

# MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i læring og undervising

## Ulike land, ulik grammatikkundervising?

Ei komparativ undersøking av ulike syn på grammatikkundervisinga i læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland

av

Ilse van Duijn

Mai 2016



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i:  
Master i læring og undervisning

Tittel:

**Ulike land, ulike grammatikkundervisning?**

– Ei komparativ undersøking av ulike syn på grammatikkundervisninga i læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland

Engelsk tittel:

**Different countries, different approaches to grammar education?**

– A comparative study of different views in curriculum documents and textbooks from Norway and the Netherlands.

Forfatter:

Ilse van Duijn

Emnekode og emnenamn:

MAS3-307

Masteroppgåve i læring og undervisning

Kandidatnummer:

106

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA X

Nei\_\_

Dato for innlevering:

18. mai, 2016

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

Grammatikk, grammatikkundervisning, funksjonell, formell, generative grammatikk, systemisk-funksjonell grammatikk, komparativ forskning

Tittel:

**Ulike land, ulik grammatikkundervising?**

– Ei komparativ undersøking av ulike syn på grammatikkundervisinga i læreplanar og læreverv frå Noreg og Nederland.

Samandrag:

Denne masteroppgåva tek føre seg ulike syn på grammatikkundervisinga i grunnskulen i Noreg og Nederland. Eg har gjort kvalitative innhaldsanalyser av læreplanen i Noreg og Nederland og av to læreverv frå kvart land.

Problemstilling for oppgåva er:

Kva syn på grammatikkundervising (i morsmålundervisinga) rår i den norske vs. den nederlandske læreplanen, og i eit utval av lærebøker frå både landa?

Eg viser til to ulike grunnleggjande syn på grammatikk. På den eine sida har vi eit funksjonelt syn, som er representert ved Michael Halliday og systemisk-funksjonell lingvistikk, og på hi sida eit formelt syn, som er representert ved Naom Chomsky og generativ grammatikk. Ein stor skilnad mellom desse to retningane er at i eit generativt perspektiv er evna til å tileigne seg grammatikk ein medfødd eigenskap, medan i eit funksjonelt perspektiv tileignar barnet seg grammatikk ved å bli sosialisert inn i samfunnet. Dette er to ulike grunnsyn som vil ha ulike konsekvensar for grammatikkundervisinga.

Resultat frå studien er at både funksjonelle og formelle syn er representerte i læreplanar og læreverv frå både land, men det kan sjå ut som om dei norske dokumenta er noko meir funksjonelt orienterte medan dei nederlandske gjev inntrykk av å vere preskriptive. Av formelle syn, er det preskriptive og deskriptive tilnærmingar som er kjem til synet i dokumenta. Sjølv om det ikkje var noka førekomst av eksplanatoriske tilnærmingar i dokumenta, som ved generativ grammatikk, legg dei opp til utforsking av språk, noko som vil kunne bli utvikla til ei eksplanatorisk tilnærming.

Title:

**Different countries, different approaches to grammar education?**

– A comparative study of different views in curriculum documents and textbooks from Norway and the Netherlands.

Abstract:

This master thesis is a study about different views on grammar education in elementary school in Norway and the Netherlands. It presents a qualitative document analysis of curriculum documents and two textbooks from both countries.

The research question for this study is:

What views on grammar education (in first language education) are prevalent in the Norwegian vs. the Dutch curriculum documents and in a selection of textbooks from both countries?

I refer to two different approaches to grammar. On the one hand there is a functional approach, which in this study is represented by Michael Halliday and systemic-functional linguistics, and on the other there is a formal approach, which is represented by Naom Chomsky and generative grammar. These approaches differ by their views on how a child learns/acquires language and grammar. In a generative view, the child is born with the ability to acquire grammar. In a functional view the child learns grammar through interaction with its social environment. These two different views on how a child learns/acquires grammar, will effect the approach towards grammar education.

The results from this study are that both functional and formal approaches to grammar are represented in the curriculum documents and textbooks from both countries. However while the

Norwegian documents appears to more functionally oriented, the Dutch show a more prescriptive approach on grammar education. The formal views that are represented are of a mainly prescriptive and descriptive nature. Even though there was no occurrence of explanatory approaches in the documents, as they would be in a generative view, they suggest explorative approaches, which possibly could be developed into an explanatory approach to grammar education.

Føreord:

Å arbeide med dette masterprosjektet har til tider vore krevjande, men heile vegen utruleg lærerikt. Eg har fått ei utvida forståing av grammatikk og grammatikkundervising, noko som eg er glad for å ha med meg i jobben som lærar. Det å kunne fordjupe seg i eit avgrensa og konkret felt, gjer at ein får ei anna forståing av kva det handlar om. Ein får meir kunnskap om temaet, men eg kjenner at det òg fører med seg endå fleire spørsmål. Eg tykkjer at det eg har jobba med, har vore interessant og spennande, og det har vore ein viktig motivasjon for å halde fram.

Eg hadde ikkje fått den innsikta eg har i dag, hadde det ikkje vore for rettleiaren min, Leiv Inge Aa. Takk for inspirerande rettleiingsmøte som utfordra mi forståing av grammatikk. Eg er svært takknemleg for alle konstruktive tilbakemeldingar på tekstane mine, dei har vore uvurderlege.

Eg må òg takke alle andre rundt meg som har støtta meg, gjeve meg oppmuntring og tru på at eg kunne klare dette. Dokke veit kven dokke er.

Eit særskilt takk til min familie. Det har ikkje alltid vore lett for dokke når eg enten sat og skreiv på datamaskin eller berre var ein heilt annan plass i hovudet mitt. Tusen takk for at dokke har vore tolmodige med meg og at eg har fått lov til vere så usosial og fjern. Eg gler meg til meir tid saman med dokke.

Rognaldsvåg, 16. mai 2016

Ilse van Duijn

## Innholdslista:

1 Innleiing .....	9
2 Teori .....	10
2.1 Ulike språkteoretiske tilnærmingar – ei historisk oversikt .....	10
2.2 Kva seier forskning og grammatikk i skulen .....	13
2.3 Ulike argument for grammatikkens plass i skulen .....	16
2.4 Chomsky vs. Halliday (formell vs. funksjonell grammatikk).....	18
2.4.1 Generativ grammatikk.....	18
2.4.2 Systemisk-funksjonell-grammatikk.....	20
2.5 Oppsummering .....	23
3 Metode .....	25
3.1 Eit komparativ forskingsdesign.....	25
3.2 Val av studieobjekt .....	25
3.3 Val av analyseeiningar .....	27
3.4 Val av metode .....	28
3.5 Kvalitativ innhaldsanalyse .....	29
3.6 Studiens reliabilitet og validitet.....	30
3.7 Avslutning .....	31
4 Analyse og drøfting av læreplanane .....	32
4.1 Den norske læreplanen.....	32
4.1.1 Litt om den norske grunnskulen.....	32
4.1.2 LK06 .....	32
4.1.3 Kunnskapløftet .....	33
4.1.4 Føremål .....	33
4.1.5 Hovudområde.....	35
4.1.6 Grunnleggjande ferdigheiter .....	36
4.1.7 Kompetansemål LK06 revidert versjon .....	36
4.1.8 Kompetansemåla i den mellombelse utgåva av LK06 .....	39
4.1.9 Arbeid med lokale læreplanar .....	40
4.1.10 Vurdering.....	40
4.1.11 Oppsummering.....	40
4.2 Den nederlandske læreplanen .....	41
4.2.1 Litt om den nederlandske grunnskulen.....	41
4.2.2 Kjernemålboka .....	42
4.2.3 Fagets karakteristik.....	42

4.2.4. Språskoding .....	44
4.2.5 Kjernemål .....	46
4.2.6 Utvikle lokale læreplanar .....	47
4.2.7 Læringslinjer – kontinuerleg læring.....	47
4.2.8 Referansenivåa .....	50
4.2.9 Oppsummering.....	52
4.3 Nokre likskapar og forskjellar i den nederlandske og den norske læreplanen.....	<b>53</b>
5 Analyse og drøfting av fire læreverke.....	<b>54</b>
5.1 Oppbygging av læreverka .....	<b>54</b>
5.1.1 Zeppelin.....	54
5.1.2 Agora .....	55
5.1.3 Taal actief .....	56
5.1.4 Taal op maat.....	58
5.1.5 Oppsummering av oppbygging av dei fire læreverka.....	59
5.2 Grammatikken i læreverka.....	<b>61</b>
5.3 Ord og ordklasser .....	<b>62</b>
5.3.1 Zeppelin.....	62
5.3.2 Agora .....	63
5.3.3 Taal actief .....	65
5.3.4 Taal op maat.....	66
5.3.5 Oppsummering ordklasser .....	66
5.4 Setningar og setningsanalyse .....	<b>68</b>
5.4.1 Zeppelin.....	69
5.4.2 Agora .....	69
5.4.3 Taal actief .....	70
5.4.4 Taal op maat.....	71
5.4.5 Oppsummering setningar og setningsledd.....	72
6 Avslutning .....	<b>73</b>
7 Vegen vidare .....	<b>76</b>
Litteraturlista: .....	<b>77</b>
Vedlegg 1.....	<b>80</b>





# 1 Innleiing

I denne oppgåva skal eg presentere eit forskingsprosjekt der eg har analysert læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland. Målet har vore å sjå kva syn på grammatikkundervisinga dei formidlar.

Bakgrunnen for dette valet heng saman med at eg er fødd og oppvaksen i Nederland og flytta til Noreg då eg var 16 år. Eg byrja då i andre klasse på vidaregåande skule. I og med at eg måtte lære meg norsk, blei eg veldig fokusert på formelle aspekt ved språket, som til dømes korleis verba blir bøygde, eller kva rekkjefølgje av ledd som gjev ei grammatikalsk korrekt setning. Eg opplevde det som frustrerende å ikkje få noka form for grammatikkundervising på skulen, verken i dei få timane eg hadde i norsk som andrespråk eller i norsktimane med dei norskspråklege klassekameratane mine. I Nederland hadde vi på motsett vis mykje undervising i grammatikk og rettskriving heilt frå barneskulen. Eg hugsar at det var vanskeleg, og at eg følte at eg var dårleg i grammatikk.

No er mine personlege opplevingar nettopp personlege opplevingar, og difor ikkje nødvendigvis generaliserande for grammatikkundervisinga i båe landa. Då eg tok grunnskulelærerutdanning og fordjuping i norsk, blei eg meir nysgjerrig på denne skilnaden som eg opplevde mellom norsk og nederlandsk skule. Difor valde eg å ta utgangspunkt i det når eg skulle til med masteroppgåva.

Gjennom prosjektet har eg fått ei mykje meir nyansert forståing av feltet. Som eg vil vise til i første kapittel, har grammatikkundervisinga vore eit omdiskutert tema blant forskarar. Grammatikkomgrepet lèt seg ikkje lett definere, og det er ulike syn på kva grammatikk er, og kor den «finst» (er den kultur eller natur?). Forutan å vise til litt av «grammatikkdebatten», vil eg òg gjere greie for ulike argument for grammatikkundervisinga. Mot slutten av kapittel 1 vil eg ta føre meg to ulike grunnleggjande syn. Dette vil danne det teoretiske grunnlaget for oppgåva, som eg vil basere studien min på. Her vil eg òg presentere problemstillinga mi.

I kapittel 2 skal eg gjere greie for kva metode eg har brukt og val av studieobjekt for å forsøke å finne svar på problemstillinga. I dette kapittelet vil eg òg seie noko om reliabiliteten og validiteten ved forskingsarbeidet mitt.

I kapittel 3 og 4 presenterer eg funna mine og drøfter dei i lys av teorien. Eg vil særleg ha fokus på dei to ulike syna som eg presenterer i slutten av kapittel 1. Først vil eg ta føre meg læreplanar i kapittel 3. Dette er fordi læreplanane til dels legg ei retning for innhaldet i læreverka, som då blir omtala i det påfølgjande kapittelet. Eg byrjar med den norske læreplanen, då det gjev ein noko lettare inngang for norske lesarar som kjenner til den. Eg vil hovudsakeleg halde meg til norskfaget og ha fokuset på grammatikk. Vidare vil eg introdusere og presentere den nederlandske læreplanen. Her vil eg ha same fokus som ved den norske læreplanen. Det er viktig å nemne at det er

eg som står for alt omsetjingsarbeidet av dei nederlandske dokumenta i oppgåva. Mot slutten av kapittelet vil eg samanfatte funna mine og prøve å tolke kva syn på grammatikkundervisninga som rår i dei ulike læreplanane.

I kapittel 4 er det læreverka som står for tur. Etter ei meir generell innføring i oppbygginga av læreverka vil eg sjå på korleis dei har behandla ulike grammatiske komponentar. Dette kapittelet er strukturert slik at eg for kvar av dei to komponentane ser kva dei ulike verka seier. Her legg eg opp til ein komparativ analyse av alle dei fire læreverka, og ikkje berre av stoda i dei to ulike landa.

I det avsluttande kapittelet vil eg samle trådane og gje ei oppsummering av funna mine.

## 2 Teori

Målet med denne oppgåva er å sjå om eg kan identifisere ulike syn på grammatikkundervisning i læreplanane og læreverk frå Noreg og Nederland. Eg vil hermed ha fokus på to ulike tilnærmingar til grammatikk: formelle tilnærmingar og funksjonelle tilnærmingar. I dette kapittelet skal eg leggje det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Her vil eg vise kvifor skiljet mellom funksjonell og formell er både relevant og interessant med tanke på grammatikkundervisninga. Eg vil òg gjere greie for kva teoriar som ligg bak dei ulike syna.

Eg vil byrje dette kapittelet med å gje eit historisk overblikk over ulike språkteoretiske tilnærmingar. Det fungerer som bakteppe før eg viser til ulik forskning rundt grammatikkundervisninga. Dette fører oss vidare til ulike argument for grammatikkens plass i skulen. Til slutt i dette kapittelet kjem eg tilbake til to grammatiske teoriar som på den eine sida utgjer det formelle synet og på den andre sida det funksjonelle synet. Sistnemnde utgjer det teoretiske grunnlaget for forskinga som eg vil gjere greie for seinare i oppgåva.

### 2.1 Ulike språkteoretiske tilnærmingar – ei historisk oversikt

Sjølv om grammatikkfaget sine røter strekk seg så langt tilbake som til 400-tallet f.Kr., vil eg byrje dette overblikket med den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure (1857–1913), som la grunnlaget for moderne språklingvistikk (Hovdhaugen & Simonsen, 2009; Smidt, 2009, s. 87). Saussure var den første til å skilje mellom språket i bruk («la parole») og språket som system («la langue»). Han meinte at det diakrone perspektivet, som la vekt på språkets historiske utvikling, oversåg viktige delar av språket (Smidt, 2009, s. 87). Saussure ville studere språket som system avgrensa frå andre forståingsrammar (Iversen & Otnes, 2011, s. 17). Vidare meinte han at systemet i språket blei gjeve att i form av teikn som til dømes lydar, bøygningsendingar, ord og skiljeteikn (Smidt, 2009, s. 87). Slike system kallar vi for semiotiske system. Det er forholdet teikna imellom som fortel noko om språket («la langue»). Forholdet mellom teikna eller samlingar av teikn (ord,

setningar) og meininga som vart lagt i orda, «la parole», er tilfeldig og difor uinteressant når ein skal studere språkssystemet. Teikna oppstår på ulike nivå. Fonologi tek føre seg lydane i språket, morfologi korleis desse lydane blir sette saman til ord, og syntaks tek føre seg korleis orda kan utgjere ei lengre ytring/setning. Det å studere eit gjeve språk for å beskrive strukturen av språket utan å ta omsyn til språkets utvikling eller historikk, er ein synkron språkvitskap. Dette var byrjinga for den strukturelle språkvitskapen (Hovdhaugen & Simonsen, 2009).

Ein som interesserte seg for korleis barn tileignar seg språket, var B.F. Skinner (1904–1990), som var ein sentral person bak den behavioristiske tankegangen i språkvitskapen på 1950-talet. Behavioristane meinte at det som ligg i menneskets psyke, berre kan bli forska på gjennom å studere menneskets åtferd. Dei kognitive elementa kan ikkje danne grunnlag for ein vitskap. Verbale responsar er ei form for åtferd. Barn lærer språk, ifølgje behavioristane, gjennom stimuli-respons-prinsippet. Dei forklarar dermed språk som ei tillært åtferd (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, s. 136, 161).

På 1950-talet kom Noam Chomsky for fullt på bana med *Syntactic Structures* (1957) og ikkje minst med ei nedsabling av Skinner si bok, *Verbal Behavior*. Òg Chomsky var i likskap med Saussure strukturalist og interessert i språkssystemet. Det Saussure kalla for «la langue» og «la parole» kalla Chomsky for «competence» og «performance». Ifølgje Chomsky var berre «competence», språkssystemet, mogleg å beskrive vitskapleg då språkbruken, «performance», var for tilfeldig og individuell (Iversen & Otnes, 2011, s. 17). Samstundes kom Chomsky med eit brot på den dominerande tilnærminga til grammatikkstudiet, den positivistiske og deskriptive strukturalismen (Åfarli, 2000, s. 10). Generativ grammatikk vektlegg nemleg ein psykologisk komponent i studiet av språkets struktur. Grunnlaget for denne tankegangen er at språket er noko som er særreige for mennesket. I motsetnad til behavioristisk tankegang om at barnet lærer gjennom ein prosess med stimulus og respons og slik tileignar seg reglar og struktur for bruk av språket, meiner Chomsky at barnet er født med ein komplisert og velutvikla grammatikk (Lohndal, 2014). Han kalla dette for Universalgrammatikken (UG). I generativ grammatikk forsøker ein å beskrive, klassifisere og systematisere språket med utgangspunkt i å få innsikt i sinnets grammatikk. Chomsky tek hermed ei naturalistisk tilnærming til det som før hadde vore ein klassisk humanvitskapleg disiplin (Åfarli, 2000, s. 9).

Både Saussure og Chomsky vart kritiserte for å oversjå pragmatiske og semantiske sider ved språket. Dei interesserte seg berre i den formelle sida av språket isolert frå det sosiale domenet. I sosiolingvistik, derimot, studerer ein språket som del av ein kultur eller eit samfunn. Dell Hymes utvida Chomsky sine omgrep «competence» og «performance» med *kommunikativ kompetanse*.

Kommunikativ kompetanse er den kunnskapen mennesket har om sosiale forhold i samfunnet som påverkar språket. Dette handlar om å tilpasse språket til situasjonen, som til dømes å bruke språklege høflegheitsreglar og vise mottakarmedvit (Iversen & Otnes, 2011, s. 18).

På 1970-talet vart Lev Vygotskij (1896–1934) sine arbeid kjende i den vestlege verda. Han la stor vekt på kva språk og kultur har å seie for barnets kognitive utvikling. Han meinte at det er det internaliserte språket som styrer handlinga. Ved hjelp av andre kan barn lære det som ligg rett utanfor deira evne til å klare åleine. Dette kalla han for *den nærmaste utviklingssona* (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, s. 133). Barn treng difor vaksne til å setje ord på ting rundt seg for at dei skal klare å styre handlingane sine. Språket både skapar og strukturerer tankane og omgrep til barnet (Smidt, 2009, s. 51). Vygotskij hevda at det viktigaste augeblikket i den kognitive utviklinga var når tale og praktisk handling smelta saman (Manger, et al., s. 132).

Dette synet på språk, der språk og handling er nært forbunde, ser ein igjen i den språkteoretiske tilnærminga sosiosemiotikk. Dette er ei pragmatisk tilnærming der ein ser på dei ulike funksjonane språket kan ha. Lingvisten og grammatikaren Michael Halliday, som har utvikla denne teorien, meiner at språkutvikling dreier seg om «learning how to mean» – det å lære å uttrykkje kva ein tenkjer og meiner (Smidt, 2009, s. 89). Han framhevar både dei semantiske og pragmatiske sidene ved språket. Då mennesket er eit sosialt vesen, står meiningsinnhaldet i språket, semantikken, i sentrum, og ikkje språksystemet. Vi formidlar derimot meining ved hjelp av systemet. Systemet er difor ein reiskap som mennesket brukar for å uttrykkje meining. I denne tilnærminga har ein eit funksjonelt syn på språket og språksystemet. Ein kan bruke språket blant anna til å setje namn på ting, reflektere over verda, informere, argumentere, utforske og uttrykkje mellommenneskelege relasjonar (Smidt, 2009, s. 89). Dette er basert på forståinga av at mennesket er eit sosialt vesen i samspel med andre individ. I dette samspelet har mennesket behov for å uttrykkje meining gjennom språket. Det er òg dette behovet som gjer at eit barn erobrar språket slik at det kan kommunisere med dei rundt seg (Maagerø, 2005, s. 21).

Både hos Saussure og Chomsky er fokuset retta mot formelle strukturar i språket, sjølv om dei studerer desse strukturar på ulike nivå. Eg vil komme tilbake til dette seinare i dette kapitlet. Vygotskij knyt språk opp mot handling noko som er blitt vidareført av Halliday som ser på språk som handling og dei ulike måtar mennesket brukar språket på i sosiale samanhengar. Dette er eit funksjonelt syn på språk. Ein kan sjå skiljet mellom desse to som på den eine sida at grammatikk i hovudsak er sosialt konstruert med utgangspunkt i å gje meining, og på den andre sida reint formelle strukturar. I siste del av dette kapitlet vil eg sjå meir nøye på Chomsky og Halliday sine teoriar. Men først skal eg vise til kva nokre utvalde forkarar skriv om grammatikkundervisinga.

## 2.2 Kva seier forskning og grammatikk i skulen

Over har eg gjeve ei oversikt over nokre retningar studiet av språk og grammatikk har teke dei siste hundre åra. For å setje lesaren vidare inn i konteksten for denne oppgåva vil eg ta føre meg noko av forskinga rundt grammatikkundervisninga. Dette er eit felt som det er blitt mykje forska på dei siste 50 åra, men som forskinga ikkje gir noko klare og utvitydige svar på. Det herskar ein del ueinigheit i feltet og den handlar i stor grad om dikotomien formell versus funksjonell grammatikkundervisning. Forskinga som eg referer til i denne delen, utgjer berre ein brøkdel av all forskning om grammatikkundervisning. Eg har måtta gjere eit utval av litteraturen, og eg har forsøkt å gjere det slik at det kastar lys over dei to ulike hovudretningane: funksjonell og formell grammatikk.

Tore Brøyn (2014, s. 8), redaktør av fagtidsskriftet *Bedre skole*, undra seg over «hvorfør det er blitt så vanskelig å snakke om språket». Brøyn tok kontakt med Lars Anders Kulbrandstad, som kunne forklare at «språket koker bort i skolereformene» (Brøyn, 2014, s. 8). Kulbrandstad meinte at norskfaget har vore i ei identitetskrise sida M74. Det nasjonsbyggjande aspektet forsvann, og norskfaget blei definert som eit kommunikasjonsfag. Grammatikk blei i stadig større grad fjerna frå læreplanane då «man ikke kunne påvise at man ble bedre i lesing og skriving av å lære grammatikk» (Brøyn, 2014, s. 8). Òg Frøydis Hertzberg skriv at grammatikk fekk ein mindre plass i læreplanane. Ho meinte at dette kan ha samanheng med den internasjonale grammatikkdebatten som stod sterkt på 1960- og 70-talet (Herzberg, 2004, s. 100). Etter den såkalla «Darthmouth conference» i 1966 i USA forsvann grammatikkundervisning i skulen i engelskspråklege land, då det kom fram at grammatikk ikkje hadde noko positiv effekt på elevane sine språkdugleikar (Myhill & Watson, 2014, s. 42). Noreg er eit av dei landa som har gått lengst i å fjerne grammatikk frå skulen. Sjølv om Kulbrandstad er einig i kritikken av grammatikkundervisninga, meiner han at barnet blei kasta ut med badevatnet (Brøyn, 2014, s. 9).

Både Dominic Wyse (2006) og Richard Andrews et al. (2006) peikar på fleire studiar som fann at undervisning i grammatikk ikkje har nokon positiv effekt på elevane sin skriving. Wyse (2006) viser blant anna til Weaver (1996) som konkluderte: «In short, these three studies [reviewed in depth] as well as numerous others during the twentieth century indicate that there is little pragmatic justification for systematically teaching a descriptive or explanatory grammar of the language, whether that grammar be traditional, structural, transformational, or any other kind» (Wyse, 2006, s. 34). Medan Andrews skriv at «Perera (1984) noted that decontextualized grammar teaching that was unrelated to pupils' other language work was likely to do more harm than good. She also noted that technical terms in grammar seemed to confuse rather than enlighten young people» (Andrews, et al., 2006, s. 40). Både Wyse og Andrews konkluderer med at det kan sjå ut som om ei kontekstavhengig

undervising i syntaks og ordval vil kunne ha ein positiv effekt på elevane sine tekstar (Andrews, et al., 2006, s. 52; Wyse, 2006, s. 44).

Myhill et al. (2012, s. 44) skriv at debatten rundt grammatikkens plass i den engelske læreplanen har føregått i over 50 år. Diskusjonen mellom språkforskarar og didaktikarar/lærarar tek utgangspunkt i verdien av ei eksplisitt og systematisk undervising av grammatikk. Myhill et al. (2012) referer til Hudson (2004) som argumenterer for at lingvistikk bør ha ein plass i undervisinga. Han meiner det er eit skilje mellom tradisjonelle preskriptive grammatikkar i skulen og tilnærmingar i moderne lingvistikk. Det har likevel vist seg å vere lite interesse frå lærarar til å delta i eit samarbeidsprosjekt: «But teachers and educationalists remain sceptical ... Indeed, many educationalists not only lack enthusiasm for grammar teaching but see it as potentially detrimental to children's language development. Braddock, Lloyd-Jones, and Schoer's review (1963) of research into composition concluded that teaching grammar was harmful, and Elbow (1981, 169) argued that 'nothing helps [their] writing so much as learning to ignore grammar» (Myhill, et al., 2012, s. 140). Myhill er kritisk til mykje av forskinga, og skriv at det er «many conceptual and methodological flaws in much of the extant research base used to provide evidence for this debate» (Myhill, et al., 2012, s. 140). Myhill et al. skriv at mykje av forskinga rundt grammatikkfaget er blitt brukt til å støtte opp under forskaren sitt argument i diskusjonen. Ho stiller seg skeptisk til studiar som overser viktige delar ved lærings situasjonen (Myhill, et al., 2012, s. 141).

Lærarane sine kunnskapar om grammatikk har vore eit aktuelt tema i denne debatten. Myhill et al. (2012) viser til fleire studiar som har vist at lærarar er for usikre og har for lite kunnskap om grammatikk. Dette er eit problem fordi i pedagogisk perspektiv handlar kunnskap om grammatikk ikkje berre om å bruke riktig terminologi, «it also involves the ability to explain grammatical concepts clearly and know when to draw attention to them. Andrews suggests that it is 'likely to be the case that a teacher with a rich knowledge of grammatical constructions and a more general awareness of the forms and varieties of the language will be in a better position to help young writers'» (Andrews 2005, referert i Myhill et al., 2012, s. 142). Myhill et al. refererer til både Andrews (2005) og Gordon (2005) som fann at lærarar som utvikla betre lingvistisk kunnskap og som blei tryggare i undervisinga, vart flinkare til å sjå forbi elevane sine skrivefeil. Dei fekk derimot auge opp for elevane sine skriveevner. For dårleg lingvistisk kunnskap kan føre til at læraren legg for mykje vekt på å identifisere grammatiske strukturar utan omsyn til dei konseptuelle eller kognitive følgja av slik undervising. Dette kan føre til ei grammatikkundervisinga som er fjerna frå sjølve språkbruken (Myhill et al., 2012, s. 142).

Eit anna viktig punkt i debatten er om elevane treng eit metaspråk om grammatikk.

