

*Åshild Søfteland*  
*Høgskolen i Østfold*

*Kristin Hagemann*  
*Høgskolen i Østfold*

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.8>

## Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning

### Samandrag

Hovudmålet med artikkelen er å skissere eit grunnleggande rammeverk for grammatikkundervisning i norsk skule som bygger på grammatikkforskningsfeltet. Skulegrammatikkdebatten har ei lang historie, men vi tar utgangspunkt i forholda slik dei er i Noreg i dag, med den grunnleggande grammatikkundervisninga som mål. I lys av nyare grammatikkdidaktisk forskning drøftar vi kva grammatikk er, kva formålet med grammatikkundervisning bør vere, og kva pedagogiske rammer det bør byggast rundt. Vi viser blant anna til norsk didaktikkforskning som tar i bruk elevanes fleirspråklege ressursar i undervisning om grammatiske strukturar, til nederlandsk forskning som framhevar elevares bevisstheit om fleirtydigheit og oppøving av språkvitskapleg argumentasjon, og amerikansk didaktikkforskning som brukar grammatikkundervisninga for å lære elevar vitskapleg metode, noko som samtidig medfører positive haldningar til språkleg variasjon. Barn flest har ei naturleg interesse for språk som bør takast vare på for å fremje kunnskap om og engasjement for arbeid med språklege strukturar. For å få det til bør den grunnleggande grammatikkundervisninga i større grad bygge på den indre språkkompetansen elevane har med seg frå språk dei kan frå før, med talespråket som det primære studieobjektet, og skiljast meir frå skriveundervisninga, spesielt frå arbeid med rettskriving og andre normative tilnærmingar til språk.

Nøkkelord: grammatikdidaktikk, språklege ressursar, kunnskapsverdi, læringsglede, haldningsarbeid, utforsking.

## The inner sense of language and spoken language variation as the foundation for basic grammar teaching

### Abstract

The main goal of this article is to develop a basic framework for teaching grammar in Norwegian schools which builds on the available research on grammar. The discussion of the role of grammar in schools has a long history, yet we take as our starting point the current situation, with basic grammar teaching as the main objective. Taking new research on grammar didactics into account, we discuss what is meant by the term ‘grammar’, what the aim of grammar teaching should be, and finally within which pedagogical frames grammar teaching should take place. Among other things, we refer to Norwegian research on grammar didactics that utilises the students’ multilingual resources when teaching language structures, Dutch research that highlights the positive effects of discussing ambiguity and practising linguistic argumentation, and American research on didactics that uses grammar class to teach students scientific methods, which in turn generates more positive attitudes to language variation. Children have a natural interest in language, and we should encourage this to promote knowledge about and interest in working with language structures. To attain this goal, basic grammar education should build more on the mental grammar of languages that students already possess when starting school, with a primary focus on spoken language, separating this more from the teaching of writing, especially when it comes to normative approaches.

Keywords: grammar didactics, linguistic resources, attitudes, the value of knowledge, joy of learning, exploration.

## 1. Introduksjon<sup>1</sup>

Heilt frå første klasse både kan og skal ein snakke om språk og språkbruk i klassen, men måten ein snakkar om språket på, må naturlegvis tilpassast aldersgruppa. Læraren bør ikkje undervurdere elevane si evne til å legge merke til språk og gleda dei har over å snakke om språk. (Jansson, 2013, s. 235)

Barn flest har ei naturleg interesse for språk, som det bør vere mange gode moglegheiter for å bygge vidare på gjennom skulegangen, både innanfor språkfaglege tema generelt (jf. t.d. Søfteland, Jansson og Bjerkes utprøvande arbeid med språksamtaler (2021)), og i grunnleggande grammatikkundervisning spesielt. Men den grammatikkdidaktiske forskinga i Noreg dei siste åra har vist at det står dårleg til med grammatikktematikk i lærebøker (Brøseth et al., 2020), at grammatikkunnskapen til lærarstudentar er mangelfull (Nygård & Brøseth, 2021), at elevar ser ut til å gløyme grammatikkunnskap dei har blitt undervist i (Askland, 2019; Bjørhusdal et al., 2020), og at mange lærarar i skulen har manglande forståing for grammatikktemaet (t.d. Eiesland & Laake, 2019) – iallfall samanlikna med slik dette blir sett på frå grammatikkforskningsfeltet (Aa, 2021).

Mange har peika på at språkforskarar ikkje har vist nok interesse for grammatikkopplæringa i skulen (t.d. van Rijt & Coppen, 2017, s. 363–4; Meld. St. 25 (2016–2017), s. 111<sup>2</sup>). Ei av utfordringane med å nå gjennom i arbeid med læreplanar og lærebøker har vore at språkforskarar med interesse for skule har vore delt i to leirar, ofte omtalt som den funksjonelle og den formelle (kort sagt).<sup>3</sup> I denne artikkelen prøver vi så langt det er mogleg å skrive fram

---

1 Tusen takk til to anonyme fagfellar for svært nyttige tilbakemeldingar, og til gode kollegaer for utviklande diskusjonar.

2 «En rekke innspill til denne meldingen tyder på at humanistiske disiplinfag opplever at de i dag har rollen som en litt distansert underleverandør i spørsmål som har med skolen å gjøre. I den grad dette stemmer, kan spørsmålet reises om den distanserte rollen er noe disiplinfagene har valgt selv, eller om den er tildelt dem av andre. Viktigere enn å dvele ved historien er det imidlertid å rette blikket fremover og undersøke nye samarbeidsmuligheter. Regjeringen forventer at fagmiljøene selv finner frem til egnede samarbeidsformer. I dagens situasjon er det naturlig at disiplinhumanistene, hvorav mange i den senere tiden har gitt uttrykk for et ønske om nærmere kontakt med skolen, selv tar initiativet.»

3 Sjå Aa (2021) for ei grundig drøfting av desse kategoriane. Sjå også Fløgstad (2022) for ein tredje leir, den kognitive.

ein felles grunnleggande ståstad som vi håpar at mange kan einast om. Vi ønsker nå å bidra med å samle funn, argumentasjon og innhald frå faglitteraturen, og ta dette med inn i ei eksplisitt, open drøfting i kontaktflata mellom grammatikkforskning og grammatikkdiraktikk. Artikkelen har grunnleggande grammatikkopplæring som tema, og dermed faga norsk og engelsk på barnetrinnet som det primære bakteppet, saman med det generelle, overordna bildet. Vi legg til grunn at ei slik grunnleggande grammatikkundervisning hovudsakleg tar utgangspunkt i språk som elevane allereie kan, i denne samanhengen norsk, engelsk og andre morsmål – eller språk som ligg nær, slik som svensk/dansk og språk som andre i klassa eller andre i familien kan. I Hagemann & Sjøfteland (u.a.) vektlegg vi vidare koplingar til framandspråka som mange elevar lærer i skulen på ungdomstrinn og vidaregåande skule (VGS).

Artikkelen er strukturert som følger: I del 2 plasserer vi oss sjølve som forskarar i grammatikkdiraktikkens ulendte landskap. I del 3 ser vi kort på det vi veit om praksisar i klasserommet i nyare tid, før vi drøftar utfordringar med dagens læreplan. I dei neste delane legg vi fram våre justeringsforslag: I del 4 argumenterer vi for kvifor grammatikktemaets hovudforankring bør vere i talespråket heller enn i skriftspråket, spesielt i Noreg med Talemålsparagrafen som essensiell bakgrunn for språk i skulen. I del 5 er hovudtemaet metaspråk og viktigheita av å sikre reell forståing av omgrepa i arbeid med fagspråk. I del 6 tar vi opp kvifor og korleis ei fleirspråkleg og fleirtydig tilnærming bør prege rammene for grunnleggande grammatikkundervisning. Del 7 er ein konklusjon som også framhevar ønske om ei ny tid for kunnskap for kunnskapens skuld i skulens planverk generelt.

## 2. Grunnleggande premiss: vårt grunnsyn og plassering i fagfeltet

Det faktum at forfattarane av denne artikkelen arbeider innanfor formell syntaks, betyr ikkje på noko vis at vi foreslår at grammatikkundervisninga i skulen skal bygge på grunnsetningane i dette rammeverket eller omfamne dei teoriane som gjer det. Likevel meiner vi absolutt at den moderne grammatikkforskninga tilbyr idear og verktøy som dersom dei blir tilpassa og forenkla kan spele ei rolle i fornyinga av undervisninga i dette faget. (Bosque & Gallego, 2016, s. 69, vår omsetting)

På same måte som forfattarane bak dette sitatet har vi eit språksyn som fell delvis saman med den generative eller chomskyanske. Vi meiner også som desse forfattarane at enkeltteoriar om språk ikkje bør få for stor plass i undervisninga i skulen; jo meir teoretisk nøytral

grammatikktilnærminga er, jo meir kan det opnast for nye perspektiv på språk i nye generasjonar. Likevel har vi nokon grunnleggande tankar om språk som vi vil klargjere her gjennom at vi svarer på følgande spørsmål:

- *Kva er grammatikk?*
- *Kva er formålet med grammatikkundervisning?*
- *Kva grunnleggande pedagogiske rammer bør grammatikkundervisning i skulen ha?*

Grammatikktemaet i skulen blir ofte debattert utan at det blir klargjort eksplisitt korleis debattantane definerer ‘grammatikk’ – kva sjølve objektet er og kva perspektiv det blir observert frå (jf. t.d. Fontich & Camps 2014, s. 610–611). *Grammatikk* er for oss strukturar og former i den indre språkkompetansen til menneske, og det primære studieobjektet er talespråket,<sup>4</sup> saman med vurderingar frå eiga indre språkkjensle, der alle er sine egne ekspertar. Å lære om grammatikk handlar dermed i første omgang om å erfare og erkjenne sin eigen språkkompetanse og bli bevisst underliggende strukturar som styrer talespråksproduksjonen. Elevar kan umiddelbart vurdere om dei kunne ha sagt ytringar som *Hos bestemor eg var glad* og *Når eg var liten har eg hatt mykje lego*, eller om dei ville valt ei anna plassering av verbet og ein annan tempusbruk. Bak slike vurderingar ligg avansert kunnskap om syntaktiske og semantiske kategoriar og dei kan bruke denne kunnskapen heilt utan vanskar i eig(n)e talespråk. Elevar har altså svært mykje *implisitt* kunnskap om grammatikk. Det dei manglar, er å bli *bevisst* kunnskapen og *forstå* dei komplekse strukturane som ligg til grunn for han. Med dette perspektivet meiner vi at kunnskap om språk og grammatikk er blant den aller mest grunnleggande kunnskapen om mennesket som finst, og at det dermed bør utgjere ein mykje større del av innhaldet i skulen enn det gjer nå.

