare den tyske. Den pedagogiske praksisen heldt fram lenge etter at grammatikk- og omsetjingsmetoden i offisielle skulepolitiske dokument hadde måtta gje tapt for den såkalla direkteметоден, der språket skulle lærast gjennom munnleg bruk. Men i klasserommet regjerte den gamle metoden, sjølv om denne praksisen var komen i miskreditt blant språkforskarar. Nye grammatiske retningar som strukturalismen og transformasjonell generativ grammatikk poengterte sterkt kor viktig det var at kvart eit språk skulle skildrast på sine eigne premissar, noko som ikkje skjedde om ein underviste i grammatikk med sideblikk til tysk (Hertzberg, 2008).

Hertzberg (1995, ss. 109–112) peikar på at skulegrammatikken kom mykje i søkjelyset her i Noreg i løpet av 70- og 80-talet, av fleire årsaker. *For det fyrste* vart det mot slutten av 70-talet gjort ein gjennomgripande revisjon av norske skulegrammatikkar, sidan ordninga med godkjenning av lærebøker tredde i kraft i byrjinga av førre hundreår. I åra frå 1977 og utover vart den eine skulegrammatikken etter den andre revidert i pakt med tilrådingar frå

Språkrådet. Endringane vart gjerne referert til som “den nye terminologien”, men på enkelte punkt dreidde det seg altså både om nye termar, nye definisjonar og nye analysemåtar (Hertzberg, 1995). Revisjonen rørte eigentleg ikkje ved spørsmålet om grammatikkdisiplinens plass i norskfaget. Likevel viste reaksjonane frå skulehald at det framleis var mykje konfliktfylt stoff i spørsmålet om morsmålsgrammatikkens rolle i forhold til framandspråka. Endringane gjaldt nemleg berre i norskfaget, og det at det på enkelte punkt var forskjellig terminologi i norsk og framandspråka, førte til at det igjen vart sett søkjelys på spørsmålet om morsmålsgrammatikkens “tenesteforhold” til desse (Hertzberg, 1995).

For det andre møtte den tradisjonelle skulegrammatikken seriøse utfordringar frå andre grammatiske modellar som bidrog til å ruske opp i førestillinga om at den tradisjonelle grammatikken var den einaste moglege modellen. Hertzberg (1995) meiner at dette var med på å bane veg for tg-grammatikken. I den norske språkvitskapelege litteraturen begynte påverknaden frå denne retninga for alvor å gjera seg gjeldande i siste halvdel av 1970-åra. Og sidan kritikken av den tradisjonelle grammatikken var eit vesentleg trekk ved dei artiklane og bøkene som presenterte den nye retninga, kom skulegrammatikken også i denne samanhengen i søkjelyset på ein negativ måte. Meir enn nokosinne tidlegare vart det peika på kor vilkårlege definisjonane og kategoriane i skulegrammatikken var, og kor lite denne modellen eigna seg til å forklare og beskrive den språklege kompetansen til mennesket. Hertzberg peikar på at tg-grammatikken nok kan ha fått enkelte nyutdanna lærarar til å tenkje annleis om språk, men noko synleg nedslagsfelt i skulen fekk han ikkje, verken i lærebøker eller skuleplanar (Hertzberg, 1995).

For det tredje var det fyrst i denne perioden at forskinga omkring grammatikkens verdi for språkferdigheitene verkeleg vart kjent blant norske språkforskarar og skulefolk. Før Olav Sletta (1973) si grundige oversikt og drøfting av engelske og amerikanske forskingsresultat stod trykt i Norsk Pedagogisk Tidsskrift i 1973, var det ikkje mange her til lands som hadde kjennskap til desse undersøkingane. Det tok nokre år før ein begynte å vise til dei i den norskfaglege litteraturen. Hertzberg (1995) peikar på at det vart gjort endringar innanfor studiefaget norsk. Tidlegare hadde språkvitskapen stort sett skildra eit standardisert skriftspråk som høyrer heime i formelle situasjonar, og påverknaden frå dei nye disiplinane pragmatikk, språksosiologi og språkpsykologi førte til at søkjelyset vart retta mot omgrepet språkleg norm i heile si breidde. Det vart meir vanleg å leggje vekt på fenomen som språkleg variasjon og konteksten si betyding for språkbruken. Dette siste var også tekstlingvistikken med på å bidra til, og tekstlingvistikken opna dessutan for innsikt i skilnadene på munnleg og

litterært språk. I Noreg vart denne nyorienteringa boren fram på ei bølge av veksande dialektmedvit, og det vart vanleg å peike på at alle dialektar har ein grammatikk som er likeverdig med grammatikken i standardspråket . For norskundervisinga førte det til at det vart meir problematisk å snakke om “korrekt språk”.

Hertzberg (1995, s. 111) framhevar at ein dermed fekk eit samanfall mellom interessene til både lingvistane og morsmålpedagogane. Den siste gruppa hadde allereie lenge hevda at ein – av psykologiske årsaker – bør vera tilbakehalden med å rette, i alle fall dei fyrste åra. Dette synet blir no understøtta av forskning omkring språkutvikling reint allment. Både i framandspråkpedagogikk og morsmålpedagogikk er det i dag ein klar tendens til å betrakte ein del feiltypar som stadia i ei naturleg utvikling. Det var altså mange faktorar som bidrog til å setja skulegrammatikken i søkjelyset, og effekten av dei forskjellige faktorane vart større fordi dei fall saman i tid: Samtidig som skulegrammatikken vart utsett for kraftig fagleg kritikk, og omgrepet korrekt grammatikk fekk fleire skot for baugen, vart det kjent at ein ikkje kunne bevise at grammatikkundervisinga hadde verdi for ferdigheita i morsmålet. Dette var situasjonen i 1980 då den føreståande mønsterplanrevisjonen stod for døra (Hertzberg, 1995).

Kritikken av skulegrammatikken kom i form av ein debatt i fagtidsskrift og artikkelsamlingar, som er grundig handsama i *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (1995, ss. 112–121). Særleg spelte *Landslaget for norskundervising* ei aktiv rolle gjennom tidsskriftet *Norsklæraren* og debattbøkene *Norskdidaktikk* og *Norskundervisinga og mønsterplanen*. Arbeidet med å revidere norskplanen for grunnskulen begynte som nemnt i 1981, då Grunnskolerådet oppnemnde ei gruppe som skulle gjennomgå mønsterplanen med tanke på ein komande revisjon. Innstillinga kom med ein flengjande kritikk av språksynet i M74. Innstillinga siterer til dømes planens formulering om at “undervisinga først og fremst skal styrkje evna til å bruke morsmålet”, og peikar på at det bak dette ligg ei oppfatning av at barn lærer språk av grammatikk:

Dette synet har lang tradisjon og vi møter det ofte, ikkje minst hjå foreldra. Dei fleste lærarar finn at skulegrammatikken fell tungt for mange. Grammatikk er eit abstrakt språk som mange born ikkje er mogne for, og språket deira blir ikkje betre om dei kan grammatikk. Også undersøkingar viser at det er lite samsvar mellom grammatikkunnskap og språkleg evne. Vi meiner at grammatikk ikkje fremjar språkutviklinga hjå elevane og finn det forkasteleg å driva så mykje grammatikkøving som planen legg opp til (Grunnskolerådet, 1982, s. 24).

Her er det ikkje tvil om at ein stiller seg skeptisk til grammatikkundervising som middel til språkmeistring. I 1984 kom dokumentet *Norskfaget i skole og lærerutdanning*, utgjeve av *Landslaget for norskundervising*. Her blir norskfaget drøfta på alle nivå, og ein finn igjen dei same synspunkta som i innstillinga over.

Mønsterplanen foreslår å begynne grammatikkundervisninga i 2. klasse. Vi mener grammatikkundervisning i tradisjonell forstand ikke har noen berettiget plass på barnetrinnet. (...). Og forestillingen om at gode, gammeldagse grammatikkunnskaper gjør elevene bedre i stand til å uttrykke seg er bare en myte. Alt som finnes av forskning på dette området, viser at det ikke er noen sammenheng mellom teoretiske grammatikkunnskaper og skriftlig eller muntlig uttrykksevne (LNU, 1984, s. 65).

Same år kom den offentlege utgreiinga *Styrking av norskundervisning i alle skoleslag* (16 NOU, 1984). Utgreiinga var eit resultat av den såkalla Norskkommissjonen:

Vi mener de nåværende planer tar for lite hensyn til at elever på lavere klassetrinn har vanskeligheter med abstrakt og systematisk tenkning, og at elever på høyere trinn har svært ulike forutsetninger for slikt arbeid. (...) Ellers savnes en begrunnelse for hvorfor en så omfattende grammatikkundervisning som oppført i de veiledende årsplaner, er ønskelig. Vi vil her dessuten peke på faren for at øvinger i formell grammatikk kan bli overdrevet, og at de således tar tid som kunne brukes til andre og mer skapende norskaktiviteter (NOU 16, 1984, s. 14).

Hertzberg (1995, s. 114) peikar på at den kritikken ein møter i desse dokumenta, er ein repetisjon av argument som har vore framført heilt sidan byrjinga av 1800-talet: at elevane ikkje blir betre i norsk av grammatikk, og at grammatikk er for abstrakt for barn. Det nye er at argumenta no får støtte frå forskinga. For eksempel blir Piagets teori om utviklingsstadia ofte trekt fram som grunngeving for at grammatikk er ueigna som lærestoff i barneskulen, men også nyare forskning om språktileining og omgrepsutvikling ligg bak når ein avviser den tidlege grammatikkundervisninga som M74 la opp til (Hertzberg, 1995).

Innstillinga frå Grunnskulerådet var det dokumentet som førte til flest reaksjonar. Det reaksjonane fyrst og fremst gjekk på, var den liberale haldninga innstillinga hadde til språkleg norm og språkleg variasjon, og den tilsvarande kritiske haldninga til verdien av formalkunnskap som grammatikk og rettskrivingstrening. Fleire av høyringsfråsegnene rørte då også direkte ved punktet om formaltreninga, som fråsegna frå Språkrådet:

Arbeidsgruppa hevdar at Mønsterplanen legg altfor stor vekt på språkleg formaltrening, og ho synest å ha sterk mistillit til at skulen arbeider med norsk grammatikk. Vi meiner likevel at arbeidsgruppa har kome med ein for sterk reaksjon mot det dei meiner er ei uheldig side ved Mønsterplanen. Vi meiner at arbeid med norsk grammatikk er naudsynt for å gje skikkeleg innsyn i korleis språket vårt er bygt opp, kanskje og for at vi kan læra å uttrykkja oss godt skriftleg. Grammatiske øvingar treng ikkje med naudsyn bli åndlaus drill (Språkrådet., 1983, s. 2).

Tilsvarande i fråsegna frå Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur:

Arbeidsgruppen anlegger et helt utilitaristisk syn på grammatikkundervisningen. (...). Det er mulig at det er lite "samsvar mellom grammatikk-kunnskap og språkleg evne", men vi synes at spørsmålet allikevel kunne fortjent en noe bredere drøftelse, bl.a. fordi en kvantifiserbar nytteeffekt ikke alltid anses som nødvendig for å legitimere et skolefag. (DNA, 1983, s. 8).

Hertzberg (1995) påpeikar at ingen av høyringsinstansane påstår at arbeidsgruppa tek feil i punktet om den manglande overføringa frå grammatikkundervisning til skriveferdigheit. Språkrådet held likevel moglegheita open for at grammatikk kan spela ei positiv rolle for skriveferdigheita. I fyrste omgang resulterte dette utgreiingsarbeidet i Grunnskulerådets forslag til revidert mønsterplan, det såkalla høyringsutkastet. Her er grunntankane frå 1982

beholdne, sjølv om den polemiske tonen er borte. Allereie i den fyrste setninga (“Språk er eit middel til å orientera seg i verda, til kontakt med andre og til personleg utvikling”) går det fram at språk er eit overordna omgrep i norskplanen.

4.5.2 Tekst – utdrag frå M87

M87 er som dei andre læreplanane delt inn i ulike delar. Etter ein innleiingsdel finn me mål, lærestoff og progresjon, arbeidsmåtar, læremiddel og hovudemne og delemne. Under punktet lærestoff og progresjon finn me fyrste teikn på kva syn på grammatikk ein kan spore i denne planen.

Hovudemnet *språklære* legg vekt på at kunnskap om ombygging og utvikling av språket har eit funksjonelt siktemål. Ved å arbeide med stil og språklege verkemiddel skal elevane få lære om korleis dei kan velje og variere språkbruken. Grammatikken er òg sett inn i denne samanhengen. Målet er at elevane, ut frå tiltru til eigen bakgrunn og eigne evner, skal verte betre språkbrukarar (Mønsterplan for grunnskolen [M87], 1987, s. 131).

Under punktet hovudemne og delemne finn me eit eige avsnitt og grammatikk, og dette avsnittet har fått overskrifta “Grammatikk – språk om språket”. Her finn me kanskje ein litt annan innfallsvinkel til grammatikkens nytteverdi enn tidlegare: “I samband med den fyrste lese- og skriveopplæringa utviklar elevane eit språkleg medvit dei ikkje hadde før. Dei arbeider med og får namn på formelementa (byggjeklossane) i språket: språklydar, bokstavar, ord, ordtypar, ordlaging, setningar o.a. Dette er fyrste steget inn i ein bruksnær grammatikk, som ein byggjer vidare på gjennom heile skoletida”. Det blir også lagt vekt på at ein har bruk for grammatikken når ein skal gje og få språkleg rettleiing, og at elevane treng eit språk om språket. Samtidig blir grammatikk sett på som relevant i arbeid med framande språk: “Elevane må få møte omgrepa frå norsk grammatikk før dei treng dei i framandspråk (...), men ei meir omfattande, systematisk framstilling av grammatikk høyrer heime på ungdomssteget” ([M87], 1987, s. 142).

