

# Grammatikkdidaktikk på grammatikkfeltets grunn

TEKST *Leiv Inge Aa*

## Innleiing<sup>1</sup>

Er grammatikkdidaktikken i skulefaget norsk faktisk grammatikkfagleg fundert? Eller blir det lagt opp til at han berre skal inngå i ein overordna skrivedidaktikk? I denne artikkelen svarar eg *nei* på det første spørsmålet og *ja* på det andre - men argumenterer for at det *ikkje* burde vere slik. Derimot bør grammatikkdidaktikken tydelegare springe ut av grammatikkvitskapane og studiefaget enn læreplanen (LK20) legg opp til. Over mange år har det pågått ein diskusjon om ein blir betre til å skrive av å lære grammatikk. Desse perspektiva kjem frå skrivefagleg hald. Frå eit grammatikkfagleg hald er skrivekoplinga heilt sekundær. Ein kunne òg seie irrelevant, men eg skal ikkje avvise ei kopling totalt, som eg kjem tilbake til mot slutten. Til å begynne med vil eg etablere eit grunnskilje innanfor forskingsfeltet som òg burde få sin openberre plass i skulen: skiljet mellom *formell* og *funksjonell* grammatikk. I grammatikkdidaktisk litteratur blir desse omgrepa brukte om undervisningsmetodar, men eg vil bruke dei om *grammatikkvitskapane*, som eg meiner det er gode didaktiske grunnar til. Like viktig er det å nansere kva *formell* eigentleg tyder. Det har ingenting med normativ grammatikk å gjere, ei mistyding som har etablert seg i den nemnde grammatikkdidaktiske litteraturen.

I LK20-termar vil eg argumentere for at (ei form for) funksjonell grammatikk har sin soleklare plass innanfor kjerneelementet «Språket som system og moglegheit» medan formell grammatikk *bør* kunne ha sin like

soleklare plass innanfor «Språkleg mangfald». Det siste kjerneelementet er primært språkeksternt (sosiolingvistisk og språkhistorisk) formulert i læreplanen, men ein kjem ikkje langt innanfor desse faggreinene utan språkintern presisjon (jf. Hognestad, 2019). Å legge grammatikken i dette kjerneelementet vil òg seie at ein plasserer han klarare i norskfagets munnlege dimensjon, noko som bør skje når LK20 ein gong skal reviderast. Og det kan stå som ein nøkkelbodskap her: Ein må ta grammatikken ut av skrivinga. Det munnlege språket er grammatikkens mest grunnleggande studieobjekt. Og uavhengig av om innretninga er munnleg eller skriftleg, formell eller funksjonell - er det viktigaste å nærme seg grammatikken på ein deskriptiv måte, noko ein lettast gjer med det munnlege som utgangspunkt. Den deskriptive innretninga blir eit hovudpoeng utover i teksten.

Vidare vil eg først risse opp skiljet mellom formell og funksjonell grammatikkvitskap dei siste tiåra, før eg prøver å tolke dei parallelle læreplanane i dette bildet. Eg er då ikkje så overtydd om at dei *er* så funksjonelle som er påstått før, og i tillegg er altså omgrepet formell brukt feil. Dei faglege mistydingane dette fører til, kjem eg tilbake til etter at eg har argumentert imot det einsidige tekstskapings- og metaspråksfokuset i LK20. Heilt mot slutten argumenterer eg likevel for at løysinga ikkje er å gi skrivinga på båten, heller ikkje frå ein formell grammatisk ståstad. Å ta grammatikken ut av skrivinga kan kanskje nettopp gi ei *skriftleg* avkasting



– *Skilnaden på formell og funksjonell grammatikk handlar ikkje om at den eine er interessert i språkleg form/språkssystemet og den andre i språkbruk.*

øg. Men eg vil òg prøve å skissere kor eg meiner grammatikdidaktikken bør hente inspirasjon framover, utanfor skriveforskinga.

### Om formelle og funksjonelle grammatikkvitskapar<sup>2</sup>

Når Noam Chomsky revolusjonerte lingvistikken for vel 60 år sidan, var det ved å inkludere kognitive og kreative aspekt ved språktileigning og -bruk som den rådande strukturalismen ikkje tok høgd for. Chomsky tilskreiv det sær menneskelege ved språket nettopp menneskets frie tenkeevne, som set oss i stand til å bruke og respondere på språk kreativt. Vi er ikkje avgrensa av stimuliane rundt oss. Språket er bunde til tanken, ikkje instinkt. Dette kalla han sjølv kartesiansk lingvistikk (etter arven frå Descartes) (Chomsky, 2017 [1966]). Det heilt spesielle med språk er at eit avgrensa sett reglar gir uavgrensa kombinasjonsmoglegheit. Vi kan både seie og forstå ting vi aldri har høyrte sagt før. Språket er ikkje fundert i etteraping, men i stadig gjenskaping av noko nytt.

Chomsky utvikla tidleg ein formalisme for prosessering av språk; oppgåva til grammatikken er å generere eller nøyaktig spesifisere moglege setningar i eit språk. Dette er openbert mest kjent som generativ grammatikk og har òg vore omtala som transformasjonell, strukturell og ikkje minst formell eller formalisert grammatikk. Eg kjem tilbake til ei avklaring av dei to siste omgrepa lenger nede, som er særleg viktige her. Som hovudregel brukar eg termen *formell* fram til denne nyanseringa.

Den funksjonelle grammatikken blir òg kalla bruksbasert og skil seg frå den formelle grammatikken ved at han er meir semantisk fundert og kommunikativt ori-

entert. Alt på 60-talet braut det ut semantiske forgreiningar av den formelle grammatikken, men som ikkje lukkast med å lage ein tilstrekkeleg restriktiv formalisme.<sup>3</sup> Det var tidlegare lingvistar innanfor dette paradigmet (som vart kalla *generativ semantikk*) som lanserte eit nytt program utpå 80-talet som i dag er den dominerande funksjonelle grammatikkvitskapen: kognitiv grammatikk (jf. Langacker 1987, 1991). Ved dei norske universiteta i dag arbeider dei fleste grammatikkforskarane anten innanfor eit kognitivt (altså funksjonelt) eller generativt (formelt) paradigme. Der formell grammatikk vil seie mykje det same som generativ grammatikk, og Chomsky er den mest identifiserbare paven som alle lyttar til når han snakkar - om ein ikkje med naudsyn lystrar - er den funksjonelle lingvistikken meir oppstykk og sprikande. Frederick Newmeyer (1998, s. 10) siterer Robert van Valin på følgende: Funksjonalisme er som protestantisme: Det er ei gruppe av krigande sekter som berre einast om å avvise pavemakta. Ein ting innanfor «katolesismen» som dei då aviser, er den vidgjetne universalgrammatikken (UG) og hypotesen om eit medfødt språk. Innanfor funksjonelle teoriar er språktileigninga sterkare fundert i erfaring (jf. Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017, s. 90).