*Hovudformålet med grammatikkundervisning* sett frå vår side er dermed at elevar skal få bevisstheit og kunnskap om språklege strukturar, og interesse og engasjement for utforsking av og læring om dette. Sidan den indre språkkompetansen i utgangspunktet er knytt til talespråk og alle elevar kjem inn i skulen som ekspertar på eig(n)e førstespråk – og gjerne har ein god del kompetanse i andre språk og varietetar også – bør den grunnleggande

---

4 Det same gjeld for teiknspråk. I det følgande ligg også dette til grunn, men vi nemner det ikkje eksplisitt vidare.

grammatikkundervisninga ta utgangspunkt i desse talespråka, og i grammatiske kategoriar som finst i dei. Grammatikktemaet er også tett knytt til språklege tema i skulen som dialektologi og språkhistorie og annan variasjon i og mellom språk. Vi ser det som eit påfølgande formål med grammatikkundervisning å kunne samanlikne og knyte slike tema til kvarandre. Å lære eit fagleg metaspråk er i den samanhengen eit sentralt poeng, men berre om ein sikrar at *forståing* for terminologien ligg til grunn (sjå del 5 for utdyping). Bevisstheit og kunnskap om grammatikk er deretter viktig som grunnlag for vidare eksplisitt læring av og om nye språk, inkludert læring om skriving på skulespråket. Men sett frå sjølve grammatikkunnskapens side, er kopling til skriving sekundært. Elevars kunnskap om språklege strukturar kan med stor fordel trekkast inn i alle delar av norskfaget, og andre språkfag. Samtidig vil vi framheve at grunnleggande grammatikkundervisning også treng sine egne premiss.

Fagområdet grammatikk er deskriptivt, analytisk og i kontinuerleg endring, og i lys av det bør *dei pedagogiske rammene for grammatikkundervisning* vere mest mogleg utforskande. Med *utforskande* meiner vi her at det er elevanes eigen språkkompetanse som er det primære utgangspunktet, at det ikkje er nokon lærargitt fasit, og at forskjellar i elevanes språkkjensler og språkvariasjon i klasserom og nærmiljø blir undersøkt med undring og nysgjerrigheit – gjerne i språklege data elevane finn fram til sjølv. Læraren har ansvar for å tilrettelegge og rettleie elevane i dette arbeidet, leie planlagde og tilfeldige språksamtaler i klasserommet, og knyte band på tvers av norskfaget, og inn i andre språkfag. Til dette treng læraren høg fagkunnskap om grammatikk og forståing for språk. Er det eitt emne ein bør kunne få til *djupnelæring* for alle elevar i (jf. bl.a. NOU 2015:8), er det språkstudiar med utgangspunkt i eigen grammatikk (jf. også Hognestad, 2013, s. 27). Å gå frå det nære til det gradvis meir perifere er klassisk pedagogikk (Vygotsky, 1978), og kan gjerast gjennomgåande i komparativt språkarbeid: samanlikning mellom det du kan frå før og noko nytt du skal lære eller finne ut av. Samtidig blir det *relevant* for eleven – noko som er viktig for å kunne sikre læringsglede, forståing og kunnskapslagring (jf. også van Ommeren, 2021; Budal, 2015).

Debatten om grammatikk i skulen går langt tilbake i tid, i den norske konteksten aller mest kjent gjennom Hertzberg (1995). Sett frå vår ståstad kan vi blant anna nemne at Vannebo (1980) har mange liknande analysar som vi kjem med her og at Faarlund (1980) kjem med mange av

dei same kritiske innvendingane og løysingsforslaga som oss. Skjelbred (2021, s. 49) trekker eit grunnsyn som vårt med å bygge grammatikkundervisninga på barns utforsking av eige språk heilt tilbake til ei grammatikklærebok av Hofsgaard frå 1891. Men i staden for vidare historisk analyse, tar vi i denne artikkelen utgangspunkt i dagens situasjon og bygger på den nyaste forskinga, aller mest innanfor rammene av norskfaget: Hognestad (2013; 2019) har retta eit kritisk blick mot grammatikktemaet i læreplanen gjennom dei siste læreplanrevisjonane. Aa (2021) har gjort ei grundig drøfting av termen ‘funksjonell’ og plukka frå kvarandre mykje av argumentasjonsrekkene til dei som har tatt eine-eigarskap til denne termen i skulesettinga. Nygård & Brøseth (2021) har gjort grundige undersøkingar av grammatikkbakgrunnen til lærarstudentar. Eiesland & Vindenes (2022) har skrive fram eit breitt spekter av undervisningsopplegg til skulen, og er i sitt kap. 2 også innom mange av dei same drøftingane som oss. Jansson (t.d. 2013) har i mange samanhengar vist fram barns samtaleevner og engasjement for språk. Forskingsarbeid i andre nordiske land er sjølvstøtt også relevant å trekke inn; vi har ikkje hatt rom for å gå i djupna her, men refererer blant anna til det omfattande grammatikkdiraktiske prosjektet *Gramma3* i Danmark (Christensen et al., 2020), til Josefsson & Lundins (2017) sentrale artikkel på svensk om terskelomgrep i læring om grammatikk, og Andréasson (2017) i *Svenskläraren*. Vidare er det mange parallelle diskusjonar internasjonalt som har påverka diskursen i Noreg. Strandbergs (2022) litteraturgjennomgang av tidsskriftartiklar om grammatikkundervisning i morsmålsfag skrive på engelsk og utgitt i perioden 1999–2019, landar på ei liste med 31 publikasjonar. Mange av dei same namna går igjen, slik som Hudson; Camps & Fontich; Myhill et al., van Rijt & Coppen (Strandberg, 2022, s. 202), og vi har også gjort våre analysar med utgangspunkt i fleire av desse. Strandberg finn tre tema som gjennomgåande i feltet, og dei er også overlappande med våre diskusjonar her: (i) Grammatikkundervisning som utfordrande, sett frå læraranes side og sett frå kryssingspunktet mellom skule og forskingsfag, (ii) Grammatikkundervisning og metaspråkleg forståing, og (iii) Kontekstualisert grammatikkundervisning. I artikkelen koplar vi alt dette saman med våre erfaringar med forskning og undervisning i grammatikk, språkdidaktikk og språklæring i og om ulike språk og språklege varietetar.



### 3. Bakgrunn: klasserom og læreplan

Den kanskje største forutsetninga for å lykkes med grammatikk eller med læring generelt, er *nysgjerrighet*. Utforskende arbeid innebærer at man går inn i tematikken med åpenhet og undring, og vi håper [...] å vise fram sider ved grammatikken man kan undre seg over sammen med elevene. (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 11)

Elevar i Noreg har lite grammatikkundervisning gjennom skulegangen, og i norskfaget er det mest i samband med nynorsk som sidemål (Askland, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2019). Det kan sjå ut til at mange får oppgåver som inneheld mest utfylling og opplisting, og at mange elevar raskt gløymer det dei har hatt undervisning i (Askland, 2019; Bjørhusdal et al., 2020). Lite utforskande oppgåver og låg prioritering av grammatikktema er også det nyare lærebokanalysar av norsklæreverk finn (Brøseth et al., 2020). Med dette som bakteppe er ikkje funna til Nygård & Brøseth (2021) og Holmen (2014) om svake grammatikkunnskapar hos studentar i lærarutdanninga overraskande. (Sjå også andre bidrag i denne utgivinga av ELLA-tidsskriftet.) I Brøyns (2014) intervju med Lars A. Kulbrandstad blir det sagt at Noreg er blant dei landa som har gått aller lengst i å fjerne grammatikken frå skulen. Etter 2014 har det vore ny læreplanrevisjon, og vi skal i dette delkapitlet også ta eit blick på læreplanen, som det styrande for korleis staten legg opp til at grammatikkundervisning i skulen skal vere i dag. Men først skal vi utdjupe litt rundt referansane ovanfor med tanke på kva vi kan anta om korleis grammatikkundervisninga har vore i norske klasserom i den næraste fortida.

Etter det vi kjenner til, er det ikkje gjort nokon større observasjonsstudiar av praksisar for grammatikkundervisning i språkfaga på barnetrinnet. Blikstad-Balas & Roe (2019) gir eit overblikk frå ein stor studie av norsktimar på ungdomstrinnet (LISA), inkludert kapittelet «Grammatikkens plass i undervisningen». Blikstad-Balas & Roe har eit delvis anna grunnsyn på dette enn oss, så dei vil også tolke funna i eit litt anna lys; blant anna ser dei det som positivt at lærarane i liten grad underviser i grammatikk for grammatikkunnskapens eiga skuld. I studien finn dei få døme på ‘tradisjonell grammatikkundervisning’<sup>5</sup> med utfyllingsoppgåver, men også berre eitt døme der læraren forklarar spesifikke språktrekk utdjupande – der det samtidig kjem fram at elevar i den aktuelle klassa er språkbevisste og godt innvigde i grammatikktemaet. Derimot rapporterer dei om mykje fokus på «grammatikk» i undervisninga i nynorsk som

---

<sup>5</sup> Sjå definisjon av denne termen i slutten av del 3.



sidemål, da med mykje drilløvingar med bøyning av substantiv og verb (s. 154 og s. 171 med kryssreferanse til kap. 6 om nynorskundervisning). Eit overordna funn er at grammatikk på ulike måtar var inkludert i 18 av dei 47 klasseromma i studien. Mange av desse situasjonane verkar ha hatt rettskriving som tema. Generelt sett analyserer Blikstad-Balas & Roe det som at skriveundervisninga ofte er i tråd med «Myhills anbefaling om å forklare tydelig med konkrete eksempler hva som gjør en tekst god» (s. 172), men kritiserer at lærarane i liten grad brukar fagspråk.