Ein seier også noko om korleis ein skal undervise i grammatikk, ved å framheve at “Grammatikken må ikkje formidlast berre som eit nettverk av strenge reglar og restriksjonar, men sjåast i samanheng med stil- og sjangerlæra. (...)”. Ein legg vekt på ei kontrastiv tilnærming til grammatikkundervisinga når ein seier at “Dei bør etter kvart lære å leggje merke til skilnader mellom bokmål og nynorsk, og mellom talemålet på staden og dei to offisielle målformene. Dessutan skal dei lære framande språk”. Og for å gjera dette må ein også ha kunnskap om ortografi, ordklasser og ordbøying. Samtidig bør elevane kunna skilja

mellom innhaldsord og formord og vita noko om setningstypar (heil- og leddsetningar) og setningsbygging ([M87], 1987, s. 142).

I eit eige kapittel som omhandlar det andre framandspråket, finn me fylgjande formulering: “Elevane kan i stor grad lære å bruke språket korrekt utan at dei kan alle grammatiske reglar og nemningar. Samtidig er det klart at ei aukande forståing av grammatikk og det formelle grunnlaget han gjev, er nyttig og nødvendig” ([M87], 1987, s. 299).

4.5.3 Analyse av doxa

Då det kom ein ny læreplan i 1987 (Mønsterplan for Grunnskolen), var det berre gått 13 år sidan førre læreplan kom ut. I ettertid ser me at det sidan M74 har kome ein ny læreplan med omtrent ti års mellomrom, og ein kan jo spørja seg om me får ein ny læreplan også dette tiåret. Uansett har dei fleste læreplanane hatt ei drastisk mindre levetid enn Normalplanen, som på papiret hadde ei levetid på 35 år (sjølv om det er heller tvilsamt om han i særleg grad vart implementert i den norske skulen før etter andre verdskrigen).

I 1987 var ein altså i større grad medviten om forskinga som stilte seg kritisk til både framandspråkargumentet og språkferdigheitsargumentet, og dermed hamna grammatikkundervisinga i ei slags legitimitetskrise. Som eit svar på dette lanserer M87 eit nytt argument, nemleg *metaspråkargumentet*, samtidig som ein ikkje fullt og heilt klarar å gje slepp på dei gamle argumenta. Dette metaspråkargumentet kjem blant anna tydeleg fram i formuleringa ”ein har bruk for denne grammatikken når ein skal gje og få språkleg rettleiing. Elevane treng eit språk om språket, eit enkelt omgrepsapparat å stø seg til. Elevane må få møte omgrepa frå norsk grammatikk før dei treng dei i framandspråk”. Men me høyrer også at ”Dessutan skal dei lære framande språk. I dette språkarbeidet treng dei i tillegg til dei språklege byggjeklossane som alt er nemnde, kunnskap om ortografi, ordklassar og ordbøying. Dei bør òg kunne skilje mellom innhaldsord og formord og vite noko om setningstypar (heil- og leddsetningar) og setningsbygging”. Sjølv om denne formuleringa ikkje kjem i konflikt med metaspråkargumentet, så er det tydeleg at ein framleis ser for seg at grammatikken skal spela ei sentral rolle i innlæringa av framande språk. Dermed er ikkje framandspråkargumentet fullstendig avlide. I M87 tek ein på mange måtar eit oppgjær med den tradisjonelle grammatikkundervisinga, som nesten utan unntak la vekt på språket som system, ved i større grad å vektleggje språket i bruk. Slik sett er M87 den fyrste læreplanen som tek til orde for å oppheve det skarpe skiljet mellom språket som system og språket i bruk, og for å sameine desse to aspekta ved grammatikken.

4.6 1997 – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

Allereie ti år etterpå var det klart for ein ny læreplan. Også i denne samanhengen gjev eg ei framstilling av konteksten, både den politisk-ideologiske og den fagteoretiske. Det kan vera noko meir utfordrande å distansere seg frå konteksten når det begynner å bli så nær i tid, så det er noko lesaren kan ha i mente. Eg har også her gjort ein kort analyse av tekstutdraga frå sjølve læreplanen.

4.6.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten

4.6.1.1 Den politisk-ideologiske diskursen

Hausten 1991 vart det klart at statsråd Gudmund Hernes (Ap) ynskte å ta fatt på ein ny læreplanrevisjon. Det vart grunngeve på denne måten:

1. Heile utdanningssystemet var i oppbrot; dette kravde ei omforming av heile grunnskulen og den vidaregåande skulens læreplan.
2. Gjeldande læreplanar var ikkje presise nok.
3. Ein var bekymra over samfunnsutviklinga som kunne forsterke dei sosiale ulikskapane.
4. Ein var bekymra for presset mot våre nasjonale verdiar og vår nedarva veremåte.
5. Ein var bekymra over framveksten av ungdomskulturar som isolerte dei unge frå verda til dei vaksne (Telhaug, 1997, s. 133)

Våren 1991 vart det oppnemnt ei breitt samansett referansegruppe som skulle koma med innspel til ein generell læreplandel, og hausten 1992 kom høyringsutkastet H92, til ein ny felles generell læreplan for grunnskulen og den vidaregåande opplæringa, som var utarbeidd av departementet og statsråd Hernes. Det vart ein heftig debatt om dette høyringsutkastet. Dei som meinte at skulen primært skulle formidle fagleg kunnskap, var positive, mens dei som meinte at skulen primært skulle ha blick for barnet og tilpasse undervisinga etter barnet sine føresetnader, opplevde planen som ein rein provokasjon (Telhaug, 1997, s. 135). Den endelege planen (L93) vart fremja i Stortinget i april 1993. L93 framstod som eit kompromiss mellom dei fag- og kunnskapsorienterte tilslutningane på den eine sida, og dei barnesentrerte innvendingane på den andre sida (Telhaug, 1997, s. 137).

L93 var eit historisk dokument: Med dette læreplandokumentet såg ein for fyrste gong to nivå i utdanningssystemet vårt i samheng: L93 skulle vera ein felles generell plan for grunnskulen og for vidaregåande opplæring – to utdanningsnivå som tidlegare hadde hatt åtskilte planar. Samtidig vart grunnskulen utvida nedover ved at seksåringane etter den nye planen skulle begynne i førskulen/fyrste klasse. L93 erstatta frå hausten 1993 den generelle delen av M87. Frå og med skuleåret 1997/1998 fekk grunnskulen ein heilt ny læreplan: L97. Den bestod – ved sida av L93 – av to hovuddelar: “Broen” og Læreplanar for fag.

I august 1994 vart utkastet til den såkalla “Broen” – Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygning, organisering og innhald – presentert. Namnet Broen fekk denne delen av læreplanverket fordi han skulle vera eit bindeledd mellom den generelle læreplandelen (som også gjaldt vidaregåande opplæring) og dei spesifikke fagplanane for grunnskulen. Høyringsutkastet hadde vorte utarbeidd i Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. Utkastet la opp til ei klarare fagdeling enn tidlegare, samtidig som ein tenkte seg ein fast og ufråvikeleg fagleg progresjon. Det var lite rom for tvil om kva slags faglege element som skulle bli behandla når. Læraren som fagleg formidlar vart løfta fram, og utkastet distanserte seg frå ein elevsentrert pedagogisk filosofi.

Allereie i august 1995 hadde KUF lagt fram høyringsutkast til fag- og timefordeling og høyringsutkast til nye læreplanar for fag i grunnskulen. Fagplanane viste seg å vera radikalt annleis enn i M87. Planane for dei enkelte faga uttrykte klart, med formuleringar som “Barna skal ...” eller “Elevene skal ...”, og lærarorganisasjonane gav uttrykk for bekymring over at elevane tilsynelatande skulle lære seg alt. Telhaug påpeikar at mens minister Gudmund Hernes gjerne talte varmt om læraren som entusiastisk formidlar, gjorde fleirtalet i fagkomiteen i Stortinget seg til talerøyr for ein meir elevsentrert pedagogikk. Dei meinte at det var lite ynskjeleg med ein “doserande” lærar som forsøkte å fylle kunnskap og lærdom inn i elevane. Komiteen anbefalte læraren å gå inn i rolla som rettleiar og rådgjevar med alternative arbeidsmåtar som eigenaktivitet, gruppearbeid og prosjektarbeid (Telhaug, 1997). Resten av læreplanprosessen – den siste finpussinga av “Broen” og av læreplanar for fag – gjekk føre seg i departementet. 5. november 1995 kom det nye læreplanverket i ei påkosta utgåve med stive permar og flotte illustrasjonar.

Dei fleste læreplanreformene hadde bakgrunn i endringar av skulelovane; nye skulelover kravde nye læreplanar. Engelsen (2003, ss. 74-75) påpeikar at i utdanningsreformene på 1990-talet var forholdet mellom lov og læreplan til dels omvendt. Opplæringslova førte til konsekvensar for formålsparagrafane til skulen. Lovutvalet hadde i utgangspunktet foreslått éin formålsparagraf for grunnskulen, éin formålsparagraf for opplæring i vidaregåande utdanning og éin formålsparagraf for opplæring i bedrift. Departementet gjekk lenger enn lovutvalet ved å få gjennomført eitt felles formål for grunnskulen og den vidaregåande opplæringa med fagopplæring i arbeidslivet (Engelsen, 2003).

Allereie i den generelle læreplandelen framhevar L97 samanhengen mellom læring og arbeid. I avsnittet om “det arbeidende menneske” heiter det at:

God læring er også avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Det er godt dokumentert at elevenes ytelser tydelig påvirkes av arbeidsvanene de legger seg til på tidlige skoletrinn ([L97], 1996, s. 27).

I avsnittet om “det skapende menneske” blir den aktive eleven sett i sammenheng med verdien av å lære ein vitskapeleg arbeidsmåte. “Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap” ([L97], 1996, s. 24). Men planen er ikkje einsidig med tanke på framheving av elevaktiviserande arbeidsmåtar. Han understrekar betydinga av å få til ein balanse mellom kunnskapsformidling og bruk av undersøkjande og kritiske arbeidsmåtar. Læraren skal gjennom formidlinga si oppmuntre elevane til aktiv læring, men forsøkje å avgrense den doserande verksemda.

4.6.1.2 Den fagteoretiske diskursen

Ifylgje Kulbrandstad (1998) hadde den fagdidaktiske verksemda og debatten i norskfaget i perioden frå før M87 og fram til då (1998) dreidd seg om:

- Skrivepedagogikk – med hovudvekt på prosessorientert skrivning og tidleg skrivning
- Begynnaropplæringa i lesing – iallfall tidleg i den aktuelle perioden (LTG)
- Tekst- og sjangerteori
- Munnleg opplæring (retorikk)

Berre i indirekte og i beskjeden grad hadde norskfagleg utviklingsaktivitet i dette tidsrommet dreidd seg om grammatikk og grammatikkdisiplinens didaktikk. Det var i stor grad ferdigheitsdisiplinane i norskfaget som hadde vore i sentrum. Langt mindre interesse hadde vore via til kunnskapsdisiplinane – som også har vorte kalla orienterings- og analysedisiplinane. Då med unntak av tekstteori. Kulbrandstad hevdar at revisjonane av læreplanane som leidde fram til L97, vart sett i verk utan at verken myndigheiter eller fagmiljø fann grunn til å stoppe opp og gjennomdrøfte kva ein eigentleg ville med grammatikk og andre språkdisiplinar. Han påpeikar at når formuleringane i L97 sende ut grammatikkdidaktiske signal, var det lett å koma i tvil om kor godt desse signala var fundert. På bakgrunn av dette dristar han seg til å koma med påstanden om at ein her til lands hadde ei grammatikkdidaktisk tørke på den tida.

I Finland (1994) vart det på same tid sett ned ei nemnd som kom fram til “att grammatikken skall utgöra tyngdpunkten i modersmålsundervisningen”. I Danmark (1992) vart det sett ned eit utval som på bakgrunn av problem med undervisinga i “sproglære” kom fram til at “sproglæreundervisningen (sic) i Danmark trenger til opmærksomhed og fornyelse både i dans og fremmedsprog”. Det som trengst, er “så vel (...) et mere perspektivrigt sprogsyn som (...) en dybere indsigt i sprogets opbygning og brug”. Kulbrandstad innvender likevel at

innstillinga er noko kortfatta og lettbeint i behandlinga av ein del av dei sentrale problema han tek opp, og at utvalet har eit temmeleg snevert og nytteorientert syn på språkkunnskapsundervisinga (Kulbrandstad, 1998). Kulbrandstad (1998) er også av den oppfatning at det kan vera behov for å løfte grammatikken ut av den vande samanhengen her til lands. I USA gjekk til dømes eit prosjekt ut på å bruke grammatikk i den elementære innføringa i vitskapeleg tenking i naturfagtimane, og han meiner at det går an å sjå for seg at eit skifte av kontekst kan vera nødvendig for å tvinge fram nyorientering.

Vidare vil eg trekkje inn nokre fagteoretiske debattar andsynes skriveopplæringa som gjorde seg gjeldande i tida før og etter innføringa av L97. Sjølv om dei ikkje nødvendigvis hadde så stor påverknad på korleis ein underviser i grammatikk, hadde ein i skrivepedagogikken på eit generelt plan to tenkjemåtar, som igjen seier noko om korleis ein ser for seg at elevane skal bli habile skribentar. I ei grammatikkundervising som er tekstnær og knytt til skriveopplæring, kan det vera hensiktsmessig å trekkje inn det fylgjande. Prossessorientert skrivepedagogikk, som altså kan lenkast opp til den ekspressive retninga innanfor skrivning, var eit fenomen som fekk ei veldig gjennomslagskraft i den norske skulen frå slutten av 1980-talet og fram mot tusenårsskiftet. Prossessorientert skrivepedagogikk kan ikkje samanfattast som éi distinkt retning med eit klart definert syn på korleis språkleg form blir lært. Prossesskrivinga spanner over ein skala med ein ekspressiv, individorientert pedagogikk på den eine sida og ein meir strukturert, retorisk orientert pedagogikk på den andre. Tankegangen bak den ekspressivistiske ståstaden er at medvit om form kjem som eit biprodukt av arbeid med innhaldet. Arbeidet med form bør koma seint i skriveprosessen, elles kan det lett sperre for det som eigentleg skulle vera to av dei viktigaste hensiktene ved skrivning – refleksjon ved hjelp av språk og kommunikasjon med medmenneske. I tillegg meiner dei at formfokusering er problematisk i seg sjølv, fordi det så lett fører til eit unødvendig snevert syn på kva slags mønster som er gangbare. Snarare enn å undervise i grammatikk og sjangertrekk bør ein derfor la elevane finne fram til si eiga stemme og i neste omgang la det vera plattformen for arbeidet med form (Hertzberg, 1996). Den allereie nemnte George Hillocks stiller seg kritisk til den såkalla prosesskrivinga, og det skal me sjå at han ikkje var åleine om.