Metakognisjon handlar om at ein gjer bevisste val i skriveprosessen. For å bli metalingvistisk bevisst må ein gjere implisitt kunnskap om til eksplisitt kunnskap. Den engelske *Qualification and Curriculum Authority* (1998) forklarar denne overgangen «as moving from implicit knowledge, derived from experience, to analysis, based on grammatical terminology, developing into understanding of function and effect, leading finally to explicit knowledge. Explicit knowledge is defined as 'knowledge that can identify and account for connections and distinctions between different examples of usage, enhance reading and improve writing'» (Myhill et al., 2012, s. 143). Òg her er det ulike syn på kor viktig metalingvistisk kunnskap er for elevane si skiving. Van Lier (1998, referert i Myhill et al., 2012) meiner at det er viktigare å kunne vise til at ein har metalingvistisk kunnskap enn det er å kunne uttale den metalingvistiske kunnskapen. Han legg dermed større vekt på implisitt enn eksplisitt kunnskap. På andre side viser Myhill et al. til Carter (1990) som meiner at nedgangen i ei formell grammatikkundervising hindrar elevane frå å utøve «the kind of conscious control and conscious choice over language which enables both to see through language in a systematic way and to use language more discriminatingly'» (Myhill et al., 2012, s. 144).

Med bakgrunn i det ovanstående vil eg vise til to ulike og motstridande syn på grammatikkundervising. På den ein sida er det den formelle tilnærminga, som tek utgangspunkt i sjølve systemet i språket. Som eg har vore inne på i kapittel 2.1, kan formelle tilnærmingar vere både deskriptive, som Saussure si tilnærming, eller av eksplanatorisk art, som Chomskys generative grammatikk. Ei preskriptiv tilnærming er òg formell, men den har som mål å føreskrive reglar for riktig bruk av språket. I diskusjonen om ei formell grammatikkundervising peikar Myhill et al. (2012) blant anna på at det rår ulike syn på kva ei formell tilnærming inneber, blant lærarar og lingvistar, der det i skulen herskar eit preskriptivt syn på grammatikk. Her blei lærarane sine lingvistiske kunnskapar heva fram, noko som gjorde at dei såg forbi det preskriptive ved grammatikken og heller fokuserte fram det kreative.

På den andre sida er det den funksjonelle tilnærminga som knyter grammatikk opp mot bruken av språket. Formelle tilnærmingar har fått mykje kritikk for å ikkje ha nokon, eller til og med ha ein negativ effekt på elevane sine skrivedugleikar. Som Myhill et al. (2012) nemner, er ikkje all forskning som har vist dette til å stole på. Det er heller ikkje nok empirisk støtte for at grammatikkundervisinga bør vere kontekstavhengig og på tekstnivå, sjølv om dette er blitt ei vanleg førestilling, skriv Wyse (2006, s. 44). Både Wyse og Andrews viser til nytten av nettopp å gjere grammatikken funksjonell i forkinga deira og meiner at det kan ha ein positiv effekt på skiving (Andrews, et al., 2006; Wyse, 2006).

Grammatikkens nytteverdi for elevane si skiving kjem stadig fram i forkinga. Og det kan

verke som om det er det einaste argumentet for grammatikkundervisinga. Herzberg (2004, s. 107) skriv at vi må fri skulegrammtikken frå det snevre og normative språksynet, og fjerne forventningar at den i seg sjølv utgjer vegen til betre språkbehersking. Her tek Herzberg blant anna avstand frå synet på grammatikkundervisinga som at det vil kunne gjere elevane til betre skrivarar. I neste delkapittel skal eg vise til ulike argument for kvifor elevane skal lære om grammatikk.

### 2.3 Ulike argument for grammatikkens plass i skulen

I førre delkapittel såg eg på ulike sider i diskusjonen rundt grammatikkundervisinga. Eg viste til to ulike og motstridande tilnærmingar: dei som meiner at formell grammatikk er bortkasta eller skadeleg for elevane, og som hallar mot ei funksjonell tilnærming med fokus på skriving, og dei som meiner at språkssystemet og språkets struktur har ein plass i skulen berre det blir frigjeve frå eit preskriptivt syn. Desse skilnadene har ein samanheng med kva grunnsyn ein har av grammatikkfaget, og kva plass ein meiner det har i skulen. I dette delkapittelet vil eg difor ta føre meg ulike argument for grammatikkens plass i morsmålundervisinga. Eg vil kort seie noko om desse argumenta, men eg skal leggje mest vekt på dei som ligg til grunn for eit formelt eller eit funksjonelt syn på grammatikkundervising.

Formaldanningsargumentet byggjer på å tru at studiet av grammatikkens system trenar opp hjernekapasiteten. Særleg dei klassiske språka gresk og latin var godt eigna på grunn av språkas komplekse bøyingsystem. Gjennom seinare forskning er slike påstandar bli avkrefta (Hertzberg, 1995, s. 31).

Hertzberg (1995) viser til tre postulat som ligg til grunn for framandspråksargumentet. Det første går ut på at grammatikkundervising i morsmålet vil lette grammatikkundervisinga i framandspråk. Det andre tek utgangspunkt i eit komparativt aspekt, slik kan ein sjå på likskapar og forskjellar i språk ut frå same grammatiske modell. Sistnemnde har røter i Chomsky sin UG, som eg har nemnt over og vil kome tilbake til i neste delkapittel. Det tredje og siste postulatet handlar om undervising i grammatikk i det heile teke vil vere til støtte i framandspråkundervisinga. Stephen Krashen stilte seg kritisk til det, fordi han meiner at det ikkje er noko overføring frå innlæring av grammatiske reglar til bruken av språket (Hertzberg, 1995, s. 34–70). Vygotskij meinte derimot at ein fyrst oppdagar systemet og strukturen i morsmålet når ein lærer om andre system i framandspråk (Myrmo, 1998, referert i Karsrud, 2014, s. 22–23).

Språkferdigheitsargumentet er basert på tanken at grammatikkundervising vil gjere elevane flinkare til å skrive. Det blir lagt stor vekt på formelle skriveferdigheiter som ortografi og bøyingsformer (Iversen, Otnes, & Solem, 2007, s. 24). Dette er ei preskriptiv grammatikkundervising, ei tilnærming, som nemnt, som fått mykje kritikk på forskingsfronten.



Øg allmenndanningsargumentet legg vekt på språkets formelle sider, men dette er ei deskriptiv tilnærming, i motsetnad til det preskriptive ved språkferdighetsargumentet. Elevane bør ha kunnskap om grammatikk fordi det er ein viktig del av mennesket og verda. Jan Terje Faarlund forklarar dette synet slik i artikkelen *Grammatikk i skolen* (1979):

Skolen har til oppgåve å gi elevane kunnskap om menneskja og omverda hennar. Derfor meiner vi det er rett og riktig at dei skal lære om grunnstoffa, svartedauden, Andes-fjella og Sokrates. Dette høyrer til allmenndanninga. Det har ikkje noko med å skaffe seg tame og dugleik å gjere. Vi lærer ikkje korleis surstoff blir teki opp i blodet først og fremst for å bli gode langrennslauparar, men for å vete noko om oss sjølve. Og tyngde hadde verka bra, sjølv om ho ikkje var nemnd i fysikkbøkene på skolen. Eple fall til jorda lenge før Newton fekk eit i hovudet. Det er derfor heller ikkje noko argument mot grammatikkopplæringa at «vi kan jo snakke likevel». Grammatikk er i eit slikt perspektiv læra om ein viktig og sentral del av røyndomen, om eit av dei viktigaste draga som skil menneska frå andre skapnader.

(Hertzberg, 1995, s. 122).

Det siste argumentet som eg vil vise til her, er det funksjonelle argumentet eller metaspråksargumentet. Igjen blir grammatikken knytt til skrivinga, men ikkje ved hjelp av ein tradisjonell formalgrammatikk. Tilhengarar av dette argumentet meiner at grammatikken må gjerast funksjonell og bruksnær. Med ei funksjonell tilnærming til grammatikken treng ein grammatiske omgrep for å kunne snakke om språket i bruk. Systemet i grammatikken blir eit metaspråk, men hovudfokuset ligg på kva språket og grammatikken kan bli brukt til (Iversen, et al., 2007, s. 25).

Desse argumenta gjev ulike grunnar til kvifor ein skal undervise i grammatikk og kva plass grammatikk bør ha. Både allmenndanningsargumentet og framandspråksargumentet kan knytast opp mot teorien om UG. Språket er eit naturleg fenomen og ved å studere det kan vi finne ut korleis systemet fungerer. Vi kan òg samanlikne grammatikk i ulike språk for å sjå kva som er likt og kva som er ulikt og dermed lære meir om språk generelt. Det funksjonelle eller metaspråksargumentet står sterkt i funksjonelle tilnærmingar slik som teorien utvikla av Halliday. Her er fokuset på kva vi kan bruke grammatikken til. I Kap 2.2 har eg forsøkt å gje eit innblikk i kva ulike forskarar skriv om grammatikkundervisninga. Eg har vist til eit skilje som går mellom formelle og funksjonelle tilnærmingar. I neste del vil eg ta føre meg to ulike lingvistiske teoriar med utgangspunkt i dette skiljet. På den eine sida ei formell tilnærming med Chomsky sin UG, og på den andre sida Halliday, som står for det funksjonelle perspektivet i denne oppgåva.

## 2.4 Chomsky vs. Halliday (formell vs. funksjonell grammatikk)

I dette kapittelet skal eg ta føre med to ulike språkforskarar med to ulike lingvistiske tilnærmingar. I forskinga rundt grammatikkundervisinga er formelle tilnærmingar ofte sette opp mot funksjonelle tilnærmingar. Dei formelle tilnærmingane ser på grammatikk som systemet i språket åtskilt frå andre domene. Formelle tilnærmingar kan vere deskriptive, preskriptive eller eksplanatoriske. Funksjonelle tilnærmingar knyter grammatikk til tekstskaping og gjer det dermed til eit verktøy for noko anna, nemleg skrivning. Van Gelderen (2006, s. 46–47) forklarar denne forskjellen ved at formelle tilnærmingar ser på grammatikk som *an end in itself*, medan funksjonelle tilnærmingar ser på grammatikk som *a means to an end*.

### 2.4.1 Generativ grammatikk

Allereie Saussure konstaterte at språket har fleire sider; eit fundamentalt skilje går mellom språkets indre og ytre eigenskapar. Dei indre eigenskapane er strukturen og systemet i språket medan dei ytre eigenskapane er bruken av språket, jf. Saussures *la langue* og *la parole*. Chomsky bruka omgrepa *competence* og *performance* for å vise til språkets ulike sider. I generativ grammatikk (GG) er det språkets indre eigenskapar som er studieobjektet. Dei ulike nivåa i språkssystemet eller språkets grammatikk er: fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk (Åfarli, 2000, s. 18). Åfarli (2000) grunnjev dette ved å vise til at desse strukturane er språkets essensielle kjerne, og ikkje det kommunikative aspektet, sjølv om det for mange vil vere det siste dei ser som særlege ved språk. Utan grammatiske eigenskapar kan eit språk per definisjon ikkje finnast. Språket blir brukt til langt fleire ting enn å kommunisere. «Communication is, after all, not what a language is, but (part of) what it does. Countless problems have arisen from a failure to distinguish between language and the use of language» (Bickerton, 1990, referert i Åfarli, 2000, s. 19). Åfarli brukar bilen som analogi for å gjere dette synet tydeleg. Sjølv om bilens essensielle funksjon er å bli brukt som køyretøy, er det alle delane som bilen består av, og korleis delane fungerer i lag (relasjonane mellom dei), som gjer bilen nettopp til ein bil. Om den så aldri kjem til å bli brukt som kjøretøy, er det framleis ein bil. Dette viser til eit likt syn på grammatikk som Faarlund beskriv i sitatet over.

Det er altså tydeleg at GG først og fremst vektlegg språkets indre eigenskapar. Vidare vil eg forsøke gjere greie for det psykologiske eller kognitive aspektet ved GG, som skil denne retninga frå andre strukturelle språkvitskapar. Chomsky meiner at behavioristiske teoriar ikkje kunne gjere greie for den språklege kreativiteten alle menneske har (forutan menneske med språkskadar) (Lohndal, 2014). Om barn er fødte som *tabula rasa* og tileignar seg språket gjennom ulike språklege stimuli, vil responsen vere finitt ved at barnet berre kan gje att dei ordkombinasjonane det har fått som stimuli. Men realiteten er at barnet kan lage, eller generere, setningar det aldri har høyrte før. Det som skil

menneskeleg kommunikasjon frå andre dyr, er at mennesket har dobbel artikulasjon. Med eit finitt sett av språklege element, fonem/grafem og ord, kan vi lage infinitte kombinasjonar, ord og setningar. Då barnet klarer å generere ord og setningar som det ikkje har laga eller høyrte før, meiner Chomsky at det må ha ein medfødd grammatikk. Det at barnet klarer å tileigne morsmålet så raskt i dei første leveåra og beherskar svært komplekse strukturar utan å ha fått eksplisitt og systematisk opplæring i det, kan ifølgje GG ikkje bli forklart på noko annan måte enn at barnet er førprogrammert med ein medfødd grammatikk (Åfarli, 2000, s. 16–28).

Denne medfødde grammatikken kalla Chomsky for universell grammatikk (UG). UG fungerer som eit slags grammatisk skjelett som mennesket er født med. Det faste skjelettet som er lik hos alle menneske har «opne rom» som blir fylt av ein språkspesifikk grammatikk<sup>1</sup>. Chomsky kalle desse for parametrar. Verdiane til parametrane er nullstilte ved fødsel. Når barnet tileignar seg morsmålet gjennom språkleg stimuli, får parametrane fastsette verdier. Barnet får hermed internalisert grammatikken i det spesifikke språket. Dette språket kalla Chomsky for I-språk. Det er I-språket som legg moglegheitene og avgrensingane for språket som barnet produserer i form av tale eller skrift. Dette kalla Chomsky for E-språk eller eksternalisert språk. E-språket er i GG berre interessant fordi det seier noko om I-språket og UG. Ifølgje generativistane er det berre I-språket som kan studerast vitskapeleg. GG er ein eksplanatorisk disiplin ved at språkforskarar studerer E-språket for å få innblikk i dei kognitive modulane som utgjer UG og I-språket, medan reine deskriptive tilnærmingar systematiserer språket som kjem til uttrykk i tale eller skrift (E-språket), som til dømes Saussure gjorde (Åfarli, 2000, s. 32).

I GG anerkjenner ein at grammatikk har eit sosialt aspekt. Barnet treng språklege impulsar frå omgjevnadene for å utvikle den internaliserte grammatikken. Men det sosiale kjem på andre plass i forhold til det kognitive. For utan den medfødde grammatiske strukturen kan ikkje dei språklege impulsane bli utvikla til ein kompleks grammatisk struktur. Alternativet er, ifølgje Chomsky, kaos. Ein kan ikkje forklare alle grammatiske strukturane med utgangspunkt i sosiale konvensjonar. «Problemet er at det sosiale domenet er for flyktig og for «grunt» til å kunne tene som det einaste eksplanatoriske fundamentet for den kolossale grammatiske kompleksiteten» (Åfarli, 2000, s. 35). Heller ikkje pragmatiske eller funksjonelle forklaringar kan forklare alle grammatiske strukturar. Vi kan analysere setninga *kontrolløren kjem tilbake* og finne eit subjekt, eit verbal og eit adverbial, utan å måtte forholde oss til om setninga er meint til å formidle ein lovnad, ei opplysning eller ei åtvaring (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 13). Åfarli (2000, s. 38) skriv at «språkstruktur blir generert autonomt

---

<sup>1</sup> UG-konseptet har endra seg mykje gjennom dei 30 siste åra. Òg i den generative leiren er hypotesen om ein språkspesifikk del av hjernen kome ned på eit minimum med Hauser, Chomsky & Fitch (2002).

uavhengig av autonome/funksjonelle krav, og at den autonomt genererte språkstrukturen i neste omgang blir utnytta til kommunikative formål.» I denne beskrivinga kjem det fram korleis det sosiale og funksjonelle ved språket er sekundært når ein genererer ytringar/setningar.

Grammatikken fungerer som ein slags kognitiv maskin. Dermed veit språkbrukaren intuitivt om ytringa/setninga er grammatisk korrekt, fordi maskina ikkje generer ugrammatikalske setningar som ikkje er i pakt med dei syntaktiske og morfologiske prinsippa som gjeld for språket (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 14). Ved hjelp av nokre døme gjev Åfarli og Sakshaug ei forklaring på kvifor dei syntaktiske strukturane og semantikken, forma og meininga, ikkje er to sider av same sak. Medan setninga *De kraftige ostene må stå under osteklokka* er meningsfull og grammatikalsk, er setninga *De kraftige ostene står under osteklokke må* meningsfull fordi vi kan danne oss eit mentalt bilete av ho, sjølv om setninga ikkje er grammatikalsk riktig. Setninga *De slagte buljongtarningene må gå til friheten* er ikkje særleg meningsfull då den ikkje stemmer overeins med vår forståing av røynda/verda, trass i at setninga er grammatikalsk og har nøyaktig same struktur som fyrste setninga. Desse døma viser at det er ein relativ laus kopling mellom grammatiske strukturar og semantikken (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 14). Det å studere grammatikk lausriven frå bruken av språket vil gje viktig informasjon om korleis språket fungerer. Å ta utgangspunkt i ein internalisert grammatikk gjev alle moglegheit til å nærme seg språket på ein intuitiv måte då alle språkbrukarane beherskar dette komplekse systemet svært godt. Inngangen vil vere frå eit utgangspunkt av noko ein kan og heller forsøke å setje ord på kvifor det er slik, enn å seie korleis det burde vere. Difor er den generative grammatikken eksplanatorisk av natur og ikkje deskriptiv eller preskriptiv som andre formelle tilnærmingar til grammatikk. Åfarli og Sakshaug (2006, s. 13) tenkjer at dette vil kunne bidra til å gjere grammatikkstudiet meir relevant og engasjerande.

Gunnestad (2002) baserer seg på ei liknande didaktisk vinkling av GG. Ho meiner at ved ei slik tilnærming lærer elevane om seg sjølve, noko som vil kunne styrkje deira identitet og gje dei opplevinga av å meistre språket. «Sjølvtende og tru på sin eigen kunnskap heng nært saman med språkdugleiken. Elevane vil vere betre i stand til å skrive eit godt språk, når dei er medviten om korleis språket er bygd opp og fungerer» (Gunnestad 2002, s. 89). Eg vil nytte oppgåva hennar for å vise til didaktisk og pedagogisk bruk av GG i kapittel 4 og 5.

#### 2.4.2 Systemisk-funksjonell–grammatikk

Maagerø (2005) kallar den sosialsemiotiske språketeoretiske tilnærminga for ein systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Med dette forsøker ho å vise at det er ein heilskapleg teori, der ein studerer både språket i bruk og språket som system. Tilnærminga skil seg først og fremst frå Chomskys generative grammatikk ved at ein i SFL legg til grunn at språkets primære funksjon er å skape meining. Halliday

kategoriserte tre grunnleggjande måtar å skape meining: «den ideasjonelle metafunksjonen», «den mellompersonlege metafunksjonen» og «den tekstuelle metafunksjonen». Den ideasjonelle metafunksjonen organiserer og kategoriserer erfaring og forståing av verda rundt oss. Språket står alltid i forhold til og representerer fenomen i røynda (Maagerø, 2005, s. 98). Dette er òg den interne stemma, den vi «tenkjer med». Den ideasjonelle metafunksjonen har klare likskapar med Vygotskijs syn på at det internaliserte språket kjem før handlinga, jamfør det eg har skrive om Vygotskij over. Den mellompersonlege metafunksjonen handlar om at språk er meningsutveksling mellom to eller fleire individ. Språk er difor sosialt, og den mellompersonlege metafunksjonen gjer at vi tilpassar språket til den eller dei vi kommuniserer med (Maagerø, 2005, s. 98). Vi uttrykkjer oss til dømes ulikt om vi pratar med ein eldre person eller eit lite barn, eller om vi kjenner ein person svært godt eller ikkje i det heile teke. Den tredje metafunksjonen «breathes relevance into the other two», som Halliday seier (Maagerø, 2005, s. 98). Den tekstuelle metafunksjonen samlar dei to fyrste slik at budskapen i ytringa kjem fram til mottakaren på best mogleg måte. Dette er den tekstuelle realiseringa av ytringa og handlar om korleis teksten er strukturert for gje meining. Kort sagt realiserer kvar ytring eit innhald, kommunikasjon og ein tekstleg samanheng. Dette dannar grunnforståinga i SFL (Maagerø, 2005, s. 97–99).

Som nemnt over er semiotikk studiet av teikn og det relasjonelle forholdet mellom teikna. Det handlar altså om korleis fonem står til grafem, korleis dei kan bli sette saman til å forme ord og korleis ord kan bli sette saman til å forme setningar. Samansetninga mellom teikna er i sosialsemiotikk ikkje tilfeldig. Ikkje alle samansetningar av teikn formar ord eller setningar med meining. Om vi set saman bokstavane b-e-k-r-ø slik: *bøker*, kan alle som har kjennskap til fenomenet *bøker* i røynda gje samlinga av bokstavar eit innhald. Men om eg set bokstavane saman til *kebrø*, vil det berre vere ei samling av bokstavar og ikkje eit ord, fordi det manglar semantisk innhald. Samtidig kan ikkje vi tenkje oss ting som vi ikkje har ein språkleg storleik for (Maagerø, 2005, s. 26–27). I sosialsemiotikk studerer ein teiknet med utgangspunkt i ein sosial kontekst. Gjennom språket uttrykkjer vi sosiale forhold, men sosiale forhold vil òg på si side påverke språket. Slik er språket ein sosial konstruksjon i SFL. Det er eit system som er skapt av menneske i eit samfunn og ein kultur for å kunne skape og utveksle meining med kvarandre. Det er eit konvensjonelt kodesystem fordi både sendaren og mottakaren er del av det same samfunnet og same kultur, som gjer at dei kan forstå og tolke tekstar<sup>2</sup> ut ifrå den felles grunnforståinga av røynda (Maagerø, 2005, s. 24). Ein kan til dømes tenkje seg ein samtale med ein genetikkforskar som brukar mange fagspesifikke omgrep som du ikkje

---

<sup>2</sup> Maagerø (2005, s. 21) går ut frå eit vid perspektiv på omgrepet tekst som omfattar alt frå ei kort ytring til ein lengre tekst, men ikkje isolerte setningar som er teke utav kontekst.

har kjennskap til. Dette vil då vere ein lite fruktbar samtale fordi di erfaring og forståing av røynda ikkje er slik at du har sett ord på dei tinga forskaren snakkar om, og fordi forskaren ikkje viser mottakarmedvit i ein situasjon der samtalepartnaren ikkje har dei same faglege føresetnadene som han sjølv.

Når vi er blitt einige om å kalle til dømes objektet bok for nettopp bok, er det ein konvensjon. Det at språket er konvensjonelt, lettar kommunikasjonen og meningsutvekslinga for oss. Måten språket har utvikla seg på, har i følgje Halliday sprunge ut av språkets funksjoner i samfunnet. «Hele det språklige systemet er ifølgje sakens natur en sosial konstruksjon» seier Halliday (Maagerø, 2005, s. 25). Det sosiale har òg hatt påverknad på språkets indre trekk – grammatikken. Måten språket er bygd opp på, er resultat av tusenvis av generasjonar som har brukt og forma språket for å tilfredsstille det grunnleggjande menneskelege behovet for kommunikasjon. Difor tilnærmar SFL seg grammatikken med utgangspunkt i kva meining ulike grammatiske strukturar uttrykkjer. Meining blir skapt på alle nivå i systemet, i vokabular, morfologi, syntaks og på tekstnivå (Maagerø, 2005, s. 22–25).

Studiet av grammatikk innanfor den systemisk-funksjonelle språkteoretiske tilnærminga kallar Halliday for *Leksikogrammatikk*. Med dette omgrepet legg han vekt på at språklege element som til dømes ord og setningar ikkje berre er byggjeklossar, men er ulike språklege storleikar med eit leksikalsk innhald (Maagerø, 2005, s. 88). Når eg til dømes søker opp ordet *bok* i ordboka, får eg opp at det er «hefta eller innbundne blad som det er trykt eller skrive på» (Språkrådet, 2015). No kan det hende at du ser føre deg ein tjukk fagbok medan eg tenkjer på ein lettlesen roman. Likevel høyrer begge bøkene til same kategori, noko som gjer at vi kan lett prate om bøker og forstå kvarandre (Maagerø, 2005, s. 25).

Den systemiske sida av SFL blir behandla i leksikogrammatikken. Her ser ein på korleis ulike mønster og strukturar skapar meining. Dette kan vere gjennom val av ord, strukturen på til dømes ei forteljande setning eller spørjande setning eller om verba står i fortid eller notid (Maagerø, 2005, s. 90). Slik blir grammatikken eit system av val ein gjer for å uttrykkje ulik meining. Ifølgje Halliday er ein systematisk forståing av språk ein forståing av meining som val. Slik kan språket bli oppfatta som eit nettverk av val som er kopla saman (Maagerø, 2005, s. 22). Dette gjer at ein har utruleg mange ulike moglegheiter å bruke språket på. Det er strukturane som gjer at ein kan vere kreativ med språket. På denne måten forklarar ein ved hjelp av SFL korleis ein kan komme på for oss «heilt nye» ytringar (Maagerø, 2005, s. 20, 90).

Maagerø (2005, s. 87) poengterer at ei grammatisk beskriving alltid vil vere ei forenkla framstilling av språket. Det meningssskapande aspektet ved språket er for omfangsrik til å kunne

fange opp i sin heilskap i ein grammatisk modell. I ein funksjonell grammatikk har ein fokus på å beskrive dei grove trekka i systemet. Målet er å finne fram til dei språklege einingane som har ei funksjonell tyding. Ein skal til dømes sjå på kva eit verb gjer i setninga, men ikkje på dei ulike fortidsformene av verbet. I staden for å finne ord som høyrer til i substantivklassa eller konjunksjonsklassa, ser ein på kva jobb ordet gjer for oss i ytringa. Dette kallar Halliday for ei minimal oppdeling, i motsetnad til ei maksimal oppdeling, som er så detaljert som mogleg. I ein funksjonell grammatikk vil omgrepa vere knytte til dei funksjonelle rollene i språket. Ein vil vite korleis meining blir uttrykt i språket i bruk og ikkje kva meining ei eller anna form, klasse eller kategori representerer (Maagerø, 2005, s. 91–92).

Hallidays SFL er utvikla i nært samarbeid med lærarar i skulen. Halliday og medarbeidarane hans utvikla eit program som skulle vise språkleg variasjon og understreke at variasjonen hadde noko med konteksten å gjere. Dei forsøkte å utvikle ein grammatikk som òg kunne bli brukt i praksis i skular. «Språkteorien må vere slik at den i tillegg til å gi en nøyaktig beskrivelse av språksystemet, gir et redskap for å beskrive språk i skoler og i studier» (Maagerø, 2005, s. 34). Det skulle med andre ord ikkje berre bli ein teori av og for språkforskarar. Språkbeskrivingane skulle vere slik at lærarane fekk lyst til å ta grammatikken inn i undervisinga, rett og slett fordi den var nyttig. Halliday seier at grammatikken kan bli brukt heilt konkret til å gjere tekstane til elevane betre (Maagerø, 2005, s. 35). Ei funksjonell beskriving av språket vil vere nyttig fordi det gjev innsikt i måten vi skapar meining på i språk. Det vil gje oss moglegheiter å til å beskrive språk, vere kritisk til tekstar vi møter, gje rettleiing i skulen og sjå alternative måtar når vi sjølv skaper tekstar. På denne måten skal ein funksjonell grammatikk hjelpe lærarane i arbeidet med å utvikle elevanes tekstkompetanse (Maagerø, 2005, s. 87).