Skilnaden på formell og funksjonell grammatikk handlar *ikkje* om at den eine er interessert i språkleg form/språkssystemet og den andre i språkbruk. Skilnaden dreiar seg heller om at der funksjonelle teoriar inkluderer språkbrukssituasjonen og kontekst i sine *forklaringar* av grammatisk form, ser formalistane form-sida av språk som uavhengig av brukssituasjonen. Vi kan altså kanskje heller omtale dei som holistiske (funksjonelle) vs. dikotomiske (formelle) språkprosesseringssyn.





Formalistane *formaliserer* nettopp språkprosesseringa på matematisk vis medan funksjonalistane kategoriserer språklege einingar i semantiske kategoriar (og så langt eg veit, utan formalisering). Lingvisten Frederick Newmeyer er sjølv formalist, men kritiserer begge leirane for å ikkje sjå meir til kvarandre. I Newmeyer (1998) innleier han med ein lengre, imaginær dialog mellom ein formell og funksjonell lingvist, og han hevdar at det *minst* sannsynlege med den konstruerte, argumentutprøvande dialogen er at han i det heile skulle finne stad! Newmeyer sjølv meiner at formalistane har rett i at grammatikken er eit autonomt språkssystem (som kan formaliserast), men at funksjonalistane har rett i at dette systemet likevel ikkje er immunt mot ytre press, dvs. mot språkbruk. Det er desse grunnsyna, desse forståingane av formell og funksjonell grammatikk, didaktikken må springe ut av. Læreplanen har likevel aldri lagt opp til dette, som vi kjem tilbake til under. Det botnar mellom anna i at skulegrammatikken aldri har forhalde seg til formell grammatikk i det heile, men i staden sprunge rett frå tradisjonell, normativ grammatikk til ei form for funksjonelt innretta skrivedidaktikk på 1980-talet. Ein har altså hoppa bukk over den formelle grammatikken på vegen, samtidig som ein har *kalla* den normative grammatikken formell, slik til dømes Maagerø (1998, s. 33) og mange andre gjer. Omgrepsblandinga har vidare ført til ei fagleg mistyding. Eg trur dette er fordi ein både i den normative skulegrammatikken (frå M74 og før) og i den tekstleg orienterte grammatikken som vart tatt inn i M87, har vore svært bunden til sambandet mellom grammatikk og skriving, og såleis tilsvarande opptatt av å legitimere grammatikken i språkferdigheiter (jf. Hertzberg, 1995). Debra Myhill og fleire har reaktualisert grammatikk og skriveferdigheit-

er det siste tiåret, men det er meir grunnleggande å sjå grammatikdidaktikken frå grammatikkvitskapanes eige hald, altså lausrive frå skrivinga og knytt til det munnlege språket. Formell og funksjonell grammatikk som omtala ovanfor er begge *kognitive* vitskapar.

### Frå M74 til M87 – berre ei ny form for normativisme?

Eg vil først skissere nokre tendensar eg meiner å sjå i læreplanutviklinga i «nøkkelovergangen» frå M74 til M87, då grammatikken etter seiande gjekk frå å vere system- til bruksorientert. Med ein liten kik på desse planane ser vi derimot klart og tydeleg at læreplanane har valt å utforme ein grammatikk som i svært liten grad forholdt seg til grammatikkforskningsfeltet. I framveksten av M74 fekk den då raskt veksande formelle (generative) grammatikken ikkje innpass i skulen (Hertzberg, 1995, s. 69), men på universitetsnivå var den første innføringsboka på norsk komen med Hovdhaugen (1969). I M74 heldt ein grammatikkpraksis fram som var lettare å relatere til ein utdatert strukturalisme, med ein normativisme som sette dei performative ferdigheitene i høgsetet. Under språklæra i planen heitte det mellom anna: «Kunnskapen [om språk] skal skape større forståing for språket og vere til hjelp for oppøving av rett språkbruk» (s. 109). På dei lågaste stega skulle ein så øve opp både reseptive og produktive ferdigheiter ved å lytte, lese, tale og skrive, det siste til og med fritt. Men: «Sidan må språkbruken underordne seg dei meir formelle språkreglane. På dei høgare klassestega må ein i arbeidet med språklæra meir medvite prøve å lære elevane å bruke det tala og skrivne språket sakleg og rett» (M74, s. 109). Vidare fremja ein at språklæra i tillegg til å stø framandspråklæringa først og fremst skulle styrke

## – Kva så? Kva gjer den språklege performativiteten eller uttrykksevna til eit viktig argument for å lære om grammatikk?

morsmålet. Med dette syntest å vere meint den normrette bruken av morsmålet. Legg merke til at innretninga såleis var *bruksmotivert* sjølv om ein gjerne held M87 for å vere den første bruksgrammatisk orienterte læreplanen. Det var ikkje språklære for språkets eiga skuld, men for å høgne det stilistiske ferdighetsnivået. Derimot syntest inngangen i *sidemålsopplæringa* å ta klarare utgangspunkt i den deskriptive sida av språket, då ein nettopp vart oppmoda til å bygge på eleven sitt eige språk, språket til personar rundt eleven, inkludert familie og lærar, mellom anna for å opparbeide større språkleg toleranse (s. 109).

I framstillinga av prosessen fram mot mønsterplanrevisjonen i 1987 legg Hertzberg (1995, s. 112ff) vekt på at utbytet (då truleg ferdigheits- eller skriveutbytet) av ein tradisjonell systemgrammatikk (altså den normative grammatikken) stadig vart problematisert. Og tankane om ein funksjonell eller bruksnær grammatikk vart etter kvart introduserte. Hertzberg brukar då omgrepa *system* og *bruk* i samband med *undervising* (frå system til bruk vs. frå bruk til system), ikkje om disiplinane i seg sjølve. Med bruksbasert grammatikk meiner ho ei undervising som tar i bruk utvalde systemomgrep som ein treng her og no ut frå ein konkret tekst. Lenger nede vil eg problematisere dette, jf. at ein vitenskap blir direkte sett i samband med ein undervisningsmetode. Det som her blir omtala som «bruksbasert undervising» (dvs. induktiv), står i fare for å ende opp som rein normativisme à la tradisjonell (pre-generativ) skulegrammatikk nettopp fordi ein synest å fundere det i *skrivne* tekstar.

