

Oppdagelsesreiser i grammatikken: utforskende tilnærminger til språket som system

TEKST *Urd Vindenes og Eli Anne Eiesland*

ILK20 står *utforsking* sterkt. Samtidig er feltet grammatikkdiraktikk i vekst, både i Norge og internasjonalt. Ved hjelp av grammatikkdiraktisk forskningslitteratur viser vi i denne artikkelen hvilke muligheter som fins innafor rammene gitt av gjeldende læreplan i norsk for å jobbe utforskende med språket som system.

Innledning

Verbet *utforske* brukes mye i gjeldende læreplan (LK20), både i norskfaget og andre fag. I læreplanen i norsk (NOR01-06) er det kompetansemål der elevene skal utforske litterære og språklige tema gjennom hele skoleløpet. Av de språklige temaene er det særlig det muntlige språket og språklig mangfold som skal utforskes.

Ordet *grammatikk* (og grammatiske ord som *ordklasser* eller *setningsstruktur*) brukes ikke eksplisitt i kompetansemål sammen med verbet *utforske*, men forekommer heller sammen med verb som *bruke*. Imidlertid har det de siste åra kommet mye grammatikkdiraktisk forskning som viser at utforskende arbeidsmåter kan være hensiktsmessige for å øke elevenes forståelse av grammatikk, metaspråket deres og evnen til å resonnerer om språklige problemstillinger.

I denne artikkelen presenterer vi en didaktisk refleksjon rundt utforsking av grammatikk. Vi forsøker

å gi et bidrag til det grammatikkdiraktiske feltet, og til praksisfeltet, gjennom å skissere muligheter for utforsking av språket som system.

Vi stiller følgende spørsmål:

1. Hvilke rammer gir gjeldende læreplan i norsk for å utforske grammatiske temaer?
2. Hvordan kan språket som system utforskes i tråd med prinsipper fra nyere grammatikkdiraktisk forskning?

Innledningsvis gir vi en kort statusrapport hva gjelder grammatikken i norskfaget, før vi ser på mulighetene gjeldende læreplan i norsk gir for å utforske grammatikken. Deretter presenterer vi et utvalg nyere grammatikkdiraktisk forskning og prinsippene og arbeidsmetodene i den. Til slutt konkretiserer vi disse prinsippene ved å vise hvordan en kan jobbe utforskende med grammatikk innafor rammene i læreplanen.

Grammatikken og dens plass i norskfaget

Få norskfaglige emner har hatt like omfattende legitimeringsdebatter som grammatikken. Det har vært debatt om grammatikken i det hele tatt har en plass i undervisning, og om hvorfor den i så fall hører hjemme



– LK20 har åpne kompetansemål som gir mye rom for tolkning, og lærerens språksyn og forståelse av grammatikk er avgjørende for hva slags grammatikkundervisning en leser inn i de språklige kompetansemåla.

i et morsmålsfag (se blant andre Hertzberg, 1995; Myhill & Watson, 2014; Denham, 2020). Vi har lenge vært i en fase der grammatikken i skolen har vært nedtona, en trend som tok til etter at effektstudier ikke kunne påvise noen sammenheng mellom eksplisitt undervisning i grammatikk og skriveferdigheter (se blant annet Brøseth og Nygård, 2019, s. 341 ff.). I skrivende stund er denne trenden i ferd med å snu, og feltet *grammatikkdidaktikk* er i vekst. Mye av den grammatikkdidaktiske forskninga dreier seg om å utvikle måter å undervise på som er mer hensiktsmessige enn den «tradisjonelle» skolegrammatikken.

Tidligere har grammatikkundervisning vært prega av «paradigmegymnastikk» (Hognestad, 2013, s. 27) og «løsrevne drilloppgaver» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 171). Imidlertid er det ønske blant lærere om å praktisere variert grammatikkundervisning, og om å integrere grammatikken med andre deler av norskfaget (Eiesland & Laake, 2023). En barriere for dette er at grammatikk er et tema mange lærere føler seg usikre på (se Myhill m.fl., 2013; Birkeland m.fl., 2022). Grammatikk ser også ut til å få relativt liten plass i norske lærebøker (Brøseth, Busterud og Nygård, 2020). Et ytterligere hinder for mer utforskende, variert og integrert grammatikkundervisning kan være den sterke normative tradisjonen i skolegrammatikken (Hertzberg, 1995), som flere undersøkelser antyder at fortsatt fins i skolen (se f.eks. Wijnands m.fl., 2021; Nygård & Brøseth, 2021). Det normative synet på grammatikk som (skriftlige) regler en må pugge, åpner i liten grad for utforskning, fordi framstillinga blir så sterkt knytta til rett og galt. Vi kommer tilbake til grammatikksyn og konsekvenser av det, men først skal vi se på hvilke muligheter gjeldende læreplan i norsk gir for utforskning av grammatikk.

Utforskning og grammatikk i læreplanen

Verbet *utforske* er brukt mange steder i læreplanen i norsk (NOR01-06), og defineres av Udir slik:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I kjerneelementet «språket som system og mulighet» heter det at elevene skal «utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, *utforske* og *eksperimentere med språket* på kreative måter» (Udir, 2019, vår utheving). Også i kjerneelementet «språklig mangfold» dukker verbet *utforske* opp, når elevene skal «ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn».

LK20 har åpne kompetansemål som gir mye rom for tolkning, og lærerens språksyn og forståelse av grammatikk er avgjørende for hva slags grammatikkundervisning en leser inn i de språklige kompetansemåla (se bl.a. Watson, 2013; Nygård, 2021). I tabell 1 har vi satt opp kompetansemål som både eksplisitt og implisitt krever grammatisk kunnskap og et grammatisk fagspråk. Verbet *utforske* er understreka, og vi har også valgt å understreke verbet *sammenligne* fordi det er en aktivitet som, i likhet med det å utforske, kan være en aktiv, undersøkende prosess der svare ikke er gitt på forhånd. Ordet *grammatikk*, samt tilhørende ord som vi vil kalle eksplisitt grammatiske, er utheva med feit skrift.

Årstrinn	Kompetansemål som eksplisitt bruker grammatiske termer	Kompetansemål som implisitt krever grammatisk kunnskap og fagspråk
2.	<u>utforske</u> og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk	<u>utforske</u> eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk
4.	bruke <u>fagspråk</u> om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster	<u>sammenligne</u> ord og uttrykk i norsk og andre språk <u>utforske</u> og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet <u>utforske</u> forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål
7.	bruke <u>fagspråk</u> og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster	<u>sammenligne</u> talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk <u>utforske</u> og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet
10.	bruke <u>fagspråk</u> og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og <u>språklige trekk</u>	<u>utforske</u> og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon <u>utforske</u> språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter
VG1	bruke <u>fagspråk</u> til å beskrive <u>setningsoppbygningen</u> og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster <u>sammenligne</u> særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer	
VG2	bruke <u>fagspråk</u> til å beskrive <u>særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt</u>	

Tabell 1: Kompetansemål som krever grammatisk kunnskap.

Ord som *grammatikk*, eller relaterte ord som *setningsoppbygging*, *ordklasser* og *bøyning*, nevnes stort sett i kompetansemål som handler om *tekster*, både egne og andres. I disse kompetansemåla brukes hovedsakelig verbet *bruke*, samt *gjøre rede for* og *beskrive*. Ved første øyekast skal altså det grammatiske fagspråket hovedsakelig knyttes opp mot tekster og brukes som verktøy i skriving - et perspektiv som Skjelbred (2021 s. 49) kaller *redskapsperspektivet*, i motsetning til *utforskerperspektivet*. Den tette sammenhengen mellom grammatisk fagspråk og skriving, som kan tolkes fram om en ikke legger det utvida tekstperspektivet til grunn, har blitt kritisert av blant andre Aa (2021). Han påpeker at grammatikkens primære studieobjekt er *talespråket*, og at den tette koblinga mellom grammatikk og skriving ikke bare bidrar til å øke gapet mellom forskningsfaget og skolefaget, men også til at undervisninga kan bli normativ, knytta til rettskriving og til åssen en formulerer seg riktig.