Vidare kan det vere relevant med eit blick til det danske *Grammar3*-prosjektet, ein stor observasjonsstudie av grammatikkundervisning der dei har sett på både dansk-, engelsk- og tyskfaget, og også intervjuar lærarar. I Kabel et al. (2022) viser nokon av funna frå danskfaget at elevane tolkar grammatikkundervisning som primært kopla til rettskriving, at undervisninga ofte er utfyllingsoppgåver som individuelt arbeid, men at det også i nokon klasserom var kopla til skriveopplæringa etter Myhill-tankegang (sjå del 4), gjerne hos lærarar som har hatt etterutdanning om dette. I engelskfaget finn dei litt færre utfyllingsoppgåver og fleire tankar om kommunikasjon og naturleg språklæring. Overordna sett er analysen at det er mykje ‘tradisjonell grammatikkundervisning’ – sjølv om mange lærarar seier at dei vil bort frå det – og lite samsnacking på tvers av språkfaga.

Andre typar studiar som det er relevant å trekke inn for å seie noko om korleis grammatikkundervisninga kan ha vore i norske klasserom, er rein lærarrapportering. I Asklands (2019) forskning på lærarar i norsk ungdomsskule/VGS kjem det blant anna fram at grammatikken har lite plass i hovudmålsundervisning (lærarane forventar at dei skal ha lært grunnleggande grammatikk på barneskulen), men mykje plass i sidemålsundervisninga og da med fokus på formverk i eit språkferdigheitslys. Mange av lærarane seier at grammatisk terminologi er lett å gløyme og vanskeleg å forstå for elevane, og at mange av dei ikkje er i stand til å ta i bruk kunnskap om grammatikk. Også i forskning på undervisning i nynorsk som hovudmål (Bjørhusdal et al., 2020) kjem det fram i lærarrapportering at det blir gitt mykje utfyllingsoppgåver, men i motsetnad til i den danske studien verkar få av lærarane vere misfornøgde med dette, sjølv om fleire av dei noterer seg at elevane ikkje nødvendigvis lærer av oppgåvene. Askland (2020) har også snakka med *engelsklærarar* i ungdomsskule/VGS. Dei

ser på grammatikk som eit viktig tema, men mest med tanke på forbetring av språkproduksjonen, og mindre for kunnskap i seg sjølv eller oppøving av fagleg metaspråk. Lærarane seier at elevane ikkje likar grammatikkundervisning, men det kjem også fram at undervisninga er mykje deduktiv med «rules first» (s. 92). Også her rapporterer lærarane at elevane ikkje ser ut til å lære av undervisninga, men problematiserer i liten grad eigen praksis.

Korleis læremidla er utforma, påverkar også i stor grad korleis undervisninga blir (jf. t.d. Hårstad, 2019), så i tillegg kan ein gjennom lærebokanalysar anta mykje om praksisar i klasserommet, og dei studiane som er gjort, peikar i retning av mangelfull grammatikkundervisning. I Brøseth et al., (2020) sin analyse av eit mykje brukt læreverk for ungdomstrinnet er hovudfunnet at det er lite plass til grammatikktematikk; det er usystematisk og lite i omfang, og det meste er sett bakarst i boka som eit oppslagsverk eller plassert i nynorskskapittelet. Ordklasser og setningsledd er definert, men så forenkla at det i liten grad vil kunne gi grammatisk forståing, og fagterminologien blir upresist framstilt. Forfattarane konkluderer med at elevane gjennom læreverket i liten grad vil bli sett i stand til å nå kompetansemål som krev grammatikkunnskap. Haugen & Spilling (2020) gjer ein analyse av tre lærebøker for småtrinnet, med fokus på ordklasser (substantiv, verb, adjektiv). Alle lærebøkene legg stor vekt på semantiske definisjonar, mens det er variasjon mellom verka i kor mykje dei trekker inn ordklassenes funksjon. Haugen & Spilling konkluderer med at opplegga i lærebøkene generelt vil gjere det vanskeleg for elevane å *forstå* ordklassene.

Mange språklærarar i høgare utdanning rapporterer om at dagens studentar har lite grammatikkunnskap når dei startar på språkstudium (t.d. Grov, 2018), og dette kan sjølvstøtt også seie mykje om kva dei har møtt av undervisning i skulen. Nygård & Brøseth (2021) har gjort inngåande analysar av oppfatningar og kunnskap om grammatikk hos førsteårsstudentar i norsk i grunnskulelærarutdanning. Her kjem det fram at nesten alle studentane ser på grammatikk som viktig, men at mange ser ut til å forstå grammatikk som rettskriving. Få refererer til arbeid med tekstkvalitet i samband med grammatikktemaet, noko forfattarane ser på som overraskande i lys av kor lenge denne koplinga har vore i norsklæreplanen (s. 145). Fleirtalet av studentane ser på seg sjølve som kompetente i grammatikk, men dette stemmer ikkje med resultata på ei kunnskapsprøve som dei også har fått. Ein overordna konklusjon er at

«[g]rammar has not likely been a large part of these students' education» (Nygård & Brøseth, 2021, s. 145).

For å kunne meine noko om vegen vidare, vil vi også sjå litt nærmare på det nyaste læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vår største innvending mot denne deler vi blant anna med Merket (2020) i den lokale norske settinga og Hirsch (2016) i den overordna internasjonale: Det å lære handlar om så mykje meir enn å nå eit mål; kunnskap har ein stor verdi i seg sjølv, uavhengig av om den kan brukast som instrument til å oppnå spesifikke tekniske ferdigheiter eller ikkje. I lys av Hirsch (2016) kan ein sjå at overgangen frå «kunnskapsbaserte læreplaner» til «kompetansebaserte læreplaner» der kunnskap i seg sjølv ikkje er nok (Merket 2020), er del av ein internasjonal trend. Hognestad har også kommentert dette spesifikt for tidlegare prosessar rundt grammatikktemaet i norsklæreplanen, at Utdanningsdirektoratet har sett ned foten når det gjeld grammatikkunnskap for kunnskapens skuld (Hognestad, 2013, s. 28); «[i] samband med 2013-revisjonen var det nettopp direktoratets grunnstandpunkt at enhver formulering om grammatikk som ikke var knyttet til konkret anvendelse, var uønsket» (Hognestad, 2019, s. 87). I del 4 drøftar vi også påverknaden frå det kjende forskingsprosjektet til Myhill og kollegaer i denne samanhengen (t.d. Myhill et al., 2012). Vi anerkjenner at det finst intenderte måtar å tolke læreplanteksten på (jf. t.d. Bakken, 2019), men samtidig står dei konkrete formuleringane i planane også for seg sjølv, og skal settast konkret i spel og av enkeltlærarar som ikkje nødvendigvis er fagleg sikre nok til å trekke alle koplingane på tvers (sjå Birkeland et al., 2022). Derfor vil vi i det følgjande trekke fram nokon utdrag frå læreplanen som er spesielt relevante for tematikken i denne artikkelen, og kommentere nokon utfordringar ved slik formuleringane står.

I norsk og engelsk finn vi bl.a. desse kjerneelementa (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b):

(1) *Språket som system og moglegheit* (norsk)

Elevane skal utvikle kunnskapar om og eit omgrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. Dei skal beherske etablerte språk- og sjangernormer og kunne leike, utforske og eksperimentere med språket på kreative måtar.

(2) *Språkleg mangfald* (norsk)

Elevane skal ha kunnskap om språksituasjonen i Noreg i dag og utforske den historiske bakgrunnen for han. Dei skal ha innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg.

(3) *Språklæring* (engelsk)

Språklæring inneber å utvikle språkmedvit og kunnskap om engelsk som system og å kunne bruke språklæringsstrategiar. Kunnskap om korleis språklydar, ordforråd og ord-, setnings- og tekststrukturar blir brukte, gir elevane val og moglegheiter i kommunikasjon og samhandling. Språklæring inneber å sjå samanhengar mellom engelsk og andre språk elevane kan, og å forstå korleis engelsk er bygd opp.

Det er mange gode moglegheiter for læring om språk generelt her, og bl.a. «leike, utforske og eksperimentere med språket» (1) og «forstå korleis engelsk er bygd opp» (3) vil vere gode utgangspunkt for læring om grammatikk. Samtidig er det ein mangel at grammatikk ikkje er trekt inn under *Språkleg mangfald* der det aller mest ville høyre heime i norsklæreplanen sett frå grammatikkforskingfeltets side (jf. Aa, 2021). Ein må anta at kjerneelement som i (1)–(3) helst skal sjåast i samheng, men samtidig viser forsking at det er lite samarbeid mellom språkfag i skulen (t.d. Haukås 2014), og det er også problematisk at «grammatiske sider ved språket» i norskfaget står så eintydig i same kontekst som «etablerte språk- og sjangernormer» (sjå utdjuving av denne problemstillinga i del 4).