I M87 hadde eit slags funksjonelt undervisnings- tankegods gjort sitt inntog (men i kva grad dette var

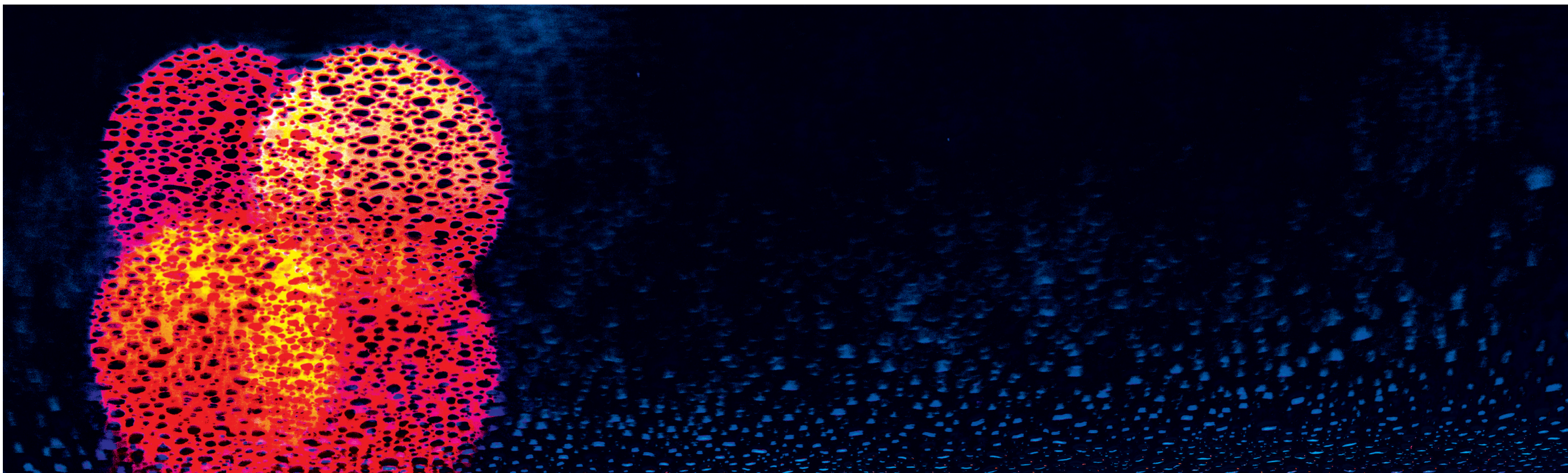
fundert i funksjonell språkvitskap, veit funksjonalistar betre enn eg). Læreplanen proklamerte:

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

Sjølv om det syntest å vere meininga å ta i bruk elevane sin eigen kompetanse («ut frå tiltru til eigen bakgrunn og eigne evner»), var det òg ei stor tiltru her til at auka grammatisk kompetanse ville føre til auka stilistisk kompetanse. Det liknar faktisk i botnen tankegodset frå M74, som Faarlund (1980 [1979], s. 77) problematiserte: «[D]ei fleste av desse undersøkingane dreg den konklusjonen at det ikkje er nokon positiv samanheng mellom grammatikk-kunnskap og språkleg uttrykksevne. (Om det var så, ville jo lingvistar vere dei mest framifrå stilistar!)»

Gjennom det siste tiåret har skriveforskaren Debra Myhill og hennar kollegaer i fleire studiar påvist ein samanheng mellom grammatikk og performativitet dersom undervisinga er særleg tilrettelagd for det (jf. Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013), men det overordna poenget er like fullt: Kva så? Kva gjer den språklege performativiteten eller uttrykksevna til eit viktig argument for å lære om grammatikk? Frå skrivefagleg hald er det kanskje ei instrumentell kopling. Frå (formelt) gramma-





tikkfagleg er koplinga nesten absurd, som Faarlund (1980 [1979]) òg antyder med ein parallell: «Vi lærer ikkje korleis surstoff blir teki opp i blodet først og fremst for å bli gode langrennslauparar, men for å vite noko om oss sjølve» (s. 78). Formålet med grammatikkdidaktikk kan ikkje seiast betre enn dette. Og det same kunne ein seie om litteraturredaktikken. Vi underviser ikkje i skjønnlitteratur for at elevane skal bli forfattarar eller gode stilistar. Sjølv om M87-grammatikken syntest å vere fundert i elevens tekstar, såg ein likevel ut til å kome eleven i møte med å spele på språkutviklinga hans i skriveopplæringa. Men det var framleis *tekstlege* konvensjonar som syntest å stå i høgsetet, altså elevens evne til å utvikle tekstleg kompetanse.

*Grammatikken må ikkje formidlast berre som eit nettverk av strenge reglar og restriksjonar, men sjåast i samanheng med stil- og sjangerlæra. Det kan gi perspektiv til grammatikkopplæringa å sjå korleis barnespråk utviklar seg, gjerne med konkrete døme frå munnleg småbarnsspråk til eiga skriftspråkutvikling. Det ligg oppmuntring i å sjå korleis ein stadig utviklar seg, til dømes ved å samanlikne eigne tekstar frå ulike klassesteg. (M87, s. 142)*

Utan at vi går i detaljar her, er det ikkje tvil om at det er den tekstlege motivasjonen som bar hovudtyngda òg i L97 (s. 112 og utetter). Om det vi ser i M87 og L97, er fundert i funksjonell grammatikkvitskap, skal eg ikkje svare på, men kanskje er det heller det Hertzberg (1995) kallar funksjonell grammatikkundervising. Det meir alvorlege problemet med å binde grammatikkomgrepet primært til skrivne tekstar, er at vegen til den gamle normativismen blir kortare enn intendert, slik fleire masterprosjekt frå dei seinare åra òg avslører (t.d. Revdal, 2017; Olsen, 2020). Innretninga bit seg sjølv i halen.

Ein enkel lakmustest på språkopplæringa kunne vere denne: Er elevar etter Vg3 faktisk førebudde til å studere nor(d)sk språk? Eg var det absolutt ikkje sjølv i mi tid, men trong det førebuande universitetsemnet i fonetikk og lingvistikk desperat. Og dette har neppe endra seg til det betre (jf. Hognestad, 2019, s. 89; Nygård & Brøseth, 2021). Det er sjølv sagt ikkje slik at elevar med naudsyn skal bli språkforskarar - eller akademikarar i det heile. Men det hindrar ikkje at innsikta i eit forskings- og studiefag bør prege skulefaget, slik det gjer i eit kva som helst anna tilfelle.<sup>4</sup> 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?