## 2.5 Oppsummering

Både GG og SFL forsøker å forklare systemet i språket. Ved GG ser ein på korleis språket fungerer ved å sjå på korleis den kjem til uttrykk, medan SFL set grammatikk i ein sosial samanheng. Ein annan skilnad mellom dei er at SFL er utvikla med tanke på grammatikkundervising i skulen. GG er ein lingvistisk disiplin som forsøker å forklare mentale språkstrukturar.

GG skil seg frå andre formelle grammatikkar som er deskriptive og preskriptive. Ved deskriptive grammatikkar er fokuset på E-språket medan GG vil finne ut av I-språket. Den har dermed fokus på dei medfødde grammatiske strukturane. Dette er noko alle språkbrukarar beherskar svært godt. Deskriptive grammatikkar er ut etter å systematisere og klassifisere eit omgrepsapparat for eit aktuelt språk (E-språk), og preskriptive grammatikkar vil igjen bruke denne klassifiseringa som reglar og normer for korrekt språkbruk (Åfarli, 2000, s. 24–25). Som eg har vore inne på i kapittel 1.2, er det

påstått at undervising i formell grammatikk ikkje har noko positiv effekt på elevane si skiving og til og med kan vere skadeleg for elevane. Det kan vere grunn til å tru at dette i hovudsak er retta mot deskriptive og preskriptive grammatikkar, som er typiske ved tradisjonelle skulegrammatikkar. Pugging av bøyingsformar og utfylling av skjema for å kunne skrive riktig kan vere demotiverande og gje inntrykk at ein ikkje *kan* språket. Åfarli meiner derimot at ein formell tilnærming med utgangspunkt i GG kan vere engasjerande nettopp fordi det tek utgangspunkt i at ein *kan* språket svært godt. Denne tankegangen har Gunnestad (2002) vidareført og utvikla med ei didaktisk tilnærming.

Myhill et al. (2012) peikar på feilkjelder ved ein del av forskinga rundt grammatikkundervising og at viktige sider er blitt oversett, som til dømes lærarane sine kunnskapar om grammatikk. Ho konkluderer med at ein eksplisitt og teoretisert grammatikk kan vere nyttig, men den må vere knytt til ein meningsfull kontekst for skiving. Lærarane sine kunnskapar om grammatikk ser ut til å vere ein viktig faktor i formidlinga a metalingvistisk kunnskap (Myhill, et al., s. 161–162). Sjølv om Myhill et al. ikkje heilt forkastar ei formell tilnærming, er det funksjonelle aspektet som kjem fram ved at grammatikkundervisinga har som mål at elevane skriv betre tekstar. Ho er ikkje åleine om dette. Både Andrews (2006) og Wyse (2006) knyter grammatikkundervisinga opp mot skiving.

Dette kan gje inntrykk at det er det er det funksjonelle synet som dominerer. Dette kan verke logisk då det gjev eit verktøy for å bli betre i skiving. Noko av kritikken mot SFL frå ein generativ ståstad er at grammatikken blir for snever og full av høl. På den andre sida blir GG fort for abstrakt og kompleks, og er ikkje tilrettelagt for undervising i same forstand som SFL er.

Med bakgrunn i dette har eg komme fram til problemstillinga for dette prosjektet:

Kva syn på grammatikkundervising (i morsmålundervisinga) rår i den norske vs. den nederlandske læreplanen, og i eit utval av lærebøker frå baa landa?

I neste del av oppgåva vil gjere greie for dei metodiske val eg har gjort i dette forskingsprosjektet. Vidare vil eg sjå på den norske og den nederlandske læreplanen. Eg vil forsøke å sjå i kva grad det formelle synet og det funksjonelle synet er representert i dei offentlege dokumenta. Etter det vil eg gjennom analyse av to nederlandske og to norske læreverk sjå om det er store forskjellar mellom landa med tanke på funksjonelle versus formelle grammatikktilnærmingar.



## 3 Metode

I første kapittel la eg det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva. Eg viste til ulike syn på grammatikkstudiet noko som har påverka (og fortsatt påverkar) syn på grammatikkundervising. I denne oppgåva ser eg på skiljet mellom funksjonelle og formelle tilnærmingar til grammatikkundervisinga. Dette førte til problemstillinga: Kva syn på grammatikkundervising (i morsmålsundervisinga) rår i den norske vs. den nederlandske læreplanen, og i eit utval av lærebøker frå både landa? I dette kapittelet vil eg gjere greie for kva metode eg har brukt til finne svar på problemstillinga, og analyseeininingane som eg har brukt. Til slutt vil eg seie noko om reliabiliteten og validiteten ved arbeidet mitt.

### 3.1 Eit komparativ forskingsdesign

Den metodiske ramma for denne oppgåva er eit komparativt design. Målet med komparativ forskning er å avdekke likskapar og forskjellar mellom to eller fleire ulike «grupper». Ofte dreier slike studiar seg om å samanlikne ulike samfunn eller ulike forhold i ulike samfunn. Dette kan til dømes vere lokalsamfunn, land, nasjonar, institusjonar eller organisasjonar (Grønmo, 2011, s. 384). Ved komparativ forskning forsøker ein å få ei betre forståing av sosiale fenomen ved å samanlikne to ulike situasjonar. I *cross-national research* ligg fokuset på å samanlikne forhold i to eller fleire land. Ein brukar då same forskingsmetode til å finne ut om til dømes vanar, tradisjonar, verdssystem, livsstil, språk eller tankemønster i dei ulike landa. Målet er å finne fram til forklaringar på likskapar og forskjellar eller å få ei djupare forståing av sosiale forhold i ulike nasjonale kontekstar (Bryman, 2012, s. 72). Slik kan komparativ forskning bidra med å utvikle generell kunnskap i samfunnsvitskapen. Når ein analyserer fenomenet i ulike samfunn, kan ein sjå på om fenomenet er generelle eller kontekstspesifikke. Ein kan og sjå på korleis fenomenet kjem til uttrykk under ulike kontekstuelle vilkår (Grønmo, 2011, s. 385).

I forskinga som eg presenterer og gjer greie for i denne oppgåva, har eg samanlikna forhold i to ulike land. Målet mitt har vore å sjå om det er forskjellar i synet på grammatikk i morsmålsundervisinga i Noreg og Nederland. I teorikapittelet har eg skrive om ulike syn på grammatikk og grammatikkundervising. Eg viser til eit skilje som blir gjort i faglitteraturen mellom eit formelt syn på grammatikk og eit funksjonelt syn på grammatikk. For å få innsikt i korleis desse syna påverkar skulen, er det interessant å sjå korleis dei kjem til uttrykk i Noreg og i Nederland, og om det er store skilnader mellom nasjonane, eller om dei har eit høvesvis likt syn på grammatikk i skule.

### 3.2 Val av studieobjekt

Synet på grammatikk blir representert på ulike nivå i utdanningssystemet. Elevar har ei oppfatning av kva grammatikk er og korleis det blir undervist i det, og både lærarar og skuleleiarar har sine syn og

meningar om det. Dette utgjør mikronivået. Vidare på mesonivået finn ein til dømes læreverk. Forfattarane av læreverka har gjort val med tanke på korleis dei legg fram stoffet og legg til rette for grammatikk i morsmålundervising. Til slutt er makronivået det overordna, og i dette tilfellet påleggjande, nivået. I utdanningssektoren finn vi her regjeringa sine føresegner om kva som blir venta at alle barn ved fullført barneskule kan. Læreplanen er her det styrande dokumentet som legg føringar for alle som er på meso- og mikronivå i systemet (Grønmo, 2011, s. 81).

Eg har valt å konsentrere meg om to nivå i denne oppgåva, læreplanar på makronivå og læreverk på mesonivå. Læreplanen har eg valt fordi det gjev eit overordna syn på korleis både landa på nasjonalt nivå stiller seg til grammatikk i morsmålundervisinga. Slik fungerer denne delen òg som bakgrunn for den vidare analysen av læreverk. Læreplananalysane viser til konteksten som læreverka blei til i.

Når ein driv med komparativ forskning i ulike land, må ein vere medveten om at sosiale fenomen blir til i ein kulturell kontekst. Avgrensa kontekstuell forståing kan påverke tolkinga av tekstane (Grønmo, 2011, s. 188). Samstundes, skriv Bryman (2012, s. 74), hjelper cross-cultural forskning å redusere faren for å mislykka innsjø at samfunnsforskninga sine funn ofte, om ikkje alltid, er kulturelt spesifikke. Som eg har skrive i innleiinga, har eg budd i både Nederland og Noreg, og har erfaringar med skulen frå både landa. Dette gjer at eg er medveten om at òg læreplanane er blitt til i to ulike kulturelle kontekstar. Av omsyn til plassen i denne oppgåva kan eg ikkje gå nøyre inn på og skildre den kulturelle konteksten i både landa. Kulturelle skilnader heng ofte saman med verdiar i dei aktuelle kulturane. I mange oppsikt er Noreg og Nederland ganske like, noko som gjer det mogleg å samanlikne ulike forhold i både landa. Om vi rettar fokuset mot utdanningssektoren, kan det sjå ut til at utdanning er vektlagt i begge landa. Begge landa tilbyr ei offentleg grunnskule. Som eg vil komme tilbake til i kapittel 4, er det ein høgare grad av testing i barneskulen i Nederland enn i Noreg. Dette kan bli tolka at den nederlandske skulen er meir prestasjonsorientert. På den andre sida ser trivsel ut til å bli vektlagt i den norske barneskulen (Utdanningsdirektoratet. *Læringsmiljø*). Dette heng saman med større overhengande verdiar i dei ulike kulturane. Dei kulturelle skilnadene som eg ser etter i denne oppgåva, er syn på grammatikkundervisinga. Desse syna er ikkje oppstått i eit vakuum, men heng saman med verdiar som bli vektlagt i dei ulike samfunna. Eg er ikkje etter å avdekke desse verdiane, men er klar over at dei er ein påverkande faktor i dei skilnadene som eg forsøker å avdekke.

Valet om å analysere læreverk tek utgangspunkt i forskning som viser kor viktig lærarane sin kunnskap om grammatikk er for undervisinga av grammatikk (Jeurissen, 2012; Jones & Chen, 2012; Myhill et al., 2012). Ein rimeleg hypotese kunne vere at lærarar med liten grammatikkunnskap i

større grad står seg på læreverket enn dei med større kunnskap om emnet, då ein gjerne blir sterkare bunden til det andre har skrive, i emne ein meistrar dårlegare sjølv. I så fall vil det kunne føre til at det er læreverka som «styrer» kva som blir undervist i og korleis. Lærebokforfattarane (og ev. forlaga) sine grammatikksyn vil då kunne påverke den faktiske undervisinga i mange klasserom sterkt.

Når ein tek til med eit slikt prosjekt, må ein gjere mange val, som til dømes kva ein vil forske på, kor ein kan finne svar og kva metode ein vil bruke. Ein må vurdere kva svar metoden og studieobjekta vi kunne gje, og kva dei ikkje vil kunne gje informasjon om. Ein må òg kjenne til avgrensingane for kva ein vil kunne få til i løpet av tida ein har for å gjennomføre forskinga og skrive oppgåva, og såleis planlegge ut frå dei praktiske avgrensingane ein har. Ved å analysere læreplanar og læreverk, kan eg seie noko om kva syn på grammatikk dei formidlar. Dette seier først og fremst noko om forfattarane sine ståstader. Analyse av desse dokumenta kan derimot ikkje seie noko om kva syn lærarar har på grammatikk, kva dei faktisk underviser i eller kva elevane kan om grammatikk. Dette er ei av avgrensingane til denne studien. I og med at læreplanane er dei overordna og styrande dokumenta for skuleverksemda, vil analysane likevel gje eit innblikk i kva som blir undervist i skular i Noreg og Nederland. Ved å analysere og samanlikne to læreverk frå både landa vil eg òg kunne få fram eventuelle skilnader og likskaper ein vil kunne finne i grammatikkundervisinga, om ein i neste omgang skulle gå inn og forske på forholda på mikronivå.

### 3.3 Val av analyseiningar

Eg har valt å analysere den noverande læreplanen frå både landa. Det er berre dei delane som handlar om norskfaget og nederlandskfaget, som er av relevante for oppgåva. Når det gjeld læreverka, har eg analysert utgåver frå det siste året på barneskulen. Då det er nokre ulikskapar i utdanningssystema i Noreg og Nederland med tanke på kor gamle barn er når dei byrjar på skule, og kor mange år dei går i barneskulen, meiner eg at dette var det beste utgangspunktet for samanlikning<sup>3</sup>. Utvalet av dei fire læreverka var meir eller mindre tilfeldig. Tilbodet av læreverk ser ut til å vere mykje større i Nederland enn i Noreg. Både *Zeppelin* og *Agora* er læreverk som eg kjenner til frå praksis og frå egne barn i barneskulen. Det var òg dei læreverka som såg ut til å vere mest aktuelle i lys av problemstillinga. Den nederlandske marknaden var vanskelegare å navigere seg i, då det er mykje større tilbod av læreverk. Både *Taal op maat* og *Taal actief* er frå store og anerkjente forlag, og begge læreverka gjev seg ut for å vere nøye gjennomtenkte og mykje bruka i skulen. Utvalet er ikkje representativt for alle læreverk i det aktuelle landet. Eg kan difor ikkje generalisere noko om

---

<sup>3</sup> Eg vil komme tilbake til desse ulikskapane i kapittel 4 om læreplanane.

læreverka i både landa, men samanlikninga av alle fire verka vil kunne kaste lys over problemstillinga ved at eg ser på korleis dei framstiller grammatikken, og kva syn dei formidlar.

#### 4.4 Val av metode

Valet om å bruke dokumentanalyse som metode og å studere læreplanar og læreverk gjekk hand i hand. Det eine føreset det andre. Når eg bestemte meg for å rette fokus mot overordna strukturar heller enn den faktiske situasjonen i klasserommet, blei dokumentanalyse den metoden som var best egna. Det finst rett nok ulike typar dokumentanalyse. Ein kan blant anna gjere kvantitative og kvalitative undersøkingar. Ved kvalitativ forskning tek ein utgangspunkt data som blir uttrykt i form av tekst eller bilete, medan kvantitative data utgjer tal eller andre mengdeterminar (Grønmo, 2011, s. 33). Ved kvantitativ forskning er ein oppteken av å telje fenomen, medan ein i kvalitativ forskning ser etter kjenneteikn eller eigenskapar ved fenomenet ein studerer (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011, s. 31–32).

I førebuinga av dette prosjektet piloterte eg blant anna ein kvantitativ analyse av læreplanane i Noreg og Nederland<sup>4</sup>. Her talde eg ord i kompetansemåla i norsk etter 7. trinn og kjernemåla for nederlandsk i grunnskulen<sup>5</sup>. Eg talde blant anna ord med grammatisk innhald og ordet *kommunikasjon* (sjå vedlegg 1 for ei oversikt over orda). Som ein kan sjå i tabellen under, var det mange fleire ord med grammatisk innhald i den nederlandske teksten enn i den norske. Samstundes vart ordet *kommunikasjon* nemnt 11 gonger i den norske teksten og *communicatie* berre éin gong i den nederlandske.

I lys av skiljet som eg presenterte i kapittel 1 mellom formelle og funksjonelle tilnærmingar, er ei mogleg tolking av funna frå piloten at den nederlandske læreplanen i utgangspunktet viser ei meir formell grammatikktilnærming ved at den har eit større fokus på grammatiske omgrep, medan den norske læreplanen er meir funksjonell ved at den har eit relativt stort fokus på kommunikasjon. Dette var interessante funn, men det å berre telje ord kan ikkje seie så mykje om innhaldet i ein tekst. Ulike syn blir formidla gjennom meir enn berre enkeltord. Sjølv om teljing av ord gav inntrykk av at det er ei skilnad i læreplanen frå Noreg og Nederland som går på ei formell og ei funksjonell tilnærming til grammatikk, ville eg studere tekstane meir inngåande for å sjå om eg kunne avdekke ulike grunnsyn i tekstane. Ein kvalitativ tekstanalyse gjorde at eg kunne sjå etter ulike kjenneteikn ved enten formelle eller funksjonelle tilnærmingar, som til dømes korleis grammatiske fenomen blir forklart, og grunngjevingane for kvifor elevane skal kjenne til dei. Eg valde òg å utvide datamaterialet

---

<sup>4</sup> Piloten er basert på to tekstutsnitt frå den norske og nederlandske læreplanen som var relativt like i storleik, oppbygning og innhald.

<sup>5</sup> I kapittel 3.1 skal eg gå nærmare inn på den nederlandske læreplanen.

med lærebøker, som igjen er tolkingar av læreplanane. Dette gjorde eg for å få eit noko større datamaterial, og fordi det gav meg moglegheita å studere fenomenet på to ulike nivå, jamfør det eg har skrive over.

	norsk	nederlandsk
antall ord total	780	910
ord med grammatisk innhald	9	24
kommunikasjon	11	1

Resultat frå eit pilotprosjekt med utgangspunkt i kvantitativ tekstanalyse.

### 3.5 Kvalitativ innhaldsanalyse

I dokumentanalyse baserer forskaren seg på dokument som allereie finst. Dokumenta er ikkje laga med tanke på at dei skal bli del av eit forskingsprosjekt (Bryman, 2012, s. 543). Målet ved kvalitativ innhaldsanalyse er å avdekke dei underliggjande temaa i datamaterialet. Denne prosessen er ofte ikkje spesifisert eller gjeve att i detalj. Temaa er ofte illustrerte ved hjelp av sitat (Bryman, 2012, s. 557). Når forskaren har bestemt seg for tema for studien, må han finne tekstar som kan vere relevante for temaet som han vil belyse. Forskaren må ta kjeldekritiske vurderingar av tekstane. Dette gjeld tilgjengelegheit, relevans, autentisitet og truverd. Læreplanane i min analyse var lett tilgjengelege på både norske og nederlandske offentlege nettsider. Dei norske læreverka var heller ingen problem å skaffe seg, medan dei nederlandske kravde litt meir innsats å få tak i. I startfasen av prosjektet hadde eg oversikta og laga ein plan for å få tilgang til dei dokumenta som eg trong for å svare på problemstillinga. Vurderinga av tekstane sin representativitet har eg òg teke høgde for. Læreplanane representerer den offentlege instansen i skulesystemet, regjeringa. Læreverka er på motsett vis i grunnen eit kommersielt produkt. Det er gjerne forlaga som betaler profesjonelle forfattar og fagfolk til lage eit læreverk. Alle dokument i denne studien er dermed representative for sitt felt. Både intensjonen med tekstane og kven dei er meint for, er tydeleg og typisk for kva dei representerer. Dette gjer tekstane både autentiske og til truverdige kjelder for denne studien (Grønmo, 2011, s. 190, 191; Bryman, 2012, s. 544).

Då læreplanane skal stå for den kulturelle konteksten i den vidare analysen av læreverk, har eg forsøkt å gje innhaldet i læreplanane att så detaljert og nøyaktig som mogleg. Eg presenterer kvar læreplan for seg sjølv i kapittel 4. Her vil eg drøfte om det kjem fram ulike syn på grammatikk i baa tekstane.

I analysen av læreverka har eg gått fram på ein annan måte. Først skaffa eg meg ei oversikt over alle fire læreverka. I denne prosessen laga eg notat av tekstane om kva tema dei tek opp, og kva metodisk eller didaktisk vinkling dei la fram. I neste steg samanlikna eg notata mine for å sjå kva aspekt som er relevante for oppgåva, gjeve problemstillinga. Eg vurderte og tolka tekstane både jamført med problemstillinga og med kvarandre. Slik arbeidde eg med å kategorisere det relevante innhaldet i tekstane. Til slutt forsøkte eg å finne fram til ein oversiktleg måte å framstille funna, slik at det blir forståeleg for andre som ikkje har lese dokumenta som ligg til grunn for studien. Eg presenterer alle fire læreverka i kapittel 5.

### 3.6 Studiens reliabilitet og validitet

Når ein skal måle kvaliteten av eit forskingsprosjekt, må ein sjekke kor påliteleg dataa er. Dette kallar ein for datamaterialets *reliabilitet*, og det handlar om at andre forskarar ville ha fått same datamaterialet om dei gjentek forskingsprosessen (Grønmo, 2011, s. 220). Validitet handlar om at datamaterialet skal vere treffande og relevant for problemstillinga. I dette delkapittelet vil eg gjere greie for reliabiliteten og validiteten i studien min som eg presenterer i denne oppgåva.

Reliabilitet kan vere vanskeleg å måle ved kvalitativ forskning. Dette er fordi forskaren gjer tolkingar undervegs i innsamlingsprosessen, noko som vil påverke utvalet som ligg til grunn for studien. Om andre forskarar vil replisere denne studien, vil dei kunne få andre resultat enn meg, om dei gjer eit anna utval av datamaterial. Samstundes er dokumenta i min studie tilgjengeleg for alle, slik at dei kan lesast og etterprøvast av andre. Over har eg beskrive korleis eg har samla data slik at andre kan replisere forskinga. Dette vil gje studien min høgare reliabilitet (Grønmo, 2011, s. 231).

I kvalitativ forskning handlar reliabilitet òg om at dei empiriske funna tek utgangspunkt i data som er samla og gjennomgått systematisk. Sjølv om forskaren påverkar utvalsprosessen og gjer tolkingar undervegs, skal dei vere baserte på faktiske forhold og ikkje byggje på forskaren sitt reint subjektive skjønn. Ved kvalitative innhaldsanalysar vil ein som forskar ikkje påverke sjølve datamaterialet, noko som kan vere ei mogleg feilkjelde ved andre kvalitative metodar som intervju. Då studieobjektet i dette prosjektet er offentlege dokument og tilgjengelege bøker, vil eg ikkje påverke datamaterialet. Dette aukar reliabiliteten i min studie.

Bryman (2012, s. 390) skil mellom ekstern reliabilitet, som forklart over, og intern reliabilitet. Studiens interne reliabilitet er høg om det er fleire forskarar involverte, og dei er einige om funna. Då eg er åleine om å samle og analysere datamaterialet, har mitt forskingsprosjekt låg intern reliabilitet.

Ein annan måte å måle reliabilitet i kvalitativ forskning kan ein gjere ved å vurdere forskinga sin stabilitet. For å heve stabiliteten i forskingsprosjektet har eg gått gjennom og revurderert

tekstutdraga fleire gonger. Ved å vere kritisk til korleis eg beskriv fenomenen i datamaterialet kan eg sjekke om tolkingane mine er stabile. Om eg endrar mening kvar gong eg les same teksten, kan det vere at datagrunnlaget er påverka av ulike feilkjelder (Grønmo, 2011, s. 229).

Språket kan òg vere ei mogleg feilkjelde ved ein komparativ studie i to ulike land. Eg har omsett nederlandske ord, omgrep og nokre gongar lengre tekstutsnitt til norsk i denne oppgåva. Ulike ord eller uttrykk kan ha fleire tydingar, og ikkje alle nederlandske ord har ein ekvivalent i norsk. Eit døme på dette er det nederlandske omgrepet *taal beschouwing* som eg har omsett til 'språkskoding' i kapittel 4.2.4. Der er sjølvstundt ein føresetnad i det heile å kunne nederlandsk for å kunne etterprøve omsetjingane mine. Omsetjingsarbeidet mitt er eit viktig tolkingsarbeid, noko som gjer det til ei mogleg feilkjelde (Bryman, 2012, s. 73).

*Openberr validitet* er eitt av kriteriana for validitet. Ein studie har høg openberr validitet når det er innlysende for både forskaren og andre at dei innsamla dataa heng godt saman med problemstillinga. Eg har forsøkt å formulere ei tydeleg problemstilling som viser til forskinga sine avgrensingar, retninga for planlegginga og gjennomføringa av undersøkinga. Den viser kva einingar som eg har forska på, læreplanar og læreverv, og kva eigenskapar eller trekk ved desse eg har studert, kva syn på grammatikkundervising dei formidlar (Grønmo, 2011, s. 63). For at det skal vere god samanheng mellom problemstillinga og dataa, har eg brukt problemstillinga som leietråd i utveljinga av analyseeiningar og i tolkingsarbeidet. Dette går blant anna ut på at eg har valt vekk dei dataa og funna som ikkje direkte belyser det eg er ut etter i problemstillinga. Problemstillinga har òg vore ein styrande faktor i arbeidet med teorikapittelet, der eg gjer greie for både ulike grammatikksyn og ulike tilnærmingar til grammatikkundervising. At det er god samanheng mellom problemstillinga, det teoretiske grunnlaget og resultatane i oppgåva gjer at det har god openberr validitet (Grønmo, 2011, s. 221–238).

### 3.7 Avslutning

I dette kapittelet har eg gjort greie kva forskingsmetode eg har brukt til finne svar på problemstillinga mi. Innanfor ei komparativ ramme har eg gjort kvalitative innhaldsanalyser av læreplanar og læreverv frå Noreg og Nederland. Eg har òg beskrive korleis eg har funne fram til og valt ut analyseeiningane i denne studien. Reliabiliteten og validiteten til studien har eg diskutert i kapittel 3.6.

I det neste kapittelet vil eg gje ein presentasjon av den norske og den nederlandske læreplanen. Eg vil vise til funna mine og diskutere dei i lys av skiljet mellom funksjonelle og formelle syn på grammatikkundervising, som eg gjorde greie for i kapittel 2.4.

## 4 Analyse og drøfting av læreplanane

I metodekapittelet har eg gjort greie for val av studieobjekt og analyseiningar i denne studien. Eg skal analysere både læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland. I analysane har eg fokus på grammatikkundervising. Eg vil sjå på i kva grad dei formidlar eit funksjonelt eller formelt syn på grammatikkundervisinga. I dette kapittelet vil eg sjå på læreplanane. Eg vil byrje med den norske læreplanen.

### 4.1 Den norske læreplanen

Før eg går inn på den norske læreplanen, vil eg kort seie noko om det norske skulesystemet. Etter ei meir generell innføring i den norske læreplanen vil eg rette merksemda mot norskfaget. Her vil eg ha fokus på grammatikkundervising og kva syn på grammatikkundervising som blir formidla gjennom læreplanen.

#### 4.1.1 Litt om den norske grunnskulen

I Noreg har barn både rett og plikt til grunnskuleopplæring frå det kalenderåret dei fyller 6 år til dei har fullført det 10. skuleåret. Foreldra kan sjølve velje om barnet skal gå på offentleg skule, privat skule eller få heimeundervising (Utdanningsdirektoratet. *Læreplaner*). Grunnskulen består både av barneskulen og ungdomsskulen. Etter ungdomsskulen kan eleven gå vidare med studieførebuande utdanningar eller yrkesfagleg utdanningsprogram. Elevane får ei sluttvurdering ved utgang av 10. årsteg som består av standpunktkarakter og eksamenskarakter. Dette skal gje informasjon om elevens nivå ved avslutning av grunnskulen (Regjeringen).

#### 4.1.2 LK06

Den gjeldande læreplanen i Noreg i dag er Læreplanverket for Kunnskapsløftet, eller LK06. Den blei innført hausten 2006 og gjeld for både grunnskulen og vidaregåande skule. I 2013 kom det ei revidert utgåve av læreplanen. Det er den reviderte utgåva som ligg til grunn for denne oppgåva, men eg vil òg kort komme inn på den mellombelse utgåva frå 2006. Dette er fordi dei norske læreverka som eg har analysert, er baserte på utgåva frå 2006.

LK06 består av læreplanar for fag, fag- og timefordeling, tilbudsstruktur, generell del av læreplanen og prinsippa for opplæring. Dei obligatoriske faga i barneskulen er KRLE, norsk, matematikk, naturfag, engelsk, samfunnsfag, kunst og handverk, musikk, mat og helse og kroppsøving. Elevar med finsk eller samisk som fyrste eller andre språk kan i tillegg få opplæring på det språket (Utdanningsdirektoratet. *Læreplaner*).