Verba *utforske* og *sammenligne* forekommer stort sett ikke sammen med eksplisitt grammatiske termer (med unntak av et kompetansemål etter 2. trinn der elevene skal utforske oppbygginga til ord og uttrykk, og ett etter Vg1, der elevene skal sammenligne sær-

trekk ved norsk med andre språk). Temaene som kobles til utforskning og sammenligning, er i stor grad språklig variasjon og mangfold. Men sjøl om disse kompetansemåla stort sett ikke nevner fagspråk eller grammatisk terminologi, betyr ikke dette at fagspråk om grammatikk skal eller bør være fraværende når temaet er språkmangfold. Også disse kompetansemåla krever et grammatisk fagspråk, eller som Hognestad (2019, s. 88) formulerer det, «det er komplett umulig å undervise i språkhistorie, talemål, språklig mangfold og komparativitet uten et grammatisk metaspråk». Det er vanskelig å i det hele tatt se for seg åssen elever f.eks. skal kunne «utforske forskjeller og likheter mellom nynorsk og bokmål» uten at de har tilgang på grammatiske termer som *ordklasse*, *bøyning* og så videre. Det grammatiske fagspråket hører altså ikke bare hjemme i kompetansemåla som handler om arbeid med tekst, men også i de som handler om språklig mangfold, variasjon og endring, sjøl om dette ikke er eksplisitt skrevet fram i læreplanen.

På samme måte som læreren bør ta med seg fagspråket inn i de eksplisitt utforskende kompetansemåla, mener vi at *utforskerperspektivet* (Skjelbred, 2020, s. 49) er hensiktsmessig å ta med seg inn i de

eksplisitt grammatiske kompetansemåla. Når elevene for eksempel skal jobbe mot å nå målet om å kunne bruke fagspråk om setningsoppbygging eller ordklasser, er det ingen grunn til at utforsking ikke skal kunne være ei hensiktsmessig tilnærming.

Teoretisk grunnlag for grammatikkundervisning

Verba *utforske* og *forske* er beslekta. Begge deler er aktive prosesser der en undersøker *data* eller empiri for å komme fram til ei forklaring eller generalisering. Både utforsking og forskning krever nysgjerrighet, kreativitet og evne til argumentasjon. Det er flere av språkforskernes metoder og kilder til datamateriale som kan brukes også i klasserommet, som for eksempel språksammenligning eller å finne språkdata på nettet. Slike arbeidsmåter brukes oftere i f.eks. naturfag, der elevene lager hypoteser og tester dem ut ved forsøk. Dette kan en også gjøre i språkfag, men det krever at en bruker den språkvitenskapelige definisjonen av grammatikk, og ikke den hverdagslige, normative definisjonen.

Noen vil kanskje innvende at elever i grunnskolen og videregående skole som hovedregel ikke skal bli språkvitere, så hvorfor trenger skolegrammatikken å ligne mer på språkvitenskapen? Spørsmålet er vel heller: Hva er poenget med en skolegrammatikk som *ikke* har noe å gjøre med vitenskapsfaget grammatikk? Som Aa (2021, s. 70) påpeker, «innsikta i eit forskings- og studiefag bør prege skulefaget, slik det gjer i eit kva som helst anna tilfelle. Ein treng ikkje legitimere dette utover at vi bør lære om det som finst og rører seg i eit felt. Ville vi akseptert noko anna i realfaga?». Det er forventet at skolefaga har en sammenheng med vitenskapsfaga de er basert på. Det betyr ikke at det ikke skal gjøres pedagogiske forenklinger der det er hensiktsmessig, eller at det grammatiske fagspråket elevene lærer, bør være smalt og kun knytta til en bestemt språkvitenskapelig teori. Men en forutsetning for sammenheng mellom skole- og vitenskapsfaget er at de definerer studieobjektet på samme måte. Vi tar altså utgangspunkt i et syn som er felles for all språkvitenskap, nemlig et deskriptivt syn på språk, der språket er et objekt som kan studeres. Dette er i motsetning til det normative synet som tilhører en annen dimensjon av norskfaget, der målet er å forbedre elevenes språklige ferdigheter. Ofte kan grammatikken i norskfaget være normativ, men da bygger den ikke på vitenskapsfaget grammatikk. *Normativ* grammatikk må heller ikke forveksles med *formell* grammatikk, som kan være synonymt med strukturorientert grammatikk eller språket som system.¹

I språkvitenskapen er grammatikk et *system* som kan beskrives, både på lyd- ord- og setningsnivå. Alle som kan et språk, har ubevisst kunnskap om systemet i sitt eller sine språk fordi de har erfart og internalisert

mønstrene i dette systemet. Viss en presenterer norsk-talende for setningene «meg ikke fisk like» og «jeg liker ikke fisk», vil alle se at den første setninga er ugrammatisk, og den andre er grammatisk - uten at de kjenner fagtermer som *pronomen* og *ordstilling*. Denne innsikten, at grammatikk faktisk er noe en allerede *kan*, er et hensiktsmessig utgangspunkt for utforsking. Hognestad (2019, s. 88) påpeker at «grammatikkemnet i norskfaget [handler] om å la elevene oppdage noe fascinerende som de allerede kontrollerer». Oppgaver av typen «fyll ut bøyingsformer» kan oppleves som lite inspirerende fordi dette er noe elevene allerede *kan*, ikke noe de skal lære. På samme måte skal en ikke lære om åndedrettssystemet fordi en skal bli flinkere til å puste. Det en derimot *skal* lære (ideelt sett) i grammatikkundervisning, er å bli oppmerksom på språkets formside, og å kunne snakke om det ved å bruke et grammatisk fagspråk. Grammatikkundervisning bør ideelt sett handle om å «løfte intuitiv språkkunnskap oppover i bevisstheten» (Hognestad, 2019, s. 88). Det grammatiske metaspråket blir da et verktøy for utforsking, mer enn et mål i seg sjøl.

Innafor språkvitenskapen fins det flere ulike teoretiske retninger, som har litt ulike studieobjekter, og som studerer ulike sider ved språket. Vi har ikke plass til å gi en uttømmende oversikt, men skal ta for oss to ulike retninger: systemisk-funksjonell lingvistikk (se f.eks. Haugen, 2019) på den ene sida, og kognitiv og generativ lingvistikk på den andre (se f.eks. Aa, 2021). Den systemisk-funksjonelle lingvistikken tar utgangspunkt i språk og grammatikk som meningsdannelse. Ofte vil spørsmål fra dette teoretiske ståstedet handle om hvordan språklige strukturer brukes til å skape mening, oppnå bestemte formål (som å overtale), organisere interaksjon (tekstbinding), og så videre.

Kognitiv lingvistikk og generativ lingvistikk har til felles at utgangspunktet for analysene er språklig struktur i seg sjøl, ikke funksjon eller mening. I generativ teori er det et mål å gjøre rede for språklig struktur med en «indre» språkmodell som ikke er avhengig av utenomspråklige faktorer som minne, evne til kategorisering osv. I kognitiv lingvistikk anser en derimot ikke språkevnene som en isolert evne, men som et resultat av andre kognitive evner. Kognitiv lingvistikk kalles gjerne *funksjonalistisk* fordi en trekker inn aspekt ved språkbruker-atferd som del av forklaringa på åssen ulike språklige strukturer er bygd opp og organisert. Funksjon (i vid forstand) er altså viktig i kognitiv lingvistikk på den måten at det anses som en viktig *forklarende* faktor, men funksjon er ikke nødvendigvis *utgangspunktet* for teoridannelse slik den er i systemisk-funksjonell lingvistikk.

Termen *funksjonell grammatikk(-undervisning)* kan lett føre til misforståelser og forvirring fordi det kan være uklart hva termen *funksjonell* egentlig viser til (se



Brøseth & Nygård, 2019, for en diskusjon, samt Aa, 2021, og Haugen, 2019). Vi unngår derfor å bruke denne termen når vi snakker om grammatikkdidaktikk, og bruker i stedet *kontekstualisert grammatikkundervisning*, kontrastert med *epistemisk grammatikkundervisning* (Christensen, 2023).

Kontekstualisert grammatikkundervisning, inspirert av den systemisk-funksjonelle lingvistikken, tar utgangspunkt i (autentiske) tekster og undersøker hvilken funksjon de ulike språklige strukturene har i teksten. Aktuelle spørsmål å undersøke kan være «Hvilke språklige strukturer brukes for å gjøre denne spøkelseshistorien spennende?», «Hvordan kan man nyanse innholdet i ei framstilling ved hjelp av adverb?», eller «Hva kjennetegner språket i oppskrifter?» De språklige strukturene undersøkes med utgangspunkt i tekstene de opptrer i.