Den klassiske prossessorienterte pedagogikken er blitt utsett for mykje kritikk, og eit kjernepunkt i denne kritikken er at arbeidet med form blir underprioritert. Den såkalla sjangerskulen i Australia er ein av dei mest markante kritikarane, og han anklagar den amerikanske prosesskrivinga for å vera elitistisk: altså at ho passar best for barn frå heimar der det blir lese og skrive mykje. Sjangerskulens løysing ligg i det motsette av *free writing*.

Med basis i Halliday sin SFL utvikla forskarane Jim Martin, Joan Rothery og Frances Christie det språkteoretiske grunnlaget for ein metodikk der skriveundervisinga heilt frå fyrste klasse av tek utgangspunkt i formene og funksjonane til sjangrane. I denne pedagogikken er det ikkje snakk om ei konvensjonell formidling av stoffet, men om omfattande prosjektorienterte undervisningsopplegg som involverer arbeid med både innhald og form. Det læringssynet som ligg bak sjangerskulens metodikk, baserer seg på studiar av korleis barn lærer seg morsmålet i samhandling med vaksne. På same måte som den vaksne modellerer ytringar for barnet, skal modelltekstane modellere dei skriftlege sjangrane, og på same måte som dei vaksne indirekte korrigerer barnet ved å gjenta og utfylle barnets ufullstendige ytringar, skal elevar og lærarar saman forhandle seg fram til akseptable tekstar i klasserommet. Dette heng saman med det som i Vygotskij-inspirert læringspsykologi blir kalla scaffolding (Hertzberg, 1996).

Sjangerskulen markerer ein klar distanse til den ekspressive retninga av den amerikanske prosesskrivinga, men det er også noko som sameiner dei. Både er dei prosessorienterte i den forstand at dei legg hovudtyngda i arbeidet undervegs i skriveprosessen. I tillegg beveger dei seg fjernt frå ei autoritær undervisningsform, og begge møter barna der dei er, men på forskjellige måtar: ekspressivistane ved å ta utgangspunkt i det personlege språket til barnet, sjangerskulen ved å bruke modelltekstar tilpassa eleven sitt nivå. Den store forskjellen ligg i korleis ein vektlegg betydinga av sjangrane. Mens ekspressivistane har ein tendens til å sjå på sjangrane som stengsler som kan overskridast, framhevar den andre retninga det å beherske sjangrar som ein føresetnad for å lukkast i skriftkulturen. I tillegg viser ekspressivistane til forskning som seier at vegen til formbehersking ikkje går gjennom eksplisitt undervising (jf. Krashen), mens sjangerskulen meiner denne forskinga er for dårleg til at ein kan feste noka lit til henne (Hertzberg, 1996).

I samband med sjangermedvit kan det vera interessant å trekkje fram den etnografiske studien til Aviva Freedman (1987) som handla om korleis jusstudentar lærer seg å skrive jussfaglege essays. Der konkluderte ho med at sjangertrekk i dette tilfellet ikkje kunne forklarast som eit produkt av verken lesing eller direkte undervising. Forskarteamet registrerte at studentane frå byrjinga av bygde på ei uklår, intuitiv oppfatning av dei nye sjangrane, av ein av studentane karakterisert som “a dimly felt sense”. Freeman påpeika at læringsprosessen til studentane gjekk føre seg i eit klima med høg grad av interaksjon, ei form for sosialisering, der den daglege omgangen med jussfaglege emne og problemstillingar representerer den viktigaste føresetnaden for læring. I ein seinare artikkel (1993) byggjer ho vidare på funna frå dette prosjektet. Her stiller ho seg kritisk til at undervising av form er nødvendig, eller mogleg eller

nyttig. I den vidare argumentasjonen viser ho til andrespråksforskaren Ellis (Ellis, 1986, 1990). Modellen til Ellis er i stor grad identisk med Krashens monitorteori andsynes skiljet mellom tileigning og læring, men han gjev rom for nokre modifikasjonar. *For det fyrste* seier Ellis at nokre strukturar kan gjerast til gjenstand for direkte undervising og resultere i tileigning, om to vilkår er oppfylt: 1) at eleven er “at the appropriate stage of development and has an appropriate learning style”. 2) at eleven er engasjert i ei autentisk skriveoppgåve som aktiviserer behovet for den spesielle strukturen. *For det andre* held Ellis moglegheita open for at medviten kunnskap kan lette tileigninga meir indirekte, ved at han “may be able to raise to consciouness of some learners” som seinare lettare legg merke til og i neste omgang tileignar seg desse trekka “in meaning-focused input” (Freedman, 1993, s. 243).

4.6.2 Tekst – utdrag frå L97

L97 er også delt inn i ulike bolkar. Etter ei innleiing finn me arbeidsmåtar i faget, strukturen i faget, felles mål for faget og mål og hovudmoment. I denne planen må me i større grad ta fram lupa for å finne eit grammatikksyn, det er med andre ord ikkje ein eigen bolk som omhandlar språklære eller grammatikk, slik som dei tidlegare læreplanane hadde.

I innleiinga til norskdelen i L97 finn me ei setning som kan peike på kva slags grammatikksyn denne læreplanen legg til grunn: “Men eit språk er ikkje berre ord og omgrep, det fylgjer reglar og har ein grammatikk som også er eit hjelpemiddel for å lære andre språk” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97], 1996, s. 112). Men i “arbeidsmåtar i faget” kjem det også fram kor viktig det er å ha eit språk om språket: “Elevane må få nyte godt av individuelle tilbakemeldingar i skrivinga. Dei må oppmuntrast til å reagere på prestasjonane til kvarandre og gjere seg nytte av råd frå andre i si eiga skriving. Å samtale om eigne tekstar og om tekstane til andre er med på å utvikle eit språk om språket. Elevane blir fortrulege med byggjeklossane i språket og med korleis dei blir bygde saman. Slik blir arbeidet med grammatikk sett inn i ein lærerik samanheng”. Samtidig blir det lagt vekt på at ein skal ha ei funksjonell tilnærming til grammatikkundervisinga: “Når ein knyter arbeid med språket til ulike tema som elevane er opptekne av, får språkleg arbeid eit innhald for elevane” ([L97], 1996, s. 114).

Vidare i planen er det kompetansemål for kvart trinn. I nokre av kompetansemåla kan ein finne tydelege spor av den funksjonelle tilnærminga til grammatikkundervisinga. Mellom anna skal elevane etter 2. klasse “få ei første innføring i ordklassar ved å sjå på til dømes den funksjonen adjektiv og substantiv har i språket”. Etter 3. klasse skal elevane “byrje å arbeide

med ulike typar hovudsetningar og teiknsetjing”, og etter 4. klasse skal dei “lære meir om ordklassane og funksjonane deira i arbeid med tekstar, som verb til å få fram til dømes fart, pronomer til å skape samanheng”. Etter 5. klasse skal elevane “utforske korleis vi kan variere språket gjennom ordval og syntaks” og “undersøke nokre særtrekk, til dømes ved tekstbinding og struktur, ved fagtekstar som dei arbeider med”. Etter 6. klasse skal elevane blant anna “arbeide med teiknsetjing, blant anna i forhold til skiljet mellom hovud- og leddsetningar. Undersøkje korleis ulike ordklassar kan brukast til å uttrykkje funksjonar som årsak/verknad og samanlikning/kontrast”. Etter 7. klasse skal elevane “arbeide med ulike måtar for tekstbinding” og “arbeide med ordklassane i tilknytning til tekstar med vekt på den funksjonen dei har i språket, og arbeide med setningslære” (s. 118–125).

På ungdomsskulen skal elevane etter 8. klasse “granske setningsstruktur og former for tekstbinding på ulike tekstnivå”, og etter 9. klasse skal dei “arbeide med formverket på sidemålet”. Etter 10. klasse skal elevane mellom anna “arbeide med hovudtrekka i norsk grammatikk”.

4.6.3 Analyse av doxa

I L97 blir det mellom anna sagt: “Men eit språk er ikkje berre ord og omgrep, det fylgjer reglar og har ein grammatikk som også er eit hjelpemiddel for å lære andre språk.” Dette kan peike i retning av at ein framleis ser for seg at grammatikken blant anna skal stå i til teneste for framandspråka. Likevel er metaspråkargumentet sterkt til stades også i denne planen, noko som til dømes kjem til uttrykk her: ”Å samtale om eigne tekstar og om tekstane til andre er med på å utvikle eit språk om språket. Elevane blir fortrulege med byggjeklossane i språket og med korleis dei blir bygde saman. Slik blir arbeidet med grammatikk sett inn i ein lærerik samanheng”. Utifrå dette kan det lesast at elevane skal ta i bruk grammatikken for å ha eit analyseverktøy til å arbeide med, og samtale om, sitt eige språk.

Dette må også sjåast i samanheng med den såkalla prosesskrivinga som rådde grunnen i norskfaget på 90-talet. Mykje av klasseromsskrivinga vart broten opp med jamne mellomrom for at elevane skulle respondere på tekstane til kvarandre. Det er nok nærliggjande å trekkje slutninga at læreplanforfattarane såg for seg at elevane skulle ta i bruk grammatikalske omgrep mellom anna når dei “rettleidde” medelevane sine. Spørsmålet er vel om dette fungerte i praksis. I mange samanhengar vart kanskje grammatikken i denne perioden “nedtona” noko til fordel for andre aspekt ved norskfaget, og truleg var det fyrst og fremst i

framandspråkundervisinga ein arbeidde med grammatikk – då særleg med vekt på språket som system.

Ein kan nok hevde at L97 byggjer vidare på grammatikksynet i M87. Framleis ser ein det som relevant å trekkje inn framandspråkargumentet, men som i M87 må ein sjå dette i lys av metaspråkargumentet. Ein kan også merke seg at kompetansemåla seier veldig konkret kva grammatikkundervisinga for kvart trinn skal innehalde. Kompetansemåla legg også veldig vekt på omgrepet “funksjon”, og det er tydeleg at ein skal leggje vekt på språket i bruk.

4.7 2006 – Kunnskapsløftet – språket som system og språket i bruk

Så kjem me til den gjeldande læreplanen. Det vil seia den førre og den gjeldande. Eg har valt å behandle den fyrste utgåva av Kunnskapsløftet saman med den reviderte utgåva av Kunnskapsløftet. Det betyr at eg ser begge under eitt i analysen av konteksten, legg fram utdrag frå dei to ulike planane kvar for seg, før eg i ein slags oppsummerande analyse gjer greie for likskapar og skilnader desse to imellom, og ikkje minst vil eg drøfte kva slags grammatikkfaglege diskursar ein kan finne i desse formuleringane.

4.7.1 Analyse av den historiske kulturkonteksten

4.7.1.1 Den politisk-ideologiske diskursen

I 2001 kom ei borgarleg koalisjonsregjering til makta med Kristin Clemet (H) som undervisings- og forskingsminister. Ho sette raskt i gang arbeidet som etter kvart skulle føre til Kunnskapsløftet. Sjølve arbeidet med utforminga av læreplanane skjedde i samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og oppnemnde læreplankomitear. Ein nettversjon låg framme i 2005, og ca. 200 skular prøvde ut planen frå og med då, mens resten av landet skulle fylgje etter i 2006/2007. Regjeringsskiftet hausten 2005 rokka ikkje ved det. I regjeringserklæringa lova dei raudgrøne å vidareføre Kunnskapsløftet. Bjørg Gundem (2008, s. 73) meiner det var spesielt to grunnar til at Clemet gjekk så drastisk til verks som til å laga ein ny læreplan. Den eine grunnen var publiseringa av resultat frå internasjonale kunnskapstestar, og den andre var evalueringa av reform 1997. Ein tredje grunn som meir indirekte påverka utviklinga, var aukande globalisering med blant anna auka vekt på teknologisk og generell kompetanse innanfor ulike kunnskapsområde relatert til ein internasjonal marknad.

Sjølv om resultatata frå PISA-undersøkinga førte til sjokkarta tilstandar i den norske skulen, er det gode grunnar til å stille seg kritisk til i kva grad rapportane avspegla røynda. Gundem

(2008) peikar på at bakgrunnsvariablane ikkje lar set kontrollere i komparativ forskning; skulesystema og skulane er ikkje alltid samanliknbare. Ifylgje Tove Baune (2007) var behovet for å intensivere opplæringa i dei grunnleggjande ferdigheitene ei av hovudgrunngevingane for å setja i gang arbeidet med nye læreplanar. I tillegg vart det argumentert for at måla i dei eksisterande fagplanane var for mange, detaljerte og upresise. Clemet meinte at ein målstyrt skule krev fagplanar med mål som skal kunne bli nådd, og at måla må vera presist utforma slik at dei kan fungere som grunnlag for vurdering.

Baune (2007) tek til orde for at Kunnskapsløftet kan bli sett på som eit oppgjer med den sosialdemokratiske einskapsskuleideen, slik han kom til uttrykk i Hernes-reformene. For Kristin Clemet var ikkje einskap og likskap, men fridom og mangfald, det sjølvstøtte ideologiske fundamentet. Ho og hennar partifellar var opptekne av å desentralisere for å sikre mangfald og fridom. Dei ville sikre valmoglegheiter for “brukarane” og konkurranse mellom skular gjennom å gje fri tilgang til å starte skular, og dessutan stor fridom for den enkelte skule og lærar i val av fagleg innhald, pedagogisk tilrettelegging og gruppestøring. Hernes var oppteken av kulturelt og sosialt fellesskap og solidaritet, mens Clemet ville sentrere aktivitetane i skulen om enkeltelevane og deira moglegheiter for læring. Resultatet vart mellom anna at kompetansebaserte fagplanar med vekt på individuell mål- og resultatoppnåing erstatta fagplanar med vekt på arbeid med eit felles fagleg innhald (Baune, 2007).