Læreplanane for dei ulike faga inneheld føremål, hovudområde, timetal, grunnleggjande ferdigheiter, kompetansemål fordelt på årsteg og føresegn for sluttvurdering. Sistnemnde gjeld ikkje



for barnetrinnet då det ikkje er noko formell sluttvurdering der. Føremål, hovudområde og grunnleggjande dugleikar er like frå 1. klasse i barneskulen til Vg3. Kompetansemåla er fordelte over grupper av 1. og 2. årssteg, 3. og 4. årssteg 5., 6. og 7. årsstegn 8., 9. og 10. årssteg, Vg1, Vg2 og Vg3. I barneskulen har ein kompetansemål etter 2., 4. og 7. årssteg (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Læreplanen gjev òg informasjon om kor mange timar ein skal bruke på faga. For norskfaget skal elevar i barneskulen som ikkje har samisk eller finsk som andrespråk, ha 931 timar norskundervising frå 1. til og med 4. klasse og 441 timar frå 5. til og med 7. klasse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4).

#### 4.1.3 Kunnskapsløftet

LK06 er ein viktig del av kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet er ei reform som skal sikre at alle elevar skal tileigne seg grunnleggjande dugleikar og den kompetansen dei treng for å klare seg i livet. Nokon av grunnane for denne reforma var at «Internasjonale studier har vist at norske elever kommer dårligere ut enn elever i land vi gjerne vil sammenligne oss med når det gjelder grunnleggjande ferdigheter som lesing, skriving og regning. Evalueringer av tidlige reformer viser også at det er store forskjeller i norsk skole, og at det er systematiske forskjeller mellom elever som følge av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn» (Utdannings- og forskningsdepartementet, s. 3). Med kunnskapsløftet fekk norsk skule blant anna styrkt grunnleggjande dugleikar, lokal handlefridom med tanke på læringsmetodar og organisering av skulekvardagen, auka timetall, opptakskrav til lærarutdanninga og ei storstilt satsing på kompetanseutvikling for lærarar, instruktørar, og skuleleiarar (Utdannings- og forskningsdepartementet, s 3).

#### 4.1.4 Føremål

Over har eg gjeve ein generell introduksjon til læreplanen. Vidare vil eg rette fokuset mot norskfaget. I føremålsdelen for norsk står det at norsk er «eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Samstundes skal elevane utvikle sin språkkompetanse i norskfaget. Arbeidet med språk i norskfaget skal òg ha ein overføringsverdi til dei andre faga: «Munnlege ferdigheiter og lese- og skrivekompetanse er både eit mål i seg sjølv og eit nødvendig grunnlag for læring og forståing i alle fag på alle steg» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Det at elevane skal utvikle «gode læringsstrategiar», er òg noko som gagnar dei andre faga. Eit anna føremål er at faget skal skape motivasjon: «Elevane skal få lese- og skrivelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Tekstomgrepet får ein relativ stor plass i føremålsdelen. Elevane skal møte eit «breitt spekter av tekstar» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Tekstomgrepet er vidt og inkluderer munnlege,

skriftlege og samansette tekstar. «Oppleving», «refleksjon», «kritisk tenking» og det å «få perspektiv (på teksthistoria)», er noko av det som blir knytt opp til arbeid med både skjønnlitterære tekstar og sakprosa (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). I produksjon av tekstar skal elevane «setje ord på eigne tankar og stå fram med meiningar og vurderingar» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Elevane skal bruke «føremålstenlege verktøy, og tilpasse språk og form til ulike føremål, mottakarar og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Fokuset her er på kommunikasjon som kan vere både skriftleg og munnleg.

Norskfaget skal òg bidra til å «gje elevane større forståing av det samfunnet dei er ein del av» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Det skal skje gjennom «den norske kulturarven som språk, litteratur og historie». Det er venta at elevane slik vil kunne gjere sitt bidrag som samfunnsborgarar.

Vidare rettar ein fokuset mot språk «Det språklege mangfaldet er ein ressurs for utviklinga av språkkompetansen hos barn og unge. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få eit medvite forhold til språkleg mangfald, og lære å lese og skrive både nynorsk og bokmål» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Opplæringa skal «gjere elevane tryggare språkleg, styrkje den språklege identiteten deira og utvikle språkforståinga deira, og gje eit godt grunnlag for å meistre begge målformene i samfunns- og yrkeslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Språkleg identitet og språkleg mangfald heng tett saman. Dette tyder at elevane må bli oppmuntra til å bruke sitt eige språk. Dei skal bli medvitne sitt språk og andre sine språk.

Til slutt i føremålsdelen blir elevar med samisk eller finsk som andrespråk nemnde. Norskopplæringa skal «saman med opplæringa i andrespråket medverke til tospråkleg kompetanse hos desse elevane» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Føremålsdelen til læreplanen i norsk er ganske generell, og det er vanskeleg å få tak i essensen i faget, eller fagets identitet. Norskfagets oppgåver er både mange og utflytande, det skal blant anna: vere ein støtte til andre fag, motivere, hjelpe elevane å utvikle læringsstrategiar, utvikle samfunnsborgarar, gje elevane språkleg identitet og gjere dei trygge språkleg. Tekstar, så vel skriftlege som munnlege, er vektlagt i føremålet. Kommunikasjon ser ut til å vere ein viktig del av tekstskaping. Både form og innhald skal bli tilpasse føremål og mottakar. I avsnittet som tek føre seg sjølv språket blir lagt vekt på «det språklege mangfaldet». Elevane skal bli medvitne mangfaldet, og dette skal vere ein ressurs i utviklinga av språkkompetansen. Korleis dette skal skje, blir det ikkje gjort greie for her. Det er lite her som blir knytt opp mot sjølv språket norsk og korleis det fungerer. Elevane skal lære å skrive og lese norsk, noko som viser til den pragmatiske sida ved språket. Dette gjer at føremålet formidlar eit funksjonelt syn på språket.

Eg skal no sjå vidare på dei andre delane i læreplanen og sjå om eit funksjonelt syn er heilt gjennomført, eller om den blir meir formell utover.

#### 4.1.5 Hovudområde

Norskfaget er delt inn i tre hovudområde: munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Desse områda er dei same gjennom alle åra, altså frå 1. klasse i barneskulen til Vg3. Hovudområda skal utfylle kvarandre og sjåast i samanheng (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2–3).

Under hovudområdet «munnleg kommunikasjon» skal elevane «utvikle evna til å kommunisere med andre og uttrykkje kunnskap, tankar og idear med eit variert ordforråd i ulike sjangrar. Munnleg kommunikasjon omfattar òg å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Omgrepet *kommunikasjon* får ein stor plass. Under hovudområdet «skriftleg kommunikasjon» står det at «skrivning inneber å uttrykkje, bearbeide og kommunisere tankar og meiningar i ulike typar tekstar og sjangrar» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Vidare krev «god skriftleg kommunikasjon» at elevane har «eit godt ordforråd, ferdigheiter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklege konvensjonar og evne til å tilpasse teksten til føremålet og mottakaren» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Utgangspunktet for både å lytte og tale og for å lese og skrive ser ut til å vere kommunikasjon. Elevane skal ved begge formar tilpasse språket/teksten til føremål og mottakar. Ved skriftleg kommunikasjon skal elevane òg ha kjennskap til skriftspråklege konvensjonar for å oppnå «god kommunikasjon».

Under «språk, litteratur og kultur» blir fokuset sett på språk- og tekstkultur: «Elevane skal utvikle sjølvstendig forståing av norsk språk og litteratur, og få innsikt i korleis språk og tekstar har endra seg over tid og framleis er i endring» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Dette skal dei gjere gjennom å lese og reflektere over eit stort og variert utval tekstar.

Her ser vi att mykje av det same som i føremålet. Ein kan få inntrykk av at norskfaget først og fremst handlar om kommunikasjon. Først under «språk, litteratur og kultur» blir merksemda retta mot sjølve språket. Elevane skal få innsikt i korleis språket endrar seg. Formelle aspekt ved språket blir heve fram ved at elevane skal få kunnskap om systemet i språket. Samtidig som dei skal få kunnskap om bruken av språket. Ein kan tolke dette på ulike måtar. Ein måte å tyde dette på er at elevane på den eine sida får ei rein formell undervising i språkssystemet – morfologi og syntaks, og på den andre sida tekstlingvistikk, som tek føre seg språket i bruk. Dette vil vere i tråd med generativ grammatikk (GG) der ein ser på systemet laust frå bruken. Den andre måte å tyde dette på kan vere å

sjå på systemet i lys av språkbruken som i systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Den siste delen her kan altså tolkast ulikt avhengig av eventuelle syn og bakgrunnskunnskapen til lesaren.

Sjølv om læreplanen òg her har fokus på funksjonelle aspekt ved språket er ei formell tilnærming ikkje heilt utelukka. I neste omgang er det dei grunnleggjande ferdigheitene eg skal ta føre meg.

#### 4.1.6 Grunnleggjande ferdigheiter

På tvers av alle fag har det blitt utvikla fem grunnleggjande ferdigheiter: munnlege ferdigheiter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne rekne og digitale ferdigheiter. Desse ferdigheitene er grunnleggjande føresetnader for læring og utvikling i skule, arbeid og samfunnsliv. ferdigheitene er ein avgjerande reiskap for læring i alle fag og samstundes ein føresetnad for at eleven skal kunne vise kompetansen sin. I kvar fagspesifikke læreplan er det ei beskriving av korleis dei fem grunnleggjande dugleikane skal bidra til å utvikle elevane sin kompetanse i faget, og korleis desse dugleikane er del av denne kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Eg vil her berre gjere greie for den grunnleggjande ferdigheita: *Å kunne skrive*, som er den mest relevante for denne oppgåva.

*Å kunne skrive* i norsk handlar om å kunne uttrykkje seg på ein føremålstenleg måte, å utvikle og strukturere tankar, å lære og å utvikle evna til å planleggje, utforme og bearbeide tekstar. Òg her er kommunikasjonsaspektet til stades ved at tekstane skal vere «tilpassa føremålet og mottakaren.» Dette viser til eit funksjonelt og bruksorientert språksyn. I utviklinga av skrivedugleikar må ein jobbe systematisk med «formelle skriveferdigheiter, tekstkunnskap og skrivestrategiar». Målet med dette er å «kunne uttrykkje seg stadig språkleg sikrare ...» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Sjølv om grammatikk eller språkssystem er ikkje er eksplisitt nemnt her, viser «Formelle skriveferdigheiter» til ei formell tilnærming som gjev inntrykk av å vere preskriptiv.

Vidare vil eg sjå om læreplanen legg seg på same linja når det gjeld grammatikkundervisinga. Denne delen i LK06 tek føre seg ferdigheiter som elevane skal ha, medan neste del som eg vil seie noko om, viser til kva kompetansar elevane skal ha.

#### 4.1.7 Kompetansemål LK06 revidert versjon

Kompetansemåla er mål som viser kva elevane skal kunne etter dei ulike årsstega. Det er kompetansemål i alle tre hovudområda. På barnetrinnet har vi kompetansemål etter 2., 4. og 7. årssteg. Læreplanen for norsk har 23 kompetansemål etter 2. årssteg, 25 etter 4. årssteg 29 etter 7. årssteg.

Det ikkje plass til å gje att alle kompetansemåla for norsk i denne oppgåva. Ved gjennomgangen av føremål og grunnleggjande dugleikar over kom det fram at det er stort fokus på

kommunikasjon i læreplanen, medan grammatikk berre blei nemnt to gongar: «formelle skriveferdigheiter» og «skriftspråklege konvensjonar». Dette stemmer overeins med resultatane eg fekk i pilotstudien, som eg nemnde i kapittel 3.4, der eg gjorde ein kvantitativ analyse av delar av den nederlandske og norske læreplanen. Eg har difor valt å plukke ut dei kompetansemåla som tek utgangspunkt i grammatikk eller har grammatisk innhald. Vidare følgjer kompetansemåla som eg har plukka ut:

Etter 2. årssteg skal eleven kunne:

- leike, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklydar, stavingar, meiningsberande element og ord.
- vise forståing for samanhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk
- trekke lydar saman til ord (Kunnskapsdepartementet, 2013, s 6)

Etter 4. årssteg skal elevane kunne:

- variere ordval og setningsbygning i eiga skrivning
- gjere greie for ordklassar og deira funksjon
- gjere greie for eige talemål og samanlikne med talemålet til andre (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6-7)

Etter 7. årssteg skal elevane kunne:

- utføre grunnleggjande setningsanalyse og vise korleis tekster er bygd opp ved hjelp av omgrep frå grammatikk og tekstkunnskap
- meistre sentrale reglar i formverk og ortografi og skrive tekstar med variert setningsbygging og funksjonell teiknsetjing
- samanlikne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk
- samanlikne talemål i eige miljø med nokre andre talemålsvariantar og med dei skriftlege målformene nynorsk og bokmål (Kunnskapsdepartementet, 2013, s 7–8)

Kompetansemåla etter 2. årssteg tek i stor grad utgangspunkt i fonologi og morfologi. Elevane skal bli kjent med fonem–grafem-prinsippet. Kva teikn vi gjev, att lydar i skrift med, er konvensjonelt bestemt. Elevane må lære seg kva bokstav som høyrer til kva lyd, før dei kan byrje å skrive. Dette

krev òg ei morfologisk bevisstheit. Eleven må klare å dele den språklege eininga ord i endå mindre einingar – lydar/fonem. Dette legg grunnlaget for vidare arbeid med skriftspråket.

Etter 4. årssteg blir grammatikken utvida til å omfatte tekstlingvistikk og syntaks. Morfologien blir på dette nivået utvida til å omfatte ordklasser. Ordklassene er ein måte å systematisere språket på. Det er visse eigenskapar ved ord som avgjer kva ordklasse dei høyrer til i. Det at elevane skal kjenne til ordklassane, kan tyde at dei skal ha slik formell kunnskap. Elevane skal òg kjenne til kva funksjon ordklassene har i språket. Dette kan gje inntrykk av at tilnærminga til ordklassene skal vere av funksjonell art. Medan ordklasseinndelinga er basert på eigenskapar ved orda, skal elevane lære kva dei ulike ordklassene blir brukt til i språket. Som eg har skrive i kapittel 1, er den funksjonelle tilnærminga på grammatikk utvikla med tanke på å gjere grammatikken lett tilgjengeleg for elevane. Å knyte ordklasseinndelinga opp mot kva funksjon dei har i språket, vil kunne gjere systemet lettare å forstå, enn om ein skal forklare dei ut frå eigenskapane til orda. Ut frå ein generativ ståstad vil ei slik tilnærming derimot vere mangelfull. Forklaringane at substantiver er namn på ting og at verb fortel kva som blir gjort, er ikkje heilt riktige. Det er riktig at namn på ting som personar, stader eller ting er substantiv, men substantiv kan òg ha andre tydingar. I «Øydelegginga av byen» viser substantivet til ei handling og i «Varmen stig opp» viser den til ein kvalitet (Pinker, 1994, referert i Gunnestad, 2004, s. 71).

Det siste kompetansemålet som eg har teke med etter 4. Årssteg, vil derimot vere kompatibel med GG då den tek utgangspunkt i elevane sitt eige talemål og samanlikne med andre sitt. Dette er ei utforskande tilnærming til språket.

Emna syntaks, morfologi og tekstlingvistikk blir utvida på mellomsteget. Etter 7. årssteg skal elevane ha eksplisitt kunnskap om grammatikk, og dei skal kunne bruke grammatiske omgrep. LK06 legg ingen retningslinjer for kva omgrep som bør bli lagt vekt på eller kor stort omfanget av grammatiske omgrep skal vere. Derimot er storleiken *tekst* klart vektlagt. Elevane skal jobbe med rettskriving og kjenne til skriftspråklege konvensjonar. I og med at dette er knytt opp til det å skrive tekstar, gjer at det igjen gjev eit preskriptivt inntrykk av grammatikktilnærminga. «Utføre grunnleggjande setningsanalyse» viser derimot til ei deskriptiv tilnærming medan «å vise korleis tekstar er bygde opp ved hjelp av omgrep frå grammatikk og tekstkunnskap», viser til ei meir utforskande tilnærming. Dette gjer òg dei to siste kompetansemåla eg har nemnt som tek utgangspunkt i samanlikning av språk. Her kan det sjå ut som om formelle tilnærmingar til grammatikkundervisninga er representert i kompetansemåla. Men òg eit funksjonelt perspektiv er til stades her. Det står at teiknsetjinga skal vere funksjonell. Kva dette tyder blir ikkje forklart, men det kan bli tolka slik at elevane skal bruke skriftteikn til å uttrykkje ulike skriftlege handlingar.

Kompetansemåla formidlar hermed ikkje eit eintydig syn på grammatikk. Det ser ut til å vere ei blanding av funksjonelle og formelle tilnærmingar. Framleis tek kommunikasjon og tekstomgrepet ein relativ stor plass. Det blir i stor grad opp til korleis dei enkelte lærarane eller lærebokforfattarane tolkar læreplanen med tanke på grammatikkundervisinga.

I neste omgang vil eg ta eit lite tilbakeblikk på kompetansemåla i den første utgåva av LK06. Dette gjer eg med tanke på at dei norske læreverka er basert på denne utgåva. Dette vil òg gjere det mogleg å samanlikne dei to utgåvene og sjå på eventuelle endringar som er blitt gjort i den reviderte utgåva.

#### 4.1.8 Kompetansemåla i den mellombelse utgåva av LK06

I 2013 kom det ein revidert versjon av kompetanseløftet. Hensikta med revisjonen var leggje betre til rette for progresjon i utviklinga av elevane sine grunnleggjande ferdigheiter. I ein rapport frå 2010 viste det seg at «skolene ikke har greid å omsette grunntankene i læreplanverket til endringer i praksis» (Skrivesenteret, 2013). Slik skal det i den reviderte versjonen vere betre samanheng mellom dei grunnleggjande ferdigheitene og kompetansemåla.

Det er ei noko anna inndeling av hovudområda i denne utgåva. Dei fire hovudområda er: munnlege tekstar, skriftlege tekstar, samansette tekstar og språk og kultur. Vi ser at hovudområda samansette tekstar er fjerna i den reviderte versjonen. Dette er fordi denne teksttypen no er inkorporert i samleomgrepet tekstar. Elles er det ei endring frå omgrepet tekstar til kommunikasjon i hovudområda og språk og kultur er utvida med litteratur.

Eg vil her berre gje att kompetansemåla etter 7. årssteg som tek utgangspunkt i grammatikk (bokmål):

- mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner
- finne språklige særtrekk i sitt eget miljø og sammenligne med noen andre dialekter
- forklare noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål
- forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 46–47).

Om ein skal samanlikne desse måla med dei frå den reviderte utgåva, ser ein t.d. at «utføre grunnleggjande setningsanalyse», «meistre sentrale reglar i formverk» og «funksjonell teiknsetjing» er nye i 2013. Teiknsetjinga er gjort funksjonell i den reviderte versjonen medan setningsanalyse og reglar for formverk gjer den reviderte versjonen meir formelt orientert samanlikna med den mellombelse versjonen frå 2006. Likt i begge utgåvene er det komparative aspektet der elevane skal

samanlikne språk. Det er verdt å merke seg at revisjonen av kompetansemåla har gjort at dei viser til ei meir formell tilnærming til grammatikkundervisinga.

I kapittel 5 vil eg komme tilbake til desse kompetansemåla når eg skal vise til analysane eg har gjort av dei norske læreverka. Vidare i dette kapittelet skal eg kort seie noko om utviklinga av lokale læreplanar og vurdering i LK06.

#### 4.1.9 Arbeid med lokale læreplanar

Ein av forskjellane mellom LK06 og den førre læreplanen, L97, er at LK06 i mykje mindre grad gjev føringar for innhald og metodar i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5). Difor må skular og lærarar utvikle lokale læreplanar. «Det er ikke gitt nasjonale føringer for hva en lokal læreplan skal inneholde, og innholdet vil variere ut fra om det er skoleeier eller skolen som har utarbeidet den lokale læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7). Planlegging av innhald og metodar må vere slik at det bidrar til at elevane når kompetansemåla. I arbeidet med å utvikle lokale læreplanar skal heile læreplanverket bli teke hand om. Men det er opp til lærarane å velje og vektleggje innhaldet ulikt (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 13).

I rettleiinga til lokalt arbeid med læreplanar blir det gjeve forslag til korleis skulane kan arbeide med å utvikle lokale læreplanar. Det er lagt fokus på både sjølve prosessen av å lage lokale læreplanar og korleis dei kan jobbe med innhaldet i dei ulike delane i LK06 og overføre dei til lokale læreplanar. Det blir derimot ikkje gjeve forslag til innhald og metodar for undervisning. Dette er opp til lærarar, skuleleiarar og skuleeigarar å fylle ut. Slik legg LK06 og rettleiingsdokumentet i lokalt arbeid med læreplanar opp til relativt stor lærarautonomi.

#### 4.1.10 Vurdering

Som nemnt over er det inga formell vurdering på barnetrinnet. Men elevane har rett til å vite kor dei står i et fag. Dette blir kalla for rett til vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.). På barnetrinnet skal undervegsvurderinga vere ei løypande tilbakemelding som skal seie korleis elevane med tanke på å oppnå kompetansemåla. Den skal ikkje berre vere ei vurdering av eleven sine kunnskapar og kompetansar på det aktuelle tidspunktet, men den skal vise vegen vidare for elevane.

Undervegsvurderinga skal gje grunnlag for tilpassa opplæring. Slik blir den ògså kalla for «vurdering for læring», i motsetnad til «vurdering av læring» (Regjeringen).

#### 4.1.11 Oppsummering

LK06 er på den eine sida eit stort og omfattande dokument, samtidig som den er open og relativt laus. Som eg har vist i dette kapittelet, er LK06 sett saman av mange delar. I føremålet, hovudområda, grunnleggjande dugleikar og kompetansemåla står det kva som blir venta av norskfaget, og kva



lærarane bør jobbe med. Det er i stor grad opp til skulane og lærarane korleis dei tolkar og brukar læreplanen til å lage egne lokale læreplanar.

Grammatikksynet i LK06 er delt. Ved at både kommunikasjon og tekstar har eit så stort fokus i den norske læreplanen, får grammatikken ofte ei funksjonell vinkling. Som eg har vist til ved både føremålet for norsk og hovudområda. Samtidig er det òg delar som viser til meir formelle tilnærmingar. Nokre av dei er preskriptive ved at grammatikken skal gjere elevane flinkare til å skrive meir riktig. Men ein kan òg sjå både deskriptive og meir utforskande tilnærmingar. Elevane skal blant anna utføre setningsanalyse og kjenne til ordklassane. Dette er måtar å beskrive og systematisere språket på. Ved ordklassene får tilnærminga igjen ei funksjonell vinkling. Først når elevane skal samanlikne språk, er det sjølve språksystemet som er i fokus, og ikkje kommunikasjon og tekstskaaping. Dette vil vere i tråd med GG, men ei reint eksplanatorisk tilnærming til grammatikk er ikkje direkte formidla i LK06.

Mange av dei formuleringane som viser til ei formell grammatikkundervising, er nye i den reviderte versjonen av læreplanen. Dette kan tolkas at det er behov for ein formell grammatikkundervising i skulen. Likevel er det relativt lite eksplisitt om grammatikk i læreplanen, og ein må tolke det som står skrive.

I neste kapittel vil eg gje ei framstilling av den nederlandske læreplanen. Til slutt i dette kapittelet vil eg sjå på nokre likskapar og forskjellar mellom begge læreplanane, før eg i neste kapittel vil vise til analysane som eg har gjort av to læreverk frå kvart land.

## 4.2 Den nederlandske læreplanen

I dette kapittelet vil eg ta føre meg den nederlandske læreplanen som er gyldig i skrivande stund. På same måte som eg gjorde i førre kapittel med den norske læreplanen, vil eg byrje kapittelet med ei generell innføring i det nederlandske skulesystemet. Vidare vil eg seie noko om læreplanen og korleis den er bygd opp, før eg vinklar det inn mot nederlandskfaget. Eg vil sjå på kva syn på grammatikk som blir formidla. Eg vil òg ta føre meg to andre dokument som saman med læreplanen gjev retning for grammatikkundervisinga i den nederlandske barneskulen.

### 4.2.1 Litt om den nederlandske grunnskulen

I det nederlandske skulesystemet er barn lærepliktige frå fylte 5 år til 16 år (eller i minst 12 år). Minst 96 % av elevane byrjar på skule når dei er fylt 4 år og har lov til å byrje på skule (SLO, *Stichting leerplanontwikkeling* – national institute for curriculum development, s. 8). Grunnskulen, eller Primary education, består av åtte årstrinn frå 4 (5) år til 12 år. I det vidare utdanningsløpet byrjar elevane på Secondary education. Det er resultatet frå ei avsluttande prøve, Cito, anbefalingar frå

lærarane og eleven sine ynske som avgjer om eleven skal vidare i ei yrkesfagleg førebuande utdanning (4 år), høgare allmenn vidareutdanning (5 år) eller universitetsførebuande utdanning (6 år) (SLO).

#### 4.2.2 Kjernemålboka

Den nederlandske læreplanen består av 58 kjernemål. Desse måla viser kva elevane må kunne etter fullført grunnskule. Læreplanen heiter *kerndoelenboekje* «kjernemålboka»<sup>6</sup>. Eg vil bruke omgrepet kjernemålboka vidare i denne oppgåva (SLO, 2006). Dei obligatoriske faga i grunnskulen er: nederlandsk, engelsk, frisisk (berre for skular i område der frisisk blir brukt som talemål), rekning og matematikk, person- og verdsorientering (samfunnsfag), *kunstzinnige orientatie* 'kunstnerisk orientasjon' og *bewegingsonderwijs* 'rørsleundervising' (SLO, 2006). Dagens læreplan er den tredje generasjonen av kjernemål. Sidan fyrste generasjon frå 1993 har mengda kjernemål minka frå 122 til 58. Dette er blitt gjort for å gje skulane meir plass til å lage eigne læreplanar (SLO, 2009a, s. 10).

#### 4.2.3 Fagets karakteristikk

Over har eg gjeve ei lita innføring i det nederlandske skulesystemet og den nederlandske læreplanen. Vidare vil eg rette merksemda mot nederlandskfaget og grammatikk i læreplanen. Under emnet nederlandsk i kjernemålboka blir det fyrst gjeve ei beskriving, *karakteristiek*, av faget. Det står blant anna at det er evident at språket er viktig ved tileigning av innhald og ferdigheiter i alle læringsområda. Difor blir språkundervisinga svært viktig. Språkundervising blir framheva som ein viktig faktor for i kor stor grad barn vil lukkast i utdanningsgangen og til og med kva plass dei vil ta i samfunnet. I læreplanen blir det òg lagt vekt på språket som sosialiserande funksjon. Undervisinga skal i størst mogleg grad ta utgangspunkt i kommunikative situasjonar slik at barna blir førebudde på samfunnets forventningar.

Det står at både språktileigning og språkundersundervising skal gå føre seg som ein sirkulær prosess. Undervisinga tek utgangspunkt i same innhaldet, men kompleksiteten og vanskegraden utviklar seg oppover klassetrinna. Undervising i nederlandsk skal føre til at barn blir stadig meir kompetente språkbrukarar, både i og utanfor skulen. Vidare blir det presentert fire ulike typar språkkompetansar:

- Å kopiere: så bokstaveleg som mogleg etterlikne ei handling, som til dømes å skrive av tavla.
- Å beskrive: på eigen måte (med eigne ord) gjere ulike språklege handlingar, som til dømes å skrive ein rapport, gje informasjon eller spørje.

---

<sup>6</sup> Det er eigentleg «vesle kjernemålboka» -je er ein forminskingssuffiks. Dette betyr ikkje at det finst ei stor kjernemålbok, men berre at den er lita. Eg synest at «vesle kjernemålboka» kan verke misvisande og eg brukar difor berre *kjernemålboka*.

- Å strukturere: å organisere [ein tekst<sup>7</sup>] på eigen måte.
- Å vurdere: reflektere kring moglegheit og evaluere.