Epistemisk grammatikkundervisning tar, i likhet med kognitiv og generativ lingvistik, utgangspunkt i språklige strukturer. Aktuelle spørsmål å undersøke kan være «Hvorfor endrer ordstillinga seg når en oversetter 'i går gikk jeg på kino' fra norsk til engelsk?», «Hvilken ordklasse tilhører ordet *låst* i setninga *døra var låst*?», eller «Hvorfor heter det *ei and* (med *a*) i entall og *ender* (med *e*) i flertall?» Sjøl om hovedfokuset i ei slik tilnærming ikke er tekst *per se*, er det likevel ofte naturlig å bruke tekster, siden de er kilde til språkdata. Det er derfor ikke vanntette skott mellom de to tilnærmingene, og de kan kombineres.

Det er verdt å merke seg at verken kontekstualisert eller epistemisk grammatikkundervisning *automatisk* er utforskende (eller u-utforskende). En kan arbeide utforskende innen begge tilnærmingene, men en kan også bruke mer tradisjonelle arbeidsmåter innen begge. Vi presenterer eksempler på utforskning innen begge retningene i neste del, før vi drøfter muligheter som læreplanen i norsk gir for epistemisk utforskning av grammatikk til slutt.

Innsikter fra grammatikkdidaktisk forskning

Vi vil her beskrive et utvalg tilnærminger til grammatikkundervisning som kan kalles utforskende, henta fra nyere grammatikkdidaktisk forskning. I disse inngår både kontekstualiserte og epistemiske tilnærminger - vi ønsker å vise fram de utforskende prinsippene som kan ligge til grunn for begge. På grunnlag av forskninga vi legger fram, utleder vi noen sentrale prinsipper for utforskende grammatikkundervisning, som vi konkretiserer noen av i siste del av artikkelen.

Et prinsipp som går igjen i så godt som alle utforskende tilnærminger til grammatikk, er *samtale*. Det å snakke sammen om språk ser ut til å være stimulerende på den språklige bevisstheten, kanskje nettopp fordi en tvinges til å forholde seg til språkets forside. Myhill m.fl. (2012) gjennomførte en intervensjon som målbart økte elevenes skriveferdigheter, i tillegg til at de fikk et mer avansert grammatisk metaspråk. Et av de ekspli-

- Samtaler om språk trenger sjølsagt ikke bare handle om skrift, men kan og bør også handle om muntlig språk.

sitte pedagogiske designprinsippene til Myhill er nettopp samtale, i form av at elevene diskuterer effekten av språklige strukturer, eller *språklige valg* i Myhills terminologi. Slike diskusjoner kan en ha for eksempel rundt setninger som denne (fra *Arthur, High King of Britain*²): «Up out of the lake came a shining sword». Elevene skal her reflektere over hvorfor forfatteren har valgt å plassere adverbialet «up out of the lake» foran verbalet, i stedet for subjektet, som er det mest typiske. På hvilken måte endrer setninga seg viss en snur om på den, og skriver «A shining sword came out of the lake»? Elevene blir oppfordra til å se for seg de to ulike variantene som om de skulle vært filmregissører, og reflektere over hva de to variantene fokuserer på (sverdet versus innsjøen). Læreren skal i disse samtalene fungere som stillas og gi elevene det metaspråket de trenger.

Samtaler om språk trenger sjølsagt ikke bare handle om skrift, men kan og bør også handle om muntlig språk. Dette stemmer godt overens med det utvida tekstbegrepet som for eksempel kommer til syne i kjerneelementene «Tekst i kontekst» og «Kritisk tilnærming til tekst». Søfteland, Jansson og Bjerke (2021) finner at det er gode forutsetninger for å gjennomføre utforskende samtaler om språklig mangfold i norske klasserom. De viser at den språklige bevisstheten til elever på barnetrinnet lett kan aktiveres, og at elevene kan bidra med mye språklig kunnskap og erfaring, så lenge læreren støtter dem i samtalen. Det er ikke slik at refleksjon rundt talespråk eller språket som et objekt må skje etter at elevene har lært avansert grammatisk fagterminologi. Det kan være motsatt, at engasjementet for talespråksvariasjon er et utgangspunkt for opplæring i grammatikk.

Van Rijt m.fl. (2019) bruker også samtale som et av sine designprinsipper. De understreker at det i slike samtaler ikke er svaret i seg sjøl som er viktig, men at elevene må *argumentere* for svaret de velger. Ved hjelp av å bruke f.eks. «odd one out»-oppgaver (van Rijt m.fl.,

2021) kan en legge til rette for slike diskusjoner. Dette er oppgaver der en blir presentert for tre eller fire ulike språklige «objekter» (som ord, setninger, fraser eller noe annet), og må *argumentere* for hvilken av dem som ikke hører sammen med de andre. For å kunne argumentere trenger en å bruke relevant metaspråk. Et eksempel fra van Rijt m.fl. (2021) er følgende setninger, der deltakerne blir bedt om å se på frasene markert med store bokstaver (oversatt fra nederlandsk):

- Jan har sett MANGE UTBRENT*
POLITIKERE
- BESTEMOR* baker ei eplekake til oss igjen i dag
- Bonden kjører rundt i terrenget*
PÅ EN TRAKTOR

Mange svar er mulige, men målet er å komme fram til svar som er eksplisitt grammatiske. Det er derfor ikke et godt svar å si at PÅ EN TRAKTOR skal ut fordi en traktor ikke er menneskelig, mens politikere og bestemor er det, fordi det ikke er et svar som handler om språkets forside. Et bedre svar er at BESTEMOR skal ut fordi det bare er ett ord, mens de to andre er utbygde fraser. En kan også si at BESTEMOR er subjekt, mens de to andre ikke er subjekt. Det mest grammatiske avanserte svaret er at PÅ EN TRAKTOR skal ut, fordi dette leddet ikke er obligatorisk i setninga, mens de andre er det.

Et annet fenomen som egner seg til utforskende samtale i van Rijt m.fl. (2020), er tvetydig grammatisk struktur, som i *jeg så mannen med kikkert*. Slike setninger har to tolkninger avhengig av om en tolker *mannen med kikkert* som en frase (som da er direkte objekt) eller som to fraser (*mannen* som direkte objekt og *med kikkert* som adverbial). Andre mulige tvetydige setninger kan være *jeg så en bjørn på vei til bowling* - eller hva med å bruke et utdrag fra en sangtekst av Taylor Swift, *I cried like a baby coming back from the bar* - hvem har

Teoretisk grunnlag		Undervisningsmåte	
Kognitiv lingvistik (funksjonalisme)	← Deskriptive teorier om språklig struktur	Utgangspunkt i språket som system →	Epistemisk (beskrivelse av systemer) og deskriptiv eller normativ («hvilken struktur er korrekt?»)
Generativ (formell) lingvistik			
Systemisk-funksjonell lingvistik	← Deskriptiv teori om språket som sosial-semiotisk system	Utgangspunkt i språket i bruk →	Kontekstualisert og deskriptiv eller normativ («grep for å skrive bedre»), jf. Aa 2021

Tabell 2. Teoretiske grunnlag for ulike undervisningstilnærminger til grammatikk.

vært på bar, Taylor Swift eller en baby? Se Nygård (2021), Aa (2021) eller Eiesland og Vindenes (2022) for flere eksempler på åssen en kan bruke tvetydig grammatisk struktur. Læreren støtter elevene til å bruke et presist grammatisk fagspråk som er passende for deres nivå.

For å tydeliggjøre grammatiske strukturer kan læreren støtte elevene med å bruke *visualisering*. I eksempelet med *mannen med kikkert* skyldes tvetydigheten at en kan sette frasegrensene ulike steder, og da kan læreren bruke klammer eller farger for å vise hva som kan henge sammen i fraser. Visualisering av språklig struktur som didaktisk tilnærming blir, som vi har sett, blant andre brukt av Myhill m.fl. (2012) når elevene utforsker forfeltsvariasjon. En annen variant av visualisering har blitt prøvd ut av Strandberg og Lundström (2023) i en undersøkelse på det svenske ungdomstrinnet, der blant annet setningsanalyse var temaet. Læreren lot elevene bruke lapper med ulike farger for å representere ulike setningsledd. Elevene kunne da observere for eksempel at de «gule lappene» (som hadde verb på seg) alltid var til stede i setninger, til forskjell fra de blå lappene, som hadde adverbialer på seg. Også V2-prinsippet kan oppdages ved visualisering, enten setningsledda representeres ved hjelp av lapper, legoklosser eller andre konkrete (se blant annet Eiesland & Vindenes, 2022, for eksempler). I fortellende helsetninger (på norsk) vil verbalet alltid komme på andreplass, noe en kan observere ved å sette ei rekke setninger under hverandre og se at de andre fargene/klossene kan plasseres på ulike steder, mens verbalet holder seg på andre plass. For å utforske verbalets posisjon i andre typer setninger kan en for eksempel konstruere ja/nei-spørsmål, og observere at verbalet i sånne setninger står først, og subjektet på andre plass.