Sidan artikkelen tar utgangspunkt i grunnleggande grammatikkundervisning, fokuserer vi vidare inn på konkrete læreplanmål for barnetrinnet, her eit utval frå 4. trinn norsk:

- (4)
- a. bruke komma og andre skiljeteikn i tekstar
  - b. bruke fagspråk om setningsoppbygging og bøying av verb, substantiv og adjektiv i samtalar om språk og om egne og andre sine tekstar
  - c. reflektere over korleis språkbruken vår påverkar andre, og korleis vi tilpassar og endrar språket i ulike situasjonar
  - d. utforske og samtale om språkleg variasjon og mangfald i nærmiljøet
  - e. utforske forskjellar og likskapar mellom skriving på hovudmål og sidemål

Her igjen ser vi gode moglegheiter for undervisning om språk generelt gjennom å *utforske* og *reflektere* (4d, 4c). (Dei same typane formuleringar finst også t.d. på 2. trinn i lys av «eige talespråk» og på 7. trinn når det gjeld «talespråksvariantar i Noreg og nabospråk» og «språk og identitet».) Utforskande, komparativt arbeid med sidemål (4e) har god støtte i forskinga, gjerne også sett i samanheng med elevanes eige talemål (jf. t.d. Jansson, 2013; Sjøfteland, 2021). Men konkrete grammatikktema som «setningsoppbygging og bøyning av verb, substantiv og adjektiv» (4b) er berre knytt eksplisitt til tekst og ikkje til (spontan) tale og språkkjensle, og ikkje minst er dei knytt til å «bruke» og ikkje til å «utforske». <sup>6</sup> (Dei same typane formuleringar finst òg t.d. på 7. trinn når det gjeld «ordklassar og setningsoppbygging» og «ordbøyning» som dessutan er direkte sett saman med «rettskriving».) Grammatikktemaet har ikkje nokon plass for seg sjølv, og er heller ikkje her kopla saman med språkleg mangfald. Ei innvending mot den analysen kunne være at lærarar sjølv berre kan fylle igjen mellom linjene i læreplanen – både (4d) og (4c) ville vere gode utgangspunkt for undervisning i grammatikk. Men grammatikktema er ikkje eksplisitt nemnt der, så det er ikkje noka sikring for at det faktisk blir tatt opp (jf. også Hognestad, 2019, s. 87). Og forskinga vi har vist til tidlegare, peikar i retning av at kunnskapsnivået ikkje er høgt nok blant lærarstudentar/lærarar til at ein gjennomgåande kan legge til grunn denne typen sjølvstendig implementering av grammatikk i skulen.

Om vi ser på mål (4b) er vår innvending vidare at kunnskap om og forståing for setningsoppbygging og bøyning *i seg sjølv* ikkje har vore kompetansemål på tidlegare trinn eller same trinn og at ‘bruk av fagspråk’ slik læreplanen legg opp til dermed står i stor fare for å bli frikopla frå *forståing* for det aktuelle temaet (sjå utdjuping i del 5). Og tilsvarande at verb, substantiv og adjektiv blir nemnt som eksplisitte termar, utan at utforsking av ordklasser er / har vore eit tema i seg sjølv. Forståing for ordklasser føreset ei rekke kunnskapsområde som ikkje er eksplisitt nemnt i læreplanen, blant anna fraselære. Brøseth & Nygård (2019, s. 344) skriv at «[d]et kan nesten virke som at det forventes at norske elever selv, gjennom arbeid med tekster, skal kunne slutte seg til den formelle delen av norsk språkkunnskap». For mål (4a) kan vi trekke inn den same manglande grunnleggande kunnskapen om grammatikk som må vere på

---

<sup>6</sup> I omtaler av det utvida tekstomgrepet andre stader i læreplanen er heller ikkje tale nemnt eksplisitt. Og å *bruke* er definert som «at vi gjer oss nytte av noko eller utfører ei handling for å oppnå eit mål» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

plass først. Offisielle reglar for kommasetting i norsk skriftspråk føreset kunnskap om kva heilsetningar og leddsetningar er. Men denne kunnskapen er ikkje eit eksplisitt mål på 4. trinn, noko som vil medføre at kommareglane ikkje kan lærast som ein reell kompetanse, men som tommelfingerreglar memorert utan djupare forståing. Vi tenker at før fagspråk, ordklasser og teiknsetting har alle elevar rett til å få kunnskap om at språk er hierarkisk og blir organisert i frasar med ulike typar kjernar og at språklege uttrykk har ei funksjonsside, ei formside og ei meningsside (jf. Josefsson & Lundin 2017).

I lys av det vi veit eller kan anta om grammatikkundervisning i norske klasserom basert på tidlegare forskning, i kombinasjon med det vi har drøfta som utfordringar ved dagens læreplan, har vi identifisert det vi oppfattar som tre hovudproblem med dagens tilnærming til grammatikk i norsk skule samla sett:

1. at det er for lite grammatikkundervisning i skulen og at den forventa tilnærminga til grammatikk gjennom læreplanverket er for eintydig kopla saman med skriving – med andre ord at grammatikkdiraktikk enten er fråverande eller i realiteten skrivedidaktikk
2. at læreplanen legg for stor vekt på fagterminologi og at det i skulen er for mykje bruk av tommelfingerreglar utan djupare forståing – med andre ord at grammatikkundervisning ikkje er utforskande og ikkje språkfagleg oppdatert (såkalla «tradisjonell grammatikkundervisning»<sup>7</sup>)
3. at tilnærminga til grammatikk i for liten grad er knytt til talespråkleg variasjon og/eller for mykje lagt opp med eintydige fasitsvar – med andre ord at grammatikkundervisning får eit monospråkleg ideal som ligg nært opptil ein opplevd standard og kor det (bevisst eller ubevisst) blir invitert til normative syn på språk

I dei følgjande tre delkapitla går vi meir utdjupande inn i desse tre problemstillingane.

---

7 Hudson (2004, s. 106) omtalar denne termen slik: «Traditional grammar [...] is traditional because schools simply transmit it from generation to generation with very little debate or understanding, and because it has no roots in modern linguistics or indeed in the pre-modern linguistics of previous centuries. It is fragmentary, dogmatic and prescriptive – very different from modern linguistics, and very much harder to defend on educational grounds».

#### 4. Frå skriftspråksforankring til talespråksforankring

In the current international discourse on L1 grammar teaching, grammar is principally motivated by the desire to enhance student's literacy development [...]. However there are also other potentially meaningful reasons to teach grammar, which remain underresearched and underdiscussed in curriculum discussions. (van Rijt & Coppen, 2021, s. 175)

Som lærarutdannarar har vi mykje erfaring med å undervise om grammatikk og andre språklege tema til framtidige lærarar i norskfaget og i framandspråk. Ei av dei største utfordringane er å få studentane til å skilje klart mellom skriftspråk og talespråk. Dette heng truleg også saman med det at termen grammatikk blir brukt om vidt forskjellige ting (jf. t.d. Nygård, 2021; Nygård & Brøseth, 2021). I faglitteraturen og i offentlege debattar kjem det fram at mange i Noreg, både lærarstudentar, lærarar, politikarar/byråkratar og folk flest, tolkar ordet 'grammatikk' primært i ei normativ retning, ofte som einsbetydande med rettskriving eller 'korrekt språk'. Det same blir rapportert i engelskspråkleg litteratur (Denham, 2020; Hudson, 2004). Dette står i sterk kontrast til den reint deskriptive tilnærminga som språkvitarar generelt legg til grunn (jf. t.d. Hudson, 2004, s. 109). Utforskande læring om språklege strukturar, med vekt på kunnskapsglede og djupare forståing for grammatikk, er lite kompatibelt med normative tilnærmingar; «grammatikkens oppgåve er å beskrive ulike språkssystem – gjerne som finst i same individ – ikkje å diktere rett og gale» (Aa, 2021, s. 78).

Det er dermed viktig å understreke både skiljet mellom grammatikk og rettskriving på den eine sida, og skiljet mellom tale og skrift på den andre. Eit talespråk har grammatikk som kan beskrivast nøytralt og som utviklar seg i samspel med ein indre, språkleg logikk. Eit tilhøyrande skriftspråk følger i større eller mindre grad den same grammatikken, men rammene er styrt av ulike typar krav til rettskriving – «den sosiale konstruksjonen som til ei kvar tid er vedtatt som offisiell norm av eit språkråd eller andre samfunnsinstitusjonar til formelle skrivesituasjonar» (Søfteland, 2021, s. 124). Det trengst ikkje noko skriftspråk for å ha grammatikk; også språket til folk i kulturar utan skriftspråk har grammatikk som kan beskrivast. Det normative synet på språk som mange har, botnar gjerne i nettopp manglande forståing for eller anerkjenning av sentrale forskjellar mellom tale og skrift: Normative syn på talespråksvariasjon – forventningar om «korrekt» talespråk – kjem gjerne (bevisst eller ubevisst) av samanlikning med offisielt normert skriftspråk og/eller talespråksvarietetar som ligg nær skriftspråket. Her er det ein



direkte konflikt mellom synet i språkvitskapen og synet hos folk flest (jf. også Hudson, 2004, s. 109), som det må arbeidast med i lærarutdanning, med mål om auka bevisstheit i skulen og samfunnet elles. Før elevar blir sett inn i formelle skriverammer, bør dei bli gjort bevisste på ein del av trekka i det talespråket dei kan som er relevante for dei skriftspråksnormene dei skal lære.<sup>8</sup>

Ein parallell å trekke inn her er forskjellen mellom kategoriar som finst i naturlege språk uavhengig av eventuelle behov for å skape eit oversiktleg system, og kategoriar som er danna bevisst og som ikkje nødvendigvis er ein del av den indre språkkjensla. Den første typen kan vi kalle *naturlege* grammatiske kategoriar og den andre *konvensjonar*. Konvensjonane skil seg frå grammatiske kategoriar på den måten at andre løysingar også er moglege. Ordklassene er i stor grad ei slik gruppe med konvensjonar som vi er blitt einige om fordi dei hjelper oss å snakke om språk. I naturlege språk er skiljet mellom ordklassene mindre klart avgrensa enn ein kan bli leidd til å tru, og andre inndelingar av ord i klasser på denne måten er mogleg. Det same kan gjelde skriftspråkleg definisjon av *setning*: «Sentences as defined by punctuation are different from those defined by grammatical structure. It is a waste of time, or worse, to exhort children to put full-stops at the end of their sentences before they have some understanding of grammatical sentence-hood» (Hudson, 2004, s. 111).<sup>9</sup> Å begynne opplæring i grammatikk gjennom slike konvensjonar kan øydelegge for det naturlege forholdet som finst mellom elevanes intuisjonar om språk og det dei skal lære (om).<sup>10</sup> Undervisning i grammatikk bør med andre ord starte med naturlege kategoriar, slik som *frasar*, og seinare løfte fram konvensjonane – ordklasseinndeling og skriftspråksnormer.

