



Språket som system vs. språket i bruk

Hvordan anvende kognitiv lingvistikk?

Guro Nore Fløgstad

Institutt for språk og litteratur, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge

Kognitiv lingvistikk er en veletablert teori i norsk kontekst. I denne oversiktsartikkelen peker jeg på hvordan dette teoretiske rammeverket brukes i lærebøker for anvendt lingvistikk, samt utvalgte norske lærebøker. Jeg gjør to observasjoner. På den ene siden forstås kognitive tilnærminger som mentalistiske, og abstrahert fra bruk. På den annen side er bruksbaserte og funksjonalistiske tilnærminger assosiert med språklig kontekstualisering i grammatikkundervisning. Jeg diskuterer disse ulike forståelsene i lys av et grunnproblem i den kognitive lingvistikken: forholdet mellom bruk på gruppenivå og grammatikk på individnivå.

Nøkkelord

Anvendt lingvistikk, bruksbasert, funksjonalistisk, kognitiv, lærebøker

1. Introduksjon

Et av kjerneelementene i norskfaget (NOR01-06) er “Språket som system og mulighet”, hvor elevene skal kunne beskrive “grammatiske og estetiske sider ved språket”, på den ene siden, og “leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter”, på den andre. Formuleringene fra fagfornyelsen viser at skillet mellom språk i bruk og språk som system består, selv mange tiår etter at kognitiv lingvistikk begynte å få fotfeste i norsk akademia, som et alternativ til en slik strukturalistisk forståelse.

At grammatikk skapes gjennom språkbruk, er en sentral tese innenfor kognitive retninger. Dabrowska (2016, s. 480) oppsummerer påstanden slik: “grammar emerges from usage, at both developmental and historical level, and therefore usage should be centre stage in all accounts of language”. Observasjonene fra norske læreplaner og lærebøker ses her i sammenheng med slike antakelser, men også begrensninger innen kognitiv teori. Dabrowska (2016, s. 486) påpeker videre at:

Language is not only an instrument *for* social interaction; it is also a system that emerges *through* interaction, and we cannot hope to understand its structure without considering both cognitive and social factors and their interactions.

Her understreker hun at sammenhengen mellom bruk og struktur ikke er tilstrekkelig gjort rede for. Kognitive tilnærminger har jo som sitt eksplisitte mål å utfordre sentrale antakelser i lingvistikken, herunder “det rigide skillet mellom språkssystem og språkbruk” (Nistov et al. 2018, s. 109). Dette målet er imidlertid ikke så lett å omsette i praksis, og denne utfordringen er også utgangspunktet for denne artikkelen. Jeg fokuserer på to kilder, læreplaner i norsk, på den ene siden, og norske lærebøker, både innen grammatikk, og innen flerspråklighet og andrespråklæring, på den andre. I disse kildene undersøker jeg bruken av begrepet kognitiv og relaterte ord, og jeg ser på forholdet mellom bruk på gruppenivå og grammatikk på individnivå, samt dikotomien bruk vs. grammatikk.

1.1 Lingvistisk teori i bruk

Taylor (2018, s. 2) i sin forelesningsrekke om anvendt kognitiv lingvistikk, skriver følgende:

(...) whenever you start to teach a language, or if you are engaged in, say, writing materials or assessing proficiency, you necessarily draw on some theory of language (...) So you can't get away from a theory, whether you like it or not.

Spring (2019, s. 12) påpeker at “linguistic theory will serve as the base of the ongoing research or educational practices that one will engage in”, og hevder videre at

in utilizing any application based on any sort of linguistic theory, it is important to know the arguments for (and against) the source theories as well as any modifications or amendments to the theories themselves.

Et betimelig spørsmål er i hvilken grad, og på hvilken måte, autoritative dokumenter, som læreplaner og lærebøker, faktisk vil kunne reflektere en teoretisk tidsånd, eller bygge på en teori om språk, for å parafrasere Taylor over.

Utarbeidelsen av læreplaner og lærebøker innebærer påvirkning fra mange ulike aktører, og forskningsartikler og teoretiske trender er blant disse. Lingvistiske teorier og artikler kan ha en direkte påvirkning på slike dokumenter, selv om det kan være vanskelig å få øye på disse linjene uten tilstrekkelig avstand i tid.