Som utdanningsminister var Clemet oppteken av at utdanningsreformer må baserast på kunnskap om korleis det faktisk står til i skulen (Baune, 2007). Evalueringa av Reform 97 kan sjåast på som ei vidareutvikling av tidlegare prosjekt knytt til oppfølging av ei læreplanreform. Evalueringa vart gjennomført i regi av Noregs forskingsråd som eit forskingsbasert prosjekt med professor Peder Haug frå Høgskolen i Volda som forskingsleiar. Mange forskarar var involvert, og prosjektet omfatta ei rekkje ulike delprosjekt. I sluttrapporten oppsummerer Haug (2004) nokre resultat som fekk skulepolitiske konsekvensar. Til dømes peikar forskarane på at dei faglege krava ikkje alltid var tydelege nok, at det var viktig med aktivitet for aktivitetens eigenverdi meir enn for å lære, og at mange lærarar ikkje makta dei nye arbeidsformene tema- og prosjektarbeid.

4.7.1.2 Den fagteoretiske diskursen

Den fyrste utgåva av Kunnskapsløftet var den tredje læreplanen som på grammatikkfronten legg vekt på funksjonsaspektet ved språket og grammatikkundervisinga. No i ettertid kan ein kanskje karakterisere det som skjedde i forkant av M87, som eit lite paradigmeskifte andsynes

grammatikdidaktikken i den norske skulen. Ein av dei som nok har vore sentral i denne påverknaden, er den nemnde Michael Halliday. Mange innanfor den norskdidaktiske kretsen har interessert seg for, basert seg på og spunne vidare på hans arbeid i alle fall sidan 1990-talet. I 1994 vart det nemleg arrangert eit nordisk forskarkurs i semiotikk i Trondheim i regi av Kjell Lars Berge. Michael Halliday var ein av dei inviterte den gongen, og i løpet av nokre dagar presenterte han den sosialsemiotisk forankra teorien sin om språket. Denne nyskapande teorien vekte åtgåum og fekk innverknad på tenkjemåten i ein del fagmiljø, mellom anna ved at bøkene *Å skape mening med språk* og *Språket som mening* vart publisert, i tillegg til ei rekkje innføringsbøker i teoriane, ikkje berre i Noreg, men i alle dei nordiske landa. Kjell Lars Berge (2012) hevdar at dei tradisjonelle, formelt orienterte lingvistmiljøa i varierende grad – og ofte veldig motvillig – har teke inn over seg og diskutert innsikter frå SFL, men at det likevel blir stadig meir vanleg med innføringar i SFL i lingvistisk vitenskapsteori på alle høgare utdanningsnivå. Han peikar også på at SFL har hatt påverknad på medieforskinga gjennom teorien om multimodalitet, som er basert på innsikt frå SFL, og at gjennom den høge statusen SFL har i multimodalitetsteori og kritisk diskursanalyse, har innsikt om SFL også vorte spreidd til dei samfunns- og medievitenskaplege miljøa (Berge, 2012). Halliday sin SFL hadde på det tidspunktet begynt å få gjennomslag i ei form som populært er vorten kalla “den australske sjangerskulen”, som skil seg noko frå den meir prosessorienterte og ekspressivistiske tilnærminga som i denne perioden var populær i Noreg (som eg var inne på i i delkapittel 4.6.1.2).

I kor stor grad det var Hallidays tankar som nedfelte seg i M87, kan vel diskuteras, men frå og med L97, og særleg LK06, kan ein nok ikkje koma utanom denne såkalla Halliday-skulen om ein vil gå djupare inn på “grammatikksynet” i desse læreplanane. Teoriane til Halliday, som allereie er presentert i teorikapittelet, går som nemnt ut på at ein skal leggje vekt på både språket som system og språket i bruk; dette er noko som me skal sjå har vunne gehør også i LK06. Det er likevel viktig å understreke at den såkalla Halliday-skulen ikkje har einerett på det såkalla metaspråkargumentet. I hovudfagsoppgåva si bruker Sonja Nyteit Gunnestad (2004, ss. 65–69) framandspråkargumentet, språkferdigheitsargumentet, metaspråkargumentet og allmenndanningsargumentet for å legitimere arbeid med generativ grammatikk i ungdomsskulen. Andsynes framandspråkargumentet peikar ho på at den generative grammatikken i sitt vesen er komparativt orientert, og at når ein arbeider ut frå eit generativt syn, er det naturleg å leggje vekt på likskapar og ulikskapar mellom språka. Ho understrekar at ein gjennom generativ grammatikk kan gje elevane ei større og breiare forståing av språk.

Gjennom den metaspråklege kompetansen elevane tileignar seg i morsmålsundervisinga, vil eleven si tileigning av framandspråk lettare kunne sjåast i samanheng. Ho meiner at det generative forsterkar dette poenget ved å nytte ein einskapleg analysemodell for alle språk, der grammatikken til kvart enkelt språk er sett på som variantar av ein meir generell abstrakt grammatikk.

Uansett vekte nok Kunnskapsløftet ein del misnøye i grammatikkdiraktiske fagmiljø. I samband med revideringa av Kunnskapsløftet kom Iversen, Nygård, og Otnes (2013) med eit innspel der dei tok til orde for ein meir gjennomtenkt presentasjon av grammatisk kompetanse i læreplanen. Der argumenterte dei for at grammatikken i sterkare grad burde inn i læreplanen fordi språket som system både er eit studieobjekt, noko ein treng kunnskap om, og at det er noko ein treng ferdigheiter i. Dei la også vekt på at grammatikken tilbyr eit metaspråk som er viktig særleg med tanke på vektlegginga av tekstar og tekstkompetanse som ligg i Kunnskapsløftet. Dei kritiserte vidare at sjølv om LK06 hadde signalisert eit språksyn der språket som system og språket i bruk skal gå “hand i hand”, hadde ikkje læreplanen klart å fylgje dette opp systematisk i kompetansemåla – verken i LK06 eller det høyringsutkastet som låg ute våren 2013. Dei etterlyste vidare ei tydelegare spesifisering av kva elevane skal meistre, oppfølging av dei to perspektiva på fleire trinn og progresjon når det gjeld kompetansen i grammatikk. Det høyrer med til historia at dei tydelegvis vann gehør for ein del av synspunkta sine i den endeleg reviderte utgåva av Kunnskapsløftet.

4.7.2 Tekst – utdrag frå dei to versjonane av Kunnskapsløftet

I og med at Kunnskapsløftet frå og med 2013 har kome i ei revidert utgåve, har eg funne det hensiktsmessig å presentere dei to planane kvar for seg.

4.7.2.1 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet vart den fyrste læreplanen som omfatta heile grunnskulen og vidaregåande. Han er delt inn i desse kategoriane: formål, hovudområde, timetal, grunnleggjande ferdigheiter, kompetansemål og vurdering. Som tidlegare nemnt er dette dokumentet nærmast kjemisk fritt for omgrepet grammatikk, men det er ikkje dermed sagt at norske skuleungar ikkje skal arbeide med grammatikk. Delen “hovudområder” er delt inn i fire delar: munnlege, skriftlege og samansette tekster, i tillegg til språk og kultur. I avsnittet om språk og kultur finn me fylgjande: “Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer” (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Om me ser på kompetansemåla, skal elevane etter 4. trinn (under punktet språk og kultur) kunne ”beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon” og ”varierte setningskonstruksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Etter 7. trinn skal dei kunne ”strukturere tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt”, ”mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner”, ”vurdere sterke og svake sider ved egne og andres tekster”, ”finne språklige særtrekk i sitt eget miljø og sammenligne med noen andre dialekter” og ”forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap”.

I kompetansemåla som var gjeldande for ungdomsskulen, har eg funne heller lite som ein kan forsvara å ha med i denne samanhengen, men det står at elevane etter 10. trinn skal kunne ”vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst” og ”gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål”.

I den vidaregåande skulen kjem det noko meir. Etter Vg1 skal elevane til dømes kunne ”bruke norskfaglig kunnskap i samtaler om tekster”, ”gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har”, ”forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk”. Samtidig skal dei etter Vg3 kunne “beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk”, ”beskrive utviklingen av egne tekster” og ”gjøre rede for forholdet mellom muntlig og skriftlig språk og for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter” (Utdanningsdirektoratet, 2013a)

4.7.2.2 Den reviderte utgåva av Kunnskapsløftet

Den reviderte utgåva av Kunnskapsløftet skil seg frå den opphavlege utgåva på fleire område. Blant anna er hovudområda redusert til å innehalde munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, kultur og litteratur. I formålsdelen finn me: ”De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier” (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 1). I hovudområdet under skriftleg kommunikasjon står det: ”God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstopbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker” (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). Under språk og kultur blir det påpeika at ”Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk” (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). Skrivning er ei av dei fem grunnleggjande ferdigheitene, og i den reviderte utgåva finn me:

Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i

norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4).

Om me ser på kompetansemåla for dei ulike trinna, er det fyrst i dei måla som er sett for elevane etter 4. trinn, at me finn noko som eksplisitt peikar i retning mot at ein skal arbeide med grammatikk. Det blir mellom anna sagt under skriftleg kommunikasjon at eleven skal kunne ”varierte ordvalg og setningsbygning i egen skriving”. Under språk, kultur og litteratur heiter det at eleven skal kunne ”beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon” og ”beskrive eget talemål og sammenlikne med andres”. I kompetansemåla etter 7. trinn under skriftleg kommunikasjon blir det sagt at eleven skal kunne ”mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting” og ”skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt”. Og i språk, kultur og litteratur skal elevane kunne ”beskrive hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap, og sammenligne tekster på både bokmål og nynorsk” og ”sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk”.

Kompetansemåla for ungdomsskulen er som kjent samla for alle tre åra. Dermed blir det i praksis opp til læraren og dei enkelte skulane å bestemme korleis og når ein skal arbeide for å oppnå dei ulike måla. Etter 10. årstrinn skal eleven under skriftleg kommunikasjon ”uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding på hovedmålet” og ”uttrykke seg med et funksjonelt ordforråd og mestre sentrale språklige formkrav på sidemålet”. I språk, kultur og litteratur skal elevane “gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge (...)”, “beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp”, og ”bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål”.

Når elevane kjem i vidaregåande skule, blir det naturleg nok stilt endå høgare krav. Kompetansemåla etter *Vg1* seier at elevane i munnleg kommunikasjon skal kunne ”bruke norskfaglig kunnskap i samtaler om tekst og språk”. I skriftleg kommunikasjon skal dei kunne ”vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier”. Innanfor språk, kultur og litteratur skal eleven kunne ”beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk”. Etter *Vg2* skal dei kunne ”uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav på hovedmålet og sidemålet” og “gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk”. Etter *Vg3* skal elevane kunne “uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav” (på hovudmålet), “gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke

utviklingen av talemål” og “gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene” (Utdanningsdirektoratet, 2014).

4.7.3 Analyse av doxa

Når ein ser nærmare på Kunnskapsløftet, er det ikkje tvil om at metaspråkargumentet er til stades. Dette kjem mellom anna til uttrykk i formuleringa “Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer”. Dette kan tyde på at ein har teke fullt og heilt innover seg kritikken av den tradisjonelle grammatikkundervisinga, som ofte ein-sidedig har fokusert på språket som system. Denne formuleringa er i hovudsak ivareteken i den reviderte 2013-utgåva, men ho er skoren ned til at “elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk”. Dette blir understøtta i delane som omhandlar formålet med faget, hovudområda i faget og grunnleggjande ferdigheiter i faget. Til dømes blir det uttrykt i formålsdelen at elevane ”skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier”.

I hovudområdet under skriftleg kommunikasjon står det: ”God skriftleg kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstoppbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker”. Samtidig har ein i større grad presisert at arbeid med grammatikk også er ein del av dei grunnleggjande ferdighetene i faget: ”Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget innebærer å arbeide systematisk med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier for å bli i stand til å skrive stadig mer komplekse tekster”. Til no er det forska lite på kva slags effekt ei funksjonell tilnærming til undervisinga har, men det er vanskeleg å argumentere mot at det er ein føremon at lærarar og elevar kan samtale om språket på eit metanivå.

I den reviderte utgåva har ein i større grad imøtegått kritikarane som har påpeika at kompetansemåla ikkje fylgjer opp intensjonen om å gje elevane kunnskapar om språket i bruk og språket som system. Dette kjem mellom anna til syne i kompetansemål som seier at elevane skal kunne “beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon”, ”beskrive hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap, og sammenligne tekster på både bokmål og nynorsk”, “beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp”, og ”bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål”. Det blir altså lagt eksplisitte føringar for arbeidet med grammatikk i klasserommet, samtidig som det framleis ikkje blir spesifisert kva slags grammatiske omgrep

ein skal leggje vekt på, sjølv om det ikkje er tvil om at grammatikken skal brukast på ein funksjonell måte.

4.7.3.1 Nokre “lånte” refleksjonar kring grammatikken si rolle i Kunnskapsløftet

Alle kompetansemåla legg opp til det ein kunne kalle “eleven som språkforskar”. Dette minner om L97, men i LK06 er det komparative perspektivet meir openbert. Elevane skal samanlikne ulike språk, ulike munnlege talemålsvariantar, munnleg og skriftleg språk og eige og andre sine talemål, og dei skal vurdere nyansar ved omsetjingar. Ein søkjer også å utnytte ressursane i det multikulturelle klasserommet: Elevane skal forklare kva fleirspråklegheit er, dei skal samanlikne grammatiske særtrekk i norsk med andre språk, og dei skal vurdere omsetjingar frå språk “som elevene mestrer”.