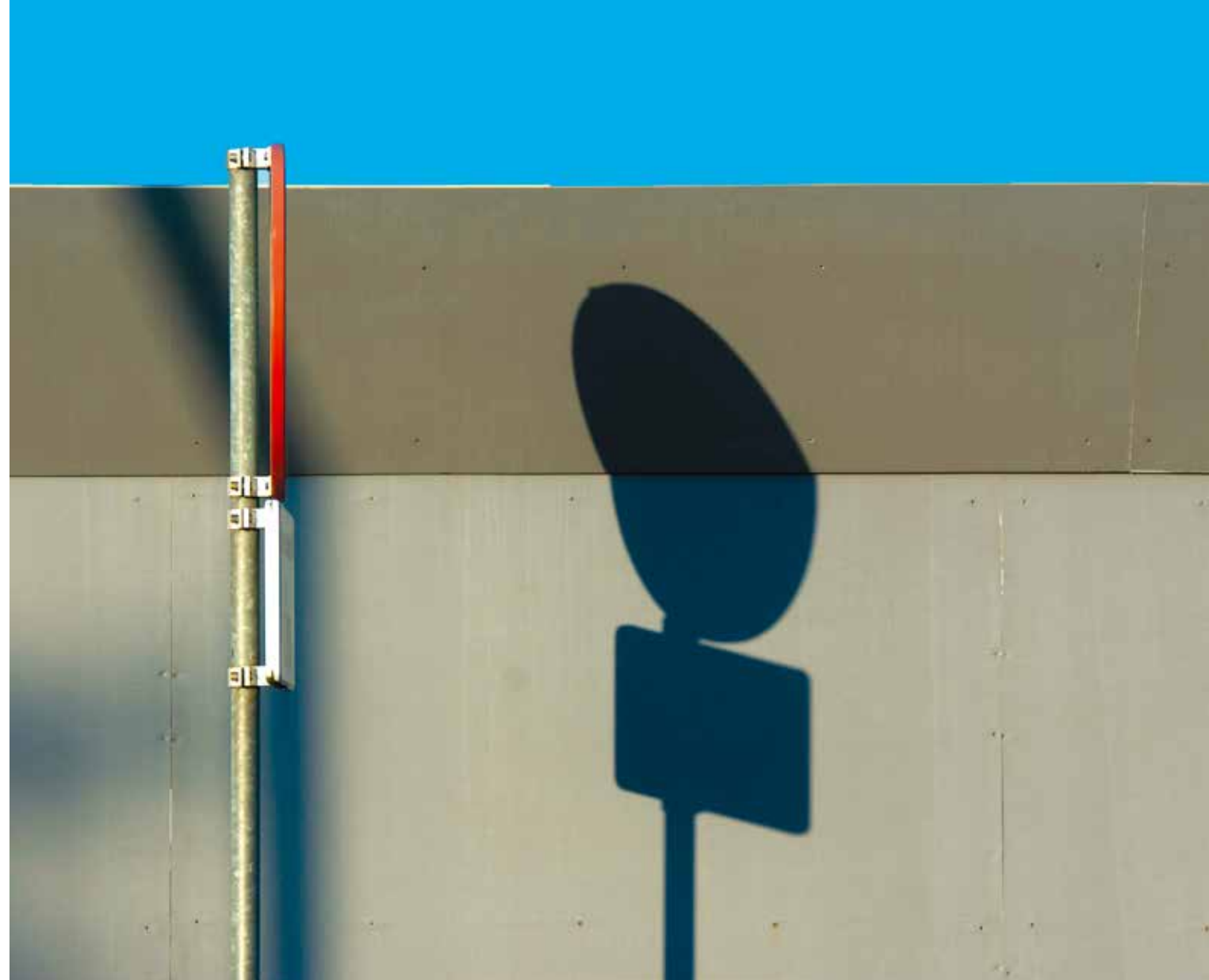
Som nevnt anser vi verba *utforske* og *sammenligne* i læreplanen som beslekta, og at sammenligning og utforskning ofte henger sammen. Den *komparative* arbeidsmåten er viktig i lingvistikken, blant annet når en undersøker hvilke språk som er beslekta, og i gjeldende læreplan finner vi nettopp sammenligning i mange kompetansemål. Holmen (2020) har prøvd ut et komparativt opplegg med elever som går første året på videregående, med utgangspunkt i språklig mangfold. Elevene skulle sammenligne ulike språk, mange av dem språk som elevene i klassen snakka hjemme. Det grammatiske fenomenet de skulle oppdage, var *kasus*. To av språka i klassen, islandsk og kroatisk, har kasusbøying av egennavn, og elevene fikk i oppgave å oversette setninger av typen «Sofia ga Emina til Maria» (Holmen, 2020, s. 79), og å reflektere over hvorfor navna blei bøyd, og åssen en uttrykker det samme på norsk. Holmen skriver (s. 80) at oversettelsesoppgaven var overkommelig, mens refleksjonsoppgaven var vanskelig for mange, delvis fordi de mangla et grammatisk fagspråk. Likevel var det flere elever som klarte å sette

ord på ganske avanserte grammatiske innsikter, og en elev uttrykte at han «endelig forsto vitsen med å analysere setninger», mens flere andre oppga at de hadde blitt mer positivt innstilte til grammatikk. En annen positiv effekt var at elevene opplevde at de «de lærte mer om hverandre, og de fleste likte at språkkompetansen deres ble verdsatt» (Holmen, 2020, s. 82). Ved å trekke inn språk som brukes i klassen, kan en dermed både utforske grammatikk og språklig mangfold, og bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs.

Ei lignende tilnærming beskrives av Berthelin (2021), som har prøvd ut et opplegg med førsteårs lærerstudenter som også kan tilpasses skolen. Studentene fikk presentert en autentisk tekst på sørsamisk som de skulle oversette ved hjelp av ei digital ordbok i grupper. I ordboka får en opp alle ordets bøyingsformer, og studentene måtte bruke grammatisk kunnskap for å forstå åssen bøyingsformen i teksten kan oversettes til norsk. I setninga *dellie edtjh áeredh* ('så skal du sove') måtte studentene forstå at verbformen *edtjh*, som er bøyd i 2. person entall, kan oversettes med «du skal» på norsk, og ikke bare «skulle» eller «skal». Studentene hadde dermed nytte av å trekke inn sine kunnskaper i andre språk enn norsk - personbøying har vi ikke i moderne norsk, men både engelsk, tysk, fransk, spansk og mange andre språk har det.

Kontrastiv grammatisk analyse er mulig å få til også med yngre elever. Denham (2007, 2020) har prøvd ut kontrastive tilnærminger med elever på barnetrinnet, der de blant annet skal bruke ord fra lokale urfolkspråk til å undersøke grammatiske fenomener. Denham framhever at barnetrinnet er godt egna til å jobbe utforskende med grammatikk, blant annet fordi lærere på barnetrinnet ofte underviser i flere fag og har større muligheter for å gjøre grammatikkundervisninga tverrfaglig, for eksempel ved å knytte den til samfunnsfag/historie. Grammatikk og språkhistorie henger sammen, og grammatikken kan utforskes gjennom å se på hvilke endringer som har skjedd med språket.

Tilnærmingene vi har beskrevet her, er ikke uttømmende for grammatikdidaktikken, men de har en del fellestrekk som er typiske for utforskende tilnærminger: De er *deskriptive*, elevene *snakker sammen* om grammatiske fenomener, og tilnærmingene er *induktive*, det vil si at elevene tar utgangspunkt i språkdata og prøver å finne systemer eller generaliseringer. Dette er i motsetning til en deduktiv tilnærming, der en blir presentert for en generalisering eller regel først. For å komme fram til mønstrene må en *resonnere grammatisk* framfor å følge en oppskrift eller ramse opp bøyingsformer. Ei slik tilnærming står i kontrast til gammeldagse oppfatninger av grammatikk som noe overfladisk en må pugge, men som en ikke kan drøfte eller reflektere over (Myhill, 2000; Berry, 2015; van Rijt m.fl., 2022). En kan trekke paralleller til matematikk-



faget, der en har argumentert for å gå bort fra rene algoritmer, men heller arbeide mer med grunnleggende forståelse av matematiske konsepter og problemløsning (Solem m.fl., 2010, s. 8).