Haugen (2019, s. 3) er eksplisitt på at *tekst* er språkssystemets realisering og meiner at i «ein heilskapleg modell som ser språkssystemet og realiseringar av det *i tekst* som to sider av same sak, vil ein i større grad kunne skape forståing for korleis ulike delar av eit språkfag som norsk

---

<sup>8</sup> I begynnaropplæringa og seinare vil det sjølvsagt kunne vere gradvise overgangar mellom språkleik og formelle ramar for skiving, og det i seg sjølv er interessant å diskutere vidare innanfor rammeverket som vi skisserer her.

<sup>9</sup> Sjå også drøfting av setningskategorien i spontan tale i Søfteland (2014, s. 131–137).

<sup>10</sup> Jf. t.d. Sandøys følgande kommentar om bruk av (tilsynelatande) supinumsformer med ‘å’ føre: «I skolen får vi i Norge terpa inn det klassiske idealet slik at vi til dels mistar språkkjensla for morsmålet vårt på dette punktet. Fleire av informantane kommenterer at dei er usikre på grunn av skoleopplæringa som har terpa inn infinitivar. (Sandøy 1991:259)» (Wetås & Aa 2017, s. 297).

heng saman» (vår utheving). Eitt av våre hovudpoeng med denne artikkelen er at vi meiner at overgangen frå system til tekst (sjølv om ein har eit vidt tekstomgrep) hoppar bukk over ein viktig komponent, som vi meiner er den mest grunnleggande realiseringa av språkets system, nemleg språkkjensla. Det er nettopp gjennom bruk av denne indre intuisjonen at vi kan bedømme kva vi kan og ikkje kan seie i språket vårt. Utforsking av korleis denne intuisjonen kan vere forskjellig i ulike tidsperiodar, i ulike dialektområde, i ulike individ i eit klasserom og i same individ er utforsking av *språket i bruk* slik vi ser det.

Som vi har sett er grammatiske tema gjennomgåande kopla eksplisitt saman med tekst og/eller rettskriving i norsklæreplanen, og ikkje eksplisitt saman med talespråksvariasjon / språkleg mangfald. Blant norsklæreplanens kjerneelement er grammatikk berre sett eksplisitt inn i *Språket som system og moglegheit*, som er formulert heilt i tråd med rammeverket til Myhill og kollegaer (jf. Skjelbred, 2021, s. 47; Aa, 2021, s. 76). Saman med den obligatoriske koplinga til arbeid med skrivning av eigne tekstar, følger i dette rammeverket også merkelappen 'kontekstualisert grammatikkundervisning' og fokus på metaspråk.<sup>11</sup> Myhills forskning spring som kjent ut av ein kontekst der tidlegare undersøkingar hadde vist at grammatikkundervisning ikkje hadde effekt på elevars skrivning, noko som bidrog til nedbygginga av grammatikkopplæringa i skulen (jf. også Kulbrandstad i Brøyn 2014; Hertzberg, 2008; Skjelbred, 2021, s. 44-45). Gjennom intervensjonsstudiar i britiske skular fann dei at undervisningsmetodar med fokus på grammatiske detaljar faktisk hadde positiv påverknad på utvikling av elevars skrivekompetanse (bl.a. Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2013). Opplegget i intervensjonsklassene var bygd opp rundt tre skriveoppdrag i ulike sjangrar, der elevane også skulle drøfte språkstrukturar i tekstproduksjonen og korleis grammatikken kan manipulerast for å oppnå effekt, og bruke fagleg metaspråk i slikt arbeid. «The grammar selected for the teaching units was consistently linked to the genre of writing being taught, with the intention of helping students develop a repertoire of possibilities for authorial decision-making in writing» (Myhill et al., 2013, s. 81). Funna som blei presentert i publikasjonane etter dette prosjektet, har som kjent hatt svært stor påverknad på innramming og utforming av grammatikktemaet i morsmålsfag, internasjonalt og i Noreg. Samtidig har bl.a. Hertzberg (2014) kommentert at

---

<sup>11</sup> «[The study] set out to investigate whether contextual teaching of grammar, linked to the teaching of writing, would improve student outcomes in writing and in metalinguistic understanding» (Myhill et al., 2012, s. 139).

«[L]ike riktig som å beskrive intervensjonen som en modell for god grammatikkundervisning, kunne vi kalle det en modell for god skriveundervisning». Og her vil vi gå enda lenger sett frå vår side: Grammatikktemaet slik det blir skrive fram i den norske konteksten via Myhills britiske perspektiv, vil vere god skrivedidaktikk, men det er fleire problem med å legge det opp som dei primære rammene for grammatikkdiraktikk.

Ei side ved eit slik opplegg er at elevar ikkje får nok tid og rom til å lære om grammatikk i seg sjølv viss det blir gjennomgåande stilt saman med skriveprosessar. Men like viktig er at det veldig lett vil kunne øydelegge forståinga for grammatikk gjennom å støtte opp om det normative språksynet mange gjerne har, der ein ser på avvik frå ein opplevd standardnorm som feil. Dersom ein held den grunnleggande grammatikkundervisninga borte frå normative skrivedomene, vil ikkje elevar like lett kunne hamne i normative grøfter i møte med språkleg variasjon (jf. også Aa, 2021, s. 76). Ei erfaring frå lærarutdanninga er at det er lett å skape positive haldningar til språkleg variasjon hos studentane i samband med undervisning i talemålsvariasjon (t.d. klassiske målmerke), men at mange raskt hoppar tilbake til normative syn når døma er meir typisk skriftspråklege (t.d. refleksivbindingar).

I Myhills publikasjonar trekker dei nokon stader inn åtvaringar mot normative tilnærmingar, «(...) then the pedagogy is at risk of becoming restricted to teaching normative structures (...)» (Myhill et al., 2013, s. 80/s. 89). Men det er likevel slåande sett frå vår norske kontekst kor mykje meir normative rammene for språk er i den britiske skulekonteksten med ei så sterk språkferdigheitslegitimering, også i tale. Vi ser det til og med hos Hudson, som elles har eit utgangspunkt og ei tilnærming som er svært lik vår: «The main justification for linguistics in mother-tongue English teaching, therefore, is that it defines the knowledge that helps children to use English better» (Hudson, 2004, s. 116).<sup>12</sup> Det kan nemnast at Hudson trekker fram at ein i offisielle dokument har gått over til ‘non-standard’ i staden for ‘wrong’, og at det har skjedd ei endring i at «children need to be taught standard English explicitly, rather than to be exhorted

---

<sup>12</sup> Dette perspektivet kjem enda tydelegare fram i følgande formulering i Milian (2014, s. 53): «The aim of teaching language/languages in compulsory schooling is learning to use language(s). Pupils have to develop specific language skills in the production and reception of texts, oral and written [...]» Artikkelen er skriven på engelsk med eit overordna blikk på grammatikkundervisning, men trekker eksplisitt inn både engelske, franske, spanske og portugisiske samfunnskontekstar som bakgrunn (s.44).

to ‘speak carefully’» (Hudson, 2004, s. 109). Det er ein del år sidan akkurat dette blei formulert, og Myhill-didaktikken i seg sjølv omhandlar skrift og ikkje tale, men dette bakteppet som inkluderer eksplisitt opplæring i standardtalemål er likevel ein grunn til at det er problematisk å trekke eit opphavleg britisk rammeverk meir eller mindre uendra inn i den norske konteksten. I Noreg står dialektane sterkt både i samfunn og skule, ikkje minst med bakgrunn i Talemålsparagrafen med opphav frå 1878 om at undervisninga skal føregå på barnas eige talemål (sjå t.d. Jahr, 1992 for utdjuping). Hårstad (2019, s. 27) viser til eit rundskriv frå kyrkjedepartementet frå 1923 som seier at «[d]et er lærerens plikt å holde barnets talemål høit i ære, og han skal la barnet forstå og føle dette», og viser også korleis talemålsvariasjon som fagleg tema har lang tradisjon i norsk skule. Det grunnsynet på språk i skulen som ligg som eit bakteppe for Myhill-rammeverket, passar kanskje godt inn i samfunn med ein klar standardideologi, men er problematisk i den norske konteksten utan offisielt standardtalemål og med lovpålagt oppskatting av talemålsvariasjon i skulen.

Det sterke fokuset på auka skrivekompetanse som formål med grammatikkundervisning har fått aukande kritikk i Noreg (bl.a. Brøseth & Nygård, 2019; Hognestad, 2019; Aa, 2021; Søfteland, 2021). Hognestad skriv at det bør gjeninnførast overordna læreplanmål som «sikrer totalkompetansen på den språkstrukturelle fronten»; utan grunnleggande grammatikkunnskap hos elevane er det vanskeleg å undervise i emne som språkhistorie, talemål og anna komparativt språkarbeid oppover i skuleslaga (Hognestad, 2019, s. 86–88). Også forskingsprosjekt i Nederland (t.d. van Rijt & Coppen, 2017, 2021) og USA (t.d. Denham, 2010, 2020) framhevar grammatikkundervisning som er knytt til språkkunnskap, logikk og vitenskapleg tenkemåte, ikkje berre til lese- og skriveopplæring (jf. sitatet først i del 4). Det å trekke inn grammatiske kategoriar og fagtermar i skriveundervisningsmetodane vil sjølvsagt også kunne gi elevane auka forståing for dei grammatiske aspekta, og truleg også bidra til at dei hugsar desse betre. Men sett frå den språkvitenskaplege sida, som vi meiner det bør vere mykje plass til i skulen, er slik bruk av grammatikkunnskap eit *tillegg til* undervisning i språklege strukturar på eigne vilkår. Og *kontekstualiseringa* av grammatikken høyrer vel så mykje heime i dialektologi eller språkhistorie.

