

Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular

Av *Eli Bjørhusdal, Janne Sønnesyn og Jan Olav Fretland*

Samandrag: Det finst få studiar om norsk lærarar si undervisning om rettskriving, formverk og ord – det me her kallar språkdidaktikk – og særleg finst det lite kunnskap om språkdidaktikk for elevar med nynorsk som hovudmål. Denne elevgruppa er interessant ettersom ho er i språkleg mindretalsposisjon: Manglande eksponering for nynorsk kan føra til problem med å meistra norma i hovudmålet. Denne fokusgruppestudien spør såleis om kva for språkdidaktiske val lærarar på nynorskskular seier at dei tek, og om korleis vala kan forståast i lys av teoriar om grammatikkundervisning. Lærarane i studien gjev læreboka ein dominerande plass og fortel om ein språkdidaktisk praksis som me karakteriserer som dekontekstualisert. Til ein viss skilnad frå tidlegare granskingar legitimerer ikkje lærarane denne praksisen med at nynorskelevar har eit særskilt behov for målretta trening på systematiske feil. Dei problematiserer ikkje dei dekontekstualiserte tilnærmingane sine og ser tilsynelatande ingen samanhengar mellom desse tilnærmingane og nynorskelevar sine (eventuelle) særskilde utfordringar.

Nøkkelord: Språkdidaktikk, grammatikk, nynorsk, kontekstualisert undervisning, dekontekstualisert undervisning

Keywords: Language didactics, grammar, Norwegian Nynorsk, contextualized teaching, decontextualized teaching

Tema og problemstilling

Dei siste tiåra har norsk skriveforskning gjort kraftige byks i kunnskap om korleis elevar skriv og om opplæring i skriving (Berge, Evensen, Hertzberg

Sitering av denne artikkelen: Bjørhusdal, E., Sønnesyn, J. & Fretland, J. O. (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 63–92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
Lisens: CC-BY 4.0.

& Vagle, 2005; Berge, Evensen & Thygesen, 2016; Blikstad-Balas, 2015; Bueie, 2019; Hertzberg & Roe, 2016; Matre, 2011; Smidt, 2010; Smidt, Solheim & Aasen, 2011). Dette inkluderer interesse for elevar sine ferdigheiter i språklege kategoriar som ordforråd, rettskriving, formverk og setningslære, det me inntil vidare kan kalle grammatikk, både nasjonalt og internasjonalt (Aske & Holmen, 2017; Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Jones, Myhill & Bailey, 2013; Kabel, Christensen & Brok, 2019; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Tonne, 2017). Det internasjonale feltet har lenge vore dominert av forskning som syner at grammatikkundervisning har liten effekt for elevane sine skriveferdigheiter (t.d. Andrews et al., 2006; Hillocks, 1984; Braddock, Lloyd-Jones & Schoer, 1963). Ein stor del av denne forskinga har likevel undersøkt 'tradisjonell' undervisning, som fokuserer på isolerte grammatiske kategoriar – det vil seia gjev læring *om* språk. Denne forskinga har då òg vorte problematisert. Særleg har studiane til Myhill og kollegaer levert argumentasjon for at dersom undervisning i og om grammatiske kategoriar i staden gjev læring *i* språk, gjennom ein 'kontekstualisert' didaktikk, vil ein sjå effekt for skriveugleiken (Jones, Myhill, & Bailey, 2013; Myhill et al., 2012; Myhill, Jones & Wilson, 2015; sjå òg Tonne & Sakshaug, 2007). Undersøkingane til Myhill mfl. tek altså ikkje utgangspunkt i spørsmålet om grammatikkundervisning er effektiv for tekstkvalitet, men spør heller om grammatikkdiraktiske val kan påverka den eventuelle effekten.

I norsk kontekst finst få studiar om grammatikkdiraktikk, jamvel om det er levert masteroppgåver om temaet (t.d. Balevik & Kjartansdóttir, 2014; Horn, 2018; Sellevoll, 2016; Tiller, 2016; Trygslund, 2017; Tørring, 2019; Van Duijn, 2016), og jamvel om det har vore ein levande fagdebatt om grammatikk i norsk skule. «Skulegrammatikkdebatten i Noreg har i svært stor grad dreia seg om kvifor ein (eventuelt) skal undervise i grammatikk, og langt mindre om didaktikkens kva og korleis», hevdar såleis Haugen (2019, s. 8). Det er ein påstand som fell saman med utgangspunktet for studien vår: Trass i at det føregår ei rik skrivedidaktisk forskning i Noreg i dag, har me relativt lite kunnskap om lærarar si undervisning i rettskriving, formverk og ord – det me nedanfor vil kalla *språkdiraktikk*.

I denne samanhengen er elevar med nynorsk hovudmål ei særleg interessant elevgruppe ettersom dei er i språkleg mindretalsposisjon.

Studiar ymtar om at manglande eksponering for eige skriftspråk kan føra til normproblem generelt og bokmålssamanfallande normavvik spesielt i tekstane til elevar og studentar med nynorsk som fyrsteskriftspråk (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Fretland, 2015; Fretland, 2011; Fretland, Balevik & Kjartansdóttir, 2016). Det er likevel ingen merkbar fagleg diskusjon om kvifor og korleis normproblema til nynorskelevar kan arbeidast med didaktisk.

Problemstillinga for denne studien er såleis: Kva for språkdidaktiske val seier lærarar på nynorskskular at dei tek, og korleis kan vala forståast i lys av teoriar om kontekstualisert grammatikkundervisning? Problemstillinga er undersøkt ved hjelp av to forskingsspørsmål: Korleis oppfattar dei undersøkte lærarane rettskrivings-, formverk- og ordkompetansen til elevane sine? Kva legg dei vekt på når dei utfører og vurderer språkdidaktisk arbeid med desse elevane?

Me har valt lærarar på mellomsteget, dels med utgangspunkt i relevante granskingar (jf. Bjørhusdal & Juuhl, 2017), men også fordi mellomsteget er eit tidspunkt i skuleløpet der læreplanen for alvor har sett skrivning og tekstproduksjon, og dermed også ferdigheiter i rettskriving, formverk og ordval, på dagsordenen (Udir, 2013).

Forsningsbakgrunn

Grammatikkdidaktikk og språkdidaktikk

Me innleidde med å visa til studiar om *grammatikkdidaktikk*, samstundes som me sa at undersøkinga vår handlar om undervisning i 'rettskriving', 'formverk' og 'ord'. Det er dermed på sin plass å gjera ei omgrepsavklaring. Undervisning i 'grammatikk' kan forståast som den som gjeld ordklassar, setningsledd og setningstypar (Hertzberg, 2008, s. 19), og ein kan såleis argumentera for å skilja omgrepet 'grammatikk' frå omgrepet 'rettskriving'. Men som Tonne understrekar: «[D]et ligger grammatiske prinsipper til grunn for rettskrivingen» (Tonne, 2015, s. 220). Fordi både det fonologiske prinsippet og det etymologisk-morfologiske prinsippet handlar om å forstå og kjenna att lyd- og meningsstrukturar og omsetja desse til skrift, er det ikkje urimeleg å sjå undervisning i dei som undervisning

i ein del av eit språk sin grammatikk – det Hertzberg samanfattar som «undervisning i språklige strukturer og kategorier» (Hertzberg, 2008, s. 19). I spørsmålet om kunnskap om leksikon, altså ordforrådet, skal eller kan skiljast frå kunnskap om grammatikk, argumenterer Haugen for at skilnaden er «i grad, ikkje i art» (Haugen, 2019, s. 11): Det lukka systemet som utgjer til dømes substantivskjemaet, er immanent i det konkrete substantivet, og såleis er òg eit ord ein 'lyd- og meningsstruktur' som kan omsetjast til skrift. Ikkje alle studiane som me straks skal koma tilbake til, har ei så vid forståing av grammatikk som dette, men få av dei avgrensar omgrepet til syntaks og morfologi (formverk). Me meiner dermed at me kan bruka resonnement og funn i grammatikkdidaktiske studiar til å kasta lys over våre resultat.