I neste del vil vi skissere noen utforskende tilnærminger til ulike grammatiske fenomener, basert på prinsippene vi har skissert.

Utforskende tilnærminger til grammatikk

Kunstig intelligens, setningsledd og fraser

Ei av utfordringene med å lære (bort) grammatikk er at grammatikk er et konseptuelt krevende fenomen å forstå (Myhill, 2000; van Rijt m.fl., 2022). Det grammatiske metaspråket viser til abstrakte fenomener, f.eks. *sub-*

stantiv, *konjunksjon*, *subjekt*, *objekt*, i motsetning til mange fagtermer fra f.eks. naturfag, som kan peke på noe konkret (*hjerterklaff*, *lunge*, *krystallisering*, *gassform*). For å konkretisere de abstrakte konseptene kan derfor visualisering være et hjelpemiddel.

Mange norsklærere er kjent med bruken av tekstgeneratorer, for eksempel som verktøy i kreativ skriving. Her presenterer vi en enkel variant av tekstgeneratoren, nemlig en setningsgenerator som kan brukes for å utforske setningsledd. Kombinert med bruk av illustrasjoner lagd av kunstig intelligens kan en slik setningsgenerator være et godt utgangspunkt for språksamtaler om semantikken til ulike syntaktiske funksjoner som verbal, adverbial og deltakere/roller. En enkel variant av setningsgeneratoren kan se slik ut:

- a) Lag seks setninger som passer inn i strukturen «subjekt + verbal + adverbial» eller «subjekt + verbal + direkte objekt», eller en annen struktur (se Figur 1). Velg betydningstype for subjektet (f.eks. kan subjekta være ulike dyr, ulike yrkesgrupper e.l.) og eventuelt for adverbial, objekt og andre ledd (f.eks. kan verbet betegne ulike bevegelsesmåter: *krype, åle, hoppe, løpe*). Oppgava kan tilpasses ved å gi elevene modellsetninger.
- b) Kast terning eller la en medelev komme med tre tilfeldige tall mellom 1 og 6. På den måten kan dere lage (generere) setninger. Det første tallet angir hva som i forfeltet, det andre hva som er verbal (på andre plass), osv.
- c) Mat setningene inn i en bildegenerator, f.eks. *DALL-E* eller *Craiyon* (søkbar og gratis) og se hva den kunstige intelligensen klarer å illustrere.

– Kombinert med bruk av illustrasjoner lagd av kunstig intelligens kan en slik setningsgenerator være et godt utgangspunkt for språksamtaler.

	1. Forfelt (subjekt, subst. best. fl.)	2. Verbal	3. Adverbial
1	De vakre enhjørningene	galopperer	i en vill fart.
2	Koret	synger	høyt og vakker.
3	Dyra	danser	i utakt med musikken.
4	Kattene med støvler	sitter	musestille.
5	Hoggormene	kryper	sakte av gårde.
6	Pinnedyra	hopper	sprettent bortover.

Figur 1. Setningsledd til generatoren.



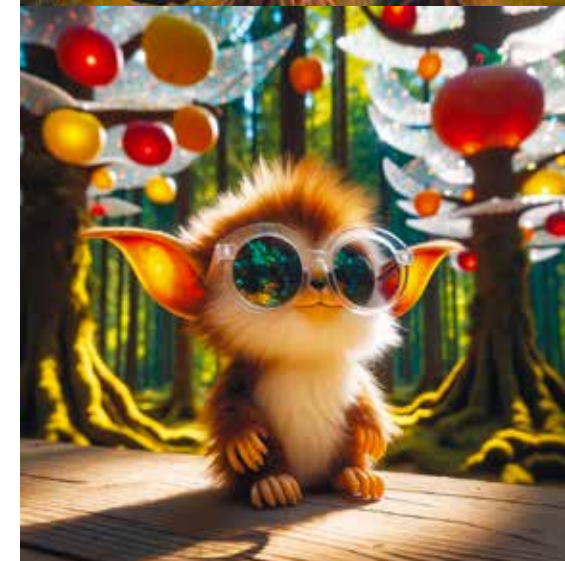
Figur 2. Illustrasjon av setninga «De vakre enhjørningene kryper i utakt med musikken» (DALL-E 3).

Setningsgeneratorer gir elever umiddelbar bruk for å lære å avgrense og identifisere setningsledd. Oppgava kan tilpasses ulike trinn ved å for eksempel bygge ut eller forenkle malen for generatoren. Det kan være aktuelt å diskutere hvilke setningsledd som er lette for den kunstige intelligensen å illustrere, og hvilke som ikke er det. Figur 2 viser DALL-E 3s forsøk på å illustrere setninga «De vakre enhjørningene kryper i utakt med musikken», men den har ikke klart å illustrere verbalhandlinga *kryping*. Kanskje er det slik at nominale ledd (som subjekt, objekt) er mer billedlige enn verbale? Illustrasjonene kan også være utgangspunkt for en gjettekonkurranse der oppgava er å finne ut hvilken setning som har vært utgangspunkt for illustrasjonen.

Bildegeneratorer passer også godt til å utforske et annet grammatisk fenomen, nemlig fraser og åssen de kan bygges ut. For å bruke bildegeneratorer på en hensiktsmessig måte, slik at en får akkurat det en er ute etter, må en mate den med en ledetekst (engelsk *prompt*) som gir den kunstige intelligensen så detaljert informasjon som mulig. Dette gjøres ved hjelp av komplekse substantivfraser. Figur 3 viser bilder generert av DALL-E 3 ved å bruke ledetekstene «skapning med solbriller» og «hårete skapning med solbriller omgitt av store, gjennomsluktige trær med fargerike frukter».

Figur 3 (til høyre): DALL-E-3-bilder skapt fra ledetekster med økende kompleksitet.

– Det kan være aktuelt å diskutere hvilke setningsledd som er lette for den kunstige intelligensen å illustrere, og hvilke som ikke er det.



Dette gir en umiddelbar demonstrasjon av effekten av å bygge ut fraser, og kanskje også en forståelse av hva som er hensikten med det, som kan overføres til egne tekster, jf. den kontekstualiserte tilnærminga til grammatikdidaktikk. En kan også bruke det til en mer systemorientert inngang. Da kan elevene samarbeide om å lage så detaljerte ledetekster som mulig, eventuelt bruke noen av ledetekstene fra bilder andre har skapt, for så å sammenligne dem. Hva kan en si om oppbygginga? Er det noen ordklasser som alltid er med? Hvor er adjektivene plassert? Hvor er andre tillegg plassert? Dette er en induktiv tilnærming til språklig struktur, der språkdataene er utgangspunkt for generaliseringer, og ved å samtale om ledetekstene sine får elevene mulighet til å bruke det grammatiske fagspråket.

Grammatisk problemløsning

I grammatikkundervisning lærer elevene ofte framgangsmåter der de pugger en framgangsmåte (for eksempel «spørremetoden» for å identifisere setningsledd). En slik arbeidsmåte fører ikke nødvendigvis til økt evne til å reflektere over språklig struktur (van Rijt m.fl., 2019). Det gir heller ikke elevene noen strategier for hva de skal gjøre når de møter språklige strukturer de *ikke* har fått noen oppskrift for å løse.

Den internasjonale olympiaden i lingvistikk (*International Linguistics Olympiad*, IOL) (Neacșu, i kjømda) har flere oppgaver (problemer) som norsk lærere på ungdomstrinnet og videregående trinn kan hente inspirasjon fra. Oppgavene krever logisk og vitenskapelig tenking. Siden oppgavene inneholder ulike språk, kan de også brukes til å snakke om norsk i et sammenlignende perspektiv og til å synliggjøre språklig mangfold.

Det er verken nødvendig med forkunnskaper i lingvistikk eller ulike språk for å løse de lingvistiske problema. IOL skriver at «even the hardest problems require only your logical ability, patient work, and willingness to think around corners» (IOL, u.å.). Et eksempel på et problem som ligner på de en kan finne i IOL, ser vi her:

Under ser dere noen navn med norrønt opphav skrevet med runer:

1. ᚱᚦᚱ
2. ᚱᚦᚦ
3. ᚱᚱᚱ
4. ᚱᚱᚱ

Med latinske bokstaver skrives navna *Ask*, *Gro*, *Thor* og *Oslo* (de står ikke i sortert rekkefølge).