## 5. Frå ‘bruk av fagspråk’ og tomme tommelfingerreglar til reell forståing for fagleg innhald

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 holt. Det er formulert som ein reiskap til å oppnå djupnelæring, men kan i verste fall arte seg som lausriven kvisskunnskap. Fagspråksfokuset 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. (Aa, 2021, s. 72)

Det er mykje snakk om «metaspråk» og «metaspråkleg bevisstheit» i faglitteratur om språkdidaktikk, men det blir ofte ikkje klart definert (jf. også Myhill et al., 2013, s. 78). Her i del 5 skriv vi mest om ‘metaspråk’ i betydninga ‘fagterminologi’; i del 6 kjem vi inn på ‘metaspråkleg bevisstheit’ i den overordna betydninga ‘metakognisjon om språk’.

I prinsippet kan «metaspråk» vere både eit formelt metaspråk, fagterminologi, og eit meir daglegdags språk om språket som i mange undervisningssituasjonar kan vere godt nok (Svalberg, 2007, s. 291). Eit formelt, fagleg metaspråk kan hjelpe med å sjå likskapar og forskjellar på tvers av språk, og kan vere til hjelp når ein har fokus på grammatisk innhald i andre delar av språkfaga, dessutan er det sentralt for dei som vil ta vidare utdanning i språk (jf. bl.a. Hognestad, 2019; Brøseth & Nygård, 2019). Opplæring i vokabular i skulen har også ein viktig demokratiserande effekt (Hirsch, 2016, s. 166-167). Men vi ser det som viktig å unngå å gjere ‘bruk av fagspråk’ til hovudformålet med grammatikkundervisning heller enn forståing for dei strukturane som ligg bak termane (jf. også tilsvarande diskusjonar i Eiesland & Vindenes (2022, s. 32–33). Tilbake i 1980 skreiv Faarlund noko av det same, her også kopla saman med lite utforskande og djupe oppgåver: «For mange verkar det vel som om den tradisjonelle grammatikken stort sett går ut på å dele opp setningar 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, s. 75–76). I del 3 viste vi til at mange elevar slit med å hugse og å ta i bruk grammatikkunnskap, og at dette sannsynlegvis heng saman med undervisningsformer av den typen Faarlund omtalar her, eller reine utfyllingsoppgåver. Svalberg (2007, s. 290) refererer til forskning som viser at det har ein høgare læringseffekt om elevar sjølv kan analysere seg fram til system i språket

heller enn om dei berre får dei presentert (bl.a. drøfta i praksis i Søfteland 2021; jf. også drøfting av induktiv undervisningsmetode i Eiesland & Vindenes, 2022, s. 39–40).

Van Rijt et al. (2020) har forska på elevars arbeid med grammatikkforståing og lingvistisk argumentasjon. Ein av analysekategoriane deira er ‘blind linguistic metaconcepts’ der elevane har brukt eit faguttrykk, men dette ikkje har nokon funksjon – for det meste «name dropping in the hopes of saying something that their teacher would want to hear» (van Rijt et al., 2020, s. 239). Samtidig er barn programmert til å kontinuerleg tileigne seg nye ord, og studiar viser bl.a. at barn ved 16 års alder har lært 15 nye ord *dagleg* berre gjennom implisitt, stadig bruk (Hirsch, 2016, s. 100).<sup>13</sup> Eit illustrerande eksempel er følgande frå Janssons arbeid med tidleg start med begge målformer og samtaler om språkleg variasjon i klasserommet også i småskulen:

Da ein lærar frå Austlandet var på besøk i ein tredjeklasse på Sørvestlandet, spurde ho om elevane kunne høyre at ho var frå Austlandet? «Ja!» svarte elevane, og mange rekte ivrig hendene i vêret da ho spurde korleis dei kunne høyre det. «Du seier *ikke*», sa ei; «Du seier *jeg*», sa ein annan, og ein tredje sa: «Du seier [stu:t], men me seie [stu:ɛt]». Denne guten hadde lagt merke til retrofleksen på slutten av ordet *stort*, og han kunne forklare at han sjølv uttalte både /r/ og /t/. Læraren skreiv ordet *retrofleks* på tavla, elevane hadde stor moro av å prøve å herme henne, og faguttrykket synest dei var artig og litt «viktig». (Jansson, 2013, s. 235)

I dette tilfellet blir ikkje fagordet introdusert for terminologiens skuld, men det blir inkludert som del av undervisninga fordi det blir relevant i den faglege samtala i klasserommet; både innhald og term er kontekstualisert.

For å sikre langvarig læring av terminologi, i kombinasjon med forståing av den aktuelle grammatiske strukturen, bør same faguttrykk nemnast i ulike delar av språkfaga, og både planlagt og når det dukkar opp meir tilfeldig: «If the grammar teaching is to be significant and recoverable, the notions and concepts must be interrelated and we must avoid presenting them in an atomised and sporadic manner» (Fontich & Camps, 2014, s. 615). For at dette skal vere mogleg, må læraren ha den nødvendige kompetansen.<sup>14</sup> Hertzberg (2014) tolkar samanblanding av korleis elevar skal jobbe med grammatikk og kva kunnskap lærarane skal ha, som éin grunn

<sup>13</sup> «It’s a misleading figure in some ways, though. We do not unconsciously learn 15 separate new words every day. It’s a cumulative average, from an ongoing, gradual process» (Hirsch 2016, s. 100).

<sup>14</sup> I prosjekta til Myhill og kollegaer har dei funne at læraranes grad av ‘metalingvistisk kunnskap’ har signifikant effekt på elevanes skrivekompetanseutvikling (Myhill et al., 2013). Matre & Solheim (2016, s. 200) har funne noko av det same i ein liknande norsk kontekst (Normprosjektet).



til at grammatikken har forsvunne frå skulen: «Vi som har advart mot kullsviertroen på nytten av denne disiplinen, har hele tiden framholdt at *læreren* selvsagt må kunne grammatikk [...] kanskje har jeg og andre vært for naive når vi har formidlet forskningen om grammatikkens manglende effekt på skriveferdighet» (Hertzberg, 2014). Andréasson (2017) forklarer korleis metaspråket er eit språk i seg sjølv, som også må lærast og dermed må brukast aktivt. Med grammatikkundervisning som startar med å bygge på elevanes eigen språkkompetanse, med utforskande og opne oppgåver og samtaler, vil det faglege metaspråket truleg komme mykje lettare på plass av seg sjølv (jf. Hognestad, 2019, s. 88). Vi meiner ikkje at fagterminologi i seg sjølv er noko ein skal prøve å unngå, og for vidare språklæring i skulen og for høgare utdanning kan det vere heilt nødvendig, men moglegheita for einsidig tolking av formuleringa «bruk av fagspråk» vil kunne stå i vegen for kunnskap og forståing. Det aller viktigaste er at grammatikkundervisninga bidrar til å hente fram bevisstheit om eigen språkkompetanse hos elevane (*språkleg metakognisjon*), så kan ein kople på fagtermene der det er relevant, interessant eller nødvendig (*fagleg metaspråk*).

Van Rijt & Coppen (2017) argumenterer for at dei allmennlingvistiske rammene for grammatikk i skulen bør vere mest mogleg nøytrale utan noka bestemt teoretisk slagside, og dette gjeld både for kva tema som blir vektlagt og kva fagtermar som blir bruka. Det treng sjølvstendig ikkje vere akkurat den same innpakkinga av grunnleggande grammatikktema i alle klasserom, men det bør einast om sentral terminologi på nasjonalt nivå, både på tvers av tema innanfor eitt språkfag og på tvers av språkfag. Her tenker vi både på grunnleggande felles termar som namna på setningsfunksjonar, og meir detaljerte termar innanfor verbsystem (t.d. *aspekt*), nominalfrasar (t.d. *definittheit*) osv., saman med prioriteringar av tema og innhald til læreplanar og lærebøker. I slike diskusjonar vil det måtte bli ein del kompromiss:

What education needs from us, then, is accessible descriptions of relevant language systems. Almost any part of language, from phonetics through morphology and the lexicon to semantics, is relevant to education in some way. [...] The essential requirement is a willingness to compromise – to sacrifice theoretical purity, ultimate truth and completeness in order to meet the needs of the user. (Hudson, 2004, s. 114)

I det vidare arbeidet som vi ser for oss i retning av ei språkvitskapleg forskingsoppdatert men mest mogleg teoretisk nøytral tilnærming til grammatikktemaet, vil slike kompromissdiskusjonar komme opp på tvers av fleire ulike fagtradisjonar. Men det er truleg



også mykje å vere einige om (jf. også van Rijt & Coppen, 2017, s. 367), som at vi har ei indre språkkjensle, at språk er hierarkisk bygd opp, og at grammatiske einingar alltid har både form, meining og funksjon. Vi trur også at dei fleste språkforskarar med interesse for skule vil vere einige i at undervisning i *frasar* bør eksplisitt inn i læreplan og klasserom.