Analyser av læreplaner og lærebøker setter søkelys på både trender og utfordringer i overordnede teoretiske trender. Aa (2021) påpeker hvordan norske læreplaners historiske utvikling (han bruker Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 (M74) og revisjonen av denne i 1987 (M87) som eksempler) viser en endring i retning et tekstlingvistisk og funksjonelt paradigme. Grammatikk gikk fra å forstås som system, til å forstås som grammatikk i bruk, tett knyttet til tekst. Aa påpeker selv at han er usikker på om dette bruksaspektet kvalifiserer til funksjonalisme i streng lingvistisk forstand, men forklarer videre at M87 trolig best kan beskrives som en forkjemper for funksjonell grammatikkundervisning. Haugen (2019, s. 7) beskriver en slik grammatikkundervisning slik:

Funksjonell grammatikkundervisning tyder at ein legg vekt på at grammatiske termar skal brukast i beskriving av og i arbeid med språk, men, sjølv om det etter mitt syn vil vere det mest føremålstenlege, tyder ikkje funksjonell grammatikkundervisning nødvendigvis at undervisninga bygger på funksjonell grammatikkteori.

Også relevant for denne artikkelen, er Aas observasjoner knyttet til forståelsen av grammatikk på 70-80-tallet, hvor, argumenterer Aa, formell/generativ grammatikk ble kategorisert sammen med normativ *kataloggrammatikk*, og hvor inntoget til den funksjonelle grammatikken ble (feilaktig) tolket som et paradigmeskifte i vitenskapen. Faarlund skrev i 1979 (s. 81–82) at forholdet mellom “TG-grammatikk og grammatikkundervisninga i skulen bør vere det same som til dømes matematikkstudiet ved universiteta og matematikk- og

rekneopplæringa i skolen” – lærere burde altså skoleres i transformasjonell-generativ teori. Sitatet kan indikere at dette ikke var tilfelle.

70- og 80-tallets grammatikksyn antyder en sammenheng mellom regjerende vitenskapelige paradigmer og utdanningssektoren. Samtidig illustrerer observasjonene at anvendelse av lingvistisk teori ikke er enkelt. En slik anvendelse kan være spesielt vanskelig gitt den store avstanden mellom en skolegrammatisk forståelse og grammatikk slik lingvister forstår fenomenet. Lingvister ser på grammatikk som bærer av en kulturell verdi i seg selv, hevder Van Rijt og Coppen (2017), “based on ideology rather than being supported by empirical evidence” (2017, s. 361). Lingvisters deskriptive tilnærming står her i konflikt med læreres mer instrumentelle tilnærming, ifølge forfatterne. Ifølge Van Rijt og Coppen benytter skolegrammatikken seg i for liten grad av lingvistisk forståelse, samtidig som de hevder at lingvister som arbeider innenfor de to toneangivende grammatiske teoriene – generative teorier og kognitive teorier – i stor grad er opptatt av teoriinterne problemstillinger, og at kognitiv teori “does not even present itself as a theory, but as a ‘movement’ or ‘enterprise’” (2017, s. 363). Van Rijt og Coppen (2017) argumenterer videre for at mangfoldet av lingvistiske teorier gjør det vanskelig å etablere et felles konseptuelt grunnlag – “a conceptual basis for grammar education” (s. 363) – som kan anvendes i skolen.

Funn fra spesifikke forskningsartikler og enkeltstudier har også fått stor betydning for utarbeidelsen av norske læreplaner. Grammatikk som sådan var lenge nedprioritert i norske læreplaner, trolig påvirket av effektstudier som fra 50-tallet beskrev hvordan grammatikkundervisning ikke hadde noen positiv effekt på elevers skriveferdigheter (se diskusjon i Hertzberg 2014). Dette pessimistiske synet på grammatikkens plass i skolen begynte gradvis å endre seg etter 2012, da en artikkel av Jones, Myhill og Watson påviste positiv effekt på skriveferdigheter hos en gruppe elever som også fikk grammatikkundervisning. I dag er grammatikk en del av læreplanene, syntetisert i formuleringen “system og mulighet”, ikke ulik Myhills formulering “grammar as choice”, (se Myhill 2021, Myhill et al. 2012), igjen basert på Hallidays begrep om “choice” – et sentralt begrep innenfor systemisk-funksjonell grammatikk.