- . Gruppér sammen riktig navn med runer og latinsk skrift.
- . Skriv navnet ᚱᚦᚱ med latinske bokstaver.
- . Skriv navnet Aslak med runer.

Her må elevene bruke logisk tenking for å avkode rune-skriften. I tillegg må de forholde seg til at lydsystemet og skriftsystemet ikke alltid samsvarer, og at representasjonen av en enkelt lyd kan gjøres med to grafemer, som i navnet Thor.

Andre språklige problemer kan ta utgangspunkt i nonsensord.³ Det er for eksempel mulig å lage oppgaver med nonsensord i en bestemt ordklasse, for så å la elevene nøste opp i hvilken ordklasse de kan ha, og hva slags betydning de har. Her er et enkelt eksempel (se Eiesland & Vindenes, 2022, s. 69 for en tilsvarende oppgave med høyere vanskegrad):

Under ser dere tre setninger med noen ukjente norske ord:

1. Berit kifler, men Gunnar piffer.
2. Sandra piffer og differ.
3. Lene differ, men hun kapler naturligvis ikke.

Spørsmål:

- a. Tror du man kan kapse og piffe samtidig?
- b. Hva slags ordklasse tilhører orda *kifler*, *piffer*, *differ* og *kapler*? Og åssen kan du vite det uten å ha hørt orda før, eller vite hva de betyr?

Det er mange grunner til å bruke nonsensord i grammatikkoppgaver. Først og fremst tvinger de elevene til å snakke om de formelle sidene ved språket - selve språk-systemet - framfor innholdet i ord og setninger. I dette tilfellet må en rette oppmerksomheten mot endingene som er brukt på tulleorda (i dette eksempelet presensendinger), samt posisjon i setninga, for å si noe om ordklassen deres. I oppgava her brukes de også fordi et av måla er å bruke konteksten og betydninga til konjunksjonene for å si noe om den hypotetiske betydninga til verba ved hjelp av logisk resonnering (spørsmål b). Da er det en fordel å «dekke over» verbetydningene ved å bruke semantisk tomme ord («dummy words»).

Opgaver av typen «hvem/hvilken skal ut» (som beskrevet i van Rijt m.fl., 2021), er en annen oppgavetype der elevene må resonnerer og løse et problem framfor å følge en oppskrift. De har den fordelen at de kan ha

– Foruten lav inngangsterskel har disse oppgavene den fordelen at de tvinger fram en bruk av fagtermer, og at de gir trening i å se språklig form framfor bare innhold, altså språklig bevissthet.

mange ulike løsninger, for selve resonneringa er det viktigste. Dette bidrar til lavere inngangsterskel, slik at flere kan bidra med forslag til løsning. Oppgavetypen kan tilpasses en hel rekke språklige fenomener, for eksempel ord, som i eksempelet under - hvilket av de sammensatte orda skal ut?

- a) brusflaske
- b) plastflaske
- c) glassflaske

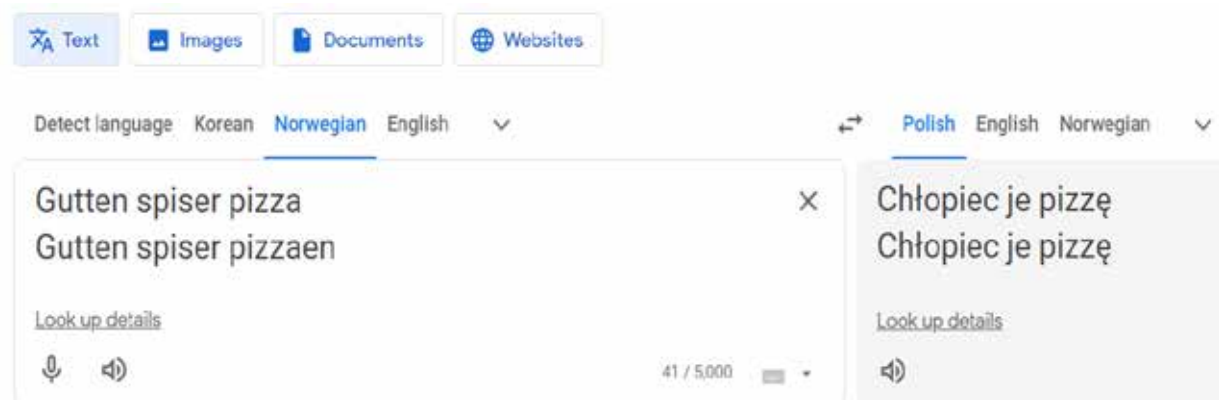
Svaret en kommer fram til, er ikke det viktigste, men måten en begrunner svaret sitt på. I dette tilfellet kan det være naturlig å argumentere for at *brusflaske* skal ut, fordi ei *brusflaske* er 'ei flaske man har brus i', det vil si at det første ordet beskriver bruken eller hensikten med det siste ordet, mens i *glassflaske* og *plastflaske* beskriver det første ordet hvilket *materiale* flaska er laga av.

Andre eksempler på oppgaver kan være verb med ulike deltakere (*få*, *sove*, *bo*), ord med likelydende deler som har ulik funksjon (*klesskap*, *vennskap*, *barskap*). Til bruk med setninger kan det være aktuelt å ha setninger

med ulike ledd foran verbet (*Jeg ser på skrekkfilm*, *Katten ble skremt*, *I går kom elevene for seint*) eller ulike setningstyper (*Ta deg sammen!*, *Vær så god og sitt ned!*, *Boka ligger på bordet*).

Foruten lav inngangsterskel har disse oppgavene den fordelen at de tvinger fram en bruk av fagtermer, og at de gir trening i å se språklig form framfor bare innhold, altså språklig bevissthet. Dette veit vi at trengs, jf. Brøseth og Nygård (2023), som finner at førsteårsstudenter på lærerutdanning i all hovedsak bruker semantiske kriterier for å identifisere setningsledd, en strategi som i mange tilfeller fører til feilaktige syntaktiske analyser. Oppgavene kan være utgangspunkt for språksamtaler eller skriveoppgaver om språklig form, og gir øving i å argumentere for standpunktene sine ved å bruke fagspråk om grammatikk.

Et annet språklig fenomen en kan utforske med en problemløsningsmetode, er hvordan ulike språk uttrykker samme betydning. En tar med andre ord et kontrastivt perspektiv. Det går an å bruke språk som er representert i klassen, slik Holmen (2020) har gjort, eller en kan bruke oversettelsesverktøy som Google Translate. I figur 4 ser vi eksempler fra norsk og polsk.



Figur 4: Utforsking av språklig struktur i norsk og polsk.

Elevene kan her diskutere hvorfor to ulike setninger på norsk er helt like på polsk. Hvorfor oversettes både *pizza* og *pizzaen* med det samme ordet på polsk? Hvordan uttrykkes det på andre språk? Og hva er egentlig forskjellen mellom de to norske setningene? Læreren støtter dem i å bruke fagspråk (*bestemt* og *ubestemt form* er aktuelle fagbegreper her).

Et annet grammatisk fenomen som kan utforskes ved hjelp av sammenligning, er personbøying av verb, et trekk vi ikke har i norsk, men som fins på mange andre språk. I figur 5 ser vi et eksempel fra bosnisk.

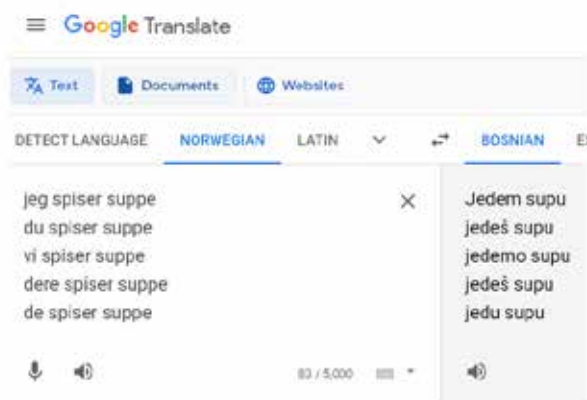
I disse setningene oppdager elevene at bosnisk ikke trenger å ha med pronomen i setningene, fordi verba er bøyd etter person. Her kan en også trekke linjene til det historiske, for forløperen til norsk har jo nettopp hatt personbøying i norrøn tid, og også til andre språk som elevene kanskje kan, som spansk eller tysk.