Fordi 'grammatikk' kan konnotera eit smalare sett av kategoriar enn det me tek føre oss, har me likevel ikkje valt å nytta ordet 'grammatikkdidaktikk' om det denne studien dreier seg om. I staden bruker me nemninga 'språkdidaktikk'. Ho er inspirert av Tonne og Nergårds innføringsbok *Språkdidaktikk for norsklærere* (2008), og strekar under at interessa vår ligg i det Hertzberg kallar undervisning i språklege strukturar og kategoriar (sjå over, Hertzberg, 2008, s. 19).

Kontekstualisert og dekontekstualisert språkdidaktikk

Me gjorde innleiingsvis eit poeng av at eldre effektgranskingar har vorte kritiserte for å berre undersøkje samanhengen mellom 'tradisjonell' grammatikkundervisning og skriveutviklinga til elevane. Nyare granskingar antydgar at ein får andre resultat om 'kontekstualisert' grammatikkdidaktikk ligg til grunn. Nemningane 'tradisjonell' og 'kontekstualisert' om desse ulike didaktiske retningane er nytta i til dømes Kabel mfl. (2019) og Trygslund (2017), medan til dømes Selj (2015) og Askland (2019) kallar dei 'dekontekstualisert' og 'kontekstualisert'. Askland stør seg til studiane til Myhill og kollegaer, som er dei som har etablert og i størst grad teoretisert skilnaden mellom dei to innfallsvinklane (t.d. Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2015; Myhill, 2018).

Myhill og kollegaer byggjer på Hallidays (t.d. 2004) funksjonelle syn på grammatikk i si omgrepsfesting av «contextualized teaching of grammar» (Myhill, 2018, s. 10). Såleis er føremålet med kontekstualisert språkdidaktikk at grammatikkarbeidet skal ha ein funksjon for skriving: «[...] to develop learners' metalinguistic understanding about writing and being a writer, and to develop explicit knowledge about language choices in writing which can be internalised» (s. 11). Ein lærar som driv kontekstualisert språkdidaktikk, vil ikkje primært fremja elevane sine ferdigheiter i å identifisera språklege strukturar, men i å ta språklege val: «[...] it is more important to know *how* a passive construction alters the emphasis in information conveyed than it is to know *that* it is a passive construction» (s. 11). Å kunna identifisera ein passivkonstruksjon er ifylgje Myhill ein 'lukka' kompetanse som berre peikar mot seg sjølv, og som ikkje har nokon openberr bruksverdi for skriving. Ein slik verdi har derimot kunnskap om korleis passivkonstruksjonar er nytta, og om tilhøvet deira til den meininga som teksten skaper hos mottakaren. Målet for kontekstualisert språkdidaktikk er altså å få elevane til å forstå koplinga mellom lingvistiske val som dei tek når dei skriv, og korleis desse vala skaper meining i teksten for lesaren (s. 10). Dermed skal det grammatiske metaspråket alltid forklarast gjennom døme og mønster. Elevane må få modellar som dei kan bruka i eiga skriving, og modellane skal vera henta frå autentiske tekstar. Det skal dessutan alltid lagast ei kopling mellom språktrekket som er i fokus, og korleis dette kan heva kvaliteten på den aktuelle teksten, og undervisninga skal medføra aktiv diskusjon om språkval og effektar av dette valet (Myhill et al., 2012, s. 148; Hertzberg, 2008, s. 82). Kabel, Bjerre og Bock (2019) bestemmer ikkje kontekstualisert undervisning som eit like konkret føreskrivande didaktisk omgrep, men også dei seier det handlar om «[...] *sammenhænge* mellem ord- og/ eller sætningsniveauet og en eller flere facetter af konteksten, og hvor dette sker i et arbejde med en hel tekst» (s. 59). Både Myhill (2018) og Kabel mfl. (2019) presiserer at denne språkdidaktikken set store krav til læraren sin kompetanse.

Det Myhill formulerer som «doing decontextualised grammar» (Myhill, 2018, s. 10), er på si side undervisning som handlar om å identifisera språklege kategoriar som kan vurderast som korrekte eller

ukorrekte i sammenhengen. Dermed er dekontekstualisert språkdiraktikk kjenneteikna av øvingar med ord og setningar isolerte frå ko(n)tekst, det vil seia oppgåver som skal få elevane til å forstå, repetera og automatisera syntaks- og rettskrivingsreglar og bøyingsparadigme. Myhill kallar denne praksisen for «decontextualised drills» (s. 10). Ho understrekar at dekontekstualisert didaktikk ikkje nødvendigvis fell saman med undervisning utan bruk av tekstar: Omgrepet dekkjer òg bruk av mini-grammatikkleksjonar i litteraturundervisning, øving i å identifisera språklege kategoriar og fenomen i ein autentisk tekst og å forklara kva som er rett og gale i ein elevtekst utan å eksplisitt gjera greie for kvifor og korleis. Kabel mfl. (2019) presiserer det same: «Vi bruker heller ikke begrebet [kontekstualiseret] om undervisning, hvor [...] den fælles tekst træder i baggrunden til fordel for et isoleret fokus på ord- og/eller sætningsniveau» (s. 60).

Omgrepa 'kontekstualisert' og 'dekontekstualisert' ser ut til å overlappa med det Nygård (2017) kallar «funksjonelle» og «systemgrammatiske» tilnærmingar (sjå òg Hertzberg, 1998). Ifylgje Nygård tek den systemgrammatiske undervisninga utgangspunkt i dei formelle kategoriane og stiller opp systemet bak språkbruken, «de grunnleggende grammatiske mønstrene vi finner i språket» (2017, s. 41), medan ei funksjonell tilnærming fokuserer på språket i bruk og «hvordan man bruker ulike systemgrammatiske kategorier for å få fram ulike effekter i språklig kommunikasjon» (sst). Men Nygård presenterer ikkje dei to tilnærmingane som motsetningar, snarare tvert om: «[...] en bruksnær, funksjonell grammatikkundervisning [er] avhengig av å stå på skuldrene til systemgrammatikken. [...] dersom elever og lærere skal kunne analysere og snakke om språksystemet, trenger de relevante begreper» (s. 42). Dessutan, hevdar Nygård, er ei viktig side av grammatikken i norskfaget målet om å ha kunnskap og medvit om norsk språk, uavhengig av om det har direkte nytteverdi for skrivinga og tekstkvaliteten til elevane. Ho er likevel kritisk til undervisningsformer som byrjar med gjennomgang av kategoriar og automatiseringsoppgåver (til dømes utfylling), og som held fram med at elevane skal bruka dei nyss innlærte strukturane i eiga skriving. Dette gjev ei mekanisk form for undervisning, seier Nygård, «[...] der grammatiske fenomener presenteres løsrevet fra kommunikasjonssituasjoner, og der

arbeidet preges av pugging og ‘paradigmegymnastikk’, det vil si utfylling i ulike typer bøyings skjemaer, mer enn av forståelse» (s. 44).

Didaktisk arbeid med nynorskelevar sine hovudmålsferdigheiter

Bjørhusdal og Juuhls (2017) undersøking av avvik frå nynorsknorma i tekstar skrivne av sjetteklasseselevar med nynorsk som hovudmål viser at 43 prosent av normavvika i tekstane er avvik i kraft av at dei fell saman med bokmålsnorma (s. 93). Dei er såleis avvik som er spesifikke for nynorskelevar. Dei største av desse avvikstypene er bruk av leksem som ikkje er i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma, bruk av monoftong der nynorsk krev diftong (s. 104), og at sterke verb vert bøyde svakt i presens (s. 107). Fleire andre undersøkingar har peika på samanfall med bokmålsnorma i rettskriving og formverk i tekstar av elevar med nynorsk som hovudmål, til dømes den omfattande studien til Wiggen (1992), undersøkingane til Søyland (2002) og Skjelten (2013) frå KAL-materialet og forprosjektstudien til Normprosjektet (Matre, 2011). Analysar av studenttekstar viser den same tendensen (Fretland, 2011; 2015; Stauri, 2001; Vassenden, 1994).