Kjernemåla er ofte baserte på ulike kombinasjonar av desse fire grunnleggjande språklege kompetansane (SLO, 2006, s. 12).

I fagbeskrivinga blir det lagt vekt på den skriftlege språkferdigheita. Dei brukar her omgrepet *literacy* og gjer greie for den slik: «Literacy inneheld meir enn berre teknisk lesing og skriving. Innsikt i den samfunnsmessige funksjonen av literacy og ei positiv haldning utgjer viktige delar av literacy» (SLO, 2006, s. 12<sup>8</sup>). Denne literacy-utviklinga byrjar allereie før barneskulen, ved lesing og forteljing heime hos familien, og utviklinga fortset på skulen. Aktivitetar som legg til rette for den munnlege språkferdigheita er: å utvide ordforrådet, å rette merksemd mot språk og tenking, å bruke lyttestrategiar og å lese høgt og fortelje. Desse aktivitetane er òg viktige for utviklinga av den skriftlege ferdigheita.

Betraktning av språket skal gje barna ein reiskap til å snakke og tenkje om språket. Dei skriv at dette tradisjonelt har handla om grammatikk, «medan ein no hovudsakleg tenkjer på innsikt i eigne og andre sine «språkbruksstrategiar», slik at barnet lærer å bruke dei stadig meir bevisst og målretta» (SLO, 2006, s. 13). Det skal både vere merksemd på språket som system og refleksjon om språkbruk, men «språkskoding skal ikkje utgjere ein sjølvstendig del, men det skal bli integrert med delane frå dei andre domena» (SLO, 2006, s. 13).

Til slutt skriv dei om nederlandsk som andrespråk. Undervising i nederlandsk som andrespråk skil seg noko frå nederlandsk som fyrstespråk. Likevel gjeld dei same måla og det same tilbodet for alle elevar. Dette er fordi «språk er svært viktig for tileigning av kunnskap og ferdigheiter òg i dei andre faga» (SLO, 2006, s. 13).

På same måte som i føremålet til den norske læreplanen skal nederlandskfaget vere ei støtte til dei andre faga. Dette er fordi språk er ein viktig faktor i mange læringssituasjonar. Òg det kommunikative ved språket blir framheva her ved at undervisinga i størst mogleg grad skal ta utgangspunkt i kommunikative situasjonar. Elles er det sett fokus på fire spesifikke språkkompetansar. Ved literacy blir òg den samfunnsmessige funksjonen dratt inn. Hittil er det bruken av språket som har stått i fokus. Vidare blir det satt fokus på språket som system ved at elevane skal betrakte språket og språket i bruk. Merksemd på språket som system viser til ei formell grammatikkundervising. Men fokuset på bruken av språket og at det skal bli undervist som del av

---

<sup>7</sup> Ordet *tekst* er utelate her i den nederlandske teksten. Eg har valt å ta det med i omsetjinga for at setninga skal gje meining. Eg presiserer hermed at eg har brukt ordet tekst i den vidaste forstanden av ordet, slik at til dømes òg munnlege utsegnar blir forstått som tekst.

<sup>8</sup> Om eg ikkje har presisert noko anna, er alle omsetjingane mine eigne jf. kap. 3.6.

domena munnleg og skriftleg undervising, gjer at grammatikkundervisinga får eit funksjonelt preg. Så langt er det fleire liksapar enn forskjellar mellom læreplanane frå båe land.

Før eg går vidare med å presentere kjernemåla for nederlandsk, vil eg forsøke å forklare kva som ligg i omgrepet språkskoding, som er eitt av dei tre domena i kjernemåla.

#### 4.2.4.Språkskoding

Kjernemåla er fordelt over tre domene: *mondeling onderwijs* 'munnleg undervising'<sup>9</sup>, *schriftelijk onderwijs* 'skriftleg undervising' og *taalbeschouwing waaronder strategieën* 'språkskoding og strategiar'. Domena munnleg og skriftleg undervising og måla som høyrer til, vil vere greitt å forstå og vil kunne bli samanlikna med hovudområda *munnleg kommunikasjon* og *skriftleg kommunikasjon* i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Omgrepet språkskoding treng derimot ei utgreiing då den ikkje ser ut til å ha ein norsk ekvivalent i LK06. Ein definisjon av omgrepet er slik: «Språkskoding er refleksjon på alle aspekt av språket. vi brukar hermed omgrep frå lingvistikken, men omgrepa kan og komme frå det vanlege munnlege språket» (Beernink, Dam en Van Gelderen, 1986, referert i Bonset & Hoogeveen, 2010, s. 13). Vidare forklarar Van Gelderen refleksjon på språket som «det å aktivt undersøke språk og språklege fenomen gjennom ein systematisk metode for samanlikning som er innforstått for alle deltakarar» (Bonset & Hoogeveen, 2010, s. 13). Ved aspekt beskriv Van Gelderen (1988, referert i Bonset & Hoogeveen, 2010, s. 13) særleg tre lingvistiske perspektiv som beskriv språk:

- det formelle perspektivet, som tek utgangspunkt i kunnskap om språkets struktur, som til dømes reglar for oppbygginga av ord, setningar og tekst
- det semantiske perspektivet, som har fokus på tydinga av ord, setningar og tekst
- det pragmatiske perspektiv som har fokus på funksjonen av ord, setningar og tekst i konkrete (bruks)situasjonar.

Vidare definerer Van Gelderen (1988, referert i Bonset & Hoogeveen, 2010, s. 13) undervising i språkskoding som ein systematisk måte elevane blir lært å undersøke språkelege fenomen på, med utgangspunkt i formelle, semantiske eller pragmatiske aspekt; «dei [elevane] lærer hermed å snakke med språk om språk slik at dei kan dra konklusjonar om eige og andre sin språkbruk».

Van Gelderen (1988, referert i Bonset & Hoogeveen, 2010, s. 13) skil mellom strategiske og ikkje-strategiske former for opplæring i språkskoding. Ved strategisk opplæring får elevane oppgåver der dei skal tilpasse språkkunnskapen sin i det munnlege eller skriftlege språket. Fokuset her er at dei

---

<sup>9</sup> Det nederlandske ordet *onderwijs* kan tyde både 'undervising' og 'utdanning'. Eg har vald å bruke undervising då det passar best i konteksten av læreplanen.

skal bli medvitne om reglar som dei har bruk for til å løyse språklege utfordringar i eigen språkbruk. Ikkje-strategisk opplæring i språkskoding handlar om at elevane sjølve ser samanhengen mellom kunnskap dei har om språk og sin eigen språkbruk. Her er fokuset at dei skal lære seg konsept og reglar som dei treng for å snakke om språket. Vekta ligg hermed på det å lære elevane omgrep og reglar som kan bli brukt til å snakke om språklege fenomen, og det å lage oppgåver som tek føre seg desse omgrepa og reglane (Bonset & Hoogeveen, 2010, s. 13).

Bonset & Hoogeveen (2010) skriv at Van Gelderen (1988) gjer greie for tre målsetjingar for undervising i språkskoding. For det fyrste skal det bidra til å auke språkferdigheita. Det andre punktet som han trekkjer fram, er at det skal vere ei støtte for framandspråkopplæringa. Den siste målsetjinga er at elevane skal lære *taalculturele kennis* 'språkleg kulturell kunnskap'. Dette blir undervist i fordi «det utgjer ein del av den allmenne utviklinga som elevane får på skulen og som ser ut til å gje elevane breiare forståing og innsikt» (Bonset & Hoogeveen, 2010, s. 14). Van Gelderen grunnlegg undervising i språkskoding med framandspråksargumentet, språkferdigheitsargumentet og allmenndanningsargumentet (jf. kapittel 2.3).

I denne forklaringa til omgrepet språkskoding kjem det fram ulike syn på grammatikk. Det eine synet er formell ved at det er «å aktivt undersøke språk og språklege fenomen gjennom ein systematisk metode for samanlikning». Vidare blir tre lingvistiske perspektiv belyst: det formelle, det semantiske og det pragmatisk. Det formelle perspektivet blir beskrive slik som vi kjenner det att frå generativ grammatikk (GG), medan både det semantiske og det pragmatisk perspektivet er representert i systemisk-funksjonell lingvistik (SFL). Slik kan det sjå ut som om Van Gelderen blandar ei formell og ei funksjonell tilnærming.

Ved ikkje-strategisk opplæring i språkskoding skal elevane lære om sjølve språket og lære seg omgrep og reglar slik at dei kan snakke om språket. Ei slik formell tilnærming vil vere deskriptiv. Strategisk opplæring i språkskoding vil derimot vere preskriptiv. Her skal elevane lære om grammatisk prinsipp for å kunne bruke dei i eige språkbruk. Det siste synet ser vi igjen ved at Van Gelderen blant anna legg språkferdigheitsargumentet til grunn for undervising i språkskoding. I omgrepet språkskoding ligg altså ei forståing av at undervising i grammatikk vil gjere elevane flinkare til å skrive. Dette er ei meining som har fått mykje kritikk frå forskingsfronten, som eg har vore inne på i kapittel 2.2. Vidare brukar Van Gelderen også framandspråksargumentet og allmenndanningsargumentet. Medan framandspråksargumentet føreset ei instrumentell tilnærming, er allmenndanningsargumentet satt fram på kulturelle vilkår. Elevane skal lære om grammatikk fordi det er ei støtte når ein skal lære seg andre språk, og fordi det er ein del av kulturen noko som er viktig for elevane å vite noko om. Det er verdt å merke seg at det ikkje blir lagt eit funksjonelt eller

metaspråksargument til grunn for språkskodinga. Slik kan ein få inntrykk av at språkskoding i stor grad byggjer på eit formelt syn på grammatikkundervisinga, sjølv om det òg blir vist til både pragmatiske og semantiske tilnærmingar til grammatikk.

Vidare vil eg vise til kjernemåla for nederlandsk der språkskoding er eit av domena. Eg vil sjå i kva grad dei formidlar formelle eller funksjonelle syn på grammatikkundervisinga.

#### 4.2.5 Kjernemål

Det er totalt 12 kjernemål for nederlandsk frå 1. til 8. trinn. Dei er som nemnt over fordelt over tre domene: munnleg undervising, skriftleg undervising og språkskoding og strategiar. Eg viser her berre til kjernemåla for språkskoding og strategiar, då det er dei som tek føre seg grammatikk. Eg har omsett kjernemåla til norsk så direkte som mogleg nedanfor:

##### Språkskoding og strategiar

10. Elevane lærer å kjenne att, setje ord på, bruke, og vurdere strategiar ved måla under munnleg og skriftleg undervising.
11. Elevane lærer ei mengde språkkyndige prinsipp og reglar. Dei kan kjenne att subjektet og verbalet i ei setning og skilje mellom dei ulike delane i verbalet.  
Elevane kjenner til
  - Reglar for rettskriving av verb
  - Reglar for rettskriving av andre ord enn verb
  - Reglar for bruk av teiknsetjing
12. Elevane tileignar seg eit tilstrekkeleg ordforråd og strategiar for forståing av ord som er ukjente for dei. Under *ordforråd* går òg omgrep som gjer det mogleg for elevane å tenkje på og snakke om språk (SLO, 2006, s. 11–19).

I førre delkapittel kom det fram at språkskoding tek føre seg både formelle og funksjonelle tilnærmingar til grammatikkundervisinga. I kjernemål 11 er det først og fremst formelle aspekt ved språket som kjem til syne. Det handlar mykje om reglar og språkkyndige prinsipp. I og med at det er reglar for rettskriving og for bruk av teiknsetjing får det eit veldig preskriptivt preg. Fokuset på syntaks, ved at elevane skal kjenne til subjekt og verbal, verkar derimot meir deskriptivt. Under kjernemål 12 står det at elevane skal tenkje og snakke om språket. Her ser vi litt av det utforskande med språkskoding som Van Gelderen la til grunn for omgrepet.

Alt i alt gjev desse kjernemåla relativt lite informasjon. Det står at elevar skal kjenne til reglar, men ikkje kva dei reglane er. Det same gjeld grammatiske omgrep. Medan kjernemål 11 viser til ei formell grammatikktilnærming som er deskriptiv og preskriptiv, kan ein tyde ei meir utforskande

tilnærming i kjernemål 12. Det er opp til skulane og lærarane å tolke kjernemåla og utvikle eigne lokale læreplanar. Dette skal eg seie noko meir om i neste delkapittel.

#### 4.2.6 Utvikle lokale læreplanar

Dei tolv kjernemåla gjeld, som eg har skrivne tidlegare, for alle åtte åra på barneskulen. Kjernemåla er det overordna lovpålagde rammeverket for grunnskulen frå ministeriet for utdanning, kultur og vitskap. Det er eit opent og vidt rammeverk. Slik gjev regjeringa skulane moglegheita til å «sjølv fyller ut innhaldet i deira undervising» (SLO, 2009b). Kjernemåla viser kva som er viktig at alle barn bør få med seg i løpet av barneskulen. Dei skal ikkje sjåast som mål som eleven skal oppnå, og stiller difor ingen krav direkte til elevane<sup>10</sup>. Dei stiller derimot krav til lærarane, og at dei underviser minst det som står beskrive i kjernemåla. Her skil kjernemåla seg frå kompetansemåla i LK06. Medan kompetansemåla i LK06 viser til dei kunnskapane og ferdigheitene elevane skal ha i den norske skulen, viser kjernemåla til innhaldet i og måla ved sjølv undervisinga i den nederlandske skulen. Kjernemåla er dermed meir direkte retningsgjevande for innhaldet i undervisinga: «I skulane blir det arbeidd med å gje form til undervisinga, til dømes ved å forbetre samanhengen mellom dei ulike læringsområda» (SLO, 2009b). Dette fører til at skular og lærarar må gjere ei tolking av læreplanane og lage ein plan med innhald og aktivitetar fordelt over åtte klassetrinn. «Skulane er frie til å sjølv gjere spesifikke val og til å velje eigen didaktiske fyllingar», står det skrivne i forklaringa til *Tussendoelen & leerlijnen* 'mellommål og læringslinjer'. I dette dokumentet har SLO saman med *Expertisecentrum Nederlands* 'ekspertisesenteret for nederlandsk' utvikla læringslinjer til kjernemåla. Her kjem dei med forslag til ei mogleg tolking av kjernemåla og korleis skular kan fordele dei over åtte år med innhald og aktivitetar (SLO, 2009b).

#### 4.2.7 Læringslinjer – kontinuerleg læring

Læringslinjene har teke utgangspunkt i at barnets utvikling er ein fortløpande prosess: «Det er inga skillelinje frå eit trinn til det neste ...»(SLO, 2009b). Kjernemåla er utvikla med utgangspunkt i ei slik forståing. Difor bør utarbeiding av kjernemåla ta utgangspunkt i «ei gjennomgåande utviklingslinje slik at elevane vil møte same stoffet på alle trinn i stadig aukande grad av kompleksitet» (SLO, 2009b).

Læringslinjene er fordelte per fag. Det er laga ei læringslinje til kvart kjernemål. Ved utarbeiding av kjernemåla har utviklingsgruppa òg teke utgangspunkt i fagets karakteristikk, som eg har beskrive over. Innhaldet er fordelt over fire grupper med kombinasjonane 1. og 2. klasse, 3. og 4.

---

<sup>10</sup> Kva kunnskapar og ferdigheiter elevane skal ha i den nederlandske skulen, blir behandla i referanserammeverket for språk og rekning, som eg vil komme inn på i kapittel 4.2.8.

klasse, 5. og 6. klasse og 7. og 8. klasse. Ved kvar læringslinje står det beskrive kva kjernemålet handlar om, kva som er nøkkelomgrep og ei forklaring og grunngjeving for kvifor dei har valt å utarbeide kjernemålet slik dei har gjort. Innhaldet i kjernemåla er fordelt over dei fire gruppene ved hjelp av ulike konsept. Dette er gjort slik at det er «ein naturleg samanheng mellom gruppa og i overgangen frå gruppe til gruppe med ein aukande grad av vanske og kompleksitet» (SLO, 2009b). Dette blir kalla for innhaldslinja eller lærestofflinja. Vidare er det for kvar gruppe òg ei undervisningslinje, som gjev didaktiske beskrivingar av kva læraren gjer, og ei linje for den lærande, som handlar om kva barna skal gjere. Medan innhaldslinja beskriv kva som må ha vore gått gjennom i løpet av barneskulen, gjev undervisningslinja og linja for den lærande berre døme på korleis ein kan gjere dette. Til saman utgjer desse tre linjene læringslinja for det aktuelle kjernemålet. Læringslinjene er tenkte slik at ein kombinasjon av eitt element frå kvar av dei tre linjene utgjer eit mellommål. Desse mellommåla gjer ei meir presis beskriving av korleis ein kan organisere undervisinga, slik at ein ved slutten av barneskulen har oppnådd kjernemåla. Det blir òg gjeve konkrete døme, som videoar, bilete eller situasjonsbeskrivingar, som gjer tydeleg korleis kombinasjonen av innhald, barna sine aktivitetar og læraren sine aktivitetar kan fungere (SLO, 2009b).

Sjølv om utviklingsgruppa har utvikla eit slikt detaljert vedlegg til læreplanen, kjernemålboka, presiserer dei at dette korkje er eit undervisningsprogram, ein metode eller ein læreplan. Det skal sjåast på som ei beskriving av ei mogleg innhaldsfordeling av undervisningsinnhald over åtte år. «For å kunne gje ekte undervising treng du som lærar først og fremst din eigen fagkunnskap, di erfaring, di oppfinnsamheit og kreativitet og sjølvstøtte òg dine læremiddel som hjelper deg med å skape eit utfordrande læringsmiljø for barna» (SLO, 2009b).

Læringslinja til dei tolv kjernemåla i nederlandsk varierer i storleik frå 10 til 20 sider. I forklaringa og grunngjevinga av utviklingsgruppa si utgreiing av kjernemålet 11 (sjå kapittel 4.2.5) står det at «for å kunne lære språkkyndige prinsipp og reglar må ein tileigne seg grammatisk innsikt. For å kunne stave verb riktig må elevane kunne finne subjektet og verbalet i ei setning (særleg *persoonsvorm* 'det finitte verbet'). Òg det å kunne setje hermeteikn eller komma krev innsikt i språkstrukturar» (SLO, 2009b). Vidare blir det lagt vekt på at elevane rett og slett må pugge ord. «Sjølv om nederlandsk rettskriving er relativt regelmessig samanlikna med andre språk, som til dømes engelsk, er det mange rettskrivingsmønster som barna rett og slett må lære gjennom systematisk øving. Dessutan finst det mange reglar og unntak. Dei ordbileta må i størst mogleg grad bli automatiserte» (SLO, 2009b). Om språkskoding står det at det er meir enn berre refleksjon om språket som system. Det handlar òg om å reflektere om:

- språkets mening (ord- og setningsbetyding);



- språkets funksjonar (kommunikativ, ekspressiv og konseptualiserande);
- språkkultur (språkvariasjon) (SLO, 2009b).

Igjen blir det formidla ulike syn på grammatikkundervisinga. På den eine sida er det eit formelt syn som viser til ein preskriptiv grammatikkundervising. Det ser ut til å vere eit stort fokus på rettskriving, og ei tru på at undervising i grammatikk skal vere til hjelp i rettskrivinga jamfør språkferdigheitsargumentet nemnt over og i kapittel 2.3. På den andre sida blir semantiske, pragmatiske og kulturelle aspekt ved språket tekne fram ved refleksjon om språket, ved sida av refleksjon om språket som system. Dette formidlar eit funksjonelt syn på grammatikkundervisinga.

Læringslinja for kjernemål 11 gjev ei relativt detaljert beskriving av korleis lærarane kan jobbe heilt konkret med kjernemålet i skulen. Der kjernemålboka er vid og open, er læringslinjene detaljerte og konkrete. Som nemnt over er kjernemålboka open for tolking slik at skulane sjølve kan lage eigne læreplanar. I ein engelskspråkleg informasjonstekst om det nederlandske utdanningssystemet står det at:

National curriculum policy in the Netherlands has increasingly shifted from a belief in the necessity of solid steering at macro level to a belief in the power at meso level, the level of school policy. The central curriculum policy has turned into processes of decentralisation and an increase in local autonomy. Schools are given more scope for the development of education in line with the specific needs and local environment of their pupils (SLO, *Stichting leerplanontwikkeling* – national institute for curriculum development, s. 14).

Læreplanen legg dermed opp til høg grad av lærarautonomi. Sjølv om læringslinjene berre er eit forslag til korleis læreplanen kan bli tolka og gjort om til lokale læreplanar, kan ein få inntrykk av at dei tek vekk noko av denne autonomien. Det er interessant at dei som står bak utviklinga av kjernemåla, òg har laga læringslinjene som verkar meir enn berre retningsgjevande: «Innhaldslinja beskriv kva som må ha vore gått gjennom i løpet av barneskulen» (SLO, 2009b, mi understreking). Med på den eine sida ein veldig open læreplan og på den andre sida detaljerte læringslinjer som er utarbeidde med utgangspunkt i kjernemåla, kan ein spørje seg kor stor den autonomien i praksis er. Som eg kjem til vise å kapittel 5, har dei nederlandske læreverka teke utgangspunkt i læringslinjene og referansenivåa for nederlandsk. I neste delkapittel skal eg gjere greie for referansenivåa.

#### 4.2.8 Referansenivåa

Kva elevane skal kjenne til og kunne, er lagt fast i *referentiekader voor taal en rekenen* 'referanserammeverket for språk og rekning'. Dette er grunnleggjande kunnskapar og ferdigheiter som er viktig for alle elevane. Målet ved dette er å få eit «allment høgare nivå» i den nederlandske skulen. «Det å lære [elevane] grunnleggjande kunnskapar og ferdigheiter er ei kjerneoppgåve i undervisinga» (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009, s. 5).

For språk er det totalt fire ulike nivå. Nivåa blir kalla for *fundamenteaal niveau* 'grunnleggjande nivå'. På barnetrinnet er det nivå 1F som viser til dei kunnskapane og ferdigheitene elevane skal ha. Elevar som klarer å tileigne seg stoffet fortare enn gjennomsnittseleven, kan forholde seg til *streefniveaus* 'strevnivåa'. Dei elevane blir tilbodne stoff frå det neste fundamentale nivået. Slik blir nivå 2F<sup>11</sup>, som er det grunnleggjande nivået for vidareutdanning, 1S (strevnivå) i barneskulen.

For språk er det utvikla referansenivå for fire domene: munnleg språkferdigheit, lesing, skriving og *begrippenlijst en taalverzorging* «omgrepsliste & språkomsyn». Sistnemnde tek blant anna føre seg grammatikk. Det står at det trengs ei avgrensa mengd omgrep til å kunne snakke om språk og språklege fenomen. «Det handlar om at lærarar (og elevar) kan namngje nokre fenomen i kontekstrike språksituasjonar» (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009, s. 17).

Kvaliteten på språkbruken (lesing og skriving) blir behandla i dei andre domena medan det i domenet språkomsyn er fokus på «kunnskap om reglar og omgrep med tanke på korrekt språkbruk» (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009, s. 17). Elevane har oppnådd nivået om dei har automatisert reglane i språkproduksjonen. Vidare står det at denne automatiseringa krev mykje tid, og at det som blir lært, treng stadig vedlikehald. I skjemaet nedanfor står det kva omgrep elevane skal kjenne til på nivå 1F, som er det grunnleggjande nivået på barnesteget, og F2, som er strevnivået på barnesteget. Referansenivåa for rettskriving blir gjevne i eit anna skjema. Det er interessant at dei har valt å skilje grammatiske omgrep og rettskriving. Dette kan ta utgangspunkt i ei forståing av språk som eit naturleg fenomen, medan rettskriving skil seg noko frå dette, då skriftspråka er normerte (jf. det generative synet i kapittel 2.4.1).

---

<sup>11</sup> Nivå 2F er det nivået som alle treng for å kunne delta i samfunnet (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009, s. 5)

	F1	F2
Teiknsetjing	kolon, punktum, komma, semikolon, spørjeteikn, hermeteikn	trema ("), aksent
Ordklasser	substantiv, verb (sterke og svake), adjektiv	
Grammatisk kunnskap	subjekt, direkte objekt, hovudsetning, bisetning, verbal, finitte verb	aktive og passive setningar, spørjande setningar
Tekstkunnskap	standpunkt, argument, fakta, meining, teksttype og samtaletype, paragraf	kjenneteikn ved teksttypar og sjangrar (òg ved samtaletypar), hovudtanken (ved tekst), teksttema. Metaspråklege former/typar: ord, setningar tekstutdrag ( <i>tekstfragmenten</i> ) som gjev informasjon om resten av teksten (som signalord, prospektive og retrospektive tekstelement in innleiing, samandrag i siste setning ( <i>samenvattende zin aan slot</i> ).
stilistisk og semantisk	tyding, symbol, synonym, kontekst, bokstavleg, biletleg, uttrykk, ordtak, morsmål, andrespråk, framandspråk, standardspråk, dialekt, fleirspråkleg, formell og uformell språkbruk, låneord.	Homonym, homofon, fagspråk, stilistisk tilpassing ( <i>stilistische adequatheid</i> ) (mottakarretta), presentasjonskjenneteikn (ved munnleg og skriftleg tekst).
morfologi	Ordform, orddel, samansett, prefiks, suffiks, staving. Tal (fleirtal/eintal), tid (presens, preteritum, perfektum og imperfektum). Forminskingsord, ulike former av verbet (stam, infinitiv, adjektiv).	
Oppsett	Side, ord, setning, stor bokstav, uttale, tittel, kapitel, linje, skrifttype, avsnitt, overskrift.	
Lydar	artikulasjon, trykk, intonasjon, pause.	

(Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009, s. 17)

I tillegg til ordklassa verb skal elevane òg kjenne til omgrep som dei vil trenge i rettskriving av verb:

1. Verb;
2. Verbets tider (presens, preteritum, perfektum og imperfektum);
3. Tal: fleirtal, eintal;
4. Første, andre og tredje person;
5. finitte verb
6. Perfektum partisipp;
7. Verbets stamme;
8. Heile verbet (infinitiv);
9. Subjekt;
10. Svake og sterke verb;
11. verbalet (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009, s. 17).

I og med at referansenivået for språkomsyn er basert på omgrep, kan ein i liten grad tolke eit grammatikksyn med utgangspunkt i sjølv referansenivået. I innleiinga til referansenivået står det likevel at omgrepa trengst til å kunne snakke om språk og språklege fenomen. Dette skal skje i «kontekstrike språksituasjonar». Dette kontekstavhengige viser til funksjonelle aspekt ved språket, at vi brukar språket på ulike måtar avhengig av kontekst. Men òg her kjem det eit preskriptivt grammatikksyn fram ved at elevane skal lære desse omgrepa med tanke på «korrekt språkbruk».

#### 4.2.9 Oppsummering

I dette kapitlet har eg teke føre meg den nederlandske læreplanen og to andre dokument som seier noko om grammatikkundervising i den nederlandske skulen. Sjølv læreplanen, kjernemålboka, er eit opent dokument som eigentleg gjev lite informasjon. Medan det i fagbeskrivinga blir lagt vekt på ei funksjonell tilnærming, viser kjernemål 11 til ei formell, preskriptiv og deskriptiv, grammatikkundervising. I læringslinjene er kjernemåla utarbeidd av same gruppa som har laga kjernemålboka. Dette er ei didaktisk tolking av kjernemåla og viser blant anna til innhald for undervisninga og undervisingsformer. Grammatikksynet som blir formidla her, er todelt. På den eine sida er det funksjonelt, ved at ein legg vekt på språkets semantiske og pragmatiske sider, og på den andre sida er det ei formell grammatikktilnærming som er preskriptiv. Det siste dokumentet, referanseramma, viser til forventta nivå som elevane skal vere på ved slutten av barneskulen. Her blir grammatikk behandla under språkomsyn. Sjølv om denne i stor grad berre viser til omgrep, kan ein òg her sjå ei preskriptiv tilnærming til grammatikken.