Endringsperspektiv på språket som system

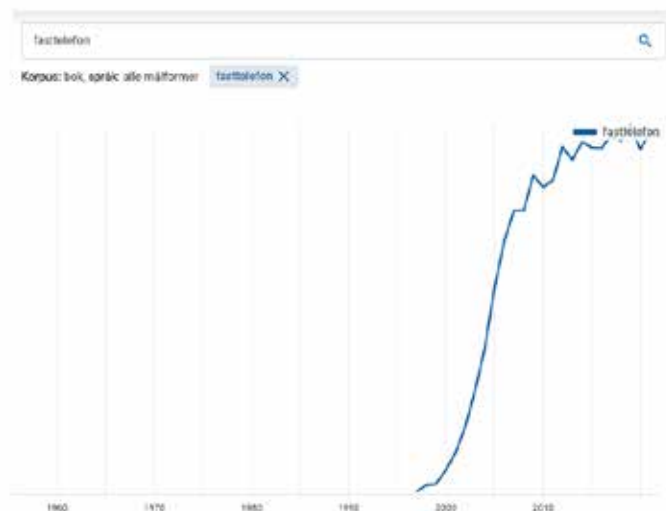
Flere norskdidaktikere, bl.a. Hognestad (2013) og Aa (2021), ønsker å knytte grammatikken («Språket som system») tettere til kjerneelementet «Språklig mangfold». En

måte å gjøre det på er å se konkrete eksempler på at språkssystemet har endra seg og fortsatt er i endring. Forståelse for at språket alltid er i endring, kan bidra til større toleranse for språklig variasjon i nåtid (jf. Denham, 2020). Sjøl om det historiske har blitt tona ned i gjeldende læreplan (jf. Hognestad, 2019), skal elevene blant annet utforske den historiske bakgrunnen til dagens språksituasjon (fra kjerneelementet «Språklig mangfold»).

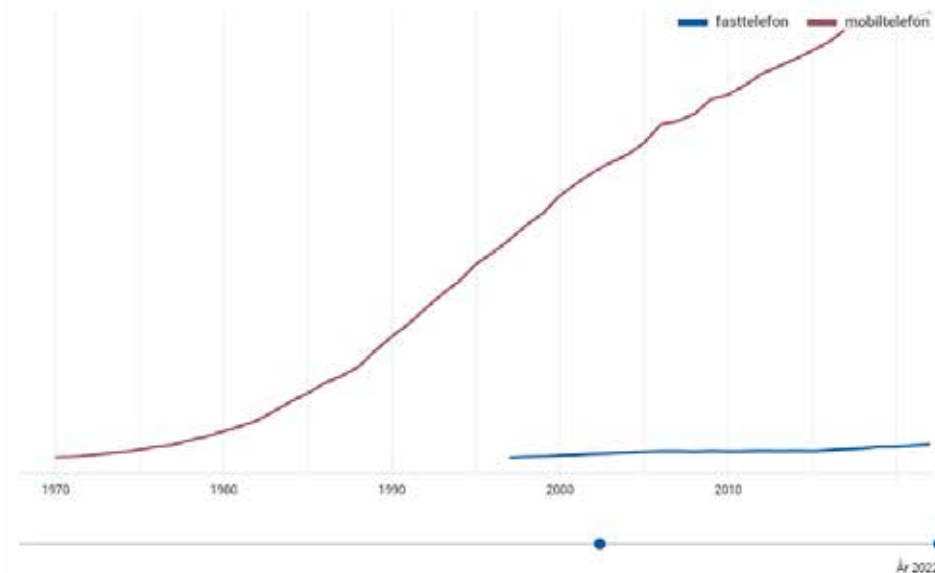
Endring kan skje på alle nivåer i språkssystemet, fra lydene til setningsnivået, men noe av det som er lettest å legge merke til, er ord som kommer inn og forsvinner. Dette går det an å utforske gjennom å bruke *n-gram*, som er et verktøy der en blant annet kan se utviklinga av bruk av ord over tid. Nasjonalbiblioteket har en slik tjeneste, som ligger på nb.no/ngram. Der kan en søke etter bruken av ord i enten bøker eller aviser fra ulike tidsperioder. Avidelen egner seg godt til å undersøke språkendringer fordi aviser utgis så kort tid etter dagsaktuelle begivenheter, mens det alltid vil være en forsinkelse i bokutgivelser. I figur 6 vises grafen over bruken av ordet *fasttelefon* i norske bøker mellom 1960 og nå, mens en i figur 7 kan se en sammenligning av frekvensen til orda *fasttelefon* og *mobiltelefon*.



Figur 5. Personbøying på bosnisk.



Figur 6: Utvikling i bruken av ordet *fasttelefon*.



Figur 7: Sammenligning av *fasttelefon* og *mobiltelefon*.

Grafene viser at språkendring og samfunnsutvikling kan henge sammen. Vi ser at det var først *etter* at mobiltelefon begynte å bli vanlig, at *fasttelefon* blei tatt i bruk - før mobiltelefonens inntog var det ikke noe behov for å spesifisere at en telefon er fast. En kan også undersøke åssen visse ord har blitt erstatta av andre, som *kontaktlærer* versus *klasseforstander*, *hvorledes* versus *hvordan* eller *skateboard* versus *rullebrett*.

En annen inngang til språkendring er å se på hvordan ord kan endre betydning i visse sammenhenger. Et konkret eksempel på dette er utviklinga av betydninga til ordet *kjempe*. Den mest vanlige betydninga av *kjempe* er 'uvanlig stor og sterk person'. Noe underlig skjer imidlertid når ordet inngår i sammensatte ord. Tenk på følgende ord:

musestille
glovarm
iskald
kjempestor

I alle disse eksemplene er mønsteret det samme: Noe som er *musestille*, er 'stille som ei mus', noe som er *glovarmt*, er 'varmt som en glo', noe som er *iskaldt* er 'kaldt som is', og noe som er *kjempestor*, er 'stort som en *kjempe*'. *Kjempe* skiller seg ut fra dette mønsteret i ord som *kjempeflott*, *kjempeglad* og *kjempe liten*. Det er ikke typisk for kjemper å være flotte, glade eller små - tvert imot. Så åssen kan det ha seg at *kjempe* kan brukes i slike ord? Ordet har endra betydning fra grunnbetydninga når det inngår i sammensatte ord. Når det opptrer i slike ord, betyr det noe i nærheten av *veldig* - det har en forsterkende funksjon. Det samme kan en ikke si

om *mus*, *glo* eller *is*. Det ville være merkelig å si at noe er «isbra» eller «musestort». Dette er en type grammatisk endring som er mer konkret og lettere å begripe enn mange andre grammatiske endringer, som endringer i bøyingsystem eller syntaks.

Dette er et fenomen som kalles *semantisk bleiking*, og er sentralt i mange språkendringer. Leksikalske ord blir «slipt ned» og får ei mer generell betydning. Slik har mange avledningsendelser i norsk oppstått - f.eks. *-lig* i orda *skrekkelig*, *ulidelig* og *merkelig*, som opprinnelig kommer fra ordet *lik*. Ordet *kjempe* i sammensetningene over har fått den mer generelle betydninga 'veldig', som er ei semantisk bleiking i forhold til den konkrete, leksikalske betydninga til *kjempe*. Slik blir altså grammatikken til foran øynene våre. Elevene kan få i oppgave å utforske flere slike. To andre eksempler kan være *konge* og *drit(t)*. De kan også få i oppgave å lage «nye» forsterkende forledd - hvilke ord kan være aktuelle kandidater og hvorfor?

Avslutning

I denne artikkelen har vi undersøkt hvilke muligheter og rammer som ligger i gjeldende læreplan i norsk i LK20 for utforskende arbeid med grammatikk i norskfaget, samt hvilke prinsipper og arbeidsmåter en kan hente fra nyere grammatikkdidaktisk forskning for å gjøre grammatikkundervisning utforskende.

Mens fagspråk om grammatikk først og fremst er kobla til tekst i læreplanen, er det utforskende perspektivet tydeligst innen temaet språklig mangfold. Vi mener at dette skillet er uheldig. For det første bidrar det til å opprettholde et syn på grammatikk som normativt og utelukkende knytta til skrift, et syn som står

i motsetning til forskningsfeltet grammatikk. For det andre fratar det elevene et viktig verktøy de trenger når de skal utforske språket.