### LK20-nedslag: imot tekstskaping, imot metaspråk

I to artiklar har Jan K. Hognestad (2013, 2019) diskutert språkstoda i kunnskapsløftet (LK06/13) og fagfornyinga (LK20), der den korte historia er at han ser ei positiv utvikling i LK13 som fell som ein stein i LK20. I høyringsrundane til LK20 vart den tekstlege dominansen i kjerneelementet «Språket som system og moglegheit» diskutert og kritisert, særleg frå UH-sektoren og dei vidaregåande skulane (Strøm, 2020). Sjølv om det finst eit eige kjerneelement for skriftleg tekstskaping, er tekstskapinga òg sentral i det ovannemnde kjerneelementet, som rett nok *kunne* vore tittelen på eit formelt grammatisk kjerneelement (jf. systemsidene av språk og mogleg vs. umogleg grammatikk). Slik Hognestad (2019) syner, er likevel ikkje problemet i seg sjølv at grammatikken er sterkt kopla til elevane sine eigne tekstar, som dei skal diskutere og evaluere opp og i mente. Problemet er at dei aldri får sjansen til å utvikle eit repertoar til å meistre ei språkleg presis evaluering. Det er uhyrleg krevjande å «snakke om eigne tekstar» grammatisk. Myhill et al. (2012, s. 152) seier nettopp òg at stødige skrivarar truleg har lettare for å overføre den

grammatiske kunnskapen i skrivninga, nettopp fordi dei har ei betre kognitiv forståing av dei grammatiske omgrepa i første omgang. Ein skulle derfor tru at å diskutere eigne tekstar språkfagleg krev ein meir ambisiøs disiplinprogresjon enn LK20 legg opp til, òg i skriveaugnemed.

Dei to kompetansemåla frå ungdomsskulen som ser mest grammatiske ut, er følgjande:

- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovudmål og sidemål
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster

Det første av desse dreiar seg om skriftkonvensjonar (inkludert rettskriving), og då er vegen tilbake til den normative M74-verda kort. Det andre målet (der *metaspråk* stod i staden for *fagspråk* i høyringsutkasta) krev, dersom det skal gi mening, at ein sikrar ein jamn progresjon i grammatikkunnskap gjennom heile grunn-



skuleløpet. Det krev fagleg trygge lærarar, gode lærebøker<sup>5</sup> og ikkje minst ein læreplan som hindrar for knappe minimumsløysingar. Det er likevel verdt å merke seg ei betring av dette målet som skjedde etter eine høyringa. I høyringsutkastet heitte det: «bruke metaspråk om setningsstruktur, tekststruktur og sjan-ger i samtale om skrivning og bearbeiding av egne og andres tekster.»<sup>6</sup> Det er faktisk ein vesentleg skilnad mellom å ta i bruk kunnskapen sin i eit arbeid vs. å «berre» bruke fagspråk om det.

For kva betyr eigentleg å «bruke fagspråk» i utgangspunktet? Denne formuleringa (ev. «bruke metaspråk») prega utkasta gjennom heile læreplanprosessen og stod likeins ved lag i Udir sitt endelege framlegg til Kunnskapsdepartementet. Elevane skal då lære namn på ordklassar og setningsledd tilsynelatande *for å kunne snakke om det*, og helst berre i tekstskapings-samanhengar. Fagspråk/metaspråk er praktisk, for det kan målast på eksamen, men sikrar det eigentleg *fagleg kompetanse*? Og er kanskje eit stødig fagspråk viktigare for læraren enn eleven? Ein kan tenke mykje lurt om grammatikk utan å kunne namn på ordklassane, og motsett kan ein hoste opp namn og reglar som ein eigentleg ikkje forstår. «Bruke fagspråk» som kunnskapsmål for eleven er derfor *hølt*. Det er formulert som ein reiskap til å oppnå djupnelæring, men kan i verste fall arte seg som lausriven kvisskunnskap. Fagspråks-fokuset har såleis eit paradoks over seg. På eine sida hjelper det oss definitivt til å finne fram i feltet, men på hi sida kan det blokkere for det vi *eigentleg* skulle finne fram til: sjølve fagkunnskapen. Dette er òg noko Jan Terje Faarlund kritiserte ved den tradisjonelle (normative) skulegrammatikken for vel 40 år sidan.

*For mange verkar det vel som om den tradisjonelle grammatikken stort sett går ut på å dele opp setninga i mindre delar, og setje merkelappar på desse delane. Når ein har gjort det, er ein liksom ferdig. Den grammatiske terminologien og modellen blir såleis eit mål i seg sjølv, ikkje ein veg til kunnskap om språket» (Faarlund, 1980 [1979], s. 75-76).*

Har vi i praksis kome så mykje lenger med LK20? Ordlyden «bruke kunnskap» gir oss eit lite håp; eit for stort fokus på å «bruke fagspråk» som eit kompetansemål i seg sjølv er på mange måtar grammatikkundervisngas mest feilslåtte strategi. Det blir som å stille opp alle åtte 100-metersfinalistane i startblokkene for så å kalle dei inn att i garderoben før startskotet går. Publikum får aldri oppleve utøvinga av greina, men dei som kom for å oppleve ei imponerende oppstilling i startblokkene, går heim nøgde. Somme trudde kanskje til og med at



dette var 100-metersfinalen, og at det ikkje hadde noko med å springe 100 meter å gjere.

### Formell vs. formalisert grammatikk

Slik termen *funksjonell* ikkje med naudsyn treng å vere dekkande for alle bruksbaserte grammatikktilnærmingar, er termen *formell* i alle fall brukt på ulike måtar. Det gir eit uheldig formidlingsproblem. Nokre gonger synest *formell* å tyde ‘normativ systemgrammatikk’, men andre gonger er det meir nyansert. Newmeyer (1998, s. 8) oppklarar den mest utbreidde tvtydigheita. *Formell* kan tyde (1) ‘formsida av grammatikken’ (altså det same som ‘systemgrammatikk’) eller (2) ‘formalisert (*formalized*) grammatikk’. Det siste er ein grammatikk som genererer/spesifiserer nøyaktige reglar for den kognitive prosesseringa av språk, og det er den tydinga Chomsky sjølv legg i formell/generativ grammatikk. Ein kan beskrive form-/systemsida av eit språk ganske overflatisk og greitt, og såleis kalle det ein formell grammatikk av typen (1). Men ein formell grammatikk av typen (2) er mykje meir spesifisert, kompleks og ambisjos sidan han prøver å kartlegge dei bakanforliggende prosessane til tyding (1). Formaliserte (og forsøksvis forklarande) reglar som ein finn under tyding (2), har ein ikkje tradisjonelt drive med i funksjonelle paradigme. Men i prinsippet skulle ein òg kunne formalisere ein funksjonell modell og med det få ein formell (2) funksjonell grammatikk (Newmeyer, 1998, s. 8).