Hertzberg (2008)⁷ reiste, med blikk på den opphavlege utgåva av LK 06, med rette spørsmålet om elevane verkeleg blir i stand til å utføre dei samanlikningane og analysane som blir kravd særleg på vidaregåande, når så å seia alt som heiter språkteori, er fjerna frå ungdomstrinnet for så å bli detonert som “ei veritabel språkbombe” i vidaregåande. Ho peikar vidare på at om dette prosjektet skal lukkast, er det openbert at formuleringane i læreplanen andsynes barnetrinnet om å “beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon” og å “forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper frå grammatikk og tekstkunnskap” må tolkast som noko langt meir enn minimumskrav. Om ein skal realisere måla i Kunnskapsløftet, trengst det eit ganske så omfattande metaspråk.

Maagerø (2008) har også påpeika at det på mange måtar er eit vendepunkt i skulen at grunnleggjande ferdigheiter har vorte viktige i Kunnskapsløftet. Det å skrive er ein av dei grunnleggjande ferdigheitene. Å lesa og å skrive høyrer ikkje lenger berre til norskfaget, men er noko ein må arbeide med alle fag. Ulike fag har ulike tekstar og ulike måtar å bruke språket på. Det er ikkje utan grunn at Kunnskapsløftet er vorte kalla den store “literacy-reforma”. Grunnleggjande ferdigheiter, det å kunne skrive, lesa og rekne i alle fag, vart her framheva som eit sentralt tema. Omgrepet *literacy* har i seg sjølv vist seg å vera problematisk, ikkje berre på grunn av at ein ikkje har eit tilsvarende omgrep på norsk, men også fordi det er vanskeleg å einast om kva omgrepet skal innehalde.

Ifylgje Hertzberg (2008) har grammatikk, med det komparative perspektivet som gjennomsyrrer Kunnskapsløftet, ei innlysande rolle både som døropnar, som terminologisk

⁷ Sjå også Jan Hognestad sin artikkel i *Norsklæreren* (2006: 27).

reiskap og som hjelp i språkopplæringa. Det gjeld ikkje berre i framandspråkopplæringa, men i høg grad også i undervisinga i norsk for minoritetsspråklege. Ein kan såleis argumentere for at det såkalla tverrspråklegheitsargumentet bør ha ei rolle i denne planen. Ho peikar på at sjølv om faget norsk som andrespråk er borte, er ikkje elevane borte, og at det ville ha vore både uvitskapeleg og uansvarleg å ignorere at det er forskjellige behov hjå desse to elevgruppene. Men om grammatikken skal ha moglegheit til å spela denne positive rolla, føreset det lærarar som kan ein del om språk. Det inneber meir enn å kunne ordklasser, setningsledd og setningstypar, og meir enn å kunne gje reglar for då/når og og/å. Det er vanskeleg å argumentere mot Hertzberg når ho seier at det lyt begynne i lærarutdanninga.

5 Frå tekst til samfunnseffekt – ei drøfting av grammatikken sin plass i norskfaget

I denne delen vil eg drøfte nokre aspekt knytt til grammatikken si rolle i skulen. Me har i det førre kapittelet sett noko av bakgrunnen for den rolla grammatikken spelar og har spelt i språkfaga, og særleg i morsmålsfaget Norsk, i skulen. Vidare vil eg reflektere over nokre moment som kanskje kan vera til hjelp når ein i dag skal legitimere grammatikken sin plass i skulen. Mellom anna kjem eg inn på korleis språket endrar seg i ulike diskursar, om grammatikken kan vera til hjelp når ein skal betre skriveferdigheitene, og i tillegg reiser eg spørsmålet om grammatikken i det heile må legitimerast ut ifrå eit nytteverdisperspektiv.

For å oppsummere det me har drøfta til no, kan det vera hensiktsmessig å illustrere det ved hjelp av ein figur:

Figur 1	1939	1960	1974	1987	1997	2006	2013
X = sterkt til syne (x) = moderat til syne							
Formaldanningsargument							
Framandspråkargument		X	X	(x)	(x)		
Språkferdigheitsargument	X	X	X	(x)	(x)	(x)	(x)
Metaspråkargument				X	X	X	X
Andre argument						(x)	(x)

Ut ifrå denne figuren kan me sjå at språkferdigheitsargumentet har stått seg rimeleg bra sidan 1939. Om språkferdigheitsargumentet er til stades i læreplanane frå og med 1987, kan sikkert diskuterast, og når eg har valt å seia at det er det, må dette utdjupast. Språkferdigheitsargumentet har tradisjonelt vore knytt til tradisjonell grammatikkundervising, og som me veit, har forskning tilbakevist påstanden (postulatet) om at systemisk grammatikkundervising fører til betre språkferdigheiter. Læreplanane har sidan 1987 lagt opp til at ein nettopp ikkje skal undervise med utgangspunkt i systemet, men etter funksjon. Om ein vel å støtte seg til det funksjonelle argumentet, står ein indirekte også språkferdigheitsargumentet, fordi ein har tru på at grammatikkundervising har ein positiv

innverknad både på språkkompetanse generelt og skriveferdigheiter spesielt, dersom ein har ei funksjonell og bruksnær tilnærming til grammatikken med vekt på heile tekstar og språket i bruk (Iversen et al., 2011, s. 19). Ut ifrå dette resonnementet kan ein spørja seg om framandspråkargumentet og språkferdighetsargumentet kan få ein ny vår, om ein legg opp til ei form for grammatikkundervising som inkluderer både språket som system og språket i bruk. Det er slettes ikkje sikkert at det var argumenta det var noko gale med, det kan i like stor grad vera undervisningsmetoden.

Når eg har valt å krysse av på “andre argument” på Kunnskapsløftet, er det fordi eg meiner ein implisitt kan sjå det såkalla tverrspråklegheitsargumentet i samband med norskopplæringa til elevar med eit anna morsmål.

Frøydis Hertzberg slår eit slag for skulegrammatikken i det følgjande:

Som en oppsummering vil jeg si at det ikke lenger er skolegrammatikken i seg selv som er problematisk, men at den stadig utsettes for forventninger den ikke kan innfri. For å kunne bruke skolegrammatikken for det den er verdt, må vi gjøre tre ting. Vi må befri den fra det snevre og normative språksynet den er assosiert med, vi må fjerne forventningene om at *den* i seg selv utgjør veien til bedre språkbeherskelse og vi må frigjøre den fra ambisjonen om at den skal kunne si noe viktig om språk som fenomen. Den tradisjonelle grammatikken kan utgjøre en plattform for videre arbeid med disse oppgavene, men i seg selv kan den ikke utføre dem. Lar vi den tradisjonelle grammatikken være det den opprinnelig er utviklet som, et system som gjør det mulig for oss å snakke om språk på en enkel måte, er den god som gull. (Hertzberg, 2004, s. 107).

Det er ikkje tvil om at Hertzberg ser fordelane ved å ta i bruk grammatikken som eit metaspråk. Mette Nergård er inne på noko av det same i eit intervju, der ho også peikar på at det er få i Noreg som forskar på grammatikk med tanke på undervising, altså grammatikkdidaktikk. Nergård framhevar blant anna at grammatikk høyrer med til basiskunnskapane hjå lærarar, og at han er ein viktig reiskap når ein skal snakke om språk, og når læraren skal beskrive språket og tekstane til eleven. Gode kunnskapar i norsk er då avgjerande viktig for arbeidet i grunnskulen som heilskap. Når det gjeld grammatikken spesielt, trekkjer Nergård fram tre felt der grammatikken er særleg viktig i skulen, og dermed også for lærarutdanninga: *Det fyrste* er i læraren sitt arbeid med elevtekstar. Det er heilt essensielt å kunne grammatikk for å kunne jobbe godt med dei. *Det andre* er i norsk som andrespråk; til dømes er det 30 prosent tospråklege elevar i Oslo-skulen. *Det tredje* er i lese- og skriveopplæringa. Kunnskap om grammatikk er ikkje avgjerande for barnet som skal lære å lese og skrive, men er avgjerande for læraren som skal lære barnet å lese og skrive. Ho påpeikar vidare at det ofte er slik at det er dei lærarane som har avgrensa kunnskapar i grammatikk, som er mest rigide når det gjeld til reglar, og ho understrekar det uheldige i at ein

lærer presenterer noko som ein fasit og ikkje problematiserer grammatiske emne, anten det gjeld setningsanalyse eller anna⁸ (Rambø, 2006)⁹.

Innanfor denne argumentasjonen er teoriane om metaspråk sentrale. Me har tidlegare sett korleis ulike forskarar på tvers av ulike fagområde har trekt ei skilje mellom det me lærer i ulike situasjonar – eller kanskje rettare eit skilje mellom *kven me er*, og *kva me lærer oss til å bli*. Med ulike innfallsvinklar er Krashen, Bourdieu, Gee, Maagerø – for å nemne nokre – etter mi meining inne på noko av den same tankegangen. Eg vil utdjupe dette noko nærmare i den fylgjande bolken.

5.1 Elevane sine primærdiskursar i møte med sekundærdiskursane i skulen

Når elevane kjem i skulen, har dei ulike primærdiskursar (eller habitusar). Poenget med å trekkje dette fram her, er altså at nokre av dei (primærdiskursane) er meir “verdt” enn andre i skulesamanheng, og det er ikkje fyrst og fremst på grunn av medviten undertrykking. Likevel seier det seg sjølv at om primærdiskursen til ein elev i større grad fell saman med skulediskursane (sekundærdiskursar), så vil eleven også ha større sjansar for å lukkast enn om skulediskursen kjem i konflikt med primærdiskursen. Det er viktig å vera klar over at for mange ungar er ikkje metaspråkleg medvit ein del av primærdiskursen. Det finst ungar som ikkje blir lesne for, som knapt har sett ei bok i heimen, som sjeldan opplever at dei føresette skriv noko som helst. Når dei kjem på skulen og oppdagar at skriving og lesing spelar ei så viktig rolle i denne diskursen, kan det koma i konflikt med primærdiskursen. Derfor bør læraren vera medviten om den skilnaden det kan vera mellom elevane.

Det er fyrst og fremst i sekundære diskursar at grammatikkunnskapar verkeleg kan vera til hjelp. Sjeldan gjer me vel ein setningsanalyse før me samtalar med ho mor over oppvasken, eller når me pratar om vêret med naboen. Me veit intuitivt korleis me skal uttrykke det me meiner. Det er likevel ikkje til å koma unna at me i dag lever i eit samfunn der dei aller fleste må forhalde seg til skrift, og det er kanskje ei av dei fremste oppgåvene til skulen å setja folket i stand til nettopp dette. Me beveger oss inn og ut av ulike sekundærdiskursar gjennom heile skulegangen og i store delar av vaksenlivet. Nokre av dei får me aldri heilt taket på,

⁸ Dette blir støtta også av andre forskingsprosjekt, sjå for eksempel diverse artiklar i (Omdal, 1999).

⁹ Rambø siterer ein artikkel av Hege Fagerheim, “Mer grammatikk, takk!”, som eg ikkje har klart å spore opp.

mens andre kanskje blir meir eller mindre inkorporert i våre egne primærdiskursar. Kanskje kan grammatikken vera til hjelp for å skrive oss inn i ulike sekundærdiskursar?

Eva Maagerø (2008, s. 84) er inne på noko av dette når ho skriv at å lære fag i skulen også vil seia å lære ei mengd med fagord, vita kva dei betyr når me les dei, og sjølv kunne bruke dei når me skriv i faget. Ho peikar på at me ofte ikkje tenkjer på at grammatikken også er viktig for å realisere fagspråk. Grammatikken i dagleglivet og grammatikken i fagtekstane me les i skulen, er både lik og forskjellig på ein gong. Han er lik i begge diskursar fordi me sjølv sagt bruker alle setningsledda som me vanlegvis byggjer opp setningane med, og i tillegg bruker me alle ordklassene me har i språket, for å realisere setningsledda. Men grammatikken er også ulik fordi måten me realiserer dei ulike setningsledda på, og måten me byggjer opp setningane på, er delvis forskjellige. Grammatikk er ikkje tomme former eller reglar. På same måte som ord realiserer også grammatikken meaning. Det er ingen grammatiske former i eit språk som ikkje har ein funksjon når meininga i ein tekst blir skapt. På denne måten kan ulike diskursar utnytte ulike sider ved grammatikken, noko som viser kor fleksibelt språk er. Dermed er grammatikken ein viktig del av språkrepertoaret i faga, og innsikt i grammatikken til fagtekstane kan hjelpe oss med å forstå desse tekstane betre.

Maagerø (2008, s. 93) peikar på at fagtekstar er forskjellige ut frå kva slags lesarar som er målgruppe for kvar enkelt tekst. Tekstane elevane møter i lærebøkene sine, er pedagogiske tekstar i den forstand at dei er tilrettelagt for ei viss aldersgruppe. Med tanke på yngre elevar har lærebøkene mange av trekka ved språket dei brukar i dagleglivet, men etter kvart blir elevane ført inn i dei ulike verdene til faga, og språket som blir brukt, ber meir preg av å vera fagspråk. Då endrar ikkje berre ordvalet seg, men også grammatikken. Trekk som nominalisering, pakking av informasjon i substantivfrasar, auka setningslengde, blant anna som fylgje av lengre og meir kompliserte substantivfrasar, og passiv aukar. Tekstar innanfor dei same fagområda på vidaregåande skule er på mange måtar like fagtekstar for vaksne.