Det finst altså eit forskingsbasert grunnlag for å hevda at elevar med nynorsk opplæringsmål har særskilde språklege utfordringar fordi dei ser og les nynorsk for lite. Det kan motivera lærarar til å arbeida målretta språkdidaktisk med nynorsk for elevar som har dette som hovudmål, men me har lite forskingsbasert informasjon om korleis dette eventuelt vert gjort. Somme studiar, til dømes Tørring (2019) og Askland (2019), syner rett nok at lærarar føretrekkjer ei dekontekstualisert språkdidaktisk tilnærming når dei underviser i nynorsk som sidemål. Meir interessant i denne samanhengen er at Asklands (2019) informantar argumenterer for at denne tilnærminga også må brukast i undervisning i nynorsk som hovudmål. At nynorskelevar har problem med å meistra dei sentrale kategoriane i sitt eige hovudmål, har altså vorte nytta som legitimitet for eksplisitt opplæring i og dekontekstualisert øving på isolerte kategoriar i nynorsk hovudmålsdidaktikk. Undersøkinga vår er ei djupare utforsking av den eventuelle samanhengen

mellom nynorskelevar sine normutfordringar og dekontekstualiserte språkdidaktiske tilnærmingar.

Materiale og metode

Utval

Materialet for denne undersøkinga er intervju med norsklærarar på mellomsteget frå fire skular i Sogn og Fjordane. Skulane representerer dei tre regionane i tidlegare Sogn og Fjordane fylke: ein frå Sunnfjord, ein frå Nordfjord og to frå Sogn. Her er skulane anonymiserte og vert refererte til med regionnamna: Sunnfjord, Nordfjord, Sogn 1 og Sogn 2. Me gjer ikkje noko analytisk poeng ut av deira geografiske plassering, men nyttar regionnamna for å gjera presentasjonen av resultata meir lesarvenleg, samstundes som skulane sin anonymitet vert teken vare på. Informantane vert ikkje refererte til med nummer eller andre individuelle kjenne-teikn, berre skuletilknytning.

Rekruttering av informantar vart gjort ut frå eitt hovudkriterium: undervisningserfaring frå norskfaget på mellomsteget på skular med nynorsk som opplæringspråk. Ut over dette stilte me ingen krav til utvalet. Dei ulike intervjugrubbene var difor sett saman av informantar med ulik utdanningsbakgrunn og ulik mengd undervisningserfaring. Informantane vart rekrutterte via rektor. Me understrekar at informantane individuelt har samtykt til deltakinga. Dei har også hatt høve til å trekkja seg på alle punkt i prosessen, noko ingen har gjort. Totalt 15 lærarar deltok i dei fire intervjuane, og det var to til fem informantar på kvar gruppe.

Datainnsamling

Datainnsamlinga vart gjennomført ved bruk av fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Stewart, Shamdasani & Rook, 2009). Fordelane med å velja denne tilnærminga er fleire. Her nemner me berre ein av dei mest sentrale, nemleg at det å gjennomføra intervjuet som ein gruppesamtale, kan ha hatt ein tryggande effekt på deltakarane. Forskingsintervjusituasjonen er rimelegvis prega av ein viss asymmetri i

forholdet mellom forskar og deltakar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det var difor viktig for oss at lærarane ikkje opplevde samtalane som eit forsøk på å sjekka om praksisen deira var god eller dårleg, men som eit genuint ynske om å læra meir om språkdidaktisk arbeid i skulen. Me valde dermed å vera opne om føremålet med intervjuet. Når norsklærarane då òg fekk diskutera praksisen i fellesskap med kvarandre, vart samtalen kanskje opplevd som tryggare. Intervjua vart tekne opp på lydband og hadde ei snittlengd på 50 minuttar.

Intervjuguiden hadde fire hovudspørsmål. Det fyrste var eit ope spørsmål om korleis gruppene vurderer elevane sin kompetanse i og utfordringane deira med «rettskriving og formverk» og som ikkje spesifiserte bestemte lingvistiske kategoriar ut over oppklaringar av omgrepet «formverk». Det omtalte me òg som «bøying». Deretter spurde me om elevane har problem som særleg knyter seg til å skriva nynorsk, formulert som eit spørsmål om «meistring av» hovudmålet og «innslag av bokmål eller talemål» i elevarbeid. Det tredje spørsmålet handla om korleis dei som norsklærarar arbeider med å heva elevane sin kompetanse i rettskriving og formverk, som me også omtalte som «grammatikk», altså om korleis dei arbeider didaktisk med dette. Me nytta ikkje omgrepet «språkdidaktikk» i sjølve intervjua. Til slutt bad me informantane om å reflektera over korleis ei ideell, «optimal» undervisning i dei emna me hadde vore inne på i intervjuet, ville vera, dersom dei kunne bestemma sjølve og ikkje måtte ta praktiske omsyn.

Datahandsaming og analyse

Lydopptaka vart transkriberte i nynorsk standardortografi, men med markering av nokre ikkje-språklege trekk. I transkripsjonen, og i attgjevinga av sitat i resultatdelen, gjeld fylgjande transkripsjonsnøkkel:

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkel.

...	Nøling/pause
(...)	Uhøyrbar del av ytring
[...]	Utelating av tekst

Analysen baserer seg på hermeneutiske fortolkingsprinsipp (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237), og for å styrka validiteten i granskinga har heile materialet gått gjennom to uavhengige analysar, med bruk av tilgrensande, men samstundes noko ulike tekstlesingsmetodar. Begge tilnærmingane er former for tematisk analyse (jf. Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279–280), men framgangsmåten for analysane har vore litt ulik.

Den fyrste analysemåten byggjer på det som ofte vert referert til som kvalitativ innhaldsanalyse (Bratberg, 2017, s. 25; Ringdal, 2018, s. 268 ff.). Ved hjelp av denne metoden vert innhaldet i dataa systematisert og klasifisert både gjennom å stilla spørsmål til materialet og å køyra søk etter lykelord. Døme på spørsmål som me stilte til transkripsjonane, er: Kva vert sagt om det som me definerer som morfologiske kategoriar, når i intervju vert morfologiske spørsmål tematiserte og med kva for frekvens? Kva seier transkripsjonane om elevtekstrettleiing, når i intervju vert dette tematisert og med kva for frekvens? Døme på lykelord er 'bøying', 'ord', 'diktat', 'undervegsrettleiing'. Ved å arbeida slik med materialet fekk me trekt ut den informasjonen som var mest relevant ut frå den overordna problemstillinga.

Den andre analysemåten stør seg på prinsipp frå narrativ analyse, slik dei er skildra hjå Kronholm-Cederberg (2009), samt det ho kallar «trippelhermeneutisk tolkning» (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 67). Ved hjelp av fortettingsstrategiar vart det laga innhaldskonsentrat av det transkriberte materialet i analyseprogrammet NVivo. Innhaldskonsentrata vart deretter grupperte ut frå spørsmåla i intervjuguiden, og vart òg fargekoda. Også denne tilnærminga gjorde det mogleg å identifisere mønster i materialet.

Begge analysemåtene har altså nytta ulike strategiar for å systematisera og kategorisera materialet, men har likevel komme fram til samanfalle resultat. Presentasjonen av resultata frå analysen vil såleis byggja på dei kombinerte funna frå dei to analysane.

Nokre atterhald bør nemnast til gjennomføringa av denne granskinga. Me må for det fyrste presisera at datamaterialet byggjer på eigenrapportering. Lærarane har fortalt oss om korleis dei jobbar med rettskriving, formverk og ordval med sine elevar, men me har ikkje gjennomført egne observasjonar for å sjå kva dei faktisk gjer. I dette ligg det også at me berre har lærarane sine vurderingar av kva metodar som fungerer og ikkje

fungerer. Funna frå granskinga kunne ha vorte styrkte og/eller nyanserte dersom me også hadde gjennomført observasjonsstudiar eller effektstudiar, men ettersom vårt primære forskingsobjekt i denne omgangen var lærarane sine tankar om og vurderingar av språkdidaktisk arbeid, meiner me likevel at den valde metoden har tent føremålet.