Dette blir underbygd av Van Gelderen (1988, referert i Bonset & Hoogeveen, 2010) si utgreiing av omgrepet språkskoding. Han gjer greie for språkets formelle sider. Sjølv om han òg trekkjer fram språkferdigheitsargumentet, viser han til eit noko meir nyansert syn på formelle tilnærmingar ved at han brukar både framandspråksargumentet og allmenndanningsargumentet. Ved sida av formelle perspektiv set han òg opp både pragmatiske og semantiske perspektiv på språket, og slik er både formelle og funksjonelle syn representerte i omgrepet språkskoding og i den nederlandske læreplanen og tilhøyrande dokument.

I neste kapittel skal eg sjå på fire læreverk og kva syn på grammatikkundervising dei formidlar. Men først skal eg avslutte dette kapitlet ved å samanfatte nokre likskapar og forskjellar i den nederlandske og den norske læreplanen.

### 4.3 Nokre likskapar og forskjellar i den nederlandske og den norske læreplanen

Når eg skulle samanlikne kjernemålboka og LK06, var forskjell i storleiken det første som slo meg. Der LK06 er eit ganske stort og omfattande dokument, er kjernemålboka veldig kort og oversikteleg. Den er kanskje for kort i seg sjølv då det er blitt utvikla fleire dokument som støtte til læreplanen. Begge læreplanane legg til rette for at skulane, og lærarane kan utvikle eigne lokale læreplanar og gje undervisinga innhald og velje eigne undervisingsmetodar. Kjernemålboka legg i utgangspunktet til rette for stor lærarautonomi, men dette blir til underminert av omfanget i læringslinjene, sjølv om dei berre er forslag. LK06 er noko meir detaljert, men rettleiinga for arbeid med lokale læreplanar er meir opne enn dei nederlandske læringslinjene. Dette kan gje inntrykk av at det i den nederlandske skulen er noko sterkare styring ovanfrå enn i den norske skulen. Dette blir forsterka ved referanseramma for språk og rekning som mykje meir detaljert enn kompetansemåla viser kva elevane bør kunne på dei ulike stega i skulen. Sjølv om det for grammatikken berre blei gjeve att omgrep, er det å meistre grammatikken del av referansenivåa under domenet skrivning.

I språkundervisinga blir det i begge læreplanane, i meir eller mindre grad, lagt vekt på kommunikasjon og kontekstavhengig undervising. Ein kan òg i begge læreplanane sjå både formelle og funksjonelle syn på grammatikkundervisinga. Likevel meiner eg at eit funksjonelt syn er sterkare til stades i den norske læreplanen, medan eit formelt syn kjem meir fram i den nederlandske læreplanen. I begge læreplanane blir det sett fokus på system. I LK06 tek dette fokuset utgangspunkt i funksjonar som til dømes ved ordklassene eller funksjonelt teiknsetjing. I kjernemålboka skal elevane lære om systemet som støtte i rettskriving. Det formelle synet i kjernemålboka er i stor grad preskriptivt, sjølv om ein òg kan sjå deskriptive tilnærmingar i båd læreplanane. Samtidig ser ein at det i dei nederlandske dokumenta, og i forklaringa av omgrepet språkskoding, òg blir lagt vekt på pragmatiske og semantiske aspekt ved språket, og at det i LK06 òg er døme på preskriptive tilnærmingar til grammatikkundervisinga. Dei viser dermed ikkje til eit reint funksjonelt eller formelt syn, men er opne for fleire tilnærmingar.

Det siste eg vil dra fram her, er at det i begge læreplanane er lagt til rette for ei utforskande tilnærming til språket ved sida av dei syna som eg har gjort greie for over. Sjølv om dette ikkje er direkte uttalt, vil ei didaktisk tilnærming med utgangspunkt i generativgrammatikk vere mogleg innafor begge læreplanane.

I neste kapittel skal eg presentere to læreverv frå båd land. Eg vil sjå på korleis dei har tolka læreplanane, og kva syn på grammatikkundervisinga som kjem fram.

## 5 Analyse og drøfting av fire læreverker

I dette kapitlet vil eg ta føre meg to læreverker frå Nederland og to frå Noreg. I kapittel 2 har eg gjort greie for kva læreverker eg har valt og kva metode eg har brukt for å analysere dei. I dette kapitlet vil eg presentere funna mine og drøfte dei i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgåva, som eg gjorde greie for i kapittel 1. På same måte som ved læreplanane i kapittel 3 vil eg sjå på kva syn på grammatikkundervisinga som blir formidla gjennom læreverka. Eg vil først gje ein generell presentasjon av korleis dei ulike læreverka er bygde opp og korleis oppbygginga er motivert. Etter den generelle delen vil eg rette fokuset mot det grammatiske innhaldet i læreverka.

### 5.1 Oppbygging av læreverka

Frå Noreg har eg analysert læreverka *Zeppelin 7* frå Aschehoug forlag og *Agora 7* frå Gyldendal forlag, og frå Nederland har eg analysert *Taal actief* frå Malmberg forlag og *Taal op Maat* frå Noordhoff forlag. I dette delkapitlet skal eg gje eit oversyn over korleis dei ulike læreverka er bygde opp og diskutere kva som kan ligge bak metodevala deira.

#### 5.1.1 Zeppelin

Læreverket *Zeppelin for 7.* trinn består av ei språkbok med vekt på språk, ei lesebok med vekt på litteratur, ei arbeidsbok til språkboka og ei til leseboka, ein leseserie (nivådifferensierte småbøker), ein nettstad, ein cd og ei lærarretteiing (Holm, Løkken, & Bjørkvold, 2008, s 4–5).

I lærarretteiinga er det ein årsplan i norsk med *Zeppelin 7*. Der blir det gjeve ei oversikt over korleis ein kan jobbe med kapitla frå begge bøkene. Det er ikkje gjeve noka tidsoversikt i skjemaet, berre rekkjefølgje av kapitla. Det er 22 bolkar av dei total 18 kapitla i begge bøkene (Holm, et al., 2008, s. 16–19).

Innleiingsvis i kvart kapittel blir det oppgjeve kva kompetansemål i LK06 kapitlet tek føre seg. Læreverket er frå 2009, slik at det tek utgangspunkt i den første utgåva av LK06, og ikkje den reviderte utgåva frå 2013. Dette har eg vore inne på i kapittel 4.1.8 om den norske læreplanen. Kompetansemåla frå 2006 som står bak domenet språk og kultur i språkboka, lyder slik (på bokmål): «Forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap» og «finne språklige særtrekk i sitt eget miljø» (Holm, et al., 2008, s. 9–11).

Læreverket er differensiert ved at lesedelen har ein raud tekst og ein gul tekst. Det er tenkt at den raude teksten skal alle klare, medan den gule teksten er litt vanskelegare og inneheld tilleggsstoff. Oppgåvene i arbeidsbøkene er mange og varierte slik at det er lett å differensiere (Holm, et al, 2008, s. 5). Vidare blir det lagt vekt på vurdering og at elevane skal få tilbakemelding på arbeidet, «slik at de kan komme videre i læringsarbeidet» (Holm, et al., 2008, s. 7). Læraren bør vere

tydeleg og spesifikk slik at elevane veit kva som blir forventa dei. Ved å lage vurderingskriterium for oppgåver kan ein gjere elevane meir aktive i eigne læringsprosessar: «En slik bevisstgjøring vil hjelpe elevane å reflektere over eget arbeid og motivere til innsats» (Holm, et al., 2008, s. 7).

Med utgangspunkt i dette er det på byrjinga av kvart kapittel ei ramme med mål. Her står det skrive kva elevane skal lære i det aktuelle kapittelet. I slutten av kvart kapittel blir måla tekne opp igjen med spørsmål i ramma «I MÅL?». «Disse har ikke bestemte fasitsvar, men de oppfordrer elevane til refleksjon over egen læringsprosess» (Holm, et al., 2008, s.7). Det ser ut til å vere eit stort fokus på sjølvne læringsprosessen i *Zeppelin* 7. Forfattarane beskriv både ulike læringsstilar og -strategiar: «Målet er at læringsstrategiene blir en integrert del av elevens tenkemåte, slik at de nærmest ubevisst velger en passende strategi for et gitt lærestoff» (Holm, et al., 2008, s. 24).

Om grammatikk skriv forfattarane av *Zeppelin*: «I dette læreverket ønsker vi å gi elevane et metaspråk som de kan bruke når de skal snakke om, reflektere over og arbeide med språk, tekst og egen læring. Dessuten er grammatiske begreper et viktig redskap i fremmensspråkopplæringen» (Holm, et al., 2008, s. 56). Dei referer til LK06 og at elevane må kjenne til grammatiske omgrep i arbeid med tekstar. Grammatiske omgrep er ein reiskap i tekstskaping. I tillegg nyttar dei seg av framandspråksargumentet (Holm, et al., 2008, s. 56).

### 5.1.2 Agora

*Agora* 7 består av ei grunnbok, ei øvebok, ei ressursbok for læraren og ein nettstad (Heggem, 2008, s. 7). Om *Agora* 7 skriv forfattaren at kunnskapsstoffet blir vektlagt i større grad enn i dei lågare trinna: «...nå skal elevane etter hvert bli mer og mer bevisste språkbrukere. De skal kunne noe om språk og tekst. (...) De skal kunne noe om hvordan ulike tekster ofte struktureres og bygges opp. De skal vite noe om bruken av virkemidler, de skal vite mer om grammatikk og rettskriving ...» (Heggem, 2008, s. 8).

Øg *Agora* 7 er basert på første utgåva av LK06. Delkapittelet som tek føre seg grammatikk, er knytt opp til kompetansemåla «mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner» og «forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap». Alle kompetansemåla blir behandla i læreverket, «men hvordan fagstoffet brukes eller hvilke undervisningsmetoder en vil benytte, gir ikke verket noen absolutte føringer for» (Heggem T., 2008, s. 9). Språkboka er organisert slik at eit oppslag utgjer ei sjølvstendig bit av fagstoffet slik at ein ikkje treng å arbeide med heile kapittelet i ein omgang. Det er altså opp til lærarane å planleggje rekkjefølgja og progresjonen i løpet av skuleåret (Heggem, 2008, s. 171–172).

Læreverket gjev ikkje eit ferdig opplegg for differensiering, men oppgåvene kan òg bli bruka som døme på korleis ein kan arbeide med stoffet: «Derfor er det å håpe at brødtekst, illustrasjoner

og oppgaver kan inspirere lærere og elever til å finne på egne oppgaver. Hovedhensikten er hele tiden å gjøre elevene i stand til å nå de kompetansemålene fagplanen setter opp. Ulike elevgrupper har ulike behov, og ideelt sett bør undervisningen vokse organisk fram og ta de retningene som er nødvendig for å nå målene uavhengig av oppgavene i en lærebok» (Heggem, 2008, s. 9). Slik legg *Agora 7* stor vekt på lærerautonomien.

Kvart kapittel byrjar med ei ramme med følgjande formulering: «Etter dette kapittelet skal du ...», og sluttar med ei ramme med spørsmål «Kan du dette no?». Desse spørsmåla tek først og fremst føre seg kunnskapsstoffet i kapittelet. Elevane sine ferdigheiter må læraren kontrollere gjennom elevane sitt arbeid (Heggem, 2008, s. 8).

I dei føregåande åra har grammatikken i *Agora* vore av «praktisk-funksjonell art» (Heggem, 2008, s. 29). «Elevene skal bruke språket i naturlige sammenhenger og gjennom oppgaver få erfare hva slags funksjon et verb, et adjektiv eller et pronomen har i språket» (Heggem, 2008, s. 29). Men i *Agora 7* må elevane likevel «lære den grammatiske terminologien, slik at vi kan ha et vokabular når vi snakker om språk» (Heggem, 2008, s. 29). Det vitnar primært om eit funksjonelt syn på grammatikkundervisninga. Men òg eit meir formelt syn kjem fram. Kapittelet «Byggjeklossane i språket» byrjar slik: «Grammatikk tyder språklære og skildrar korleis språket vårt, og andre språk, er bygde opp. Grammatikken gir oss eit ordforråd, så vi kan snakke om språk, noko som er praktisk når vi skal bli betre og betre språkbrukarar» (Heggem & Sunne, 2008, s. 48). Forklaringa på kva grammatikk er for noko, er basert på eit formelt syn. Motivasjonen ser derimot til å vere funksjonelt grunngeve med den siste setninga, at elevane skal bli betre språkbrukarar.

### 5.1.3 Taal actief

«Taal actief» tyder 'språk aktiv' eller 'aktivt språk'. Basismaterialet til *Taal actief – taal 'språk'* inneheld lærarrettleiinga, språkbok del A og B, arbeidsbok del A og B, svarbok del A og B og ei prøvebok (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 24). For arbeid med rettskriving finst det to separate rettskrivingsarbeidsbøker i *Taal actief – spelling 'rettskriving'* (Malmberg). Forfattarane har organisert det slik at læreverket tilbyr ei læringslinje for språk og ei læringslinje for rettskriving. På same måte som eg viste til dei to ulike referanseramma for grammatiske omgrep og rettskriving i kapittel 4.2.8. Læringslinja språk og rettskriving skal likevel vere fullstendig tilpassa til kvarandre. I språkdelen blir elevane førebudde med viktige grammatiske omgrep som seinare blir nytta i rettskrivingsarbeidet (Malmberg).

I denne oppgåva har eg berre brukt *Taal actief – taal*. Eg vil vidare berre bruke *Taal actief* når eg refererer til dette verket. I *Taal actief* blir språket behandla i fire domene: *woordenschat* 'ordforråd', *taal verkennen* 'utforske språk', *spreken en luisteren* 'tale og lytte' og *schrijven* 'skrive'.



Dei fire domena har ei «fullstendig tilslutning til kjernemåla og referanse-ramma språk» (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 7)<sup>12</sup>. Lærestoffet i *Taal actief* er basert på referansenivået 1S, jf. kapittel 4.2.8.

Lærarrettleiinga til *Taal actief* er veldig detaljert. «Med denne rettleiinga kan du utan mykje førebuing steg for steg utføre di undervising» står det (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 2). Slik, skriv forfattarane, skal denne språkmetoden vere brukarvenleg.

Metoden består av åtte tema. Kvart tema går over fire veker. På måndagar er det ei 60-minuttarsøkt<sup>13</sup> og tysdag til og med fredag er det 40-minuttarsøkte<sup>14</sup>. Kvar dag blir det jobba med dei ulike domena. På fredagen i den tredje veka av eit tema gjer elevane prøven i arbeidsboka. Den prøven viser til nivået som kvar elev er på og viser kva dei treng av instruksjon i den fjerde veka (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 17).

Kvar økt tek utgangspunkt i eit oppslag, to sider, i enten språkboka eller arbeidsboka. Økta byrjar med ei ramme med målet for timen, «Dit ga je leren» 'dette skal du lære', og blir avslutta med eit tilbakeblikk på målet *reflectie* 'refleksjon'. Under målet for timen står det ei forklaring til stoffet «dit moet je weten» 'dette må du vite', som ein slags vegen til målet (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 2). I lærarrettleiinga blir det stegvis forklart kva læraren skal gjere og seie. Etter introduksjonen skal elevane gjere oppgåve 1. Kor mange feil eleven har i denne oppgåva, avgjer kva oppgåve han skal jobbe vidare med. Slik finst det oppgåver på *drempelnivea* 'dørstokknivå', *basisniveau* 'standardnivå' og *verrijkingsniveau* 'nivå for utvida/djupare forståing' (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 11). Det er tenkt at alle elevane er innom oppgåvene på standardnivået. Slik er det enkelt for læraren å differensiere undervisinga. Elevane som er på dørstokknivået, skal òg få ein utvida instruksjon, medan dei andre elevane arbeider sjølvstendig med oppgåvene<sup>15</sup>.

Vurderingsarbeidet og testing av elevane skal gjere det mogeleg for lærarane å planleggje og leggje til rette undervisinga. Dette blir kalla for «opbrengstgericht werken» 'utbytteorientert arbeid.' Dette tyder at lærarane i team skal «jobbe systematisk med undervisingskvaliteten på skulen og med å forbetre barna sine prestasjonar» (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 22).

I *taal actief* har dei erstatta det «gamle» omgrepet språkskoding med «utforske språk». Dei meiner at språkskoding var for abstrakt for barn og at det gjev inntrykk av å vere noko passivt. Omgrepet «utforske språk» står derimot «for aktivt utforsking av språk, å bli nysgjerrig på språk og å

---

<sup>12</sup> Alle omsetjingar er mine egne, jf. kapittel 3.6.

<sup>13</sup> Den fjerde måndagen i eit tema har elevane berre ei 20-minuttarsøkt. I dei resterande 20 minuttane gjer dei diktaten i rettskrivingsprogrammet (Brand, et al., Algemeen, 2012: s. 17).

<sup>14</sup> Frå tysdag til og med fredag jobbar elevane 20 minuttar med rettskrivingsarbeidet (Malmberg).

<sup>15</sup> For svært evnerike barn finst det ei *Taal actief* + bok som dei kan jobbe hovudsakleg sjølvstendig med (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 11).

verdsetje språkets variasjonar» (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 10). I domenet «utforske språk» skal læraren jobbe med fire hovudmål:

1. Du gjev barna innsikt i det nederlandske språksystemet gjennom reglar, kontrollerte/styrte oppdagingar og aktiv utforsking.
2. Du lærer barna å snakke om språk gjennom å gje dei språkkyndige omgrep.
3. Du lærer barna å forundre seg over språkbruk gjennom kjente språklege fenomen.
4. Du skapar engasjement hos barna gjennom å la dei tenkje, snakke og reflektere om deira eige språk (Brand, et al., Algemeen, 2012, s. 10).

Inntrykket her er at grammatikktilnærminga er formell med eit stort fokus på å utforske. Slik kan det sjå ut som om ei eksplanatorisk tilnærming vil vere mogleg.

#### 5.1.4 Taal op maat

«Taal op maat» kan bli omsett til 'skreddarsydd språk'. Læreverket *Taal op maat* for 8. trinn har språkbok A og B, arbeidsbok A og B, lærarrettleiing og software for digiboard og eit digitalt ordforrådsprogram for elevane. Læreverket er strukturert i åtte tema. Kvar tema inneheld 20 økter som skal gå over fire veker. Ein vil då ha ei økt kvar dag. Økta skal vere i 45 minuttar (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 8–13). Òg i dette læreverket er det eit fast oppsett med kva dag ein jobbar med kva domene. Ved sida av *Taal op maat* finst det òg *Spelling op maat* «skreddarsydd rettskriving», som tek føre seg arbeid med rettskriving (Noordhoff uitgevers). Begge verka er bygde opp på same måte og tek utgangspunkt i dei same temaa: «Omgrep som trengst for ei vellykka øving i rettskriving blir først tilbode i domenet *Sjå på språk i Taal op maat*» (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 5).

Stoffet i *Taal op maat 8* er fordelt over fire språkdugleikar: *woordenschat* 'ordforråd', *kijk op taal* (*taalbeschouwing*) 'sjå på språk (språkskoding)' og *schrijven* 'skrive'. Denne inndelinga er basert på referansenivåa språk og kjernemåla. Læreverket er lagt opp til at alle skal nå nivå 1F (sjå kapittel 4.2.8), men det legg òg til rette for at sterke elevar skal kunne nå nivå 2F eller til og med 3F ved hjelp av plussboka. Dei svake elevane får utvida instruksjon og mykje repetisjon. Dei kan til dømes repetere stoff på nivå 1F medan resten av klassa arbeider med oppgåver på 2F-nivå (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 16). Denne differensieringa er gjort eksplisitt i lærarrettleiinga ved at det står for kvar økt kva oppgåve dei språkleg svake elevane, gjennomsnittselevane (*methodevolgers* 'dei

som følgjer metoden') og dei språkleg sterke elevane skal gjere i løpet av økta<sup>16</sup>. Dei svake elevane får òg ein forlenga instruksjon medan dei andre arbeider sjølvstendig (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 7).

Ei økt tek føre seg eit oppslag enten i språkboka eller arbeidsboka. Øvst på første sida står det kva elevane skal lære i den økta. Nedst på siste sida er det eit tilbakeblikk på kva ein har lært i denne økta, og eit framoverblikk, kva ein skal gjere vidare i neste økt (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 7). Etter å ha lese målet skal elevane gjere ei oppgåve for å aktivere forkunnskapar. Etter denne oppgåva er det gjeve ei forklaring på kva dei skal lære. Denne skal læraren gå gjennom saman med elevane. På slutten av kvar økt evaluerer eleven seg sjølv ved å sjå om han har nådd målet (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 27). I kvart tema er det ein prøve i domena *Ordforråd* og *Sjå på språk*. Denne prøven skal hjelpe læraren å kartleggje elevane og slik leggje til rette for differensiering i undervisinga. læreverket tilbyr òg domenepøvar som måler nivået elevane er på i eit spesifikt domene. Dette er førebuande pøvar til Cito-domene-pøvar, jf. dei som eg har nemnt i kapittel 4.2.1 (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 28). Alt dette støttar opp under at *Taal op maat* er utvikla med utgangspunkt i utbytteorientert arbeid. Dette inneheld at ein skule «arbeider systematisk og målretta med å forbetre elevane sine læringsprestasjonar og effektiviteten i undervisinga» (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 27).

Kjenneteikn ved domenet «sjå på språk» er:

- systematisk merksemd på dei viktigaste omgrepa frå språkskoding og grammatikk
- enkel forklaring med døme av moglege vanskelege eller abstrakte emne
- øktene vil hjelpe elevane ved andre ferdigheiter: ordforråd, skriving og lytte og tale
- du kan ha det kjekt med språk, du kan undre deg over språk og du kan leike med språk (Ven & Vreman, algemene inleiding, 2012, s. 20).

Vidare står det at domenet ikkje utgjer ein funksjon i seg sjølv, men at det står i teneste til den språklege kommunikasjonen. Ved dette ser det ut som forfattarane legg eit funksjonelt syn på grammatikk til grunn for læreverket.

### 5.1.5 Oppsummering av oppbygging av dei fire læreverka

Etter denne introduksjonen eg har gjeve til dei fire læreverka, kan ein utover dei individuelle ulikskapane òg sjå nokre, overordna skilnader mellom dei to norske læreverka på eine sida og dei nederlandske på hi sida. For det første er begge dei to nederlandske læreverka veldig strukturerte

---

<sup>16</sup> Dei finst òg ei kompakt rute for dei språkleg sterke elevane, slik at dei kan arbeide med oppgåver i plussboka.

med detaljerte rettleiingar. Det er lite plass for læraren sin autonomi til å planleggje undervisinga med utgangspunkt i eigne kunnskapar og erfaringar. Det er oppgjeve kva domene læraren skal undervise i på dagleg basis, kor lenge undervisinga skal vare og kva ho skal innehalde. Samstundes brukar begge dei nederlandske læreverka prøvar til å kontrollere elevane sine kunnskapar og dugleikar. Ein logisk grunn til dette kan vere referansenivåa som viser kva elevane må vite og kunne etter fullført barneskule (sjå referansenivåa i kapittel 4.2.8) Dei norske læreverka legg opp til ei meir uformell vurdering av elevane. I *Zeppelin* skal elevane skal få tilbakemelding på arbeidet, «slik at de kan komme vidare» og i *Agora* må læraren vurdere elevane sine ferdigheiter ved å sjå på elevane sitt arbeid (Holm, et al., 2008, s. 7; Heggem, 2008, s. 8).

I begge dei norske læreverka er det òg mykje større fridom for læraren å planleggje undervisinga. Sjølve lærestoffet og forslag til tilnæringsmåtar blir gjeve, men læraren skal velje når, kor lenge og korleis han vil undervise i faget<sup>17</sup>. Den sterkare sentrale styringa i Nederland gjer at ein er mindre avhengig av lærarane sine kunnskapar enn ein er i Noreg. Læringsutbyttet til elevane vil slik i mindre grad kunne vere avhengig av læraren sine kunnskapar. På den andre sida stiller den store autonomien i *Agora* høge kunnskapskrav til læraren, for at det skal fungere, jf. kapittel 2.2, der eg gjorde greie for forskning som seier at lærarar som har for dårleg lingvistisk kunnskap, legg for mykje vekt på å identifisere grammatiske strukturar utan omsyn til dei konseptuelle eller kognitive følgjene av slik undervising. Det er umogleg for ein fagleg svak lærar å finne på fagleg utbyterike oppgåver, dvs. når ein ikkje har kunnskap til å vite kva som trengst.

Både *Zeppelin* og *Agora* ser ut til å formidle eit funksjonelt syn på grammatikk med eit innslag av eit meir formelt syn. I *Zeppelin* blir grammatiske omgrep sett på som ein reiskap i tekstskaping (Holm, et al., 2008, s. 56). I *Agora* skal elevane erfare funksjonar av ulike verb (Heggem, 2008, s. 29). I *Agora* kjem òg eit preskriptivt syn fram ved at elevane skal bli betre språkbrukarar av å lære grammatiske omgrep. Dette er ei formell tilnærming.

I *Taal actief* skal elevane utforske språket. Òg her blir det lagt vekt på eit metaspråket, men det er dei fire hovudmåla for domenet «utforske språk», som gjev inntrykk av at den grammatiske tilnærminga i utgangspunkt er formell og kan vere eksplanatorisk. Eksplanatoriske tilnærmingar som generativ grammatikk, som eg diskuterte i kapittel 2.4.1, tek utgangspunkt i utforsking av språket for å finne fram til systemet. Slik legg læreverket til rette for ei mogleg eksplanatorisk tilnærming til grammatikken. I *Taal op maat* kan ein derimot sjå eit preskriptivt grammatikksyn som er funksjonelt grunngeve.

---

<sup>17</sup> Dette er innanfor grensene av det oppgjevne timetalet, som er 441 timar på mellomtrinnet for norskfaget Kunnskapsdepartementet, 2013).

Vidare skal eg sjå på kva grammatiske einingar dei fire læreverka tek føre seg, før eg går djupare inn på to grammatiske einingar og korleis dei blir behandla i dei fire læreverka.

## 5.2 Grammatikken i læreverka

For dei nederlandske læreverka er det ei tydeleg inndeling av grammatikken. I *Taal Actief* er det domenet *Utforske språk* som tek føre seg grammatikk. I *Taal op maat* er det domenet *Sjå på språk*. Dei norske læreverka er ikkje delte inn i domene på same måte. Stoffet er delt inn med utgangspunkt i kompetansemåla. Som eg har vist i kapittelet om den norske læreplanen, har ikkje LK06 ein tydeleg grammatisk komponent. Men ein finn spor av grammatikk i kompetansemåla fordelte over dei fire hovudområda munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur<sup>18</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). *Zeppelin* er organisert slik at dei ulike kapitla tek føre seg ulike grammatiske komponentar. I *Agora* er det kapittel 4 *Byggjeklossane i språket* som tek føre seg grammatikk. I skjemaet nedanfor har eg gjeve ei oversikt over dei ulike komponentane som blir behandla i dei fire læreverka.

	<i>Zeppelin</i>	<i>Agora</i>	<i>Taal actief</i>	<i>Taal maat</i>
<b>Leseteikn og teiknsetjing</b>	Teiknsetjing. (kapittel 8)		utforske bokstavar, lydar og leseteikn	lydar: bokstavar og leseteikn
<b>Ord og ordklasser</b>	Ordklasser (kapittel 5)	Ordklasser, Pronomen, Adverb, Preposisjonar, Determinativ, (kapittel 4)	utforske ord: ordformer og namngje ord	ord: stavingar, prefiks og suffiks
<b>setningar og setningsanalyse</b>	Setningsanalyse (kapittel 7)	Setningsanalyse: setningsledd, subjekt, verbal, direkte objekt, indirekte objekt, predikativ, adverbial (kapittel 4)	utforske setningar: setningsformer og setningsanalyse	setningar: setningsoppbygning og setningsanalyse i grammatiske funksjonar som verbal og subjekt
<b>Språk, språkbruk og haldningar</b>	Språk og haldningar (kapittel 10)	kapitla: 1 Korleis språket blei til, 2 Språket i Noreg og 3 Språk og haldingar.	utforske språkbruk: språklege fenomen	språkbruk og språklege fenomen: å utforske og å kjenne att.
<b>rettskriving</b>	Rettskriving (kapittel 4)	Rettskriving (kapittel 4)	Blir behandla i eige læreverk	Blir behandla i eige læreverk

<sup>18</sup> I versjonen frå 2006 var det fire hovudområder: «muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2006) jf, kapittel 4.1.8.