## 5. Frå einspråkleg og einsidig til fleirspråkleg og fleirsidig

For at flerspråklighet skal være en ressurs for elevene, må elevene bli bevisste på hva de allerede kan og hvordan de kan bruke kunnskapen sin i videre språklæring. For best mulig læringsutbytte bør metakognisjon om språk og språklæring dermed foregå i alle skolens språkfag. [...] I flerspråklighetsdidaktikken danner førstespråket grunnlaget for hele språkundervisningen (Neuner 2005). Det er derfor sentralt at elevenes metaspråklige bevissthet stimuleres på mange ulike måter i norskfaget. (Haukås, 2014, s. 7)

I lang tid var *framandspråksargumentet* det viktigaste som legitimering for grammatikkundervisning i morsmålsfaget, først med tanke på læring av latin, og seinare tysk (Hertzberg, 2008, s. 23). Utover på 1900-talet gjekk dette offisielt ut av læreplanane, men i faglitteraturen er det nå mange som trekker fram dagens fleirspråklege vending i skule og samfunn som ei ny tid for dette aspektet, i moderne form (bl.a. Hertzberg, 2008; Hognestad, 2019; Skjelbred, 2021). I vår bruk av termen *fleirspråklegheit* inkluderer vi som Haukås både minoritetsspråk i samfunnet, framandspråk i skulen og andre typar bruk av eller kunnskap om meir enn ein språkleg varietet (jf. t.d. Vikøy & Haukås, 2021, s. 2). Ny språklæring bygger på språk som allereie er lært, og god kunnskap og bevisstheit (metakognisjon) hos elevane om språk og språklege strukturar i morsmålet og andre språk dei kan, er dermed nøkkelen (omtalt som «deep language learning» i Krulatz et al., 2018, s. 240). I tillegg til at grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevanes eigen språkkompetanse bidrar til at dei får starte som ekspertar, og at dei får gode rom for djupnelæring, har eit slikt arbeid også positive effektar på vidare språkinnlæring. Dette krev bevisstheit og tilrettelegging frå læraren, og oppgåver i læremidla som støttar opp om det (Haukås, 2018, s. 21/24).

Danbolt (2020) er blant dei som framhevar at det er viktig at det metakognitive arbeidet i klasserommet ikkje blir monolingvistisk med fokus berre på majoritetsspråket; da kan det bli avgrensa læring for elevar med mindre utstrekt erfaring med majoritetsspråket. I Danbolts prosjekt er det ei språkheterogen elevgruppe av andreklassingar som utviklar eit leikespråk i

fellesskap med læraren, med vekt på morfologi, altså eit nonsens-grammatikksystem som elevane sjølve er med og lagar. Blant anna finn dei opp ordet *rak* for 'fisk' og elevane foreslår både etterstilte (-ar, -san, -la etc.) og førestilte (i-, iha- etc.) fleirtalsformer. Danbolt seier at det er forskjell i bidraga elevane gir som speglar språkbakgrunnen deira, og at arbeidet også krev mykje av lærarens grammatiske og metaspråklege kompetanse. «Likevel viste utprøvingen at å konstruere et lekespråk har et stort potensial som lekende og utforskende arbeidsform. Det gir en mulighet for å rette elevenes oppmerksomhet mot språklige former og å snakke om språk i sin alminnelighet, og det åpner for fabulering og fantasi» (Danbolt, 2020, s. 90).

Holmen (2020) beskriv eit grammatikkundervisningsprosjekt med utgangspunkt i elevgruppas flerspråklegheit der oppgåva handlar om kasus og ordstilling i ulike språk i klassa. Elevane fekk i oppdrag å omsette ei rekke setningar til heimespråket sitt, og så blei eit utval av dette delt med resten av klassa. I det omtalte opplegget var det kroatisk og islandsk, begge kasusspråk, som blei valt ut, og avslutningsvis skulle elevane prøve å finne ut korleis norsk, som ikkje er eit kasusspråk, får fram tilsvarende mening. Mange elevar hadde ikkje god nok eksplisitt grammatikkunnskap til å gjennomføre alle delane av oppgåva, men mange klarte å finne fram til mønstera, og ein del oppdaga også at norsk uttrykker med syntaks det andre varietetar kan uttrykke med morfologi. Holmen skriv at intervensjonen bekreftar tidlegare forskning som viser at samanlikningar på tvers av språk kan «fungere som en motivasjonsfaktor til å lære om grammatikk, bidra til økt språklig bevissthet og også åpne for en mer positiv holdning til flerspråkligheit i klasserommet» (Holmen, 2020, s. 82). Dei fleste elevane blei også meir positivt innstilt til grammatikktemaet; ein elev sa at nå først forstod han kvifor ein lærer setningsanalyse.

Når vi snakkar om språkleg mangfald, er det ikkje berre dei klassiske framandspråka og dei eldre og nyare minoritetsspråka som er relevante for diskusjonen. Mange barn i Noreg i dag har høg kompetanse i engelsk, noko som påverkar engelskundervisninga i skulen (t.d. Krulatz et al, 2018; Hellekjær 2019; sjå også Sundqvist & Sylvén 2016). Samarbeid om undervisning i norsk og engelsk vil i dag kunne gi fleire moglegheiter for djuptgåande utforsking av same språklege fenomen i begge språk, også på barnetrinnet. Eit døme kunne vere å sjå på modalverb, t.d. i *Eg kan svømme i det store bassenget*, der ulike moglege tydingar av dette på norsk kan komme tydelegare fram i samanlikning med korleis ein kan uttrykke det på engelsk, t.d. *I'm able to*

(evne) vs. *I'm allowed to* (moglegheit) *swim in the big pool*. Slik kan elevane lære tidleg at forskjellige typar innhald kan uttrykkast på ein og same måte, og tilsvarande at same type innhald kan presenterast på forskjellige måtar. Vidare er det mange barn (og vaksne) som har mykje engelske ord i kvardagsspråket sitt, men som likevel ofte brukar det med norsk morfologi, slik som *han ditcha meg* og *gi meg iphonen din* (jf. også Sunde, 2016). Slik språkblanding er eit god utgangspunkt for å snakke om norske bøyingsmorfem fordi den grammatiske informasjonen dei bidrar med her blir så tydeleg.

Dialektkunnskap har lange tradisjonar i norsk skule, altså talemålsvariasjon innanfor (norsk) språk, og Hertzbergs (1995) *tverrspråklighetsargument*-kategori kan like gjerne koplust til dette (jf. også Skjelbred, 2021, s. 46). Vi har vore innom talemålstemaet også i del 4 og skal ikkje gå vidare her nå (sjå Jahr, 1992; Jansson, 2013; Hårstad, 2019; Søfteland et al., 2021; van Ommeren, 2021), men framheve at det vil vere tett knytt til ei grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevars talespråk og at dagens læreplan her er godt lagt opp med tanke på å gå frå det nære til fjerne – først elevanes eige talemål, deretter i lokalmiljøet, så nasjonalt og skandinavisk. I tillegg er det sentralt for det siste temaet vi skal ta opp her: haldningar til språkleg variasjon.

Når vi i overskrifta til del 6 foreslår å gå frå einsidig til *fleirsidig*, ser vi omgrepet i slekt med *fleirspråkleg*, men med eit større fokus på intraspråkleg variasjon. Som vi var innom i del 4, har mange eit rett/feil-perspektiv på variasjon innanfor førstespråket, ofte med ein statisk, anakronistisk versjon av språket sett på som «det rette». Gjennom undervisning om grammatikk bør det komme fram at det er ei naturleg side ved språktileigning at ulike individ gjer ulike analysar basert på tilnærma same språklege innputt, at det medfører kontinuerleg språkendring, og at dette er språkets normaltilstand. Kunnskap og bevisstheit om språk fører gjerne i seg sjølv til meir positive haldningar til språkleg variasjon (Svalberg, 2007; Denham, 2020), og vi ser på ei fleirsidig grammatikkundervisning som innfallsvinkel både til oppøving i at grammatiske spørsmål kan ha fleire svar (jf. van Rijt & Coppen, 2021), til auka kunnskap om språk generelt, og auka forståing for variasjon. I dette perspektivet ligg òg bevisstgjerjing av den (lingvistisk) tilfeldige statusen til standardvarietetar. Denham (2010; 2020) har i samarbeid med lærarar i skulen gjennomført fleire elevprosjekt der elevane har fått utdelt eller samla inn data sjølv,

gjern med utgangspunkt i eigne talemål og den indre språkkjensla (sjå liste over formål med grammatikkundervisning i Denham, 2010, s. 192). I same samanheng viser ho korleis elevar kan bli bevisste på maktstrukturar som ligg til grunn for normering av språk; dei får auka kritisk sans og ser korleis språkleg makt kan misbrukast. Eit hovudpoeng hos Denham er at språkvitskapleg arbeid i skulen, også med yngre barn, er ein lett tilgjengeleg innfallsport til forskning og vitskapleg metode. Ein lærarstudent i prosjektet seier:

I finally understand what science really means – that it's not biology or chemistry, but it's a method of inquiry. And it's been so exciting to discover that using language data! I wish everyone could do this – and could do it early, when they're a kid! I can't wait to do this with my students! (Denham, 2020, s. 12)

## 7. Konklusjon

Som argumentert for gjennom artikkelteksten til nå meiner vi at grammatikkundervisninga skal ha følgande tredelte fundament:

- A. Grammatikkundervisning bør ta utgangspunkt i talespråket og den indre språkkjensla til elevane, og bør i grunnleggande opplæring skiljast meir frå arbeid med skriftspråk, spesielt normative tilnærmingar.
- B. Grammatikkundervisning bør først og fremst bruke utforskande metodar, der bevisstheit om eiga språkkjensle kjem først og der læring av fagterminologi primært er ein konsekvens av konseptuell forståing av aktuelle tema.
- C. Grammatikkundervisning bør ha eit fleirspråkleg/fleirdialektalt perspektiv med mykje fokus på variasjon og fleirsidigheit, slik at elevane får djupare forståing for aktuelle tema gjennom samanlikning av ulike grammatiske løysingar i ulike varietetar.