Eit anna atterhald er knytt til måten me formulerte spørsmåla våre på. At me nytta omgrepa 'rettskriving', 'formverk', 'bøying' og 'grammatikk', kan ha styrt lærarane sine tankar mot arbeidsmåtar og øvingar som særskilt fokuserer på isolerte lingvistiske kategoriar, medan andre aktivitetar kan ha vorte gløymde. Kanskje hadde svara til informantane sett annleis ut om me spurde meir ope om korleis elevane skriv, og om korleis det vert arbeidd didaktisk med skriving generelt og på nynorsk spesielt. Men då kunne me ha støytt på problem som at lærarane tematiserte andre sider ved tekstskaping meir enn (arbeid med) språklege kategoriar. Alt i alt meiner me at det ville vore vanskeleg både å gjennomføra presise intervjusamtalar om det me har definert som språkdidaktikk, og å henta relevant informasjon om dette, utan å nytta gjevne fagomgrep. Så lenge analysane av datamaterialet vert gjorde med dette atterhaldet i mente, er ikkje granskinga sin interne validitet svekka. I kapittelet «Drøfting av resultatata» kjem me attende til kva desse atterhalda har å seia for forståinga vår av einskildresultat.

Resultat frå fokusgruppeintervjua

Nedanfor gjer me fyrst greie for kva lærarane i fokusgruppene rapporterer om elevane sin kompetanse i ordval, rettskriving og formverk, deretter om kva dei seier om det språkdidaktiske arbeidet sitt. Me la opp til samtalar om baa desse temaa, i den rekkjefylgja, i fall informantane hadde identifisert systematiske problem som dei arbeidde spesifikt med.

Om elevane sin kompetanse i rettskriving og formverk

I utgangspunktet stilte me gruppene eit ope spørsmål om kompetansen og utfordringane til elevane i «rettskriving og formverk», utan å

spesifisera om me meinte utfordringar som særleg gjeld det å skriva hovudmålet nynorsk, og utan å spesifisera lingvistiske kategoriar eller feiltypar. Det viste seg at tre av fire grupper startar samtalen sin på om lag same måten: Dei tematiserer nokre bestemte rettskrivingsproblem, dessutan det dei kallar problem med 'ord'. Desse problemfelte relaterer ikkje spesifikt til elevane sin nynorskkompetanse, men er felles for skrivning både på nynorsk og bokmål. Dermed handlar desse svara om det me vil kalla elevane sin «generelle» rettskrivings- og formverkkompetanse. Fordi me òg var interesserte i om lærarane hadde identifisert problem som særleg knyter seg til å skriva nynorsk, stilte me oppfylgningsspørsmål om dette.

Me ser fyrst på dei rapporterte «generelle» rettskrivingsutfordringane. Tre av dei fire gruppene nemner -skj-/sj-/kj- som eit problemområde for elevane, og tre av fire nemner dobbelt konsonant. Både desse fenomen vert vurderte som utfordringar som elevane treng mykje øving i: «Kj-lyd og sj-lyd og sånt [...] Det er jo ikkje noko godt system og logiske forklaringar på kvifor det er 'skj' ein plass og 'sj' på ein anna, det berre er slik, og det må dei berre læra» (Sogn 1). Også dobbelt konsonant vert sett på som noko som må hugsast som automatiserte ordbilete:

Vi kan repetera reglane om og om igjen, sant, med kort vokal og lang vokal, og kva er forskjellen på det, og kva fører den korte vokalen til ... altså, dei skjønner det der og då [...] men når dei faktisk skal setja seg til og skriva sjølv [...] dei kan kanskje regelen, men dei klarar ikkje anvenda den i praksis. (Sunnfjord)

Jamvel om eit fleirtal av gruppene byrjar med å nemna desse systemproblema som knyter seg til fonologisk avkodning og dermed rettskriving, fokuserer dei vel så mykje på ordnivået. Informantane diskuterer til dømes problem med det dei kallar «ordbilete» hos elevar som ikkje les mykje (Sogn 2), og orddeling/samskriving (Sunnfjord). Ei av gruppene startar ikkje samtalen med «generelle» lingvistiske problem, men med det dei kallar problem med «bokmålsord» – det vil seia ord som elevane brukar i talt språk, men som dei ikkje kan skriva innanfor nynorsknorma. På oppfylgningsspørsmål om kva slike 'bokmålsord' er, svarer informantane til dømes «Spørjeorda merkar eg, dei vel ofte 'hvordan' og 'hvor' i staden for 'kvifor' og 'korleis'» (Sogn 1), og «[...] ikkje minst dette

med ‘mulighet’, for det seier nok dei fleste. Dei seier også ... i dialekten her seier me ‘sier’, ikkje seier» (Sogn 1). Spørsmålet vårt om ordval vert òg svara på med døme frå bøyning: «For eksempel er-ending der me ikkje har ending på nynorsk. Ligger og finner» (Sunnfjord).

Også på oppfylgningsspørsmålet om elevane sine ferdigheiter i hovudmålet, i intervjuet formulert som eit spørsmål om «meistring» av nynorsk og eventuelle «innslag» av bokmål eller talemål i elevtekstar, legg informantane vekt på ordnivået. Uttrykka «bokmålsord» og «nynorskord» går att. ‘Bokmålsord’ som informantane nemner, er til dømes ‘frokost’, ‘skole’ [...] ‘gjør’ [...]» (Sunnfjord), «være’, med ‘æ’, er veldig klassisk» (Sunnfjord). Gruppene er samstemde om at jamvel om elevane har ein del innslag av bokmålslike ord frå talemålet i tekstane sine, kan dei ikkje skriva desse, som til dømes denne informanten uttrykkjer: «[...] eg påpeikar jo bokmålsord [...] du klarar ikkje å lære deg god nynorsk viss du puttar inn ordet ‘man’, tenkjer eg» (Nordfjord). I alle gruppene er det ein eller fleire som hevdar at det av ulike grunnar er viktig at elevane har nynorsk som hovudmål og lærer dette godt. Det er synspunkt som ikkje får motbør.

To av gruppene diskuterer læreverka sin ordbruk, som dei meiner gjer det vanskelegare for nynorskelevar å tileigna seg hovudmålet sitt:

Eg ser jo at mange fort kan velja nokon bokmålsformer. Altså, dei har lettare for å forstå bokmålsordet enn nynorskordet [...] Når eg då i ei KRLE-bok les ordet ‘døgeret’, så sit det då 28 sjuandeklassingar og klør seg i hovudet og har ikkje aning om kva det ordet betyr. (Sunnfjord)

Andre vanskelege ‘nynorskord’ frå læreverka vert òg trekte fram, til dømes «i røynda», «korkje» og «løyndom» (Nordfjord).

Ordnivået er altså i fokus når samtalen dreier seg om bokmåls- eller talemålsinnslag i elevtekstar, men gruppene kjem òg inn på formverk og strukturar i rettskrivinga. Når det gjeld systemfeil, er likevel verbbøyning det einaste som er tematisert i meir enn éi gruppe, her illustrert av denne utsegna frå Sunnfjord: «Og eg ser òg når dei bøyer verb, så kan dei starta på nynorsk og så endar det opp i preteritum, då er det bokmål... Ja, ‘ete – et – spiste – har åte’ [...] eg ser jo veldig godt korleis dei bøyer ‘å finne – finn’ [...] dei skriv ‘fant’. ‘Fant, vant’ [...]»

Førebels oppsummerer me at når lærarane får eit ope spørsmål om elevane sin kompetanse i rettskriving og formverk, trekkjer dei for det fyrste fram problem som er felles for skriving på nynorsk og bokmål. Berre ei av gruppene startar med å tematisera særskilde nynorskproblem. For det andre fokuserer dei i minst like stor grad på einskildord som på systematiske rettskrivings- og morfologiske problem. For det tredje forklarar dei elevane sine rettskrivingsproblem anten med at regelen/logikken ikkje finst, eller med at regelen er vanskeleg å hugsa. For det fjerde: Også når gruppene får spesifikt spørsmål om korleis elevane meistrar hovudmålet sitt, handlar samtalanane primært om ordnivået, då med vekt på problem med 'bokmålsord' i/frå talemålet og gamaldagse 'nynorskord' i læreverka. For det femte ser me at informantane ikkje alltid presenterer døme på den kategorien dei seier dei snakkar om: Til dømes er -er-endingar i presens av sterke verb nytta som eksempel på bokmålsord. Me kjem attende til desse oppsummeringane i kapittelet «Drøfting av resultatata».