Som Maagerø (2005, s. 215) er inne på, erobrar barna leksikogrammatikken samtidig som dei erobrar språket. Grammatikken, som Halliday kallar leksikogrammatikk, må i denne samanhengen sjåast i lys av at grammatikken ikkje berre omfattar strukturar i setninga og delar av setningar og måten me bøyer og lagar ord på, men også orda sjølve. Allereie som fire–femåringar kan barna boltre seg innanfor setninga og variere korleis dei realiserer dei ulike elementa som setninga kan bestå av, og dei kan føye ulike ytringar saman slik at lengda på tekstane dei produserer, aukar. Dei kan inngå i samtalar og vente på tur, dei kan avbryte og fortelja, vera alvorlege og glade gjennom språket, og dei veit etter kvart også at ulike

situasjonskontekstar krev ulik språkbruk. Etter kvart erobrar dei også skriftspråket, som slett ikkje er ei automatisk nedskriving av korleis dei snakkar, men som har sine egne konvensjonar for meiningsskaping. Maagerø (2005) poengterer at språket utgjer eit så stort potensial av moglegheiter for språkbruk at språkutviklinga i høgste grad held fram gjennom skulen og vidare gjennom yrkesutdanning og studium, og at mange av oss opplever å lære nye måtar å bruke språket på gjennom heile livet ved at me går inn i nye jobbsamhengar, utdannar oss på nytt, får ei ny interesse som medfører ein eigen diskurs, blir utfordra til å gjera ting med språket som me ikkje har gjort før, osv. Dei fleste grammatiske strukturane i morsmålet vårt lærer me nokså tidleg. Me veit kva dei gjer for oss i ytringane våre. Men korleis me bruker dei, utnyttar og varierer dei, kan me utvikle og nyansere heile livet (Maagerø, 2005, s. 215). Det krev også medvit kring språket. Lev Vygotskij framhevar til dømes i hovudverket sitt *Tenkning og tale* at:

Grammatikk er et fag som tilsynelatende har liten praktisk nytte. Til forskjell fra andre skolefag gir det ikke barnet nye ferdigheter. Det bøyer ord før det begynner på skolen. Det har til og med hevet seg røster som krever at det må bli slutt på grammatikkundervisningen på skolen. Vi kan bare svare at vår analyse klart viser at det har meget stor betydning for barnets mentale utvikling at det lærer grammatikk. (...). Det er mulig det ikke tilegner seg nye grammatikalske eller syntaktiske former på skolen, men takket være undervisningen i grammatikk og skriving blir det klar over hva det gjør, og lærer å bruke sine ferdigheter bevisst. (...). Grammatikk og skriving hjelper barnet til å nå opp på et høyere nivå i sin språkutvikling (Vygotskij et al., 2001, ss. 163-164).

Me høyrer her metaspråkargumentet i si reinaste form. Vygotskij er etter det eg kan skjønna, ein av dei fyrste til å lansere det såkalla metaspråkargumentet i grammatikksamheng, men på grunn av ein del kontekstulle omstende vart teoriane hans i liten grad kjende i Vesten før på 1960-talet. Også han er altså oppteken av at ungane bør bli medvitne om språkbruken og språklæringa si. Barn og unge lærer som me veit språk i mange samhengar. Mary Macken-Horarik¹⁰ (Macken-Horarik, 1996, 1998) talar om tre verder eller domene for læring, også språklæring, i løpet av skuletida:

- dagleglivet i heimen og dei nære omgjevnadene (dagleglivsdomenet)
- dei spesialiserte fagområda skulen (det spesialiserte domenet)
- den motsetnadsfulle og sosialt mangfaldige verda innanfor og utanfor utdanningsinstitusjonane (det kritiske domenet eller refleksjonsdomenet)

Det å mestre dei spesialiserte fagområda i skulen er jo eit sentralt poeng i det å lukkast der i garden. Det handlar om å vera i stand til røre seg inn og ut av nye diskursar, men også til ein viss grad det å faktisk vera medviten om at ein rører seg inn og ut av dei, at ein ikkje kan vera ein “kvardagsperson” overalt.

¹⁰ Sjå i *Språket som mening* (2005, s. 216–218) for utdjupeing, og dessutan i Macken-Horarik (1996, 1998)

Dette med å røre seg innanfor desse ulike “domena” kan også trekkast inn i samband med at me dei siste tjue åra har vore gjennom ein digital revolusjon, og med framveksten av sosiale medium skriv folk meir og oftare enn før. Me har fått fleire og andre typar forum å uttrykke oss i, og me kan koma i kontakt med fleire og andre typar mottakarar. Mottakarmedvit er kanskje eit stikkord i denne samanhengen. I dag har folk til dømes høve til å koma med ein spontan reaksjon etter å ha lese ein nettavisartikkel eller ein tekst på sosiale medium, eller når nokon har ytra seg i form av ein kronikk. Me ser dessutan ei oppbløming i aktivitet i sosiale forum, der også sjølve språket blir gjenstand for meningsutveksling (slik som “Språkspalta” på Facebook t.d.). På fleire av desse arenaene finn me kanskje munnlege uttrykksmåtar i det som eigentleg er skriftlege forum. Nokre er iallfall tilsynelatande meir opptekne av rettskriving enn andre. Ein vil nok finne mykje rart både på form- og innhaldssida om ein begynner å analysere desse fenomenena.

I andre samanhengar, slik som i ein jobbsøknad eller i ein PowerPoint-presentasjon til dømes, er det ikkje usannsynleg at skrivaren ved å uttrykkje seg på ein slik måte skriftleg, automatisk vil bli ekskludert frå diskursen fordi han ikkje meistrar han. Då kan kanskje det formmessige stå i vegen for det innhaldsmessige. Kanskje kan dei klassiske retoriske omgrepa etos, patos og logos tene som døme i denne samanhengen? Når etos blir overdøyd av patos, skal det godt gjerast å få fram logos.

5.2 Skrivedidaktiske perspektiv – med vekt på grammatikk

Då begynner me å nærme oss kjernen av det eg vil drøfte i denne samanhengen. Korleis i all verda kan grammatikkunnskap hjelpe folk til å ta del i ulike sekundærdiskursive fellesskap? Eg trur at kunnskap om funksjonell grammatikk kan vera med på å synleggjera ein del meir eller mindre usynlege strukturar som nettopp skaper slike hinder. Mange elevar får til dømes høyre frå dei er ganske små at dei er flinke til å skrive, utan at læraren nødvendigvis klarar å synleggjera for eleven kva slags eigenskapar ved produksjonen hans eller hennar som gjer teksten bra. Norskdidaktikaren Jon Smidt (2004) hevdar at det særleg er tre sider ved tekstkompetansen til eleven ein kan prøve å utvikle i faget, nemleg *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon*. Tekstresepsjon kan vera det å vera lesar, publikum og responsgivar. Tekstproduksjon kan vera det å ytre seg munnleg, skriftleg og multimodalt. Tekstrefleksjon kan utviklast i samspel med dei to fyrste og vil krevje perspektiv, kunnskapar og metaspråk (Smidt, 2004, s. 245). Det er vel særleg på det tredje punktet at grammatikkunnskapar verkeleg kan vera til nytte. Ein kan som regel lesa og skrive utan å ta i

bruk omgrep frå grammatikkverktøykassa, men når ein skal til med tekstrefleksjon, då lyt ein opp på eit metanivå.

Ann-Sylvi Larsen (2011) viser mellom anna til SKRIV-prosjektet, der eit av funna var at ei kort summativ vurdering som respons er noko som skjer hyppig. Førebelse funn frå Normprosjektet viser også tydeleg at mange lærarar manglar eit nyansert metaspråk i møte elevtekstar (Matre et al., 2011). Kva ligg i kommentarar som “fin flyt”, “god oppbygging”, eller “god setningsvariasjon”, til dømes? Andre elevar som har større vanskar med å meistre “skulestildiskursen”, får kanskje kommentarar i andre retninga, utan at det hjelper i nokon større grad. Dette kan vera døme på manglande metaspråk både hjå elevar og lærarar, men det er vel ikkje til å koma bort ifrå at det er læraren si oppgåve å setja elevane i stand til å utnytte moglegheitene metaspråket grammatikk kan gje. Iallfall om ein reknar med tekstlingvistikken under grammatikkomgrepet. Grammatikken er uansett eit metaspråk som kan auke presisjonsgraden i vurderinga, og då er det viktig at vurderinga skjer på ein hensiktsmessig måte, til dømes ved formativ vurdering. Formativ vurdering skil seg frå summativ vurdering ved at ho er ei undervegsvurdering der elevane blir oppmuntra til vidare arbeid med tekstane. Larsen (2011) peikar på at lærarresponsen både må bekrefte styrkane ved teksten og samtidig vise kor forbettringspotensialet ligg. Eller som Jon Smidt seier: Ein må fyrst stille ein diagnose for å vita kva slags medisin ein skal skrive ut.

Hertzberg (1996) set opp fylgjande vilkår for at eksplisitt undervising på form skal ha moglegheit til å lukkast:

- Ein lyt bruke induktive undervisningsmetodar
- Undervisinga må liggje nær opp til det nivået eleven er på
- Formfokusering må knyte seg direkte til tekstarbeid der også innhaldet er av betydning
- Ein må veksle mellom elevdeltaking og lærarstyring
- Formundervising må koma etter eller samtidig med lesing av autentiske tekstar
- Undervisinga må gå føre seg i eit klima av samarbeid elevar og lærar imellom

Ho påpeikar at nokre av desse føresetnadene gjer lærarens arbeid svært utfordrande. Hertzberg meiner at ein, utifrå det Ellis kom fram til, tilsynelatande kan sjå det som ein versjon av det metaspråklege argumentet. På bakgrunn av eit skilje mellom umedviten og medviten læring tenkjer ein seg at medviten innlært kunnskap faktisk kan betre språkutføringa – ikkje direkte, men gjennom vidare lesing. Om ein føreset at vilkåra ovanfor er til stades, vil ein elev som er blitt undervist i ein viss sjangerstruktur, gjennom vidare lesing av slike tekstar umedvite kunne leggje merke til og få bekrefte denne strukturen. Lesaren oppfattar seg sjølv

som ein skripar, ein som ynskjer å vera med i klubben. Andsynes sjangrar konkluderer Hertzberg (1996) med Freedman sitt resonnement:

Sjangerer læres i et fellesskap hvor sjangeren er av betydning for fellesskapets medlemmer, og hvor det er mer fruktbart å betrakte læringsprosessen som et resultat av sosialisering enn av direkte undervisning (Hertzberg, 1996, s. 24).

Om me godtek dette resonnementet, kan ein vidare argumentere for at sjangermeistring ofte kjem som eit resultat av umedvitne internaliseringar. Som også Maagerø peikar på, kan ei funksjonell tilnærming til grammatikkundervisinga kanskje vera med på å få desse prosessane til å bli prega av medvit i større grad.

Når det gjeld den funksjonelle grammatikken, har eg argumentert for denne fordi eg meiner at metaspråk er ein avgjerande faktor innanfor alle område ein vil bli “ekspert” i. Når det kjem til praktisk bruk, kan ein kanskje klare seg med det såkalla kvardagsspråket, men om ein skal uttrykkje seg presist og ikkje minst oppnå forståing hjå dei andre som rører seg innanfor den same diskursen, er det avgjerande at ein har ein felles terminologi. Ein er då ein del av eit diskursivt fellesskap, anten det er musikarar, bilmekanikarar, fotballspelarar eller små og store språkforskarar. Det er viktig å understreke at i alle fall innanfor ei sosiokulturell tenking, må den medierande hjelparen (rettleiaren, mentoren, trenaren, læraren) vera på eit høgare nivå enn læreguten eller lærejenten. Helst bør vedkomande ha ei så stor innsikt at han klarar å didaktisere det han/ho skal lære bort. Myhill et al. (2012) peikar mellom anna på dette når dei seier at:

From a pedagogical perspective, linguistic subject knowledge (LSK) is more than the ability to use appropriate terminology, as it also involves the ability to explain grammatical concepts clearly and know when to draw attention to them (...). In contrast, weak linguistic knowledge can lead to an over-emphasis upon identification of grammar structures without fully acknowledging the conceptual or cognitive implications (Myhill 2003) of that teaching. Equally, it can lead to sterile teaching, divorced from the realities of language in use (Myhill et al., 2012, s. 142).

Mykje kan dermed tyde på at gevinsten ein kan oppnå i grammatikkundervising med tanke på skriveferdigheiter blir mindre, kanskje til og med fråverande, om læraren ikkje har det Myhill et al. kallar linguistic subject knowledge.

Det er derfor viktig at lærarar er medvitne på kva funksjon grammatikkundervisinga skal ha i skulen. Me skal ikkje pugge systemkategoriar for moro skuld, grammatikkunnskapen skal fyrst og fremst koma til nytte i elevens eigen tekstproduksjon. Eg meiner det fordrar at:

- 1) læraren er i stand til å vidareformidle grammatikken med ein funksjonell metodikk
- 2) elevane blir sett i stand til å “kommunisere” med dette metaspråket
- 3) ein i hovudsak tek utgangspunkt i elevane sine egne arbeid når ein arbeider med grammatikk

I delkapittelet 2.1.3.1 såg me at det finst fleire læreplannivå. Utifrå Goodlad sine kategoriar har eg i denne samanhengen bevegde meg innanfor det som ein kan kalle den ideologiske læreplanen. Når det er sagt, er det heller uvisst korleis tankane på dette nivået har “forandra” seg gjennom dei ulike prosessane fram til dei har nådd nivået som blir kalla den erfarte læreplanen. Eg vil vidare drøfte dette ved å sjå litt nærmare på kva som (det kan vera rimeleg å anta at) skjer i lærarane sitt møte med læreplanen; altså det som Goodlad kallar den oppfatta læreplanen.

I ei evaluering av L97, som gjekk føre seg i tida mellom 1.1.2000 og 30.4.2004, blir det hevda at:

Norsklærerne plasserer seg midt på treet i forhold til hvor ofte de bruker lærebøkene, og lavt i forhold til hvor ofte de bruker lærerveiledningene. De er imidlertid den gruppen som benytter andre lærebøker oftest. Når det gjelder bruk av ulike planer, plasserer de seg også her midt på treet i forhold til alle delene av læreplanen, års- eller halvårsplaner og skolens planer. De svarer at de ofte bruker de metodiske veiledningsheftene som følger L97 og eget undervisningsmaterieell fra tidligere år. Ellers viser det seg at de anvender fagbøker/fagtidsskrifter sjeldnere enn de andre gruppene, mens de bruker dagspresse og uketidsskrifter oftere. Gruppen av norsklærere plasserer seg på midten av skalaen når det gjelder bruk av fjernsyn/video, Internet og CD-ROM (Bachmann, Hopmann, Afsar, & Sivesind, 2004, s. 126).