Så til problemet: Funksjonalistar meiner gjerne tyding (1) med *formell grammatikk* (Newmeyer, 1998, s. 8), og somme igjen til og med ‘normativ’ (jf. Maagerø, 1998, s. 33). Og det siste synest definitivt dei skulepolitiske styresmaktene å gjere òg. *Formell grammatikk* blir då einsbetydande med ein overflatisk ‘kataloggrammatikk i skriveaugnemed’. Fram mot M87 opponerte ikkje styresmaktene mot formalisert grammatikk, men mot normativ kataloggrammatikk. Formalisert grammatikk forheldt dei seg heilt enkelt ikkje til. Mi innvending mot den omgrepstriksinga slik ein ser det når skulefaget blir tematisert, er at det kan mistydstil at formell/generativ grammatikk og normativ system- eller kataloggrammatikk er eitt og same. Og endå verre: at overgangen frå ein tilsynelatande normativ kataloggrammatikk i M74 til den tekstleg orienterte grammatikken i M87 (kalla funksjonell grammatikk) spegla eit paradigmeskifte i vitenskapen. I vitenskapen er det heller slik at vi snakkar om to *samtidige*, ulike hovudgreiner av grammatikkvitenskapane som har eksistert og framleis eksisterer side ved side, men som gjerne altfor sjeldan har kryssa einannan (jf. Newmeyer, 1998).



– *Lærer-/lektorstudentar må ha ei solid teoretisk skulering på universitetet for å kunne ta gode didaktiske val.*

**Viktigheita av deskriptivisme både i formalismen og funksjonalismen**

Det er kanskje ikkje oppgåva vår å drive formaliserte grammatikkanalysar i skulegrammatikken sjølv om ein gjer det på universitetet, og sjølv om det er tillate å vere aldri så abstrakt og avansert i realfag.<sup>7</sup> Men å fundere skulens grammatikk vitskapsteoretisk i formell/formalisert grammatikk burde vere uproblematisk om ein ønsker det. Og uansett intensjonar og ambisjonar i skulen vil det aldri vere bortkasta for nor(di)skstudentar å lære noko om formelle analysar. Ein nor(di)skstuderande har godt av å lære seg grunntrekk frå både formelle og funksjonelle analysemodellar, sjølv om hen aldri vil gjenbruke dei på same måten i klasserommet. Dersom ein meiner det er bortkasta tid, har ein mistydd tilhøvet mellom studiefaget og skulefaget, som sjølv sagt interagerer, men likevel er fråskilde (Iglund, 2021; Aa, Jølle, Otnes & Larsen, 2021). Faarlund (1980 [1979], s. 81-82) argumenterer for at lærarar bør kunne det som då var det rådande formelle paradigmet, den transformasjonelle generative (TG-)grammatikken. «Forholdet mellom TG-grammatikk og grammatikkundervisinga i skulen bør vere det same som til dømes matematikkstudiet ved universiteta og matematikk- og rekneopplæringa i skolen.» Eller for å formulere det litt meir generelt: Lærer-/lektorstudentar må ha ei solid teoretisk skulering på universitetet for å kunne ta gode didaktiske val.<sup>8</sup> Kva er så gode didaktiske val gitt ei formell skulering? Det er igjen freistande å sitere Faarlund. For at elevane skal få ei kjensle med språket, inkludert stilmessig nyanseskjennskap,

*må opplæringa byggje på eit språk som er naturleg for elevane. Det vil seie at grammatikken må vere deskriptiv (beskrivande) og ikkje normativ (retningsgivande). Normativ grammatikk går ut på å lære elevane reglar som ikkje finst i deira eige mål [som då/når-regelen for mange; min merknad], og det skaper mistru til eins eige mål, og ei uvisse som bind uttrykksevna. At ein grammatikk er deskriptiv, tyder at han beskriv målet til elevane slik dei verkeleg bruker det. Ein lyt altså byggje på elevanes eigen dialekt og uttrykksmåte. Det er normative reglar som gjer grammatikken hemmande i språkopplæringa. Dersom elevane møter ei grammatikkopplæring som viser full respekt for deira eige talemål og som viser deira eigne grammatiske reglar, vil det i staden vere frigjerande, og det vil kanskje indirekte kunne hjelpe på den språklege uttrykksevna. (Faarlund, 1980 [1979], s. 79-80)*

Legg merke til at det siste argumentet om performativitet er sekundært. Det er like fullt ein del av det eg vil kalle eit dobbelt demokratiargument, som eg vil kome tilbake til i den avsluttande bolken. Først vil eg runde av denne bolken med å kommentere det normative vs. deskriptive aspektet. Det er avgjerande at formelle grammatikkundersøkingar er deskriptive undersøkingar av språkleg variasjon og mangfald. Dersom vi relaterer dette til skulefaget og læreplanen (LK20), er det innlysande å knyte formell grammatikk til kjerneelementet «Språkleg mangfald». Under dette kjerneelementet er det rett nok formulert berre eit språkhistorisk og synkront sosiolingvistisk innhald. Men det språkinterne nivået, altså grammatikk, knyter





seg direkte til innholdsmomenta som alt er beskrivne eksplisitt. Til dømes må ein ha kunnskap om språkintertern variasjon dersom ein i neste omgang skal kunne forklare variasjonen i sosiolingvistiske og språkeksterne domene. Derfor er det heilt vesentleg at ein skriv inn grammatikk i dette kjerneelementet når LK20 ein gong står framfor ein revisjon. Det vil tene både dei språkinterne og -eksterne emna. Etter Vg1 heiter det faktisk at eleven skal kunne «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk», og dersom grammatikk i det heile er inkludert i LK20, er det her. Eg trur kvar ein språkforskar i dette landet misunner læraren som får stå dagleg i det fleirspråklege klasserommet. Hognestad (2013) legg vekt på den kontrastive grammatikkundervisinga (sjå òg t.d. Holmen, 2020; Nygård, 2021, kap. 10), og aldri har det lege betre til rette for dette enn no. Det fleirspråklege klasserommet er - lik eit fleirdialektalt klasserom - ei velsigning for grammatikkundervisinga, men vi må sette oss fagleg i stand til å ta imot denne velsigninga. Engelskfaget har eit eige kjerneelement som heiter «Språklæring». Der heiter det m.a.: «Språk-læring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kan, og forstå hvordan engelsk er bygget opp.» Det er oppsiktsvekkande og paradoksalt at ein må vekk frå morsmålsfaget og over til framandspråk for å finne desse gode ambisjonane. Med ei liknande formulering (og gjerne eit tilsvarande kjerneelement) i norskfaget hadde LK20 gjort eit solid språkleg og grammatisk byks.<sup>9</sup>

Trass i potensialet som ligg her, vart grammatikk utelukkande kople til «Språket som system og moglegheit» gjennom heile læreplanprosessen. Under dette kjerneelementet står det at elevane skal utvikle «et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (LK20). Omgrepet grammatikk (her representert ved adjektivet *grammatisk*) blir altså sett i samanheng med skriftleg tekstskaping. I det tekstlege arbeidet som læreplanen beskriv, er det eit retorisk nivå og elevens bevisste skrivegrep det handlar om. Språket som moglegheit slik det er brukt her, er nærliggande å kople til systemisk-funksjonell grammatikk (SFL) og skriveforskar Debra Myhill sitt omgrep *grammar as choice*. I til dømes Myhill (2019) fremjar ho nettopp ei SFL-fundert grammatikkundervising, der grammatisk form og kontekstuell innhald er tett samanvovne, slik som er vanleg i funksjonelle grammatikkteoriar (jf. Newmeyer, 1998). Teksten under «Språket som system og moglegheit» i LK20 kunne nesten vore bytt ut med dette utdraget:

*A pedagogical focus on grammar as choice is one way to make visible to all learners, regardless of background, how choices about words, phrases, images and text structure inter-relate to convey meaning in particular ways. (Myhill 2019, s. 62)*

Her heng grammatiske kategoriar saman med bevisste retoriske val, og Myhill nyttar nettopp termen *rhetorical grammar*. Etter mitt skjøn er det altså 'språket som meningssskapande kommunikasjonssystem' som ligg ladd i «Språket som system og moglegheit», og som i dei siste tiåra har vorte kople til arbeidet med grammatikk i elevtekstar. Sjølv om grunnideen med den retoriske grammatikken er deskriptiv og ikkje normativ (Myhill, 2019, s. 59), ligg dei normative fallgruvane nær når ein arbeider med grammatikk i ein skriftleg samanheng. Mange lærarar og lærarstudentar som anten har arbeidd med eller er oppflaska med det SFL-inspirerte kunnskapsløftet (LK06), har ei gjennomgåande normativ grammatikkoppfatning (jf. Nygård & Brøseth, 2021; Revdal, 2017; Olsen, 2020).<sup>10</sup> I grammatikkforskninga tar ein utgangspunkt i det deskriptive nivået uavhengig av om innretninga er formell eller funksjonell. Når vi likevel sit att med mykje normativ skriveinstrumentalisme i skulen, må det mellom anna vere fordi grammatikkdosane på jamnen er for små, og nettopp einsidig innretta mot skrivning. Det mest grunnleggande av alt er at ein arbeider tilstrekkeleg med emnet til å meistre å gjere det på eit deskriptivt plan. Då treng vi òg ein læreplan som ikkje tillèt dei minimumsløysingane vi ser i dag. I UH-sektoren bør ein i mykje større grad sjå til den føredømelege grammatikkdidaktiske forskinga som har gått føre seg i Nederland dei siste åra. I forskinga til Jimmy van Rijt og kollegaer har ein studert både teoretisk og empirisk dei mest grunnleggande konseptane og innhaldsområda frå grammatikkvitskapane som ein bør prioritere å overføre til skulens grammatikkopplæring på ein meir systematisk måte (sjå t.d. van Rijt & Roppen, 2017; van Rijt, Wijnands & Roppen, 2020). Desse studiane er gjorde både med formelle og funksjonelle perspektiv, og etter mitt skjøn er det slik tenking, som inneber ei djupare forståing av språkstruktur i skulen, som må kallast ekte grammatikkdidaktikk, og som likeins ville innebere ekte djupnelæring. Grammatikken får med ei slik tilnærming ein reell fagleg eigenverdi - og overføringsverdi til tilgrensande emne. På motsett vis har den normativt ladde «hugseregelgrammatikken» dessverre sær avgrensa verdi både grammatisk og som støtte til andre emne (som skrivning). Men ein forståingsretta didaktikk er tungt arbeid og krev eit fagleg krafttak i heile sektoren. Greene (2014) summerer det enkelt og godt i sin framifrå artikkel om den fråverande grammatikkundervisinga i det engelske morsmålsfaget: «Understanding is tougher than memorisation.»<sup>11</sup>

### Avslutning: eit dobbelt demokratiargument

Vitskapleg fundert grammatikkdidaktikk må altså ta utgangspunkt i det deskriptive nivået, som igjen vil seie at det munnlege språket må stå i fokus som studie-





objekt. Grammatikk er òg eit emne som eignar seg å utforske munnleg gjennom samtalar. Den normative grammatikken er vanskelegare å legitimere utanfor eit performativt skrivedomene. Dermed er det den funksjonelt orienterte skrivedidaktikken som paradoksalt nok lettare lar seg fange av formell grammatikk i tyding (1) (altså ‘(normativ) systemgrammatikk’), medan ein didaktikk som er fundert i formell (2)/formalisert grammatikk, har eit større potensial til å frigjere seg frå normativismen.

Det er det deskriptive grammatikkfundamentet sosiolingvistikken uunnngåeleg må bygge på når han diskuterer språkleg variasjon, endringar, haldningar og ikkje minst normativisme (som altså er eit sosiolingvistisk tema snarare enn grammatisk). Derfor vil det tene dei språkeksterne emna dersom ein koplar grammatikk på kjerneelementet «Språkleg mangfald». Formell grammatikk og fleispråklegheit går hand i hand ved at grammatikkens oppgåve er å beskrive ulike språkssystem – gjerne som finst i same individ – ikkje å diktere rett og gale.<sup>12</sup> Faarlund (1980 [1979]) og Vannebo (1980) argumenterer for grammatikkens *kvifor* i ei liknande retning (jf. utdraga frå Faarlund ovanfor), og Hertzberg (1995) har seinare føyd særleg Faarlund sitt syn under det ho kallar allmenndanningsargumentet. Eg vil avslutte med å i staden vende det til *eit dobbelt demokratiargument*. Med dette argumentet ser vi at den formelle (2)/formaliserte grammatikken kan spele ei viktig rolle for stilisme, performativitet og tekstskapning likevel. Den første delen av det doble demokratiargumentet seier at den deskriptive talemålsinngangen aktar elevens eigne språk. Grammatikk får eit skapande og ikkje hemmande preg, ikkje preg av forbod. Det er eit likeverdighetsargument å seie at setningane du seier, kan i regelen skrivast akkurat slik (Faarlund 1980 [1979]). Dette er eit klasselaust argument i og med at språklege varietetar (munnelege grammatikkar) er likestilte. *Formalisert* blir lett tolka som noko som er for abstrakt og vanskeleg, og som vil tene dei flinkaste ytterlegare, men det kan like gjerne vere motsett: Det er normative, formelle *skrivereglar* som er for abstrakte. Dei er på kollisjon med den gjengse eleven sitt språk;

dei stadfester i staden vellukkaheita til den akademisk sterke og skriveføre eleven. Motsett vil ein deskriptiv inngang kunne gi alle elevar ein grunnleggande språkleg sjølvtilitt som kanskje òg kan verke skriveforløysande.