Om språkdidaktisk arbeid i norskfaget

På spørsmål om korleis lærarane (i norskfaget) arbeider med å gjera elevane betre i rettskriving og formverk, er alle gruppene raskt ute med å visa til læreverket sitt:

[...] rettskriving er jo ein sentral del, iallfall i sjette klasse er det ein god del av pensumet i læreverket [...] Og det er i år kj-lyd og j-lyd og dette som er veldig fokus på, pluss at det er egne kapitler for reine bøyingar av substantiv, verb og adjektiv, og fleire ordklassar som er med der. (Sogn 1)

[...] i norskfaget på mellomtrinnet så følgjer ein jo eit læreverk [...] dei har rettskrivingsreglar på tema, denne veka jobbar me med det, denne veka er det bøying av verb, denne veka er det doble konsonantar, denne veka er det sj-lyden. (Nordfjord)

[m]e brukar jo læreverka som dei har her på skulen, då, så. Vekeordbok, det går på rettskriving [...] Du har både grammatikken og du har setningsoppbygging og bøying [...]. (Sogn 2)

[b]øying av verb og substantiv [...] Det er jo tema som kjem igjen på alle trinn i læreverka, så eg fylgjer jo eigentleg litt det opplegget som læreverket legg opp til, då, i forhold til kva tema vi tar opp innanfor rettskriving. (Sunnfjord)

Diskusjonane om norsklæreverka handlar òg om kor vidt lærarane er nøgde med dei. Dei som er nøgde med læreverket dei nyttar, legg vekt på framstillingsstruktur, oppgåvefrekvens og oppgåvevariasjon i grammatikk- og rettskrivingskapitla. Til dømes rosar fleire informantar læreverket sitt for å vere «ryddig» i delane om grammatikk og rettskriving (Nordfjord) og for at læreverket «tek det [temaet grammatikk] opp med jamne mellomrom» (Nordfjord). Ein informant meiner grammatikk-kapittelet sine «gode oppgaver» er «lett å forstå» og har «mykje variasjon» (Sogn 1), og ein annan dreg fram øvingsboka til læreverket som bidrag til variert og tilpassa opplæring: «[Øveboka] startar med dei enkle oppgåvene, og så er det fargekode på dei. Grøne og raude oppgaver, sant. Du kan byrja enkelt og så kan du ... viss du gjer alle, då, så får ein jo ein del meir utfordringar» (Sunnfjord).

Fleire informantar i alle grupper er misnøgde med læreverket. Alle som er misnøgde, synest læreverket har for få oppgaver om grammatikk og rettskriving, noko desse utsegnene får illustrera: «[...] det er veldig lite grammatikk. Veldig lite fokus på det, sånn som på bøyning av verb, for eksempel. Det er altfor lite [...]» (Sunnfjord), «[...] det er ikkje for mange oppgaver på kvart tema. Altså du lyt vera litt kreativ og laga skjema sjølv og sånn [...]» (Nordfjord), og

Det kunne egentleg vore endå meir rettskrivingsoppgaver [...] så er det jo kun to sider, trur eg, i den arbeidsboka som handlar om rettskriving med dobbel konsonant og enkel konsonant, for eksempel [...] Det er masse sånne 'tekst, skriv historie, skriv forteljing', masse sånne oppgaver der elevar spør 'Uff, må me skriva enno ein gong til?', medan dei egentleg er veldig glade i sånne drilleoppgaver. (Sogn 2)

I tre av fire grupper hevdar altså fleire informantar at læreverka har for få grammatikk- og rettskrivingsoppgaver og legg opp til for lite repetisjon. Dermed snakkar informantane òg om korleis dei kompenserer for denne mangelen. Det gjer dei fyrst og fremst gjennom oppgåvetypane utfyllingsøvingar, stafett og diktat.

Ein informant (Nordfjord) fortel at hen lagar og deler ut «skjema» sjølv: Hen har i årevis operert med ein type utfyllingsark med det hen kallar «den viktigaste grammatikken i oppgaveform», og dette blir delt

med og nytta av andre norsklærarar i kollegiet. Denne serien med oppgåveark tek føre seg sentrale reglar innanfor rettskrivinga og formverket, forklarar informanten,

[...] som dei skal gjera opp igjen og opp igjen og opp igjen, helst kvar veke i tre år, så det bikkar 100 gonger. For nokon må jo sjå eit skjema hundre gonger før dei skjønar kva som skal inn i skjemaet [...] Berre det at dei må skriva to adjektiv, verb eller adverb kvar veke [...] ser ein på det, så er det nok ganske mange elevar som byrjar i 8. klasse på landsbasis som ikkje veit kva eit verb eller adjektiv er. Då har ein ikkje gjort det nok. [...] Dei må jo tvingast til å repetera det. (Nordfjord)

Dei andre i gruppa er begeistra for repetisjonen, visualiseringa og automatiseringa som dei meiner desse utfyllingsoppgåvene representerer, ei begeistring me ser døme på her:

Altså det er noko med når du har gjort det veldig mange gonger, og du ser det føre deg. Det er ikkje berre ein tanke du skal henta fram oppi hovudet ditt. Så det med å visualisera alt du kan, med strukturar, kolonnar, ruter og alt mogeleg, eg trur det er nyttig for veldig mange elevar. (Nordfjord)

I ei gruppe fortel båe informantar at dei brukar stafettar som dei koplpar til FYSAK («Fysisk aktivitet i skulen») for å få repetert grammatiske reglar og bøyingsmønster:

Du må jo ha alle orda og klyppa opp [...] Då startar elevane på ein plass og så skal dei bøya eitt ord, springa tilbake, så er det nestemann som skal av garde og bøya eitt ord. Då ligg orda heilt blanda. Og det same også med alle desse -kj- og -sj-lydane, då gjorde eg det på same måten [...]. (Sogn 2)

Tre av fire grupper nyttar diktat hyppig i grammatikdidaktisk arbeid. Ein informant rapporterer om «diktat kvar veke»: «[e]g vel ut litt sånne ord som eg veit går att, sånn som 'å køyra', for eksempel, den j-en som alltid kjem inn, då. Og 'skjerf' har me hatt, det var ufatteleg vanskeleg å skriva, så det har me hatt fleire veker» (Sogn 2), og også den andre informanten i same gruppa seier hen ofte brukar diktat, men ikkje kvar veke. I ei anna gruppe fortel ein informant at hen nyttar «[...] diktat annakvar veke der dei får 15 ord dei skal pugga, av ulik type, og så har me diktat på skulen av god gammal form. Like bra i 2017 som i 1975» (Nordfjord), og

også to andre informantar i denne gruppa seier at dei nyttar diktat hyp-pig. I ei tredje gruppe vert det fortalt at skulen driv med «40-ordsdiktat ein gong i året eller to» (Sunnfjord), og at diktatliknande øvingsoppgåver vert nytta oftare: «[...] så har ein hatt sånne øveord, som ein skal øva seg på å skrive riktig, som er høgfrekvente og kanskje litt spesielle i skrivemåten [...]» (Sunnfjord). I den siste gruppa vert diktat nemnt berre ein gong, og då er det presisert at det er til kartleggingsbruk (Sogn 1).

Retting/rettleiing av elevtekstar er òg eit tema i fokusgruppene. Informantane rapporterer om avtalar med elevar og foreldre om kor mykje som skal rettast, om korleis og kor mykje dei markerer rettingar, om 'to stjerner, eit ynske', om kameratvurdering og om ulike typar undervegsretting/-rettleiing. I alle gruppene vert det peika på at retting må vera individuelt tilpassa, og i alle gruppene vert det sagt at læraren ikkje kan retta 'alt' i ein elevtekst, men gjera eit medvite utval, og at dette er relatert til motivasjonen til elevane. Ein av informantane rapporterer om individuell og samtaleprega undervegsrespons: «Eg går mykje rundt, altså når dei held på med skrivning ... når dei er ferdige med oppgåva og '[...] eg er ferdig, kan du komma og lesa min', når eg då les gjennom, kan eg velja å seia 'her, det ordet kan du slå opp i ordlista', 'sjå nett på den setninga her, høyrst det rart ut [...]?'» (Sogn 1).