Grovt fordelt er innhaldet i dei fire læreverka nokså likt. I begge læreplanane fell grammatiske aspekt ved språket og eit bruksorientert fokus på språket under same domene/hovudområde – *kommunikasjon og språk, litteratur og kultur* i Noreg og *språkskoding* i Nederland (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3; SLO, 2006). Då det er grammatikk som er tema for denne oppgåve vil eg ikkje belyse emna som fell under *Språk, språkbruk og haldningar*, jf. skjemaet over.

På grunn av oppgåvas avgrensingar vil eg heller ikkje sjå på rettskriving og korleis dette blir behandla i læreverka. Det er to grunnar til at eg gjer dette valet. Den eine er at om grammatikk er naturleg i chomskyansk tankegang, vil rettskriving falle utanfor grammatikk då den tek utgangspunkt i språknormering. Det er altså bestemt korleis skriftspråket skal vere. Dette er ikkje noko som ligg naturleg i språket vårt og som vi kan nå gjennom språkkjensla vår. Dette er menneskeskapte reglar som ein må lære seg i motsetnad til til dømes rekkjefølgje av ledd i ei setning. Her vil morsmålsbrukaren instinktiv vite om setninga er grammatisk riktig eller ikkje, utan noko eksplisitt forkunnskap om reglar og normer for kva som gjer ei grammatisk korrekt setning. Dette er ei mogleg forståing av omgrepet som skil seg frå preskriptive tilnærmingar, der grammatikk er nesten synonymt med rettskriving. Den andre grunnen er at begge dei nederlandske metodane behandlar rettskriving i eigne læreverk. Den grammatiske forkunnskapen som elevane treng for å lære seg rettskriving, blir rett nok behandla i begge læreverka som eg har analysert. Dette er for å gje elevane omgrep som dei treng særleg ved rettskriving og bøyng av verb. Slik viser dei likevel til ei preskriptiv tilnærming trass i at dei skil grammatikk og rettskriving i to ulike læreverk.

Emnet teikn og leseteikn blir ikkje behandla i *Agora*. Difor vil eg heller ikkje ta det med vidare i analysen, då det ville underminere det komparative aspektet i oppgåva.

Eg sit då att med to grammatiske storleikar: ord/ordklasser og setningar/setningsanalyse. I neste omgang vil eg sjå på kvar av desse storleikane og sjå korleis dei blir behandla i dei fire læreverka. Eg vil forsøke å knytte dette opp mot funksjonelle og formelle tilnærmingar som eg ha gjort greie for i kapittel 2.

### 5.3 Ord og ordklasser

Med unntak av *Taal op maat*, er ordklassene det første som blir behandla i læreverka. I *Zeppelin* og *Agora* er det eit eige kapittel for ordklasser medan det i *Taal actief* og *Taal op maat* blir behandla i fleire omgangar.

#### 5.3.1 Zeppelin

I *Zeppelin* skal elevane repetere ordklasser som dei har lært før: substantiv, verb, adjektiv, personleg pronomen, konjunksjonar, preposisjonar og interjeksjonar. Dei nye ordklassene som elevane lærer i

*Zeppelin 7*, er determinativ, subjunksjonar og adverb<sup>19</sup>. Ved repetisjon av ordklassene skal elevane lage bøyings skjema for substantiv der dei skal bøye substantiva i eintal og fleirtal og bestemt og ubestemt form. Skjemaet skal fyllast inn etter kjønn. Òg verba skal elevane setje i skjema. Dette skal bøyast i forma/tida: infinitiv (set å framfor), presens (kva skjer no?), preteritum (kva skjedde i går?), presens perfektum (kva har skjedd) og preteritum perfektum (kva hadde skjedd) (Holm, et al., 2009, s. 100–101). Det blir ikkje gjeve noka vidare forklaring i læreverket her.

For ordklassa determinativ er det berre eigedomsorda som blir gjort greie for. Læreverket definerer determinativ etter syntaktiske og semantiske kriterium, og gjer dette tydeleg ved hjelp av nokre døme «Eg gjekk inn i huset *vårt*.» (Holm, et al., 2009, s. 102). Det står òg at eigedomsord blir bøyde etter substantivet « ... bilen min, skuta mi ... ».

Om subjunksjonar står det at dei kan «lime» ei leddsetning inn i ei heilsetning, dei står alltid først i leddsetninga og kan for eksempel vere ord som *fordi, då, når, dersom, at om, for at, sjølv om, medan, sidan, før, etter at* (Holm, et al., 2009, s. 106–107). Læraren skal gje mange døme på bruk av subjunksjonar, men ikkje bruke mykje tid på å forklare kva leddsetningar er<sup>20</sup>. «På dette nivået anbefaler vi mengdetrening framfor terping på kompliserte grammatikkregler. Lag setningar, les dem for andre, lytt til andres setningar, les bøker! Og ikke glem at akkurat her i spåkboka er det selve subjunksjonen og deres funksjon som stå i fokus, ikke inversjon» (Holm, et al., 2008, s. 58).

Ordklassa adverb er «småord som fortel litt meir om det som skjer i ei setning. Vi deler adverba inn i fem ulike grupper» (Holm, et al., 2009, s. 107). Vidare blir det gjeve ei forklaring for adverba (måteadverb, tidsadverb, stadadverb, gradsadverb og setningsadverb) og kva dei fortel noko om. Òg her rettar forfattarane merksemda mot ordklassas funksjonar i tekstar: «Vi har ingen ambisjoner om å lære elevane alt om adverb. Men vi håper å gi dem eksempler som viser hvordan adverbene kan nyansere og berike språket» (Holm, et al, 2008, s. 58). Eit funksjonelt syn kjem tydeleg fram i desse utsnitta. Elevane skal kunne bruke det dei lærer om ordklassene når dei skriv tekstar.

### 5.3.2 Agora

*Agora 7* startar med ein kort gjennomgang av alle ti ordklassene i norsk med nokre døme for kvar ordklasse. Så langt er fokuset i språkboka relativt deskriptivt. I lærarrettleiinga står det: «Det har vært viktigere å være bevisst på å velge presise substantiv og verb enn å vite hva de heter. Det er fremdeles det viktigste. Likevel er det praktisk å ha et språk om språket, slik fagplanen også peker på.

---

<sup>19</sup> Adverb utgjør den gule delen i kapitlet. Dette er vanskelegare stoff, og ikkje alle elevane treng å arbeide med denne delen (Holm, et al., 2008).

<sup>20</sup> Grunnen er at dei vil ta opp leddsetningar meir omfattande i kapittel 7 (Holm, et al., *Zeppelin – Lærerveiledning til språkbok og lesebok 7*, 2008, s. 58).

Med et metaspråk kan vi snakke om tekster på en effektiv måte: «Denne forfatteren bruker nesten ikke substantiv.» «Verbbruken i denne teksten er spesiell.» (Heggem, 2008, s. 86). Dette tek utgangspunkt i eit funksjonelt syn på grammatikk. Sjølv om det blir sett fokus på systemet i språket, blir dette gjort for å auke språkkompetansen: «Metaspråket og kunnskapene om grammatikk gir en større forståelse for hvordan språk er bygd opp, og i et komparativt perspektiv når vi sammenligner språk ... vil metaspråket hjelpe oss og forhåpentlig øke språkbevisstheten og språkkompetansen» (Heggem, 2008, s. 86).

Vidare får elevane ei innføring i ordklassene pronomen, adverb, preposisjonar og determinativ. Om pronomen står det at det «er latin og tyder *i staden for namn*, og med namn meiner vi *substantiv*. Vi kan altså erstatte eit substantiv med eit pronomen», og at vi skil mellom blant anna personlege pronomen og spørjepronomen. Forfattaren viser til samanhengen mellom setningsanalyse og ordklassene ved å skrive at ein brukar subjeksforma av personlege pronomen når pronomenet er subjekt i setninga: «Eg skal ringe heim». Elles brukar ein objektsforma «Ring til meg» (Heggem & Sunne, 2008, s. 50). I lærarrettleiinga står det at bruken av pronomen skaper få problem for skrivaren, noko som igjen rettar fokuset mot bruksområdet, og ikkje mot ordklassa i seg sjølv (Heggem & Sunne, 2008, s. 50).

Adverb er «ord som fortel meir om verbet, altså om korleis noko blir gjort» (Heggem & Sunne, 2008, s. 52). Utanom setningsadverb blir dei same adverba behandla som i *Zeppelin 7* og får same forklaring. I lærarrettleiinga står det at ein kan gjere det enklare for elevane å kjenne att adverba ved å la dei samanlikne med engelsk, der adverba er laga med adjektiv som får endinga -y (Heggem T., 2008, s. 87). Gunnestad (2004, s.66) skriv at det er naturleg å fokusere på likskapar og ulikskapar mellom språk ut frå eit generativt syn. Slik vil ein kunne framheve ei større heilskapleg forståing av grammatikk og språk generelt. Det kan sjå ut som om *Zeppelin* legg opp til ei slik tilnærming her.

Preposisjonar blir kort behandla med forklaringa at det «er ord som fortel korleis ting eller menneske er plasserte i forhold til noko anna» (Heggem & Sunne, 2008, s. 51). Determinativ blir òg her kalla for «bestemmarord» – «dei bestemmer kva eit substantiv viser til...» Dei viser til tre grupper: mengdeord<sup>21</sup>, egedomsord, og peikeord (Heggem & Sunne, 2008, s. 54–55). Her skil *Agora* seg frå *Zeppelin* ved at den tek føre seg meir om determinativ.

---

<sup>21</sup> Mengedeorda blir igjen delte i tre grupper: artiklar (ein, ei, eit), grunntal (ein, åtte, sju) og andre mengdeord (nokre, ingen, annan).



### 5.3.3 Taal actief

I *Taal actief* blir ordklassene delt i to grupper – innhaldsord og funksjonsord. Først blir innhaldsorda verb, substantiv, adjektiv og adverb gjennomgått. Innhaldsord er «ord som gjev setninga meining»<sup>22</sup> (Brand, et al., Thema 2, 2012, s. 8). Elevane skal jobbe med å finne desse orda i setningar. Dei har jobba med desse ordklasser i tidlegare år, men omgrepet innhaldsord er nytt for dei. Å kunne kjenne att innhaldsord i ei setning gjer at teksten i sin heilskap blir lettare å tolke. Dette støttar opp under leseforståinga (Brand, et al., Thema 2, 2012, s. 8). Funksjonsorda bind innhaldsorda saman, dei gjer at ein kjapt forstår samanhengen mellom innhaldsorda. Funksjonsorda som blir gjennomgått, er dei vanlege: determinativ, pronomen, preposisjonar, subjunksjonar og konjunksjonar. I den nederlandske terminologien tilhøyrar possessive determinativ og demonstrative determinativ ordklassa *voornaamwoorden* 'pronomen'.

Òg i dette læreverket kjenner elevane allereie til ordklassene, men omgrepet funksjonsord er nytt (Brand, et al., Thema 3, 2012, s. 8). Den siste ordklassa som dei lærer, er *telwoorden* 'talord'. Denne ordklassa inneheld tal (*tre, elleve, hundre*), rekkjetal (*tredje, ellefte, hundrede*) og mengedeord (*begge, mykje, lite, kor mykje, meir, mest*)<sup>23</sup> (Brand, et al., Thema 4, 2012, s. 8).

Ordklassene kjem tilbake fleire gonger i løpet av skuleåret. I tema sju skal elevane repetere innhaldsorda. Læraren skal drøfte kva innhaldsorda tyder. Verbet viser til dømes kva som blir gjort og substantivet er namnet på dyr, mennesket eller ting. Slik er det ei forklaring for alle ordklassene<sup>24</sup> med utgangspunkt i kva funksjon dei har i ei setning (Brand, et al., Thema 7, 2012, s. 8).

Forutan å kjenne til ordklassene skal elevane òg lære meir om ordklassene pronomen og verb. Dei skal lære kva refleksive pronomen er og korleis dei skal bruke personlege pronomen riktig i ei setning (Brand, et al., Thema 4, 2012, s. 24). I talespråket vil ein ikkje alltid høyre forskjell mellom personlege pronomen og eigedomspronomen, som til dømes *me*<sup>25</sup>/*mijn* 'meg/min' og *jou/jouw* 'du/din'. Òg bruken av personlege pronomen *hun*<sup>26</sup> kan by på problem, fordi det «aldri kan stå som subjekt i ei setning, men som direkte objekt eller som eigedomspronomen» (Brand, et al., Thema 6,

---

<sup>22</sup> Dette verkar som ein litt merkeleg definisjon då funksjonsord òg har meining. Medan innhaldsorda refererer til noko utanfor språket – i verda – refererer funksjonsorda til noko i språket i seg sjølv, utan at dei med det er tømte for meining. T.d. vil ein subjunksjon avgjere kva for type leddsetning vi har (*fordi* → årsak, *når* → tid).

<sup>23</sup> I Norsk referansegrammatikk (NRG) tilhøyrer rekkjetal ordklassa adjektiv, medan tal og andre mengedeord er determinativ (kvantorar).

<sup>24</sup> Ordklassa talord er bevisst utelate i *Taal actief* fordi «nokre talord ... kan vere vanskelege å skilje frå substantiv» (Brand, et al., Thema 8, 2012, s. 8 - 9).

<sup>25</sup> *Me* er refleksivt pronomen.

<sup>26</sup> *Hun* kan vere både personleg pronomen og eigedomspronomen (Onze taal, 2016). Ordet kan omsetjast til norsk både som 'dei' og 'deira'.

2012, s. 24). I lærarinstruksjonen står det: «Om nokon seier *hun hebben* 'dei har'<sup>27</sup>, er det verkeleg feil» (Brand, et al., Thema 6, 2012, s. 24, mi kursivering). Grunnen til at det er sett ekstra fokus på desse orda, er for å unngå at elevane gjer feil, både i skriftspråket og i talespråket. Det same preskriptive synet kjem fram når elevane skal lære å bøye verb i perfektum partisipp. Her må elevane bruke hugseordet *'t kofschip x* for å sjekke om svake verb skal ende på ein –d eller –t, «endar infinitivsforma av verbet minus –en på ein ustemt konsonant i hugseordet *'t kofschip x* i staden for ein anna ustemt konsonant endar perfektum partisippet på –t» (Brand, et al., Thema 5, 2012, s. 8).

Elevane skal òg kunne kjenne att tida i setninga. Dei skal kunne skilje mellom *voltooide tijd* 'perfektum' og *onvoltooide tijd* 'imperfektum'<sup>28</sup>. Barna treng kunnskap om tider av verbet for å kunne lære seg reglane for rettskriving av verb (Brand, et al., Thema 5, 2012, s. 21).

#### 5.3.4 Taal op maat

I *Taal op maat* er elevane allereie kjende med alle ordklassene<sup>29</sup>. Det blir gjeve ei skjematisk framstilling av ordklassene, der ei kolonne gjev konkrete døme på ord og semantiske kjenneteikn ved ordklassa. «Substantiv er eit ord på eit menneske, dyr, plante eller ting». «Verb seier noko om kva nokon gjer eller kva som skjer med nokon: prate, snuble» (Ven & Vreman, lesbescrijvingen thema 2, 2012, s. 16). Arbeidet med ordklasser er berre repetisjon og det er ikkje gjeve noka vidare forklaring verken i språkboka eller lærarretteleiinga. Ordklassene blir repetert seks gonger. Læraren skal «Leggje vekt på at det er viktig å fortsetje å øve, slik at kunnskapen ikkje svinn bort» (Ven & Vreman, lesbescrijvingen thema 6, 2012, s. 38).

Det vidare arbeidet med ordklasser inneber gradbøying av adjektiv, der elevane skal lære å bøye adjektiv i komparativ og superlativ. Elevane skal òg lære seg forskjellen mellom pronomen og possessive determinativ. «I nokre tilfelle vil ein ikkje ha nokon forskjell i uttale om det er pronomen og possessive determinativ, men dei blir gitt att ulikt i skriftspråket» (Ven & Vreman, lesbescrijvingen thema 6, 2012, s. 16). Ordklassa verb blir kort repetert ved at dei kan stå i *voltooide tijd* 'perfektum' eller *onvoltooide tijd* 'imperfektum'.

#### 4.3.5 Oppsummering ordklasser

I begge dei nederlandske læreverka er det stort fokus på systemet i grammatikken. Elevane skal kjenne til ordklassene og finne dei i setningar. I *Taal actief* blir ordklassene delte i to grupper for å

---

<sup>27</sup> Det skal vere *zij hebben* 'dei har'

<sup>28</sup> Imperfektum er eldre norsk, og er no erstatta av preteritum. I Nederlandsk tyder imperfektum at «noko er uferdig». Ein kan ha imperfektum både i presens og preteritum (Brand, et al., Thema 5, 2012, s. 20).

<sup>29</sup> Det står 'alle ordklassene' i bøkene, men ikkje alle ordklassene i den nederlandske inndelinga er tekne med. Ordklassa *bijwoorden* 'adverb' manglar til dømes.

gjere det tydeleg at dei ulike gruppene har ulike funksjonar i språket. Nokre formidlar innhald medan andre skaper samanheng. Gunnestad (2004, s. 61) viser òg til funksjonsord og innhaldsord. Ho peiker på at medan innhaldsord er ein open klasse, utgjer funksjonsorda ein lukka klasse. «funksjonorda fungerer som stillas for setninga» (Gunnestad, 2004, s. 61). Inndelinga i funksjonsord og innhaldsord viser til ein underliggjande grammatisk struktur som er grunnlag for den generative grammatikken. Her ser vi at forklaringa i *Taal op maat* blir gjeve på eit semantisk grunnlag, medan Gunnestad viser til eigenskapar ved klassene og grunnleggjande strukturer i språket. I *Zeppelin* skal elevane setje blant anna substantiv og verb i skjema og bøye dei i bestemt/ubestemt form, eintal/fleirtal (substantiv) og i tid (verb). Ved å bøye ord i skjema viser ein til karakteristikken ved orda. Det er denne karakteristikken som gjer at orda høyrer til i ei bestemt ordklasse. Sjølv om dette ikkje er eksplisitt nemnt i læreverket, kan dette vere ein annan inngang til inndelinga i ordklasser enn den semantiske. Likevel er oppgåvene, slik dei ligg føre, av deskriptiv art.

Dei ulike ordklassene blir forklarte ut ifrå kva rolle dei har i språket. På dette området er det likt for alle fire læreverker: Alle determinativ står til eit substantiv, eller dei fortel meir om eit substantiv (Holm, et al., 2009, s. 102); adverb er «ord som fortel meir om verbet, altså om korleis noko blir gjort (Heggem & Sunne, 2008, s. 52); substantiv viser til ein person, dyr eller ting (Brand, et al., Thema 8, 2012, s. 8–9); verb seier noko om kva nokon gjer eller kva som skjer med nokon (Ven & Vreman, lesbeskrivingen thema 2, 2012, s. 16). Det er ei systematisk framstilling av ordklassene, altså systemgrammatikk, samstundes som det blir vist til ordas roller i språket, som er ei funksjonell tilnærming.

I *Zeppelin* skal elevane blant anna setje verb i eit skjema og bøye det i ulike tider. I både *Taal actief* og *Taal op maat* skal elevane kjenne til perfektum og imperfektum, som saman med presens og preteritum utgjer dei ulike tider i ei setning. I *Zeppelin* lærer elevane om ordklasser for å «berike språket», medan i *Taal actief* skal elevane kunne om verbets tider for støtte i rettskrivinga (Holm, et al., 2008, s. 58; Brand, et al., Thema 5, 2012, s. 21). Begge skal påverke skrivinga, i *Zeppelin* med utgangspunkt i tekstskaping og kreativitet og i *Taal actief* for å kunne skrive riktig.

Å lære om ordklassene for å unngå å gjere bestemte feil er det døme av i tre av fire læreverker. I *Agora* står det at bruken av pronomen skaper få problem for skrivaren. I *Taal actief* står det at å seie *hun hebben* er feil, og i *Taal op maat* skal elevane lære meir om bruken av pronomen for å unngå å gjere feil (Holm, et al., 2008, s. 57; Heggem & Sunne, 2008, s. 50; Brand, et al., Thema 6, 2012, s. 24; Ven & Vreman, lesbeskrivingen thema 6, 2012, s. 16). Dette viser til ein preskriptiv motivasjon for grammatikkundervisinga. Læreverket *Zeppelin* skil seg ut her.

I *Zeppelin* vil forfattarane unngå «terping på grammatikkregler», men heller fokusere på ordklassas funksjon i autentiske tekstar: «Lag setningar, les dem for andre, lytt til andres setningar, les bøker!» (Holm, et al., 2008, s. 58). Det kan sjå ut til at dei forsøker å unngå ei formell og preskriptiv grammatikkundervising ved å gjere henne funksjonell. Òg i *Agora* kjem eit formelt perspektiv fram: «Det har vært viktigere å være bevisst på å velge presise substantiv og verb enn å vite hva de heter. Det er fremdeles det viktigste ...» (Heggem, 2008, s. 86).

I *Agora* står det òg at elevane skal få «Forståelse for hvordan språk er bygd opp» (Heggem, 2008, s. 86). Dette vil «forhåpentligvis øke språkbevisstheten og språkkompetansen» (Heggem, 2008, s. 86). Gunnestad (2004, s. 89) skriv: «Sjølvtende og tru på sin eigen kunnskap heng nært saman med språkdugleiken. Elevane vil vere i betre stand til å skrive eit godt språk, når dei er medviten korleis språket er bygd opp og fungerer». Ho meiner at elevane har ein internalisert kunnskap omkring morsmålet sitt og at denne kunnskapen bør bli lagt til grunn for grammatikkundervisinga. Om inngangen til grammatikken er frå eit ståsted av at elevane KAN mykje avansert grammatikk, vil det kunne gje dei meistringserfaring. Dette vil ifølgje Gunnestad kunne føre til at elevane skriv betre (Gunnestad, 2004, s. 89). Har kan ein sjå nokre likskapar mellom Gunnestad sine synspunkt og sitatet frå *Agora* ved at begge to viser til ei foremell tilnærming. Men der Gunnestad tek utgangspunkt i kunnskap som eleven allereie har, manglar dette synspunktet i *Agora*. Slik blir tilnærminga i *Agora* deskriptiv i staden for eksplanatorisk.

Arbeidet med ord og ordklassene i dei nederlandske læreverka er i stor grad både deskriptivt og preskriptivt. Den er deskriptiv ved at elevane skal analysere eksempelsetningar og setje namn på orda. I nokre økter blir spesifikke ordklasser tekne opp. Dei blir belyst ut ifrå målsetjinga at elevane skal lære seg bøyingsparadigma for å unngå å skrive feil. Dette viser til eit preskriptivt syn på grammatikkundervisinga. Òg dei norske læreverka har ei deskriptiv tilnærming til ordklassene ved at elevane skal kunne klare å finne dei i både eksempelsetningar og i andre tekstar. Dei norske læreverka har derimot større fokus på kva funksjon desse orda har i dei aktuelle setningane og korleis elevane kan bruke dei. Eksplanatoriske tilnærmingar, der elevane sjølve forsøker å finne til eit system og eller strukturar i språket, ser ikkje ut til å vere representerte i læreverka.

I neste del skal eg sjå nærmare på setningar og særleg korleis læreverka forklarar setningsanalyse.

#### 5.4 Setningar og setningsanalyse

Alle læreverka tek føre seg den språklege eininga setningar. Elevane skal lære om ulike typar setningar, men hovudfokuset ser ut til å vere på analyse av setningar. Nedanfor skal eg under kvart

læreverk seie noko om korleis dei har valt å leggje fram stoffet, og forsøke å tolke kva syn på grammatikkundervising dei formidlar.

#### 5.4.1 Zeppelin

I *Zeppelin* skal elevane lære å analysere setningar syntaktisk, dvs. finne verbal, subjekt, direkte og indirekte objekt. Setningsanalyse blir samanlikna med ein fotballkamp, der spelarane har ulike roller: «Avgjørende for at elevane skal få tak på setningsanalysen, er at de ser at ordene i en setning kan ha forskjellige funksjoner eller roller» (Holm, et al., 2008, s. 65). «Den viktigaste rolla i setninga er verbalet» (Holm, et al., 2009, s. 134). Verbalet er alltid eit verb, og den kan elevane finne ved å spørje kva ord som viser kva som skjer. Forfattarane har bevisst ikkje brukt samansette verb på dette nivået (Holm, et al., 2008, s. 65).

Vidare blir elevane forklarte ved hjelp av analysespørsmål korleis dei kan finne dei andre setningsledda. Elevane skal til dømes finne subjektet ved å spørje kven eller kva + verbalet: «Subjektet er ofte den eller dei som gjer noko i ei setning. Subjektet kan vere personar, dyr eller ting» (Holm, et al., 2009, s. 136–137). Slik tek spørsmåla utgangspunkt i ein semantisk identifisering av setningsledda. Det er viktig at elevane alltid finn setningsledda i rekkjefølgja som blir gjeven i språkboka. Her blir det òg presisert at setningsledd kan innehalde fleire ord. Grunngevinga for å jobbe med setningsanalyse er at elevane utviklar eit metaspråk. Dette treng dei for å kunne snakke presist om «...eit språk du kan eller held på å lære» (Holm, et al., 2008, s. 65). Her brukar forfattarane framandspråksargumentet, som eg har gjort greie for i kapittel 2.3.

Forutan setningsanalyse skal elevane òg lære om kva ei setning er og skilje mellom heilsetningar, leddsetningar og samansette setningar. Heilsetningar blir delt i tre typar: 1. forteljande heilsetning (fortel noko), 2. Spørjesetning (er eit spørsmål, sluttar med spørsmålsteikn) og 3. imperativsetning (gjev ordre om noko, oppfordrar til å gjere noko, sluttar ofte med utropsteikn) (Holm, et al., 2009, s. 142). Her er fokuset på bruken av dei ulike typar setningar og lite på form og oppbygning.

Sjølv om det ser ut til å vere stort fokus på funksjon og bruken av språket i *Zeppelin*, er det i lærarretteiinga ei oppgåve som er meir utforskande av natur, «La eleven undersøke hvilke verb som ofte gir indirekte objekt ... Ikke gi dem fasiten først, men la dem selv oppdage det» (Holm, et al., 2008, s. 67).

#### 5.4.2 Agora

Tilnærminga til setningsanalyse i *Agora* er som følgjer: «Setningsanalyse er å undersøkje setningar og finne ut kva oppgåve orda har i setninga, altså kva for *setningsledd* dei tilhøyrer. Då ser vi for

eksempel kva som er verbal i ei setning, og kva som er subjekt» (Heggem & Sunne, 2008, s. 56). Tanken at setningsledda har ulike oppgåver, viser til eit funksjonelt syn. Vidare grunnjev forfattarane at elevane skal kunne setningsanalyse ved at «Det kan vere til hjelp når vi skal lære framandspråk, blant anna fordi rekkjefølgja på setningsledda ikkje er den same frå språk til språk. Også når vi skal skrive norsk, kan slik kunnskap hjelpe oss å skrive betre» (Heggem & Sunne, 2008, s. 56). Her viser dei til både framandspråksargumentet og språkferdigheitsargumentet. Begge er instrumentale tilnærmingar, noko som forsterkar det funksjonelle intrykket.