Den andre delen av demokratiargumentet har med stilisme og tilgangskompetanse å gjere. Dersom ein lukkast med det første argumentet, står ein òg betre rusta til å avsløre språkleg humbug. Faarlund (1980 [1979], s. 81) meiner at språkopplæringa skal

*gjere dei [elevane] til kritiske og medvetne språkbrukarar [altså til skilnad frå berre språkbrukarar]. Med auka kjennskap til korleis språket er bygt opp og fungerer, og til kva stilistisk variasjon det er mogleg å oppnå, aukar også evna til å vurdere andres språkbruk kritisk, slik at ein står betre rusta mot all form for språkleg manipulasjon, noko som vi alle blir utsette for dagleg gjennom reklame, politisk språk og ikkje minst undervisning.*

Ja, her kan ein saktens legge til i forskingslitteraturen òg. Og legg merke til at det ikkje er bruken, men *forbruket* av språk som er inngangen. Men viss ein skal nærme seg ei oppfylling av dette dobbelargumentet, så kan ein faktisk ikkje hoppe bukk over det grammatiske disiplin-fundamentet. Det er nettopp å ta seg tida til ei viss fagleg fordjuping som må vere didaktikkens kjerneoppgåve. I eit slikt perspektiv kan vi òg spørje oss kor mykje tid vi skal bruke på legitimering gjennom ferdigdefinerte, overordna mål. Å lage slike mål som grammatikken lik alle andre emne skal strekke seg etter, kan i verste fall vere å presse disiplinanes eigenart inn i former og ideologiske hylster dei ikkje høyrer heime i. Det tener mest ein «avkryssingskultur» (for utførte gjeremål). Sjølv om vi har ein målstyrt plan, må vi kunne tillate oss å la *faget sjølv* spele ut konsekvensar vi ikkje føresåg. Det krev rett nok tid og investering, men skal vi ta den oppdaginge og utforskande eleven på alvor (som LK20 gjennomgåande legg vekt på), er vegen å gå nettopp gjennom ein utprøvande og vitenskapleg fundert didaktikk.

## Litteratur

- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K.L. (1998). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevs sosialesemiotikk. I K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 17-32). Oslo: Cappelen.
- Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Cappelen.
- Brøseth, H., Nygård, M. & Busterud, G. (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. Henta frå <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1843>
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (2017 [1966]). *Det medfødte språket. Et kapittel i den rasjonelle tenkningens historie* [Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought]. Omsett av I.S. Holmes. Oslo: Cappelen.
- Faarlund, J.T. (1980 [1979]). Grammatikk i skolen? I F. Hertzberg & E.H. Jahr (red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 75-82). Oslo: Novus.
- Faarlund, J.T. (1982). *Fra mening til ytring. Morsmåls lære*. Oslo: Cappelen.
- Greene, R.L. (2014). «Johnson - talking past each other». Henta frå <https://www.economist.com/prospero/2014/03/19/johnson-talking-past-each-other>
- 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), art. 9. Henta frå <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Hognestad, J.K. (2013). Språkdelen av norskfaget - i læreplan og klasserom. *Norsk læreren*, 2, 24-29.
- Hognestad, J.K. (2019). Språkennene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det (nye) norskfaget* (s. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmen, S.E. (2020). Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet. *Viden om literacy*, 27, 78-83.
- Hovdhaugen, E. (1969). *Transformasjonell generativ grammatikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen.
- Igland, M.-A. (2021). Norskfaget i grunnskulelærerutdanninga. I M.-A. Igland & M. Nygård (red.), *Norsk 5-10. Språkboka*, 2. utg. (s. 13-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- L97 = Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application* (vol. 2). Stanford: Stanford University Press.
- LK06/13 = Utdanningsdirektoratet (2006/13). Læreplan i norsk (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- LK20 = Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- M74 = Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- M87 = Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Myhill, D.A. (2019). Linguistic choice as empowerment. Teaching rhetorical decision-making in writing. *Utbildning & Demokrati*, 28(2), 55-75.
- 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.
- Myhill, D.A., Jones, S.M., Watson, A. & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103-111.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 33-63). Oslo: Cappelen.



Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Newmeyer, F. J. (1998). *Language Form and Language Function*. Cambridge, MA: MIT Press.

Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Oslo: Samlaget.

Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(1). Henta frå <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>.

Olsen, I. (2020). *Grammatikk som et redskap for å kommunisere korrekt. En kvalitativ studie av tre norsklærere på småtrinnet sine oppfatninger av grammatikk og grammatikdidaktikk* (masteroppgåve), NTNU.

Revdal, B. (2017). «For å kunn bruk må du ha lært.» *En kvalitativ studie av tre norsklæreres grammatikkundervisning* (masteroppgåve), NTNU.

Seuren, P.A.M. (1998). *Western Linguistics. An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell.

Strøm, I. (2020). *Grammatikk i fagfornyelsen: hva mener ulike skoleslag. En analyse av innspill i siste høringsrunde til ny læreplan i norsk* (masteroppgåve), NTNU.

Vannebo, K.I. (1980). Hvorfor undervise i grammatikk? I F. Hertzberg & E.H. Jahr (red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 113-124). Oslo: Novus.

van Rij, J. (2020). *Understanding grammar: the impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Doktoravhandling, Radboud Universiteit. Henta frå <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31243.62249>

van Rij, J. & P.-A. Roppen (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 education - experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360-380. Henta frå <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>.

van Rij, J., A. Wijnands & P.-A. Coppen (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231-248. Henta frå <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>.

Aa, L.I., L. Jølle, A. S. Larsen & H. Otnes (2021). Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden. I L. Jølle, A.S. Larsen, H. Otnes & L.I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 11-17). Oslo: Universitetsforlaget.

#### Fotnoter

**1** Eg vil rette ein takk Ola Harstad og Sindre Dagsland, som har lese og spelt inn på manuset, og dessutan tatt seg tida til å diskutere tematikken i tide og utide. Eg vil òg takke *Norsklæraren* sine anonyme fagfellar, som begge kom med fruktbare og konkrete innspel som har betra teksten monaleg. Det som skulle stå att av feil og utilstrekkelegheiter, står eg sjølv til ansvar for. Teksten er skriven til kollegaen min, Mari-Ann Igland, som gjekk av frå stillinga ved Institutt for lærarutdanning, NTNU, 1. februar 2020.

**2** Sjølv er eg formalist og ikkje funksjonalist. Det betyr at eg skal prøve å kaste lys over eit større fagfelt enn eg har forskingskompetanse på, her. Det betyr dermed òg at lyskastaren min ikkje lyser beint ovanfrå og gir eit fullkome oversyn over heile feltet. Eg lyser frå sida ein stad slik at det med naudsyn blir kasta nokre skuggar. Somme vil kjenne seg dels dulde i slike skuggar, andre kanskje heilt. Gode argument for funksjonelle perspektiv på grammatikk hamnar nok i skuggepartia, men desse får ein opplyst til dømes i Haugen (2019). Det er hjå Haugen òg verd å merke seg at funksjonalisme *ikkje* beint vil seie 'tekstgrammatikk'. Den mest utbreidde funksjonelle grammatikken på verdsbasis er til liks med den formelle grammatikken ein kognitiv vitenskap, nemleg såkalla kognitiv grammatikk (jf. Newmeyer, 1998, s. 14).