Ein må sjølvstake ta høgde for at det kan ha forandra seg noko i løpet av dei ti åra sidan undersøkinga fann stad, men likevel kan dette seia noko om korleis norsklæraren arbeider. Ein del kan tyde på at ein i relativt stor grad tek i bruk materiale frå tidlegare år, og at ein i mindre grad enn andre tek i bruk fagbøker og fagtidsskrift. Dette er om norskfaget generelt, og ikkje om grammatikk spesielt. Ein kan kanskje spekulere over i kva grad norsklærarane sjølve oppdaterer seg på kva forskinga seier om dei metodiske utfordringane ved grammatikkundervising. I kva grad bruker ein lærebøkene i grammatikkundervisinga med tanke på dei andre aspekta ved norskfaget? Praksisen varierer truleg, men om ein legg opp til å fylgje undervisinga etter lærebøkene, er det mykje som kan tyde på at ein underminerer grammatikkens eigentlege nytteverdi.

5.3 Den faglege legitimeringa av grammatikken

Det har, som me har sett, blitt reist ein del kritiske spørsmål kring plassen grammatikken har og har hatt i skulen til ulike tider. I teorikapittelet og til ein viss grad i drøftingskapittelet trekte eg fram dei store metastudiane som har gått føre seg heilt sidan 40–50-talet og fram til vår tid. Dei syner med all tydelegheit den ikkje-eksisterande, eller til og med den negative effekten tradisjonell grammatikkundervising kan ha på skrivinga til elevane. Som det tidlegare har vorte poengtert, må ein ta slike undersøkingar på alvor, sjølv om ein med god grunn kan stille spørsmålsteikn ved dei metodane som ligg til grunn for undervisinga i sjølve

forskningsprosjekta, og ikkje minst metodane som ligg til grunn for heile undersøkingane. Eit stort spørsmål er jo om det i det heile går an å måle slike effektar, særleg gjennom store kvantitative undersøkingar. Det er i seg sjølv problematisk å gjennomføre forskningsprosjekt gjennom kortare periodar for så å påvise, eventuelt avvise, effektar ved undervisningsmetodar, fyrst og fremst fordi læringsprosessar går over mykje lengre tid, men også fordi ein ikkje har samanlikningsgrunnlag til å gjera reelle komparative studiar.

I teorikapittelet såg me at Karseth og Sivesind (2009) framheva at det ikkje er uvanleg at innhaldet i læreplanen blir gjenstand for diskusjonar og drøftingar, både før han bli vedteken formelt og etter publisering, både på kvar enkelt utdanningsinstitusjon og i dei fagleg-akademiske kretsane. Sjølv fag som grammatikk, med lange og tunge tradisjonar innanfor skulevesenet, kan ikkje ta det for gjeve å halde ei sterk stilling i skulen til evig tid. Norskfaget i dag er eit veldig omfattande fag, og grammatikken “konkurrerer” med mange andre disiplinar om tid og ressursar.

Det er viktig å understreke i denne samanhengen at det er mange “konkurrerande” syn på kva formålet ved faga og ikkje minst dei ulike emna i læreplanen skal vera. Deng og Luke (2008) er, som me såg i teorikapittelet, også inne på dette ved å vise til fire orienteringar når det gjeld fagleg legitimering. Dei snakkar om (1) akademisk rasjonalisme, (2) sosial effektivitet, (3) humanisme og (4) sosial rekonstruktivisme. Når det gjeld legitimeringa av grammatikken i skulen, går det an å argumentere for at grammatikken lenge hadde eit tilsnitt av akademisk rasjonalisme, fordi faget i seg sjølv hadde ein autoritativ posisjon i læreplanane. Dette kjem kanskje tydelegast fram i N39, der ein ikkje eingong tek seg bryet med å legitimere faget. Etter kvart kan ein nok argumentere for at sosial effektivitet, det vil seia nytteverdien til grammatikken, fekk ein større plass. Då tenkjer eg på det at grammatikken lenge har vorte legitimert i kraft av å vera eit middel for å lære seg framande språk og for å betre sjølve språkferdigheitene til elevane. Sidan M87 har ein legitimert emnet sterkast gjennom det såkalla metaspråksargumentet. Dette argumentet fell, etter det eg kan sjå, saman med eit sosiokulturelt læringssyn, fordi det å lære seg eit metaspråk handlar om å gjera seg forstått i den sosiokulturelle konteksten han eller ho er ein del av. Men det ligg også eit lite “dersom” inne i denne samanhengen, der ein kanskje ikkje heilt vil sjå bort ifrå at grammatikken også kan stå i eit tenesteforhold til elevane sin språkkompetanse både i morsmålet og i framande språk.

Som me har vore inne på, har Fairclough understreka at ideologiane som er forankra i diskursive praksisar, er mest effektive når dei blir naturleggjort og oppnår ein status som

“sunn fornuft”. Dette er i seg sjølv eit argument som kan nyttast – og faktisk har vorte nytta – *mot* grammatikkundervising i skulen. Dei fremste kritikarane av grammatikkundervising har hevda at grammatikk er ei leivning frå ei tid der ein ikkje stilte spørsmålsteikn ved plassen emnet skulle ha i skulen, altså at grammatikk som disiplin har vorte naturleggjort i skulesamanheng, samtidig som at grammatikken si “fortreffelegheit” som middel til å nå målet om større språkferdigheit, er vorten sett på som “sunn fornuft”. Det paradoksale her er at når/om kritikarane av grammatikkdisiplinen i skulen får gjennomslag for sine argument i ein slik grad at dei endrar dei diskursive praksisane, vil ein kanskje oppleve at desse “røyndsoppfatningane” har bytt plass.

Hertzberg (1996) (sjå også (Hertzberg, 1995)) har undersøkt forholdet mellom språkforskning og språkundervising, og stiller mellom anna spørsmålet om kva moderne språkforskning kan seia om språkkunnskapens rolle for skriveferdigheita. I England og USA vart det som nemnt gjort fleire store effektstudiar i etterkrigstida. Ho deler dei mange store kvantitative studiane inn i tre undergrupper: (1) Korrelasjonen mellom grammatikk-kunnskap og ferdigheit i stilskriving, (2) korrelasjonen mellom grammatikk-undervising og ferdigheiter i stilskriving og (3) effekten av ulike grammatiske modellar eller metodar sett opp mot kvarandre (Hertzberg, 1996). Ho viser vidare at det typiske ved desse studiane er at dei om og om igjen avkreftar hypotesen om grammatikkens verdi for skriveferdigheita. Mellom anna den allereie nemnde Braddock-rapporten og George Hillocks sin metaanalyse frå 1986 viste det same. Begge understrekar den fråverande, eller til og med negative effekten, grammatikkundervising har på skriveferdigheitene. Men som nemnt har desse undersøkingane vorte utsett for ramsalt kritikk. Kritikken går mellom anna på metode, at dei går over for kort tid, og at dei involverer for lite grammatikkundervising. Hertzberg (2008) peikar likevel på at mengda av forskning som set spørsmålsteikn ved grammatikk som middel til skriveferdigheit, er overveldande, og at ein bør vera varsam med å avfeie desse resultatane. Studia gjeld rett nok skriving på engelsk i engelskspråklege land, og dei fortel heller ingenting om kva andre effektar grammatikkundervisinga måtte ha. Likevel, hevdar Hertzberg, må ein inntil det kjem undersøkingar som skil seg radikalt frå dei som til no er rapportert, konkludere med at det ikkje er som middel til skriveferdigheit grammatikken har sin styrke.

Då kan det jo vera interessant å sjå nokre forskingsresultat som seier noko anna. I norsk samanheng er det, etter det eg kjenner til, forska lite på om (funksjonell) grammatikkundervising kan betre skriveferdigheitene. Likevel kan det nemnast at May Olaug Horverak (2012) i eit forskingsprosjekt frå 2010 fann ut at ved å leggje vekt på ulike typar

tekstsamanbindarar fekk elevane mellom anna ein auka variasjon med tanke på bruk av tekstsamanbindarar som uttrykkjer motsetningsforhold. Sjølv med desse positive forskingsresultata andsynes funksjonell grammatikkundervising i skulen er det nok nødvendig med endå fleire positive forskingsresultat, også i norsk samanheng, før ein eintydig kan argumentere for effekten denne typen grammatikkundervising har for skriveferdigheitene til elevane.

Det mest spennande eg har funne med tanke på korrelasjonen mellom grammatikkundervising og skriveferdigheiter, er dei relativt nye forskingsresultata som Myhill et al. (2012) har kome fram til. Dei er etter det eg kan skjønne, dei fyrste av sitt slag som viser den positive effekten grammatikkundervising kan ha på skriveferdigheitene. Det er likevel ein del faktorar ein må ha i mente når ein bruker denne forskinga til å legitimere grammatikkundervisinga i skulen. Dei viser mellom anna til at:

However, the statistical data also indicate differential effects which are important both for theory, policy and practice. Firstly, the intervention was more beneficial to able writers than weaker writers; secondly, the LSK of the teacher was a significant influencing factor; and thirdly, the length of teaching experience influenced learner outcomes. This data allow us to construct scenarios which describe the different factors which shape the way the intervention plays out in practice. So, for example, a student who is an able writer in a class with a teacher of 5–10 years experience and good LSK is likely to benefit more from this pedagogical approach than a student who is a weaker writer in a class with a recently qualified teacher whose LSK is limited. These differences are important when considering the implications of the study for policy or practice as they underline the need to take more account of contextual factors beyond an apparent causal relationship between the pedagogical approach and writing improvement (Myhill et al., 2012, s. 153).

Dette kan tyde på at det er viktig å vera klar over at grammatikkundervising gagnar allereie flinke skrivarar mest, samtidig som læraren si erfaring generelt og kompetansen hans/hennar innanfor området spesielt er avgjerande faktorar når det kjem til læringsutbyttet kvar enkelt elev oppnår.

5.3.1 Må grammatikken i det heile ha ein nytteverdi?

Eit spørsmål som reiser seg, og som kanskje kan sjåast i samanheng med det allereie nemnde allmenndanningsargumentet, er spørsmålet om grammatikkens nytteverdi. Sosiologen Dag Østerberg (2012, s. 17) framhevar at nyttetenking går ut på å sameine middel og mål med kvarandre. Dersom noko kan kallast nyttig, er det fordi det bidrar til at eit eller anna mål blir oppnådd. Om noko er unyttig, tener det ikkje noko mål, det er til inga nytte. Det nyttige er ikkje noko mål i seg sjølv. Dersom eit mål kan bli nådd utan eit bestemt middel, fordi det er funne enklare middel, eller det til og med er oppdaga at middelet var unødvendig, er det verdiløst og unyttig. I alle fall i denne samanhengen. Frå nyttesynspunkt skal bruken av

middel helst vera så innskrenka som mogleg. Då heiter det at målet skal bli nådd på ein mest mogleg effektiv måte, fordi det då blir oppnådd mest mogleg verknad eller effekt av dei anvende midla. Tenking om nytte, om riktig bruk av middel og ressursar får i dag mykje merksemd både i den allmenne og i den akademiske offentlegheita. Østerberg (2012) meiner at eit hovudtrekk ved “tidens ånd” er at ho synest å vera “utilitaristisk”.

I dag er det vanskeleg å få gehør for å undervise i grammatikk for grammatikkens eigen del. Når ein del forskning viser at grammatikk faktisk kan ha noko for seg med tanke på skriveferdigheiter, treng ein kanskje ikkje å ta debatten. Men nytteverdiperspektivet, og refleksjonar knytt til dette, kan vera verdifullt å ha med seg – ikkje berre når det kjem til grammatikk – men også andre emne i norskfaget og i andre fag i skulen.

6.0 Oppsummering og avsluttande refleksjonar

Til slutt kan det vera hensiktsmessig å sjå heile avhandlinga under eitt i det som er freistande å kalle “etterpåklokskapens lys”, eller iallfall i lys av problemstillinga. Omgrepet *nytteverdi* er ein leksikalsk gjengangar i denne masteravhandlinga. For den som framleis lurar, har det vore eit sentralt poeng i denne samanhengen å sjå grammatikkundervisinga i lys av dette nytteverdiperspektivet, og då i tillegg kva slags diskursar som har påverka desse syna, eller oppfatningane, om ein vil. I både teori-, analyse- og drøftingskapitla har eg framheva ulike stemmer som eg meiner det er sannsynleg har sett sine spor på læreplantekstane på ulikt vis. Heilt til slutt vil eg kort oppsummere det eg meiner er hovudfunna frå sjølve læreplananalysen. I tillegg vil eg utifrå det me veit om grammatikkens nytteverdi i dag, trekkje nokre reflekterande konklusjonar.

6.1 Grammatikken i bruk gjennom 75 år

Det er i år 75 år sidan den fyrste landsomfattande læreplanen for den norske skulen kom, og medrekna den reviderte utgåva av Kunnskapsløftet har den norske grunnskulen hatt seks forskjellige læreplanar å halde seg til, og i tillegg diverse revisjonar. Det er ikkje tvil om at formuleringane som gjeld grammatikk, har forandra seg i løpet av dei åra som har gått, og det i seg sjølv kjem neppe som ei overrasking. Denne gjennomgangen viser at også sjølve grammatikksynet i læreplanane har endra seg (illustrert i figur 1). Normalplanen frå 1939 stør seg implisitt til språkferdigheitsargumentet ved å leggje vekt på at grammatikkundervisinga skal utgjera ein sentral del i prosessen for å få elevane til å “å skriva greitt, naturleg og nokolunde målrett (...)”.