Elevane skal lære å kjenne att setningsledda subjekt, verbal, direkte objekt, indirekte objekt, predikativ og adverbial i ei setning (Heggem & Sunne, 2008, s. 48). Her ser vi den same semantiske tilnærminga som eg viste til i *Zeppelin*. Det står blant anna at verbalet alltid er verbet i setninga, og at den viser «kva som skjer i setninga, kva som er handlinga» (Heggem & Sunne, 2008, s. 57). Subjektet er det setningsleddet som viser kva eller kven som står for handlinga, det kan vere eit substantiv eller eit pronomer. Elevane kan finne subjektet ved å spørje: «kva/kven + verbalet» (Heggem & Sunne, 2008, s. 57). Dei andre ledda blir identifiserte ved hjelp av same type spørsmål. Vidare står det at om elevane er usikre på kva eit setningsledd er, er det ofte eit adverbial (Heggem & Sunne, 2008, s. 60). òg i *Agora* står det at elevane alltid skal byrje setningsanalyse ved å finne verbalet. Forfattarane av *Agora* opnar derimot opp for at elevane kan analysere setningar frå leseboka og andre bøker «Nøkkelen til forståelse her er antakelig gjentatte analyseforsøk» (Heggem T., 2008, s. 87). Delkapittelet om setningsanalyse er kort og konkret. Det er til saman ikkje meir enn to sider med tekst, og resten er oppgåver. Som nemnt tidlegare er *Agora* det læreverket i denne oppgåva som ser ut til å opne opp for størst lærarautonomi.

#### 5.4.3 Taal actief

Det nederlandske omgrepet for leddsetningsanalyse er *redekundig ontleden*, som direkte omsett til norsk tyder 'retorisk dissekering'. Ordet dissekering gjev naturfaglege assosiasjonar, der ein skjer opp naturskapt ting for å finne ut korleis dei fungerer. I *Taal actief* blir ordet *ontleden* forklart ved at det «handlar om å ta noko frå kvarandre for å studere det» (Brand, et al., Thema 1, 2012, s. 22).

Setningar kan ein studere ved dele dei opp i setningsledd. Læraren skal forklare elevane at setningsledd er «eit ord eller ei gruppe ord med ei eiga oppgåve i setninga» (Brand, et al., Thema 7, 2012, s. 20). Oppgåva til verbalet er at det viser kva subjektet gjer. Verbalet er alle verb i setninga. Elevane skal lære å finne det finitte verbalet i setninga. Dei kan finne den «ved å endre tal eller tid eller ved å gjere setninga om til eit spørsmål» (Brand, et al., Thema 5, 2012, s. 12). òg her skal elevane identifisere ledda på semantisk grunnlag. Subjektet er til dømes «den som gjer noko» og elevane kan finne den ved å spørje: kven (eller kva) + verbalet? (Brand, et al., Thema 2, 2012, s. 20).

Slik er det liknande spørsmål og semantiske forklaringar for stads- og tidsadverbial, direkte objekt og indirekte objekt.

Forutan å lære kva ulike setningsledd ein kan finne i ei setning, skal elevane vite at «Det finitte verbet kjem alltid på andre plass i ei forteljande setning. Alt som du kan setje føre det finitte verbet, er eit setningsledd». Sjølv om ein kan byte om på rekkjefølgja av ledd i ei setning, «forblir orda i setningsledda saman» (Brand, et al., Thema 7, 2012, s. 20).

Elevane skal lære om setningsanalyse fordi «Innsikt i setningsbyggnad støttar opp under å kjapt kunne kjenne att tydingsrelasjonar mellom ledda og dermed tydinga av heile setninga. Det vil òg gjere det mogleg for elevane å samanlikne og kjenne att setningsstrukturar i andre språk» (Brand, et al., Thema 7, 2012, s. 20). Òg i *Taal actief* blir framandspråksargumentet brukt for arbeid med setningsanalyse.

Vidare skal elevane lære om samansette setningar, forskjellen mellom aktive og passive setningar og at subjektet og det finitte verbalet skal vere like i tal (Brand, et al., Thema 3, 2012, s. 20) (Brand, et al., Thema 7, 2012, s. 24). I forklaringa av passive setningar lærer elevane at subjektet ikkje alltid er den som utfører handlinga (Brand, et al., Thema 4, 2012, s. 20). Her motseier forfattarane seg sjølve på forklaringa av subjektet som eg har nemnt over. Dette kan tyde at grammatikk kanskje ikkje er så rett fram som ein kan få inntrykk av i læreverka.

#### 5.4.4 Taal op maat

På same måte som med ordklassene, presenterer *Taal op maat* setningsanalyse med ein tabell.

Tabellen viser ved hjelp av seks ulike steg korleis elevane skal finne det finitte verbet, subjekt, verbal, direkte objekt og indirekte objekt. Tabellen inneheld òg døme:

1. finn det finitte verbet. Gjer setninga spørjande eller endre tid.  
*Het ruimteschip explodeert – Het ruimteschip explodeerde. ‘Romskipet eksploderer. – Romskipet eksploderte.’*
2. del setninga i ledd ved hjelp av strekar. *De aarde / draait / in een baan / om de zon. ‘Jorda / roterer / i ei bane / rundt sola.’*
3. finn subjektet: kven/kva + finitte verbet?  
*De ruimtsonde landt op Mars. ‘Romsonda landar på Mars.’*  
(Ven & Vreman, lesbeschrijvingen thema 8, 2012, s. 16).

Dette er repetisjon frå føregåande år, og forfattarane har ikkje brukt mange ord på vidare forklaringar her, men dei poengterer at det er viktig at elevane fortset å øve på setningsanalyse (Ven & Vreman, lesbeschrijvingen thema 8, 2012, s. 16).

I *Taal op maat* lærer elevane at subjekt og finitte verbal alltid må stå til kvarandre (Ven & Vreman, lesbeskrivingen thema 1, 2012, s. 38). Dei lærer å kjenne att og bruke imperativ: «Korleis kjenner du att imperativ? Det er eg-forma av verbet, og verbet står alltid i byrjinga av setninga» (Ven & Vreman, lesbeskrivingen thema 3, 2012, s. 16). Elevane skal òg repetere inversjon og at ledda ikkje alltid står på same plass i ei setning (Ven & Vreman, lesbeskrivingen thema 5, 2012, s. 36–37). Med det store fokuset på repetisjon ber stoffet preg av å ei formell tilnærming til grammatikk. Det er lite plass til undring over språket.

#### 5.4.5 Oppsummering setningar og setningsledd

Alle læreverka, med unntak av *Taal op maat*, har ei meir funksjonell tilnærming til setningsanalyse. I dei tre meir funksjonelt innretta læreverka blir dei ulike ledda forklarte ved hjelp av kva semantiske roller dei har i setninga. Som eg har gjort greie for i kapittel 2.4.2, er den funksjonelle grammatikken utvikla i samarbeid med lærarar og lagt til rette for at grammatikk skal vere lettare tilgjengeleg for elevane. Den tek difor utgangspunkt i ei minimal oppdeling av språket. Dette tyder at den ikkje skal vere detaljert, men beskrive grove trekk i systemet. Fokuset er difor på kva elevane kan bruke språket til, til dømes ved å sjå kva funksjonar ulike ledd i ei setning har. Forklaringane at: «Den viktigaste rolla i setninga er verbalet», «Subjektet er det setningsleddet som viser kva eller kven som står for handlinga» og «subjektet er til dømes «den som gjer noko»», kan vere enkle for elevane å forstå (Holm, et al., 2009, s. 134; Heggem & Sunne, 2008, s. 57; Brand, et al., Thema 2, 2012, s. 20). Denne innsikten i korleis ulike ledd skaper mening kan, med eit funksjonelt perspektiv, gje elevane moglegheiter til å sjå alternative måtar til å skape tekstar (Maagerø, 2005, s. 87).

Ut ifrå ein generativ ståstad vil desse forklaringane ikkje berre vere mangelfulle, men også ukorrekte. Som eg trakk fram i *Taal actief*, går forfattarane tilbake på forklaringa at «subjektet er til dømes «den som gjer noko»» ved å skrive at « subjektet ikkje alltid er den som utfører handlinga» (Brand, et al., Thema 4, 2012, s. 20). Ein kan spørje seg om den funksjonelle tilnærminga som berre beskriv grove trekk i systemet med eit pragamtisk utgangspunkt, i dette tilfellet vil forvirre eleven ved å seie to motstridige ting. Samtidig er grunngevingane for at elevane skal lære om setningsanalyse, ofte knytt opp til framandspråksargumentet. Sjølv om språka er ulike, kan barn overføre kunnskap dei har i morsmålet, til framandspråket. I følge Gunnestad (2004, s. 107) er det komparative aspektet viktig i generativ grammatikk (GG). Dette er fordi GG forsøker å finne fram til strukturar på tvers av språka. Ved ei meir utforskande og eksplanatorisk tilnærming vil elevane då kunne finne fram til strukturar i morsmålet og framandspråket ved å samanlikne dei. Sjølv om ei slik tilnærming ikkje er uttalt i læreverka, vil det ikkje vere umogleg å bruke den med utgangspunkt i framandspråksargumentet.



*Taal op maat* formidlar eit meir formelt grammatikksyn ved å ha eit relativt stort fokus på system og repetisjon. Òg i *Agora* blir det lagt vekt på repetisjon, men i *Agora* skal elevane øve for å få forståing, medan fokuset i *Taal op maat* er å meistre analyseverktøyet.

Det kan sjå ut som om setningsanalyse i Nederland i utgangspunkt er meir formell. Omgrepet *redkundig ontleden* 'retorisk dissekere', gjev inntrykk av at det er språket og systemet som er i fokus. Som forfattarane skriv i *Taal actief*, handlar setningsanalyse om å «ta noko frå kvarandre for å studere det» (Brand, et al., Thema 1, 2012, s. 22). Dette viser til ei utforskande tilnærming til grammatikk. Ved eksplanatoriske tilnærmingar som GG utforskar ein språket for å finne fram til kvifor språket utarter seg slik det gjer. Slik legg læreverket til rette for ei mogleg eksplanatorisk tilnærming til grammatikken. Men i sjølve forklaringane til setningsanalyse ser det ut om det utforskande blir erstatta av ei deskriptiv tilnærming. Det handlar om å manipulere språket for å kunne setje det i eit førehandstinga, meir eller mindre fast mønster.

Læreverka ser ut til representere ei blanding av funksjonelle og formelle deskriptive og preskriptive syn på grammatikkundervisinga. Det dei har til felles er at grammatikk er eit språkleg fenomen som elevane må lære seg. GG ser derimot på grammatikk som ei kognitiv komponent hos språkbrukaren. Ei generativ tilnærming ville ha teke utgangspunkt i kunnskapen elevane har, ved at dei er aktive brukarar av morsmålet. Ein byrjar med bruken for så å finne fram til systemet i motsetnad til å «lære» eit system for så å kunne bruke språket.

## 6 Avslutning

I denne masteroppgåva har eg gjort ein komparativ studie av grammatikksynet som rår i skulesystemet i to ulike land. Problemstillinga mi i dette arbeidet har vore som følger: Kva syn på grammatikkundervising (i morsmålundervisinga) rår i den norske vs. den nederlandske læreplanen, og i eit utval av lærebøker frå både landa? I kapittel 1 viste eg at grammatikkundervisinga har vor eit omstridt tema. Etter den såkalla «Darthmouth conference» i 1966 i USA forsvann grammatikkundervising i skulen i engelskspråklege land, då det kom fram at grammatikk ikkje hadde noko positiv effekt på elevane sine språkdugleikar (Myhill & Watson, 2014, s. 42). Myhill m.fl. (2012) påpeika at mykje av forkinga som konkluderte med at grammatikk ikkje har noko positiv effekt, var gjort på feil grunnlag. Mykje av forkinga tok utgangspunkt i formelle preskriptive og deskriptive grammatikkar og oversåg viktige delar ved læringssituasjonen – som til dømes lærarane sine lingvistiske kunnskapar. Vidare meinte både Wyse (2006) og Andrews (2006) at funksjonelle tilnærmingar derimot vil kunne ha ein positiv effekt på elevane sine tekstar.

I slutten av kapittelet viste eg til to ulike lingvistiske retningar som på kvar si side står for ei funksjonell vs. ei formell tilnærming. Med ei generativ tilnærming ser ein på grammatikk som eit naturleg fenomen som utgjer ein kognitiv komponent hos mennesket. Den generative studien av språket forsøker å kartleggje det «eigentlege», internaliserte systemet i språket (I-språket) ved å studere korleis språket utartar seg i praksis (E-språket) (Åfarli T., 2000, s. 32). Den generative grammatikken er ei formell tilnærming som er eksplanatorisk ved at det forsøker å forklare språksystemet (i eit kognitivt domene). Den funksjonelle tilnærminga, representert ved systemisk-funksjonell lingvistik (SFL), i denne oppgåva, ser derimot på grammatikken som ein sosial konstruksjon. Systemet i språket er blitt til på grunn av behova menneska har til å uttrykkje seg og kommunisere med einannan. Vi brukar dermed grammatiske strukturar for å uttrykkje ulike kommunikative forhold (Maagerø, 2005, s. 98).

Ein stor skilnad mellom desse to retningane er at i eit generativt perspektiv er evna til å tileigne seg grammatikk ein medfødd eigenskap, medan i eit funksjonelt perspektiv tileignar barnet seg grammatikk ved å bli sosialisert inn i samfunnet. Dette er to ulike grunnsyn som vil ha ulike konsekvens for grammatikkundervisinga.

Med grunnlag i desse to ulike syna har eg gjort kvalitative innhaldsanalyser av læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland. I kapittel 2 gjorde eg greie for framgangen i analysane og reliabiliteten og validiteten ved arbeidet mitt.

I analysane av læreplanane tolka eg den norske læreplanen (LK06) til å vere først og fremst funksjonelt orientert. Det blir sett fokus på systemet i språket med utgangspunkt i semantiske og pragmatiske forklaringar. Dette blir forsterka ved at kommunikasjon ser ut til å vere ei raud linje gjennom heile LK06. Samstundes er det òg delar som kan bli tolka som formelle ved at elevane blant anna skal bøyne verb i skjema. Dette er ei deskriptiv tilnærming. Ein kan sjå ei preskriptiv tilnærming ved at grammatikken skal gjere elevane flinkare til å skrive riktig.

I Kjernemålboka, den nederlandske læreplanen, ser det ut som om ei formell og preskriptiv tilnærming i størst grad er representert. Som eg har vist i kapittel 4.2, er det gjentekne døme på at opplæring i grammatikk skal vere til støtte for skrivinga. Men det er òg døme på eit funksjonelt syn ved at det skal leggjast vekt på språkets semantiske og pragmatiske sider.

Sjølv om både formelle og funksjonelle perspektiv er representerte i båe læreplanane, er det ingen døme på eksplanatoriske tilnærmingar jf. generativ grammatikk. Det er derimot også lagt til rette for ei meir utforskande tilnærming til språket. Dette vil kunne bli utarbeidd til ei eksplanatorisk tilnærming. Begge læreplanane er i utgangspunkt opne for tolkingar, så her er det i stor grad opp til korleis kvar enkelt lærar tolkar læreplanane. Som eg nemnte over, er lærarane sine lingvistiske

kunnskapar viktig for korleis han underviser i grammatikk. Den lingvistiske ståstaden til læraren vil så òg påverke korleis han tolkar læreplanane.

Dette gjeld òg for korleis læreverkforfattarar tolkar læreplanane og korleis dei presenterer innhald og metodar for grammatikkundervisinga. I kapittel 4 viste eg til analysane som eg har gjort av fire læreverk. Eg fokuserte på to grammatiske einingar: ord/ordklasser og setningar/setningsanalyse. Eg valde å ikkje ta føre meg rettskriving i denne omgangen, til dels fordi dei nederlandske læreverka (og referanseramma) skil mellom desse to, og til dels fordi det er mindre relevant gjeve eit generativt grunnsyn, som er utforskande, derskriptivt og forsøksvis eksplanatorisk (jf. kapittel 5.2).

Arbeidet med ord og ordklassene i dei nederlandske læreverka er i stor grad både deskriptivt og preskriptivt. Den er deskriptiv ved at elevane skal analysere eksempelsetningar og setje namn på orda. I nokre økt blir spesifikke ordklassa tekne opp. Dei blir belyst ut ifrå målsetjinga at elevane skal lære seg bøyingsparadigma for å unngå å skrive feil. Dette viser til eit preskriptivt syn på grammatikkundervisinga. Òg dei norske læreverka har ei deskriptiv tilnærming til ordklassene ved at elevane skal kunne klare å finne dei i både eksempelsetningar og i andre tekstar. Dei norske læreverka har derimot større fokus på kva funksjon desse orda har i dei aktuelle setningane og korleis elevane kan bruke dei.

Tilnærminga til setningsanalyse er, med unntak av *Taal op maat*, funksjonell. Ledda blir forklarte ved hjelp av kva semantiske roller dei har i setninga. Samtidig viser læreverka òg til ei deskriptiv tilnærming ved det stor fokuset på å setje språket i eit system. Igjen ser ei eksplanatorisk tilnærming til å vere fråverande. Ved ein eksplanatorisk grammatikk ville tilnærminga vere motsett, nemleg ved at ein prøvde å finne systemet i språket.

Både funksjonelle og formelle syn er representerte i læreplanane og læreverk frå båe land. Oppsummert kan det sjå ut som om dei norske dokumenta er noko meir funksjonelt orienterte medan dei nederlandske gjev inntrykk av å vere preskriptive. Det er interessant at ein kan sjå både preskriptive og deskriptive tilnærmingar trass i kritikken slike tilnærmingar har fått. At funksjonelle syn er representerte, kan verke forståeleg i og med at denne lingvistiske tilnærminga til dels er utvikla for pedagogisk verksemd. Det er derimot ikkje den generative grammatikken, der ein stiller seg skeptisk til tilnærmingar som forsøker å forklare systemet på eit pragmatisk grunnlag. Som eg viste i kapittel 5.4.3, treng til dømes ikkje subjektet i ei setning alltid vere den handlande (jf. passivsetningar). Både Åfarli (2000) og Gunnestad (2004) meiner at ei generativ tilnærming, som tek utgangspunkt i eleven si intuitive språkkjensle, vil kunne vere både motiverande og lærerik. Ei utfordring er då at læraren er nøydd til å ha god lingvistisk kunnskap.

## 7 Veggen vidare

I løpet av dette prosjektet har den generative grammatikken vekt mi interesse. Eg kunne svært lite om denne retninga frå før, og har berre så vidt byrja å bli kjent med den. Likevel appellerte retninga til meg både på eit personleg grunnlag, med negative erfaringar med grammatikkundervising frå eigen skulegang, og profesjonelt med tanke på å undervise med ei intuitiv tilnærming til grammatikk på barnesteget. Eg kunne difor tenkje meg å fordjupe meg meir i generativ grammatikk og sjå om det er mogleg å utvikle ei slik grammatikktilnærming for barnesteget, slik som Gunnestad har gjort for ungdomsteget.

## Litteraturlista:

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Lockee, T. og Low, G., (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32, 39–55. Henta 15. januar, 2016 frå: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=19276994&site=ehost-live>.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v.,(2012). Algemeen. I *Taal actief groep 8 – handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v.,(2012). Thema 1. I *Taal actief groep 8 – handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v.,(2012). Thema 2. I *Taal actief groep 8 - handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v.,(2012). Thema 3. I *Taal actief groep 8 - handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v.,(2012). Thema 4. I *Taal actief groep 8 - handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v.,(2012). Thema 5. I *Taal actief groep 8 - handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v. (2012). Thema 6. I *Taal actief groep 8 – handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v., (2012). Thema 7. I , *Taal actief groep 8 – handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Brand, A. v., Dannenburg, W., Elsäcker, W. v., Groot, A. d., Manders, D., Raamsdonk, G. v., (2012). Thema 8. I *Taal op maat groep 8 – handleiding taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods 4th edition*. New York: Oxford University Press Inc.
- Brøyn, T. (2014). Hvorfor er det blitt så vanskelig å snakke om språket? *Bedre skole*, 8–9.
- Doorlopende leerlijnenen – taal en rekenen. (2009). Referentiekader taal en rekenen. Henta 17. april, 2016 frå: <http://www.leerlijnentaal.nl/page/28/handige-documenten.html>.
- Genootschap onze taal. (2013, 21. januar). Taaladvies - persoonsvorm. Henta 27. oktober, 2015 frå: <https://onzetaal.nl/taaladvies/advies/persoonsvorm>.
- Gunnstad, S. N. (2004). *Generativ grammatikk i ungdomsskolen. Ei legitimering og ei skisse til eit generativt grammatikkopplegg i ungdomsskolen*. (Hovudoppgåve i nordisk språk). Institutt for nordistikk og litteraturvitskap, NTNU, Trondheim.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hartwell, P. (1985). Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar. *College English*, 47. 105–127. Henta frå: <http://www.ou.edu/hartwell/Hartwell.pdf>
- Hauser, Chomsky & Fitch (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science* 298, 1569–1579. doi: 10.1126/science.298.5598.1569
- Heggen, T. G. (2008). *Agora – Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heggen, T., & Sunne, L. (2008). *Agora 7 – Språkbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson, & H. Osdal, *Fag og Fagnad*. Volda: Aarflots Prenteverk AS.
- Holm, D., Løkken, B., & Bjørkvold, T. (2008). *Zeppelin – Lærerveiledning til språkbok og lesebok 7*. Aschehoug.
- Holm, D., Løkken, B., & Bjørkvold, T. (2009). *Zeppelin språkbok 7 nynorsk*. Aschehoug.
- Hovdhaugen, E., & Simonsen, H. G. (2009). språkvitenskap. *Store Norske Leksikon*. Henta 8. mars, 2016 frå: <https://snl.no/språkvitenskap>.

- Iversen, H., Otnes, H., & Solem, M. S. (2007). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Iversen, H., & Otnes, H. (2011). Grammatikken i bruk - i arbeid med tekster. *Norsklæreren*, s. 18–25. Henta frå: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0311/iversenotnes.pdf>.
- Jeurissen, M. (2012). What do primary school teachers know and believe about grammar and grammar teaching? *Australian Journal of language and literacy*, 35. 301–316. Henta frå <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=82157234&site=ehost-live>.
- Johannessen, A., Tuftte, P., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Jones, P., & Chen, H. (2012). Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *Australian journal of language and literacy*, 35. 147–168. Henta frå: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=76282070&site=ehost-live>.
- Karsrud, K. (2014). *Grammatikkens nytteverdi i skulen: ein kritisk diskursanalyse av læreplanane frå 1939 til 2013* (Masteroppgåve). Høgskolen i Trøndelag, Trondheim. Henta frå: <http://hdl.handle.net/11250/224659>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006), Læreplanverket for kunnskapsløftet – Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta 16. mars frå: [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/Kunnska\\_psløftet\\_midlertidig\\_utgave\\_2006\\_tekstdel.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnska_psløftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. 2013 *Læreplan i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta 8. oktober, 2015 frå: [www.udir.no/kl06/NOR1-05/](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/).
- Lohndal, T. (2014). generativ grammatikk. *Store Norske Leksikon*. Henta 8. mars, 2016 fra: [https://snl.no/generativ\\_grammatikk](https://snl.no/generativ_grammatikk).
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening – Innføring i funksjonell lingvistikk for studentar og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malmberg. Methodes – Taal actief. Henta 16. april, 2016: <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Taal/Taal-actief/Brochure.htm>.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students's metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. doi:10.1080/02671522.2011.637640
- Myhill, D., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30, 41–62. doi: 10.1177/0265659013514070
- Noordhoff uitgevers. Methodebrochure Taal op maat / Spelling op maat. Henta 16. april, 2016 frå: <https://view.publitas.com/noordhoff-basisonderwijs/taal-op-maat-brochure/page/1>.
- Onze taal (2016). Taaladvies. Henta 6. mai, 2016 frå: <https://onzetaal.nl/taaladvies/advies/hun-hen>
- Regjeringen. (2014, 4. november). Vurdering og eksamen. Henta 28. oktober 2015 frå: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/elevvurdering/id434948/>.
- Skrivesenteret. (2013), Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor og hvordan? Henta 6. april 2016 frå: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>.
- SLO Stichting leerplanontwikkeling (national institute for curriculum development. Inclusive education in the Netherlands. Henta frå: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive\\_Education\\_Netherlands.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf).
- SLO (2006). kerndoelenboekje. Henta 22. november, 2015 frå: <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf>.

- SLO (2009a). Leerplan in ontwikkeling. Henta 22 november, 2015 frå: <http://downloads.slo.nl/Repository/leerplan-in-ontwikkeling.pdf>.
- SLO (2009b) TULE inhouden & activiteiten. Henta 2. desember frå: <http://tule.slo.nl>.
- Smidt, J. (. (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkrådet (2015). bok. *Ordboka*. Henta 15. mars, 2016 frå: [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=bok&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=begge](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=bok&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=begge).
- Utdanningsdirektoratet (2014) Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Henta 25. november, 2015 frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplaner* Henta 28. oktober, 2015 frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. *Læringsmiljø*. Henta 20. april, 2016 frå: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. *Kunnskapsløftet*. Henta 29. oktober, 2015 frå: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf).
- Van Gelderen, A. (2006). What we know without knowing it: sense and nonsense in respect of linguistic reflection for students in elementary and secondary education. *English teaching practice and critique* (5). 44–54 Henta frå: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art3.pdf>.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). algemene inleiding. I *Taal op maat – handleiding 8*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff uitgevers as.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 1. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff Uitgevers bv.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 2. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten: The Netherlands Noordhoff uitgeverij bv.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 3. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten: The Netherlands Noordhoff uitgeverij bv.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 4. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff Uitgevers bv .
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 5. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff Uitgevers bv.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 6. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff Uitgevers bv.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 7. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff Uitgevers bv.
- Ven, H. v., & Vreman, M. (2012). lesbeskrivningen thema 8. I *Taal op maat – Handleiding 8*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff Uitgevers bv.
- Wyse, D. (2006). Pupils word choices and the teaching of grammar. *Cambridge Journal of education* 36. 21–47. Henta frå: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=19896416&site=ehost-live>.
- Åfarli, T. A. (2000). *Grammatikk – kultur eller natur? Elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitskapsteori*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Åfarli, T., & Sakshaug, L. (2006). *Grammatikk – Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Det Norske Samlaget.

## Vedlegg 1

<b>Norsk</b> Føremål til læreplanen i norsk med hovudområder (ca. 780 ord)		<b>Nederlandsk</b> "Kerndoelen nederlandse taal" (Kjernemål nederlandsk) (ca. 910 ord)	
<b>Grammatikalsk innhald</b>			
grammatikk	0	grammatica	1
rettskriving	0	correcte spelling	1
system	2	systeem	1
konvensjonar	1	regels	4
ordforråd	2	woordenschat	2
setning/setningsbygning	0	zin/zinsbouw	2
strategiar	0	Strategieën	3
setningsanalyse	0	zinsontleding	1
stave	0	spellen	3
ordklasser	0	woordsoorten (ontleding)	1
teiknsetjing	0	leestekens	1
metakognisjon	4	metacognitie	4
	<b>9</b>		<b>24</b>
<b>Kommunikasjon</b>			
kommunikasjon	<b>11</b>	communicatie	<b>1</b>
<b>tekstskaping</b>			
lyst	2	plezier	1
tekstbygging	1	vorm	2
skrive ulike typar tekster	3	teksten met verschillende functies te schrijven	2
Tekstsjangrar som er eksplisitt nemnt	0	genres die explicit genoemd worden	<b>11</b>
<b>Danningsperspektiv</b>			
kultur/historie	10	Cultuur/geschiedenis	0
samfunn	3	maatschappij	2
Identitet	2	identiteit	0
	<b>15</b>		<b>2</b>