**3** Ei fin framstilling på norsk av den formelle grammatikkhistoria finst i Hårstad, Lohndal og Mæhlum (2017, kap. 4). Ei lengre framstilling på engelsk finst i Seuren (1998).

**4** Det er likevel ikkje eit særnorsk fenomen at skulegrammatikken er fråkopla den vitenskaplege grammatikken. Van Rij (2020) inneheld fleire grundige studiar som dokumenterer det same frå Nederland.

**5** Det vil seie langt betre enn den mykje brukte læreboka som Brøseth, Nygård og Busterud (2020) tar føre seg.

**6** Takk til Jonas Bakken for denne merknaden.

**7** Kanskje *burde* vi auke det språkteoretiske ambisjonsnivået i tråd med nettopp realfaga? Det er vanskeleg å prioritere eit emne utan ambisjonar, og dersom ein aldri kjem skikkeleg i gang med dette emnet og ikkje søker jamn fagleg progresjon, blir sjølv det enklaste vanskeleg. For mange elevar ville truleg grammatikk vore eit veldig ryddig, systematisk og greitt emne å forhalde seg til dersom ein gjorde det litt meir avansert og analytisk.

**8** Det er ikkje noko poeng i at skulegrammatikken skal vere «låst» til eit spesifikt program eller teori innanfor formell eller funksjonell grammatikk, men grammatikken bør funderast i grunntrekk frå ein vitenskap. Jan Terje Faarlund skreiv i si tid sjølv ei lærebok (Faarlund, 1982) basert på ein versjon av den formelle grammatikken som strengt tatt var avløyst av ein nyare versjon av teorien året i førevegen (Chomsky, 1981), utan at det i seg sjølv burde diskvalifisere læreboka. Ei lærebok må uansett ta føre seg eit utval, gjere pedagogiske val, prøve å finne eit eigna presisjonsnivå osv. Dermed er det grunntanken og den deskriptive inngangen som er avgjerande, ikkje detaljane i analysane som ligg på det vitenskaplege planet bakom.

**9** På éin måte ville det òg vere eit byks tilbake til M74 og M87, der «språklære» var eit eige hovudemne i norskfaget. Men ein måtte sjølvsgjort gjort den nye språklæra meir deskriptiv og meir munnleg.

**10** Interessant nok er SFL mest fråverande i nor(di)sk språkvitenskap i Noreg medan det står mykje meir sentralt i tenkinga bak skulens siste læreplanar. Denne diskrepansen kunne vere verd ein studie åleine, og ikkje minst kunne forholdet mellom intensjonar i planane og den grammatiske realiteten i klasse-

romma vere det. SFL-funderte artiklar og lærebøker er rett nok godt formidla på norsk (jf. Berge, Coppock & Maagerø, 1998; Maagerø, 2005). Berge (1998) sjølv påpeika i innleiinga til den første artikkelsamlinga at «denne [Halliday-]skolen [er] forunderlig lite kjent utenfor den britisk-orienterte kulturkretsen», men at det var i ferd med å «endre seg radikalt» (s. 20). Det har gjerne vorte undervist litt i SFL i lærarutdanningane dei siste 20 åra, men nokon SFL-revolusjon på nordisk- og lingvistikkutdanningane i Noreg har vi ikkje sett.

**11** Ein heilt konkret ting som òg må utarbeidast, men som eg ikkje har sett gode svar på i læreplanar eller -bøker, er kva innhaldsomsråde frå grammatikken ein bør ta føre seg når i skuleløpet (takk til Eli Anne Eiesland for diskusjonar om dette). Bakken (2019, s. 34) ser føre seg at elevane skal utvikle eit fonologisk metaspråk (kva med kunnskap?) på småtrinnet, morfologisk på mellomtrinnet, syntaktisk på ungdomstrinnet før det kulminerer i tekstlingvistikk på vidaregåande. Dersom det er dette som ligg bak den grammatiske progresjonen tenkt i LK20, og at det på ein måte skal gå i takt med det ein treng i skriveopplæringa (er det dette som er djupnelæring?), vitnar det først og fremst om at vi har ein lang veg å gå i utviklinga av skulegrammatisk progresjon. Eg veit ikkje kven som står bak progresjonen Bakken skisserer, men eg tenker sjølv at dette må diskuteras mykje meir mellom lærarar og grammatikk(didaktikk)forskarar framover. Syntaks er like essensielt for ein 7-åring, slik fonologi er for ein 15-åring. Spørsmålet er heller kva delar av syntaksen og kva delar av fonologien som er mest aktuelle å tematisere for dei ulike aldersgruppene.

**12** Ein kan sjølvsgjort òg sjå føre seg ei kopling av *kognitiv* funksjonell grammatikk til dette kjerneelementet og ei SFL-innretning til «Språket som system og moglegheit». Då vil ein ligge nærare ei grammatikkfagleggjering som Haugen (2019) argumenterer for, dvs. at både den kognitive og tekstlege grammatikken er funksjonelt fundert. Her vil den enkelte lærarens skulering og overtiding òg måtte spele inn. Det avgjerande poenget er at grammatikken sitt fundament er i hovudet, ikkje på papiret, og at det er utgangspunktet for grammatikken i «Språkleg mangfald».



### Leiv Inge Aa

Leiv Inge Aa er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærarutdanning, NTNU. Han

arbeider mest med dei språklege emna i norskfaget og er særleg interessert i grammatikk, tale- og skriftvariasjon og språkpolitikk. Han har elles ei fortid som leksikograf og arbeider med rettskrivinga i nynorsk og bokmål på si.

### VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN 2021

#### LEIAR

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.  
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.  
[Jonas.bakken@ils.uio.no](mailto:Jonas.bakken@ils.uio.no)

#### MEDLEMMAR

Jon Smidt, NTNU  
Professor emeritus i norskdidaktikk,  
avdeling for lærer- og tolkeutdanning.  
[jon.smidt@ntnu.no](mailto:jon.smidt@ntnu.no)

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.  
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.  
[lars.kulbrandstad@inn.no](mailto:lars.kulbrandstad@inn.no)

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.  
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.  
[dagrun.skjelbred@usn.no](mailto:dagrun.skjelbred@usn.no)

Arne Johannes Aasen, Skrivsenteret Trondheim, NTNU.  
Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.  
[arne.j.aasen@ntnu.no](mailto:arne.j.aasen@ntnu.no)

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet.  
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking.  
[nina.goga@hvl.no](mailto:nina.goga@hvl.no)