Då forsøksplanen for niårig skule kom, vart framandspråkargumentet også relevant, i og med at elevane skulle lære “framande språk”, og dette argumentet stod saman med språkferdigheitsargumentet ved lag i M74. I M87 er desse argumenta tona ned til fordel for metaspråkargumentet, men dei er etter mi meining ikkje direkte fråverande. L97 representerer ikkje noko radikalt brot med M87 når det gjeld grammatikk, ein snakkar framleis om “språklege byggjeklossar og om “eit språk om språket”, i tillegg til at arbeidet med framande språk er nemnt i same andedrag.

I Kunnskapsløftet (begge versjonane) snakkar ein ikkje lenger om framandspråk i norskplanen, men planane vidarefører grammatikksynet i M87 og L97 ved å leggje vekt på at elevane skal kunna gjera seg nytte av språket i bruk, ved hjelp av kunnskap om språket som

system. Som nemnt meiner eg å sjå at språkferdigheitsargumentet opptrer som ein slags “raud tråd” i alle læreplanane, men i ei anna form sidan 1987. Det har samband med at metaspråkargumentet på mange måtar står i språkferdigheitsargumentet si teneste, om ein legg til grunn at det å snakke og reflektere kring språket på eit metanivå i seg sjølv kan vera med på å betre språkferdigheitene.

6.2 Vegane vidare

Ut ifrå det me har sett, er det grunn til å hevde at grammatikkunnskapane kjem til nytte fyrst i elevane sine eigne arbeid. Metaspråket som grammatikken er, er ein reiskap for å gjera seg sjølv medviten om sitt eigne arbeid. Det er likevel viktig å presisere at det er mykje som tyder på at den tradisjonelle grammatikkundervisinga ikkje betrar skriveferdigheitene til elevane. Det vil seia at pugging av systemkategoriar og utfylling av “holete” setningar har minimal nytte og liten overføringsverdi til elevane sine eigne arbeid. Korleis ein då kan forsvare å arbeide med grammatikk på denne måten, er nok eit spørsmål mange norsklærarar kunne vorte utfordra på. Ein kan kanskje spekulere på om ein i liten grad har måtta forsvare grammatikkundervisinga i skulekvardagen, og om ein i stor grad har latt lærebøkene og gamle vane styre undervisinga.

Kulbrandstad (1998) framhevar kor viktig det er å få i gang prosjekt som inneber systematisk refleksjon omkring grammatikkdisiplinens kva, kvifor og korleis. Saman med det teoretiske grunnarbeidet bør det gjennomførast praktiske prosjekt der det alternative innhaldet, organiseringformer og metodiske tilnærmingar blir prøvd ut. Kulbrandstad karakteriserer grammatikken som ei norskfagleg heilag ku, fordi grammatikken for mange har ein funksjon som noko fast og trygt i skulen, noko som også fører til at ein ikkje har noko behov for å rette eit granskande blick mot grammatikkundervisinga og mot dei førestillingane denne undervisinga byggjer på.

Me kan seia at grammatikksynet har endra seg i læreplanane, og på same måten har tankane om korleis ein skal leggje opp undervisinga, endra seg. Når det er sagt, er det usikkert korleis det er i praksis. Me ser også ein klar tendens til at ein må analysere dei nyaste læreplanane grundigare for å finne ut kvifor og korleis ein skal undervise i grammatikk. Der dei eldre læreplanane, Normalplanen av 1939 til dømes, la føringar i detalj for korleis språkopplæringa skulle gå føre seg, har Kunnskapsløftet ei vage tilnærming til emnet. Både Kunnskapsløftet og den reviderte utgåva krev bakgrunnskunnskap om den funksjonelle tilnærminga til grammatikk for at ein i det heile skal finne ut kva læreplanen seier om emnet. Det er det

dessverre langt ifrå sikkert at alle lærarar har. Me veit at læreplanane er politiske dokument, og at det er opp til kvar enkelt lærar, lærargruppe eller skule å tolke dei. Om praktikarane manglar kunnskap om korleis ein legg opp til ei funksjonell tilnærming til grammatikk, vil heller ikkje denne metoden vera elevane til hjelp. Då kan læraren anten halde på som før, med drill av systemkategoriar, eller i verste fall neglisjere heile grammatikkundervisinga.

Når det er sagt, er det kanskje både vanskeleg og problematisk å leggje konkrete føringar på detaljnivå for korleis grammatikkundervisinga skal føregå. Men med bakgrunn i det me veit om læreplanane sin manglande innverknad på praksis, er det grunn til å tru at mange lærarar framleis formidlar grammatikken på tradisjonelt vis. Derfor er det viktig at det blir lagt til rette for at norsklærarar får tileigna seg kunnskap om funksjonell grammatikkundervising gjennom lærebøker, lærarrettleiingar, etterutdanning, vidareutdanning og anna kompetanseheving.

7 Litteratur

- [L97]. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- [M74]. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: nynorsk*. [Oslo]: Aschehoug.
- [M87]. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- [N39]. (1964). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo: H. ASCHEHOUG & CO. (W. NYGAARD).
- Bachmann, K., Hopmann, S., Afsar, A., & Sivesind, K. (2004). *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid*. (R. Slaattelid, Trans.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bakken, J. (1973). Pedagogisk materialisme og pedagogisk formalisme i norsk folkeskole i vårt århundre. I E. m. Befring (Ed.), *Pedagogisk periferi - noen sentrale problemer*. Oslo: Gyldendal.
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes-: skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistikk og tekstvitenskap *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. S. 72-90). Oslo: Universitetsforl.
- Berge, K. L., Maagerø, E., & Coppock, P. J. (1998). Å skape mening med språk: en samling artikler. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (Vol. nr 112, ss. 426 s. : ill.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., & Tønnesson, J. (2009). Forskningen om sakens prosa. *Sakprosa 1, 1*.
- Bergersen, H. (1935). *Morsmålsopplæringen: en undersøkelse av lærestoffet*. Oslo: Gyldendal.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. Champaign: National Council of Teachers of English.
- Cohen, L. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and Thorizing School Subjects. I F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (red.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (ss. XV, 604 s.). Toronto: Sage Publications.
- DNA. (1983). Det Norske Akademi for Sprog og litteratur si uttalelse om "Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe". Sendt Norsk språkråd 30. mai 1983. : Det Norske Akademi for Sprog og litteratur.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- Engelsen, B. U. (1995). Læreplananalyse og analytisk kompetanse. *Nordisk pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, 15.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken: Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Samlaget.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

- Forsøksplanen. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Foucault, M. (2002a). *Archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2002b). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. London: Routledge.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 27(3).
- Freedman, A. (1993). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3).
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grue, J. (2011). Kritisk diskursanalyse. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (ss. 262 s. : ill.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Grunnskolerådet. (1982). Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe *Grunnskolerådets fagplandebatt*: Norsk (Grunnskolerådets fagplandebatt).
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York: P. Lang.
- Gunnestad, S. N. (2004). *Generativ grammatikk i ungdomsskolen? Ei legitimering og ei skisse til eit generativt grammatikkopplæring i ungdomsskolen*. (Hovudfag), Noregs-teknisk-naturvitenskaplege universitet (NTNU).
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests* (J. Shapiro, Trans.). London: Heinemann.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Hertzberg, F. (1996). *Forholdet språkforskning - språkundervisning*. Artikkel presentert på den Svenskans beskrivning 22, Lund.
- Hertzberg, F. (1998). Funksjonell grammatikkundervisning - hva kan det være? *Norsk læreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 5.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbeinets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia*(18), 92-105.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tønne (red.), *Språkdiraktikk for norsklærere: mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. 176 s. : ill.). Oslo: Universitetsforl.
- Hilditch, G., & Aarsæther, F. (2008). Andrespråkseleven og målspråket (ss. s. 43-66). Oslo: Universitetsforl.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.

- Hopmann, S. (1991). Retracing Curriculum History: The Multiple Realities of Curriculum Making and Current Structures of Curriculum Making and Their Impact on Content. I B. B. Gundem, B. U. Engelsen & B. Karseth (red.), *Curriculum work and curriculum content: theory and practice : contemporary and historical perspectives : conference papers : University of Oslo, Institute for Educational Research, 10-12 October 1990* (ss. 208 s. : fig.). [Oslo]: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Horverak, M. O. (2012). Forbedring av skriveferdigheter gjennom grammatikkundervisning. *Nordic journal of modern language methodology*, 1(1).
- Husby, A. (1999). *Fra "Arbeidsmåten er pensum" til obligatorisk prosjektarbeid: begrunnelser for prosjektarbeid og beslektede arbeidsmåter i læreplanene fra 1939 til 1997*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (2002). L97 den siste nasjonale læreplanen? *Pedagogisk profil - et studenttidsskrift fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo*.
- Iversen, H. M., Nygård, M., & Otnes, H. (2013). Synspunkter på grammatikkens plass i revidert versjon av LK06. *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*.
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Karseth, B. A., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Ed.), *Læreplan: et forskningsperspektiv* (ss. 241 s.). Oslo: Universitetsforl.
- Knudsen, T., Sommerfelt, A., Bødtker, K. E., Noreng, H., & Riksmålsvernet. (1937). *Norsk riksmålsordbok*. Oslo: Aschehoug.
- Koritzinsky, T. (1997). *Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: research, theory, and applications*. Oxford [Oxfordshire]: Pergamon Institute of English.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1984). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford/San Francisco: Pergamon Press/Alemany Press.
- Kulbrandstad, L. A. (1998). Grammatikkdidaktisk rundskue. *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 5.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster (ss. S. 87-98). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Larsen, A. S. (2011). "Fin fortelling, Godt jobba! :)". I A. J. Aasen, R. Solheim & J. Smidt (red.), *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag* (ss. 258 s. : ill.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- LNU. (1984). *Norskfaget i skole og lærerutdanning. Utgreiing fra ei arbeidsgruppe*. Oslo.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduksjon til læreplansteori*. Stockholm: liberFörlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Maagerø, E. (2008). Om grammatikk og fagspråk. I M. E. Nergård & I. Tonne (red.), *Språkdiraktikk for norsklærere: mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. 176 s. : ill.). Oslo: Universitetsforl.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society* (ss. XXI, 431 s. : ill.). London: Longman.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (red.), *Literacy and schooling* (ss. 184 s. : ill.). London: Routledge.

- Madssen, K.-A. (1999). *Morsmålfagets normtekster: et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk*. [Trondheim]: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R. B., Solheim, R., Thygesen, R., & Solem, H. (2011). Developing national standards for the Teaching and Assessment of writing. Rapport frå forprosjekt. *Utdanning 2020*
- McCulloch, G. (2011). *Historical and documentary research in education*. London: Routledge.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-Thinking Grammar: The Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. doi: 10.1080/02671522.2011.637640
- Myrmo, J. B. (1998a). Grammatikkdebatten før og nå. *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 5.
- Myrmo, J. B. (1998b). Grammatikkemnet i norskfaget: historiske og aktuelle vurderinger. I H. Bache-Wiig, U. Røyneland, G. Sivertsen & A. Torp (red.), *Seksjon Norfo: rsk nordisk språk og litteraturskrift Arbeidsskrift for nordisk språk og litteratur* (Vol. 98).
- NOU. (1984). *Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag*. Oslo, Bergen og Tromsø: Norges offentlige utredninger 16.
- NOU. (2007). 6.2 Grunnskolen 1945–1990. 2014
- Omdal, H. (1999). *Språkbrukeren - fri til å velge?: artikler om homogen og heterogen språknorm* (Vol. nr 17). Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Rambø, G. (2006). Fra undervisning til læring: høgskolepedagogikk under Kvalitetsreformen : artikler skrevet av deltakere på kurs i universitets- og høgskolepedagogikk 2006. In R. Lager (red.), *Skriftserien (Høgskolen i Agder : online)* (pp. book). Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Simensen, A. M. (1993). "Consciousness-raising" i 1990-årene - Hva er det? Om grammatikkundervisning og pendelsvingninger. *Språk og språkundervisning*.
- Sivesind, K. (2002). Reform 97 - pedagogiske avveininger på politiske premisser. I K. Nesje & S. Hopmann (red.), *En lærende skole. L97 i skolepraksis* (ss. s. 33-62). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Skar, H. (1972). Noen tanker om universell grammatikk - almen vesteuropeisk grammatikk. *Språk og språkundervisning*, 5-18.
- Sletta, O. (1973). Grammatikken ut av morsmålsopplæringen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(9-10), 366-380.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforl.
- Språkrådet. (1983). Norsk språkrads uttalelse om "Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe." Sendt Grunnskolerådet 27. mai 1983.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår: et bidrag til morsmålfagets historie* (Vol. @<33@>). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Svingby, G. (1979). *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: Liber.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forl.
- Thomas, S. (2002). Contesting education policy in the public sphere: media debates over policies for the Queensland school curriculum. *Journal of Education Policy*, 17(2), 187-198. doi: 10.1080/02680930110116525

- Tonne, I., & Sakshaug, L. (2007). Grammatikk og skriveutvikling - hva sier den britiske EPPI-oversiktsstudien? (ss. S. 167-179).
- Tonne, I., & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling: didaktiske eksempler. I M. E. Nergård & I. Tonne (red.), *Språkdiradikk for norsklærere: mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. s. 129-144). Oslo: Universitetsforl.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk. 4. Henta 09. april, 2013, frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Læreplan i norsk. 5. Henta 03. mars, 2014, frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>
- Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse? Og: Historisk blick på meinigsskaping i avisførstesider. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (ss. 262 s. : ill.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wergeland, H. (1840). *Vinterblommer i Barnekammeret: Original og fri oversat Samling for Børn*. Kristiania: F.T. Steen.
- Westbury, I. (2003). Evaluating a national Curriculum Reform. I P. Haug & T. A. Schwandt (red.), *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives* (ss. XII, 214 s.). Greenwich, Conn.: Information Age Publ.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Østerberg, D. (2012). Nyttens begrensninger. I Ø. Varkøy (Ed.), *Om nytte og unytte* (ss. 232 s.). Oslo: Abstrakt forl.