Fleire av informantane er opptekne av at retting av elevtekstane må vera ei oppfylgning av grammatikk- og rettskrivingsfenomen som er gjennomgatte og øvde på i klasseplenum, oppgåver og diktat: «[...] me konsentrerer oss om det som me har fokus på den veka» (Nordfjord), «Då er det eventuelt at ein har ein periode då vi ser på... ja, -ng-lydar eller dobbel-konsonant eller kva det er, og så fokuserer vi litt på det i skrivearbeidet [...]» (Sunnfjord). I alle grupper vert det fortalt at klassen i lag går igjennom problemområde etter at læraren har retta for å setja elevane i stand til å retta egne tekstar.

Me spurde også gruppene om korleis dei ideelt tenkjer seg at den «optimale» språkdidaktikken for mellomsteget kunne ha vore om dei hadde hatt uavgrensa ressursar eller praktiske moglegheiter til å gjennomføra han. Også her kjem to av gruppene (Sogn 1, Sunnfjord) snøgt inn på lærebøker. Denne utsegna er symptomatisk: «[...] anledning til å heile tida jamleg hatt fokus på grammatikk og rettskriving som ein

naturleg del [...] sånn ynskjer eg å undervisa, men eg får det ikkje til på grunn av stofftrengselen [...]» (Sunnfjord). Også i gruppene der læreboka ikkje vert diskutert under dette spørsmålet, fokuserer informantane på repetisjonsdidaktikk:

Og då er det repetisjonens kunst, å gje eksempel, og oppatt og oppatt ikkje sant, doble konsonantar, at 'å bake' er noko anna enn 'bakke' [...] Sånne ting, oppatt og oppatt, at det har forskjellig tyding, ikkje sant. Når me har gjort det hundre gonger, så gjer me det med eit smil. (Nordfjord)

Resten av gruppa sin diskusjon under dette spørsmålet går såleis på korleis og kvifor ein best lagar repetisjonsoppgåver. Også i ei anna gruppe vert mangelen på øvingsoppgåver teken opp under dette spørsmålet: «Men heilt konkrete, enkle, greie oppgåver, øvingsoppgåver, der me kan jobba med det i klassen, og så kan dei øva seg meir sjølv. Det likar elevane, er iallfall mi oppleving» (Sogn 2). I denne samanhengen peikar informantane igjen på verdien av stafettar og tevlingar.

Å ta utgangspunkt i elevane sine tekstar vert òg framheva som ein «optimal» arbeidsmåte: «[...] når eg då les over elevane sine tekstar og ser kva for feil som går att, sant, då veit eg jo [...] At elevane blir litt med på det, at dei ser det sjølve» (Sogn 2). Den andre informanten i Sogn 2 fylgjer opp: «Eg òg har tru på at den måten å jobba på er bra, for då... det blir litt nærare dei, ikkje sant, det er noko dei har laga og så at du... og det at ein kan jobba i lag med dei om det også, ikkje sant?»

Drøfting av resultatata

Læreboka si rolle for dekontekstualisert undervisning

Når lærarane i denne studien vert bedne om å gjera greie for korleis dei utfører og vurderer språkdidaktisk arbeid med elevane sine, er det fyrst og fremst norsklæreverket dei vil snakka om. At læreboka spelar ei sentral rolle i det språkdidaktiske arbeidet deira, kjem fram på fleire måtar. Eit fleirtal av lærarane fortel eksplisitt at dei fylgjer opplegget i læreverket i språkundervisninga, og det er også dette eit fleirtal av gruppene rapporterer *fyrst* om. Dessutan vert mange av *utfordringane* som dei knyter til

språkdidaktisk arbeid, relaterte til veiskaper med læreboka, noko som også viser seg når dei diskuterer den «optimale» språkdidaktikken: Då er det betringspotensialet til lærebøkene som fyrst og mest vert tematisert.

Me kjenner ikkje til nyare undersøkingar av kva for plass læremiddel har i språkundervisninga i morsmålsfaget norsk (jf. òg oversynet til Haugen, 2019. s. 22). Det finst nokre danske studiar om rolla til læreverk i danskfaget, og her viser me til Christensen, Kabel og Brok (2019) si samanlikning av språkdidaktisk praksis i dansk, engelsk og tysk, og Riis (2019) sin studie om digitale læremiddel i danskfaget. Båe undersøkingane konkluderer med at både tradisjonelle og digitale læremiddel har ein stor og viktig plass i (det desse studiane kallar) grammatikkundervisninga i danskfaget, og at undervisninga til ein viss grad er «overladd til læremidler» (Christensen et al., 2019, s. 54). Studien vår gjev ikkje grunnlag for same konklusjon, særleg fordi fokusgruppene òg rapporterer om eigenproduserte didaktiske opplegg. Me kan likevel trygt slå fast at læreboka er den språkdidaktiske hovudporten også for informantane våre.

At læreboka er viktig for informantane, er ikkje nødvendigvis eit relevant funn i seg sjølv, ettersom me ikkje har analysert dei aktuelle læremidla og såleis ikkje veit kva for språkdidaktikk dei tilbyd. Det me likevel veit, er at lærarane i studien vår er nøgde når læreboka byr på frekvente, repeterande og såkalla «konkrete» oppgåver, som nok helst må tolkast som utfyllingsoppgåver, og at nokre ytrar misnøye mot tekst- og skriveoppgåver i språkkapitla. Me veit òg at når dei kompensere for manglar ved læreverket, gjer dei det med utfyllingsoppgåver, diktat og stafettar – delvis i samband med klasseromsgjennomgangar og målretta elevtekstretting. Derfor kan me kanskje gå ut frå at det er opplegg som samsvarer med dette, som lærarane brukar frå læreverket, eller som dei eventuelt hentar frå andre læremiddel eller lagar sjølve. Desse føretrekte tilnærmingane meiner me peikar mot ein dekontekstualisert språkdidaktikk.

Dekontekstualisert språkdidaktisk praksis: utfyllingsoppgåver, diktat og stafettar

Det er mange informantutsegner om verdien av utfyllingsoppgåver, bøyingskjema og diktat. Her minner me om atterhaldet me presenterte i

«Materiale og metode»: Kanskje har omgrepa me nytta i intervju, fått informantane til å tenkja særleg på desse arbeidsformene. Men me må òg minna om at spørsmåla våre ikkje har hindra dei i å også tematisera tekstrettleiingspraksisar med element av kontekstualisert språkdidaktikk (sjå nedanfor). Difor forstår me intervju slik at arbeid med isolerte ord, former og setningar vert vektlagt i undervisninga. Me høyrer ikkje om at desse oppgåvene er kopla til autentisk tekst og kontekst, og rimelegvis høyrer me då heller ikkje om felles klasseromdiskusjonar om val av språklege former og effektar av vala knytte til desse oppgåvene. Føremålet med dei er å få elevane til å hugsa kva som er rett. *Repetisjon* er dermed ein verdi som stadig vert framheva i alle gruppene: Reglane må forklarast, men for at elevane i skriving skal kunna bruka formene som reglane lagar, må dei hugsa korleis formene ser ut. Og dette hugset, må me forstå informantane som, vert skapt av visualisering, av å skriva formene ofte og mykje, altså av å repetera.

Kva då med konkurranseprega og FYSAK-inspirerte aktivitetar som stafettar? Desse medfører kommunikasjon mellom elevane og handlar ofte om å kopla form med ord og ord med setning, og kan med ein viss godvilje vurderast som språkundervisning i ein større tekstleg kontekst (kottekst). I tråd med Hjorth, Jørgensen og Christensen (2019), som mellom anna undersøker fysiske aktivitetar i språkdidaktisk arbeid i danskfaget, vil me likevel argumentera for at den rapporterte stafettdidaktikken i botn og grunn er ei utfyllingsoppgåve: «Omend rammerne for grammatikundervisningen er innovative, er selve øvelsen i sin kerne meget traditionel; en indsættelsesøvelse [...] – forklædt som kommunikativ aktivitet» (Hjorth et al., 2019, s. 117). Elevane trenar på rett val av språklege kategoriar gjennom leik og rørsle, men det føregår ikkje eksplisitte forklaringar av eller diskusjonar om kva som gjer koplingar og val adekvate.