Vi har vist at aktive, undersøkende arbeidsmåter der elever jobber med autentisk språkmateriale kan bidra til større forståelse for språklige strukturer og for det grammatiske metaspråket. Dette kan gjøres i direkte tilknytning til skriving og tekster, som er perspektivet til forskere som Myhill (bl.a. Myhill m.fl., 2012), altså i en kontekstualisert grammatikkundervisning. Det kan også gjøres i grammatikkundervisning som er mer strukturorientert, som vi har sett hos forskere som van Rijt (bl.a. van Rijt m.fl., 2021) og Berthelin (2021). Det er særlig denne tilnærminga vi har prøvd å konkretisere i denne artikkelen, gjennom forslagene vi har presentert til å utforske ulike språklige strukturer.

Uansett tilnærming krever god grammatikkundervisning, og kanskje særlig utforskende grammatikkundervisning, solide grammatikkunnskaper av læreren. Det er imidlertid ikke nødvendig (eller mulig) at læreren er ekspert på *alle* grammatiske eller språklige temaer som dukker opp, eller sitter på «fasiten» (som i mange grammatiske problemer uansett ikke eksisterer). Han eller hun trenger å beherske det grunnleggende grammatiske metaspråket og være villig til å utforske sammen med elevene. Som Berthelin (2021, s. 15) påpeker, går det fint an å utforske et språk som verken elevene eller læreren kan, og den manglende kompetansen i språket ikke er et problem så lenge læreren klarer å skape «et utforskende fellesskap». Slike utforskende fellesskap trenger vi flere av i grammatikkundervisninga i norske klasserom.

Litteratur

- Bakke, J. O. og Kverndokken, K. (2021). «Søk på ordene sitrongul og melonrød på internett. Hvilke typer tekster opptrer de i?» - En studie av grammatikkoppgaver i lærebøker i norsk etter LK20. I Kverndokken m.fl. (Red.), *101 grep om grammatikk* (s. 91-120). Fagbokforlaget.
- Berry, R. (2015). Grammar myths. *Language Awareness*, 24(1), 15-37. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.873803>
- Berthelin, S. R. (2021). Samisk språk og tekst i norskdidaktikken - oppdagelse og opplevelse. *Acta Didactica Norden* 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8218>
- Birkeland, N. R., Flaten, T. og Sørhaug, J. O. (2022). Trøbbel med kjernen av norskfaget? En studie av norsklæreres møte med fagets kjerneelementer. *Norsklæreren* 3, 56-69.
- Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Brøseth, H., Busterud, G. og Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 38(2), 187-225.
- Brøseth, H., og Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I Brøseth m.fl. (Red.), *Språket som system: norsk språkstruktur*, s. 337-370. Fagbokforlaget.
- Brøseth, H., og Nygård, M. (2023). Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 23(1), 1-30. <https://doi.org/10.21248/liesll.2023.23.1.411>
- Christensen, M. V. (2023). Tilgange i grammatikkundervisning. I Kabel m.fl. (Red.), *Grammatikdidaktik*, s. 47-60. Akademisk forlag.
- Denham, K (2007). Linguistics in a Primary School. *Language and Linguistics Compass* 1(4), 243-259. [10.1111/j.1749-818X.2007.00017.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00017.x)
- Denham, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: Teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-16.
- Eiesland, E. A. og Laake, S. (2023). Fra ordklassestafett til språkforskere. Norsklæreres refleksjoner om grammatikkundervisning. *ELLA - Education, Literature, Language* 1(1), 1-33.
- Eiesland, E. A. og Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.



- Gleason, J. B. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *Word*, 14(2-3), 150-177. DOI: 10.1080/00437956.1958.11659661
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen - ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge* 13(1), 1-22, <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget - i læreplan og klasserom. *Norsklæreren* 2, 24-29.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemmene i norskfaget: Fornyes de i fagfornyelsen? I Blikstad-Balas og Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*, s. 83-96. Fagbokforlaget.
- Holmen, S. (2020). Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet. *Viden om Literacy* (27), 78-83.
- IOL (u.å.). *International Linguistics Olympiad*. Hentet 10. November, 2023 fra <https://ioling.org/index.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151-163. <https://doi.org/10.1080/09500780008666787>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., og Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., og Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D., og Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Neacșu, V. A. I kjømda. *Linguistics Olympiad: Training guide*. Berlin: Language Science Press.
- Nygård, M. (2021) Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget, s. 15-32. I Kverndokken m.fl. (Red.), *101 grep om grammatikk*. Fagbokforlaget.
- Nygård, M., og Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Skjelbred, D. (2021). Fra «Kjendskap til sætningen og dens dele, ordklasserne og det væsentligste af form og sætningslære» til «Språket som system og og mulighet». Grammatikkens hva, hvordan og hvorfor i 130 år, s. 33-52. I Kverndokken m.fl. (Red.), *101 grep om grammatikk*. Fagbokforlaget.
- Solem, I. H., Nordberg, G., og Bjørnar, A. (2010). *Tall og tanke: Matematikkundervisning på 1. til 4. trinn*. Gyldendal akademisk.
- Strandberg, A. og Lundström, S. (2023). Design för kontextualiserad grammatikundervisning. *Forskning om undervisning och lärande* 11(2), 53-77. https://forskul.se/wp-content/uploads/2023/06/ForskUL_vol_11_nr_2_s53-77.pdf
- Søfteland, Å., Jansson, B. K. og Bjerke, C. (2021). Utforskende samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barnetrinnet, s. 66-85. I Jølle m.fl. (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-05>
- van Rijt, J., Hulshof, H. og Coppen, P.-A. (2021). 'X is the odd one out, because the other two are more about the farmland' - Dutch L1 student teachers' struggles to reason about grammar in odd one out tasks. *Studies in Educational Evaluation* 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101007>
- van Rijt, J., og Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics* 2(2), 175-199.
- van Rijt, J. H. M., de Swart, P. J., Wijnands, A., og Coppen, P.-A. J. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education* 52, 78-88.
- van Rijt, J. H. M., Wijnands, A., og Coppen, P.-A. (2022). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1-29.
- Watson, A. (2013). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1-14.
- Wijnands, A., Rijt, J. van, og Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step: A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317-335.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren* 9, 65-81.

Fotnoter

1 Det er interessant å se hva slags semantiske endringer ordet normativt har vært utsatt for, og hvilke mekanismer som har spilt inn. Begrepet normativ er muligens et eksempel på såkalt concept creep eller en «begrepssvulst» (takk til Mari Nygård for forslaget til oversettelse!) på grunn av de negative konnotasjonene ordet har. I enkelte lærebøker i grammatikk framstilles grammatikkundervisning som oppfattes som lite hensiktsmessig, som «normativ» (se f.eks. omtalen av «normative oppgaver» i Bakke & Kverndokken, 2021, s. 106-107). En del av den oppramsende og tørre grammatikkundervisninga er normativ, f.eks. pugging av da/når eller og/å, men mye er ikke det – for eksempel oppgaver der en skal koble fagord som presens og preteritum til riktig verbform. Å vise at en veit hva presens er ved hjelp av en kjedelig oppgave, er ikke normativt uansett hvor lite inspirerende oppgave er. Kanskje har begrepet normativ vokst seg innover i dette betydningsområdet fordi vi ikke har noe annet dekkende ord for det? Kataloggrammatikk (først brukt av Aa, 2021) kan være en avløser.

2 Fra et eksempel på undervisningsopplegg henta fra <https://education.exeter.ac.uk/research/centres/language-andliteracy/grammar-teacher-resources/grammarschoice/learningobjectivesandtextexamples/>

3 Nonsensord har vært brukt i mange ulike lingvistiske sammenhenger tidligere, blant annet for å få fram intuisjoner om bøyning hos barn (Gleason, 1958, se også Nygård, 2021, s. 20). I vår artikkel brukes nonsensord først og fremst for å vise at konjunksjonene bidrar med betydning, og at denne betydninga kan utledes selv om vi ikke veit hva verba betyr.



Urd Vindenes og Eli Anne Eiesland

Urd Vindenes er førsteamanuensis i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på og underviser i grammatikk og grammatikdidaktikk.



Eli Anne Eiesland er førsteamanuensis ved institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMET der hun underviser i grammatikk og andre språklige temaer. Hun forsker på grammatikdidaktikk, og er opptatt av utforskende tilnæringer til språklig struktur.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor emeritus i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Åse Mette Johansen, Universitetet i Tromsø.
Førsteamanuensis i nordisk språk.
ase.mette.johansen@uit.no

Arne Johannes Aasen, Skrifvesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriving og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor på kvalifiseringsvilkår ved Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no