Dersom grammatikken skal halde fram med å vere like eksplisitt knytt til skriving i læreplanen som i dag, bør det knytast tilsvarande eksplisitt til dei andre språkvitskaplege emna, inkludert til kjerneelementet *Språkleg mangfald*, og til verbet *utforske*, og spesielt bør det komme fram mykje klarare at tale (ev. teiknspråk) er den primære basen for grammatikk. Sidan det både i samfunnet generelt og i skulen finst ei uheldig samanblanding av tale og skrift og av grammatikk og formelle normer for språkproduksjon, meiner vi at den beste læringa for elevar i skulen ville komme om ein i utgangspunktet skilde den grunnleggande

grammatikkundervisninga så mykje eller så lenge som mogleg frå spesifikt skriftlege perspektiv. Det er vanleg å snakke om grammatikken som eit verktøy for andre delar av språkfaga, men om ein ser på formålet med grammatikkundervisning som kunnskap om og forståing for språklege strukturar, er det gode grunnar til å tenke motsett: Svært mange andre faglege tema kan fungere som verktøy for å gi betre læring og forståing av grammatikk (sjå også Tonne et al., 2011):

Jag tror att vi i så fall helt enkelt måste sluta betrakta grammatiken som en ö i svenskundervisningen. [...] Och om vi vill att våra elever och studenter ska kunna använda det grammatiska metaspråket så måste varje lektion få bli ett övningstillfälle. Vi arbetar ju med språk hela tiden, oavsett om det gäller sociolingvistik, språkhistoria eller litteratur. Du kan hitta ett tillfälle att säga till exempel adjektiv nästan under varje lektion i svenskämnet. (Andréasson, 2017)

For å få til endring må språkvitarar snakke meir til utdanningsfeltet om kva vi kan og korleis ting ser ut frå vår side, også om dei heilt grunnleggande spørsmåla som kva *grammatikk* og *språk* er. Vår sterke overtyding er at kunnskap er det mest sentrale for skulen, ikkje instrumentell nytteverdi, og at vi må få tilbake eit læreplanrammeverk som oppskattar kunnskap for kunnskapens eiga skuld. Mens vi ventar på det, er dette nytteverdi som grammatikktemaet kan koplast på i staden for berre som støtte i skriveprosessar: Elevar i skulen bør (i) utforske eigen og andres grammatikk for å forstå menneskets språkevne og dermed menneskets eigenart, (ii) utforske språklege strukturar for å få kunnskapsbaserte haldningar til dialektal og språkleg variasjon hos seg sjølv og andre, og (iii) utforske variasjon i språkstrukturar for å bli samfunnsborgarar med bevisstheit om språkleg undertrykking.

### Forfattaromtaler

*Åshild Sjøfteland* er førsteamanuensis i norsk på Høgskolen i Østfold, og forskar innanfor grammatikk, pragmatikk og språkdidaktikk.

*Kristin Hagemann* er førsteamanuensis i spansk på Høgskolen i Østfold, og forskar innanfor grammatikk, pragmatikk og språkdidaktikk.

## Litteraturliste

Andréasson, M. (2017). Grammatiken – en ö eller ett språk? *Svenskläraren*, 4.

Askland, S. (2019). «Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han»: Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget. *Norsklæraren*, 3.

Askland, S. (2020). «They have a Eureka moment – there's a rule!»: The role of grammar teaching in English as a second language in Norway. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 8(1), 72–102.

Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s.27-47). Fagbokforlaget.

Birkeland, N. R., Flaten, T. & Sørhaug, J. O. (2022). Trøbbel med kjernen av norskfaget? En studie av norsklæreres møte med fagets kjerneelementer. *Norsklæreren*, 3, 56–69.

Bjørhusdal, E., Sønnesyn, J. & Fretland, J. O. (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdiraktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 63–92). Cappelen Damm Akademisk.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2019). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på mellomtrinnet*. Universitetsforlaget.

Bosque, I. & Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula: Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA: Revista de*

*Lingüística Teórica y Aplicada*, 54, 63–83.

<https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>

Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 337–369). Fagbokforlaget.

Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk»: Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38, 187–225.

Brøyn, T. (2014). Hvorfor det er blitt så vanskelig å snakke om språket. *Bedre skole*, 1, 8–9.

Budal, I. B. (2015). «Vil du ha unbrako-nøkkelen min?»: IKEA, Dewey og verdiaukande haldningsendringar. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 92–103). Samlaget.

Christensen, M. V., Brok, L. S. & Kabel, K. (2020). Gramma3-projektet 2018–2019. *Viden om literacy*, 27, 12–18.

Danbolt, A. M. V. (2020). Grammatikk og språklek i en språkheterogen elevgruppe. *Viden om literacy*, 27, 84–91.

Denham, K. (2010). Linguistics in primary school. I K. Denham & A. Lobeck (Red.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (s. 189–203). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511770791>

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*, 20, 1–16.

<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>



- Eiesland, E. A. & Laake, S. (2019). Læreres tanker om grammatikkundervisning – mer enn stafett og sortering? Foredrag på NNMF 7: Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt, NTNU. Abstrakt: [www.ntnu.no/nnmf7/morsmalsfaget-som-fag-og-forskningsfelt](http://www.ntnu.no/nnmf7/morsmalsfaget-som-fag-og-forskningsfelt)
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fløgstad, G. N. (2022). Språket som system vs. språket i bruk. Hvordan anvende kognitiv lingvistik? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 40, 187–212.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Faarlund, J. T. (1980). Grammatikk i skolen? I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 75–82). Novus.
- Grov, A. M. (2018). Språkundervisningen som forsvant? *Språknytt*, 18–23.
- Hagemann, K. & Søfteland, Å. (under utgivning). Overordna grammatiske kategorier i et flerspråklig perspektiv som utgangspunkt for grammatikkundervisning i språkfag.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mogleighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), art. 9.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: Ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(1), art. 15.  
<https://doi.org/10.5617/adno.7927>

- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 7–16.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in language learning and teaching: An overview. I Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Red.), *Metacognition in language learning and teaching* (s. 11–30). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351049146-2>
- Hellekjær, G. O. (2019). Engelsk programfag – noen forslag til endringer – Læreplan 2020. *Bedre skole*, 31(1), 70-75.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, 2, 80–83.
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget – i læreplan og klasserom. *Norsklæreren*, 2, 24–29.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.

- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I J. Amdam, Ø. Helgesen, & K. W. Sæther (Red.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet: Fjordantologien 2013* (s. 83–100). Forlag1.
- Holmen, S. E. (2020). Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet. *Viden om Literacy*, 27, 78–83.
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40, 105–130.  
<https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting*, 10, 23–47.  
<https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Jahr, E. H. (1992). Bruk av dialektene i grunnskolen frå 1878 til i dag. I E. H. Jahr, *Innhogg i nyare norsk språkhistorie* (s. 28–37). Novus.
- Jansson, B. K. (2013). Tale og skrift. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7* (s. 229–246). Universitetsforlaget.
- Josefsson, G. & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2), 18–34.  
<https://doi.org/10.23865/hu.v7.1033>
- Kabel, K., Christensen, M. V. & Brok, L. S. (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 51–66.  
<https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>

Krulatz, A., Dahl, A. & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism: From research to teaching practice in the English classroom*. Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01–06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno](http://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno)

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i engelsk (ENG01–04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=nno](http://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=nno)

Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188–203.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>

Meld. St. 25. (2016–2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet.  
[www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/)

Merket, M. (2020). Revitaliser kunnskapsbegrepet: En kunnskapsbasert læreplan er «nok». *Utdanningsnytt*. [www.uttanningsnytt.no/fagfornyelsen-kunnskapsloftet-laereplaner/revitaliser-kunnskapsbegrepet--en-kunnskapsbasert-laereplan-er-nok/262213](http://www.uttanningsnytt.no/fagfornyelsen-kunnskapsloftet-laereplaner/revitaliser-kunnskapsbegrepet--en-kunnskapsbasert-laereplan-er-nok/262213)

Milian, M. (2014). Working on grammar at school. I T. Ribas, X. Fontich & O. Guash (Red.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (s. 43–76). P. I. E. Peter Lang.

Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

- Myhill, D., Jones, S. & 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>
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk: Om språket som system og språket i bruk* (s. 15–32). Fagbokforlaget.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. [www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1)
- Skjelbred, D. (2021). Fra «Kjendskab til sætningen og dens dele, ordklasserne og det væsentligste af form- og sætningslæren» til «Språket som system og mulighet»: Grammatikkundervisningens hva, hvordan og hvorfor i 130 år. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk: Om språket som system og språket i bruk* (s. 33–52). Fagbokforlaget.
- Strandberg, A. (2022). Representations of grammar teaching in L1 education – A literature review. I S. Ericsson, I.-L. Grahn & S. Karlsson (Red.), *Språklig mangfold: Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020* (s. 196–216). ASLAs skriftserie.
- Sunde, A. M. (2016). «Inspect kniven i inventoryen min.»: Språklig praksis i et nytt domene. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 34(2), 133–160.

- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6>
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Søfteland, Å. (2014). *Utbrytingskonstruksjonen i norsk spontantale* [Doktoravhandling], Universitetet i Oslo. DUO Research Archive.  
[www.duo.uio.no/handle/10852/39403](http://www.duo.uio.no/handle/10852/39403)
- Søfteland, Å. (2021). Nynorskopplæring med utforskande tilnærming til grammatikk. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk: Om språket som system og språket i bruk* (s. 121–138). Fagbokforlaget.
- Søfteland, Å., Jansson, B. K. & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: Språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L.I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 66–85). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-05>
- Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K. E., Simonsen, M. & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster: Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA – norsk som andrespråk*, 27(2), 24–46
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket*. Henta frå: [www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/)
- Vannebo, K. I. (1980). Hvorfor undervise i grammatikk? I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 113–124). Novus.

- van Ommeren, R. (2021). Talespråk og talespråksdidaktikk. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7* (s. 213–242). Universitetsforlaget.
- van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical linguistics*, 2(2), 175–199.  
<https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- Vikøy, A. & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers’ beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Wetås, Å. & Aa, L. I. (2017). Museale betraktninger av eit moderne ordbokverk – tilsvar til John Ole Askedal si melding av *Norsk Ordbok*. *LexicoNordica*, 24, 289–300.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 4, 65–81.