Element av kontekstualisert språkdidaktikk: tekstrettleiing

Derimot har tekstretting/-rettleiingspraksisen som lærarane framhevar, element av kontekstualisert språkdidaktikk. Då tenkjer me særleg på utsegnene om at einskilde språklege fenomen vert plukka ut som emne

og arbeidd med i skriving, og at to informantar i same gruppe meiner at ein optimal språkdidaktikk må ta utgangspunkt i elevane sine eigne tekstar, fordi arbeidet då kjem «nærare» dei, og at lærarane då kan jobba i lag med elevane om tekstskaopinga. Me tolkar dette som at dei nemnde informantane ser verdien av å nytta autentiske tekstar, av forhandlingar om språklege val og av korleis desse vala skaper teksten og meininga han ber. At somme av lærarane fortel at elevane får retta tekstane sine før eller etter samla klassegjennomgang av bestemte språklege fenomen/feiltypar, og at me dessutan får vita at lærarar går rundt mellom elevane i klassen og diskuterer feila deira med dei, kan òg peika mot kontekstualisert undervisning. Men som Myhill (2018) og Kabel mfl. (2019) argumenterer for: Denne typen elevtekstarbeid kan også føregå dekontekstualisert, det vil seia ved at læraren forklarar kva som er rett og gale i elevtekstane utan å forklara kvifor og korleis, eller ved at teksten vert sett i bakgrunnen til fordel for fokus på ord- eller setningsnivå. Me har for lite grunnlag til å kunna slå fast at det ikkje er denne tilnærminga lærarane i studien vår rapporterer om.

Alt i alt verkar det som at målet for både den rapporterte og den tenkte, «optimale» språkdidaktikken er *språkleg automatisering* – som kan sjåast som ei motsetning til den kontekstualiserte språkdidaktikkens mål om refleksjon rundt effektar av språklege val. Inntrykket vårt er at den dekontekstualiserte didaktiske tilnærminga dominerer både i kraft av rolla til læreboka og i kraft av supplerande opplegg. Som me har sett, handlar den faglege kritikken av denne tilnærminga om at ho ikkje fremjar *forståing*, berre meir eller mindre varig *minne* (Myhill, 2018, s. 10; Nygård, 2017, s. 44).

Kvifor dominerer dekontekstualisert språkdidaktikk?

Ei av årsakene til at den dekontekstualiserte språkdidaktikken dominerer, kan, i tillegg til læreverka sine opplegg, vera dei krava som både Myhill (2018) og Kabel (2019) meiner ein kontekstualisert didaktikk set til lærarane sin kompetanse. Myhill meiner til dømes å ha funne at undervisninga til lærarar med dokumenterte mangelfulle grammatiske kunnskapar «[...] can lead to an over-focus on [traditional] grammar

[...]» (2018, s. 17). Me har ikkje grunnlag for å påstå at lærarane i studien vår gjennomgåande manglar kunnskap om formverk og rettskriving, men me merkar oss at fleire av dei vaklar eller tek beinveges feil i kategoribestemmingar. Me spør oss òg om gruppene sitt overordna fokus på ordnivået kan forståast som vanskar med å omtala systematiske rettskrivings- og morfologiske fenomen. Truleg krev det siste større grammatisk innsikt og eit meir utvikla fagspråk enn det å snakka om einskildord gjer.

Forsvar for dekontekstualisert didaktikk

Det kan reisas innvendingar mot kritikken av dekontekstualisert grammatikk. Som me har sett, hevdar Nygård at det ikkje er mogleg å driva bruksnær, kontekstualisert språkundervisning dersom ikkje elevane kan snakka om språkssystemet med relevante omgrep (2017, s. 42). Ein kan argumentera for at elevar treng til dømes identifiseringsoppgåver for å kjenna til desse omgrepa, og at dette også må innebera repetisjon. Eit anna forsvar for det Nygård kallar systemgrammatiske tilnærmingar, er at språkkunnskap skal tena til meir enn å skapa betre skrivarar. Det har ein verdi i seg sjølv å kunna noko om språk er argumentet til Nygård: «[...] kunnskap om grammatikk og språk bør være en del av allmenndanningen, på linje med kunnskap om litteratur og matematikk» (Nygård, 2017, s. 43).

Slik argumentasjon for dei føretrekte dekontekstualiserte tilnærmingane finn me likevel ikkje i materialet vårt. Det me høyrer av legitimeringar, handlar fyrst og fremst om at didaktikken *fungerer*: Repeterande øvingar på einskildfenomen er det som gjer at elevane faktisk greier å bruka dei rett. Drilloppgåvene gjev læringsutbyte. Informantane forsvarer tilnærminga si engasjert – ho verkar altså som ein medviten og erfaringsbasert språkdidaktisk strategi. Dei hevdar òg at elevane set pris på drilloppgåver, og at dei *ikkje* set pris på skrive- og tekstoppgåvene i språkkapitla i læreverka. At elevane likar oppgåver som kan karakteriserast som dekontekstualiserte, er naturlegvis ikkje ein valid indikator på at denne didaktikken gjev læringsutbyte, men det indikerer at lærarane greier å legitimera temaet for elevane. Hjorth mfl. (2019, s. 116) antydar då òg at det motiverande potensialet til slike typar oppgåver er undervurdert. Men til dette må det leggjast til at fleire informantar også fortel om

elevlar som hugsar lite trass i at dei gjer øvingane igjen og igjen, noko som tyder på at læringsutbyttet likevel varierer. Om undervisninga ikkje gjev læring, er det ikkje så relevant at elevane er motiverte.

Læreboka si rolle for nynorsk språkdidaktikk

Til slutt skal me attende til læreboka si rolle for kva for språkdidaktikk som vert driven av lærarane i studien vår, og no gjeld det didaktisering av språklege utfordringar som nynorskelevlar har når dei skriv på hovudmålet sitt.

Me ser at svara som lærarane gjev på spørsmålet om ferdigheitsutfordringane til elevane, i stor grad fell saman med det dei seier om kva læreboka fokuserer på. Det gjeld særleg problemområda -skj-/sj-/kj og dobbel konsonant, men også verbbøying. Det er truleg derfor lærarane trekkjer om lag dei same problema fram når dei rapporterer om kva dei arbeider konkret med: Dei nemner då -skj-/sj-/kj-, dobbel konsonant og bøying av verb og substantiv.

Eit problem med dette kan vera at ettersom læreverka i norsk er utvikla for både nynorsk- og bokmåselevlar, må dei fokusera på problemfelt som er felles for dei to elevgruppene. No viser rett nok Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Fretland (2015) at både dobbel konsonant og verbbøying er store feiltypar hos elevlar og studentar med nynorsk som hovudmål. Derimot viser ikkje studiane at feil med -skj-/sj-/kj- har særleg stort omfang. Såleis kan det diskuteras om denne feiltypen fortener eit så stort fokus som lærebøkene, og dermed lærarane, legg opp til, og om det kan vera slik at lærarane 'kjem på' denne systemutfordringa fordi ho er vektlagd i læreboka.

Bjørhusdal og Juuhl (2017) peikar dessutan på at nynorskelevane sine utfordringar med verbsystemet særleg syner seg i bøying av sterke verb i presens og a-verb i presens, som ofte får endingar som i bokmål (s. 107). Særleg ei av fokusgruppene nemner då også -er-ending på sterke verb i presens som eit problem, men rapporterer ikkje at dei arbeider didaktisk med det. At desse verbproblema er spesifikke nynorskelev-problem gjev grunn til å tru at læreboka ikkje legg opp til spesifikt arbeid med dei. Det same poenget gjeld monoftongering der nynorsk krev diftong,

som ifylgje Bjørhusdal og Juuhl òg er ei stor gruppe av bokmålsamanfallande avvik hos nynorskelevar (2017, s. 104). Dette vert ikkje nemnt som eit problemområde av informantane våre. Men ei anna stor avviksgruppe som Bjørhusdal og Juuhl dokumenterer, nemleg bruk av bokmålsleksem i staden for nynorskleksem (sst), er lærarane i studien meir opptekne av – trass i at me må gå ut frå at dette ikkje er tematisert av læreverket. Igjen vil me spørja om fokuset deira på einskildord kan forklarast med at dette krev minst innsikt og faglege termar. Me ser heller ikkje bort frå at spørsmålsstillinga vår om «innslag av talemål eller bokmål i elevtekstar» kan ha styrt informantane til å rapportera om ordnivået.

Såleis slår me fast at lærarane i studien vår er meir opptekne av «generelle» problem som er felles for nynorskelevar og bokmålslevar enn av «spesifikke nynorskproblem» hos elevar med nynorsk som hovudmål. Me konkluderer også med at dei relativt få nynorskspesifikke problema som vert nemnde, i liten grad løyser ut didaktiske tiltak som er retta mot akkurat desse problema. Informantane meiner det er viktig at elevane har nynorskkompetanse, men dei arbeider ikkje med denne spesielt.

Konklusjon

Me skal avslutta med det me ser som hovudfunna i denne studien. Til liks med tidlegare granskningar slår me fast at læreboka spelar ei svært viktig rolle for språkdiraktikken, og at denne undervisninga må karakteriserast som dekontekstualisert – delvis som eit resultat av læreboka sine opplegg. Den rapporterte praksisen skil seg såleis mykje frå dei språkdiraktiske prinsippa som vert føreskrivne i forskingslitteraturen. Mest overraskande er det at trass i at dekontekstualisert språkdiraktikk opnar for målretta og isolert trening på systematiske feil som me har grunn til å tru at nynorskelevar gjer, legitimerer ikkje lærarane han med nynorskelevane sine særskilde ferdigheitsutfordringar. Me trur såleis ikkje at lærarane ser eit behov for ein nynorsk språkdiraktikk, og at den dominerande læreboka er ein faktor også for dette. Den vidare diskusjonen om språkdiraktikk for både nynorsk- og bokmålslevar må dermed inkludera kritiske blikk på lærebokas didaktikk.

Summary

There are few studies on Norwegian teachers' teaching of vocabulary, morphology and orthography – what we refer to as language didactics – and in particular language didactics tailored for pupils with Nynorsk as their main language of instruction. This group of pupils is in a minority position and is therefore of particular interest: Lack of exposure to Nynorsk may lead to difficulties in mastering the written standard of their primary language. This focus group study thus asks which language didactics choices the teachers in schools with Nynorsk as the main language of instruction say they make, and how we can understand these choices in light of theories on grammar teaching. The teachers in the study give the textbook a dominating position and report on a language didactics practice that we characterize as decontextualized. In partly contrast to previous studies, the teachers do not legitimize this practice with Nynorsk pupils' specific needs for purposeful training on systematic errors. They do not problematize their decontextualized approaches and do apparently not see connections between these approaches and the (potentially) specific challenges that Nynorsk pupils have.

Eli Bjørhusdal

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal

Postboks 7030

NO-5020 Bergen

eli.bjorhusdal@hvl.no

Janne Sønnesynd

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal

Postboks 7030

NO-5020 Bergen

janne.sonnesynd@hvl.no

Jan Olav Fretland

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal

Postboks 7030

NO-5020 Bergen

jan.fretland@hvl.no

Litteratur

- Andrews, R., Torgerson, C., Bevertson, S., Freeman, A., Lockee, T. & Low, G. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/01411920500401997>
- Aske, J. & Holmen, S. (2017). Å stove korrekt: Pedantisk pirk eller uttrykk for nasjonal danning? Staveutfordringar til elevar på 8. og 10. trinn. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 150–172). Oslo: Samlaget.
- Askland, S. (2019). Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han. *Norsklæraren* (3). Landslaget for norskundervisning.
- Balevik, I. & Kjartansdóttir, G. (2014). «... same feila gong på gong!» *Rettskrivingsavvik i Noreg og på Island*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Berge, K. L., Evensen, L. E., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse – bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, (1), 93–121.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skrivning? *Norsklæraren*, (2), 30–36.
- Braddock, R. R., Lloyd-Jones, R. & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literary Research*, 5(2), 39–61. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Christensen, M. V., Kabel, K. & Brok, L. S. (2019). *Hovedfund*. I K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 35–56). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.

- Fretland, J. O., Balevik, I. & Kjartansdóttir, G. (2017). Rettskriving i skriftkulturen – ulike perspektiv i Noreg og på Island. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse & T. Årethun (Red.), *Immateriell kapital. Fjordantologien 2017* (s. 131–145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fretland, J. O. (2015). ‘Vi analyserer økningen i isokvanter.’ Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I J. O. Fretland & H. Eiksund (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176–187). Oslo: Samlaget.
- Fretland, J. O. (2011). Nynorsk ordval i studentoppgåver. I T. E. Jenstad & L. S. Vikør (Red.), *Leksikalsk fornying i norske målføre og nynorsk skriftspråk*. Trondheim: DKNVS og Tapir Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K. (2004). Three aspects of children’s language development: Learning language, learning through language, learning about language. I J. J. Webster (Red.), *The language of early childhood: Volume 4 in the collected works of MAK Halliday: Volume 3 in the collected works of MAK Halliday* (s. 308–326). London: Continuum.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing*, 29(3), 555–576. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9607-7>
- Hertzberg, F. (1998). Funksjonell grammatikkundervisning: Hva kan det være? *Norsklæraren*, (5), 10–14.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (s. 17–25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170. <https://doi.org/10.1086/443789>
- Hjorth, J. G., Jørgensen, N. & Christensen, M. V. (2019). Grammatikkens disciplineringspotentiale: Kvadratisk, praktisk, god? I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 111–125). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Horn, K. A. (2018). Skriveundervisning i formelle skriftspråklige ferdigheter. En kvalitativ studie av tre ungdomsskolelæreres praksis. (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jones, S., Myhill, D. A. & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching in students’ writing. *Read Write*, 26, 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>

- Kabel, K., Bjerre K. & Bock, K. (2019). Kontekstualiseret grammatikundervisning. I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 58–72). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kabel, K., Christensen, M. V. & Brok, L. S. (Red.). (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasiasters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. (Doktoravhandling). Åbo University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. Trondheim: Skrivesenteret. henta frå <http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2012/02/Prosjektskisse.pdf>
- Myhill, D. A. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. A., Jones, S. & Wilson, A. (2015). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44.
- Nygård, M. (2017). Grammatikk i norskfaget. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10: Språkboka* (s. 39–51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riis, S. (2019). Teknologi i grammatikundervisningen. I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 98–105). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssamfunnet. I A. Goden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 11–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sellevoll, M. B. (2016). *Grammatikk og didaktikk: En studie av 12-åringers grammatikkunnskaper generelt og betydningen av montessoripedagogisk undervisningsmetode spesielt*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.

- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (Red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Søyland, A. (2002). Typar feil i nynorsk. Oslo: Språkrådet. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/nynoo2aso.pdf>
- Stauri, T. (2001). Kor godt meistarar kommande lærarar nynorsk? Didaktiske refleksjonar kring ei undersøking av nynorsk-dugleik i eksamenssvar. Konferanseforedrag.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2009). Group depth interviews: focus group research. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The Sage handbook of applied research methods* (2. utg.). USA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483348858>
- Tiller, M. L. (2016). *Med grammatikk som verktøy: En komparativ analyse av to lærebøkers formidling av grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Tonne, I. (2015). Grammatikk i lese- og skriveopplæringen. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s. 189–221). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skriving i grunnskulen. Forståing, effekt og moglegheiter. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og daningsfag* (s. 173–202). Oslo: Samlaget.
- Tonne, I. & Nergård, M. E. (Red.) (2008). *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2007). Grammatikk og skriveutvikling – hva sier den britiske EPPI-oversiktsstudien? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid, bind 1. Skriving i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Trygland, G. (2017). *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom? En kvalitativ videostudie*. (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo.
- Tørring, E. (2019). *Nynorsk som sidemål i eit lærarperspektiv. Ein kvalitativ studie av korleis tre norsklærarar oppfattar og arbeider med nynorsk som sidemål*. (Masteroppgåve). OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <http://data.udir.no/klo6/NOR1-05.pdf?lang=nno> [31.01.2020].
- Van Duijn, I. (2016). *Ulike land, ulik grammatikkundervisning? Ei komparativ undersøking av ulike syn på grammatikkundervisninga i læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Sogn og Fjordane.

- Vassenden, L. (1994). *Språkleg nivåsenking – realitet eller myte?* Kristiansand: Agder Distriktshøgskole.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever.* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.