I Australia og England har man i stor grad integrert og kontekstualisert grammatikkundervisningen gjennom visse teoretiske rammeverk, som Hallidays funksjonelle grammatikk (Van Rijt & Coppen, 2017). Det finnes også analyser av språksyn i norske læreplaner. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007), for eksempel, anses som i *liten* grad å forholde seg til den teoretiske utviklingen ved å ikke anse fler-

språklighet som verdifullt per se, og “har nesten ingen formuleringer som betoner verdien av flerspråklig kompetanse” (Kjelaas & Van Ommeren, 2019, s. 13). I de nye læreplanene i norsk er imidlertid språklig mangfold synlig som en verdi i seg selv, i form av kjerneelementet som nettopp heter *Språklig mangfold*, i tråd med den flerspråklige vendingen i det teoretiske landskapet (for problematisering av begrepet i læreplanene, se Vangsnes 2019, og Tonnes svar samme år). Her påpekes det at elever skal forholde seg til både “utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet” (etter 4. trinn) og “utforske og reflektere over språklig variasjon og mangfold i Norge” (etter 10. trinn), for å nevne de mest eksplisitte.

Både overordnede teoretiske trender og spesifikke studier synes altså å ha hatt stor betydning for norske læreplaner. Det er altså grunn til å spørre seg hvordan mer spesifikke teoretiske tilnærminger utspiller seg i slike dokumenter. Denne artikkelen har som mål å undersøke *hvordan*, eller *hvorvidt*, innsikter fra kognitiv lingvistik er synlige i slike dokumenter. Det er flere grunner til å undersøke akkurat denne teorien. Den første grunnen gir seg selv: kognitive tilnærminger har vært svært toneangivende i visse lingvistiske miljøer de siste tiårene (se seksjon 1.2), noe som, skal vi tro gjennomgangen over, kan bety at denne vil reflekteres i dokumentene jeg undersøker her. Mer spesifikt kan det påpekes at tidligere forskning har undersøkt forståelsen av begreper som er tett knyttet til kognitive retninger i norske læreplaner og lærebøker; Aa (2021) undersøker *bruksbaserte* og *funksjonelle* tilnærminger, mens Haugen (2019) diskuterer forholdet mellom funksjonell grammatikkundervisning og en kognitivt forankret funksjonell grammatikteori. Hva angår lærebøkene i andrespråksdidaktikk er disse, som vi skal se, i stor grad eksplisitt ikke-generative, noe som igjen åpner for spørsmålet om hvilket teoretisk fundament de da bygger på.

1.2 Kort historikk

På 70-tallet i Norge ble mange norske allmenningvister trent i Chomskys teorier, og med generativismen hadde mange blitt fascinert av en teori som forsøkte å integrere psykologiske realiteter om språk, på en måte som gjorde språkvitenskapen relevant for både kognitiv vitenskap og antropologi. Men Chomskys hegemoni ble etter hvert møtt med økende misnøye mot en teori som ble oppfattet som stadig mer teoretisk og abstrahert fra faktisk språkbruk. Utfordringen kom imidlertid ikke fra én teori. Snarere tvert imot oppsto gradvis det som skulle bli en teoretisk paraply med innsikter fra en rekke ulike

disipliner: den kognitive lingvistikken. Også her til lands fikk kognitiv lingvistik etter hvert fotfeste. Men samtidig som teoretiske tilnærminger og korpusundersøkelser med kognitivt utgangspunkt har blitt vanlige, har denne retningens betydning for anvendt lingvistik – altså lingvistisk teori som brukes for å forstå og løse mer praktiske problemer – vært mer uklar.

Der den generative teorien kjennetegnes ved å ha én opphavsmann, kombinerer kognitiv teori innsikter fra svært ulike fagfelt, som skapte denne “paraplyen” av teorier de siste tiårene i forrige århundre. De kom fra lingvistik, psykologi, antropologi og filosofi, og de hadde til felles at de ønsket å ta avstand fra den rasjonalistiske tidsånden som gjorde seg gjeldende i amerikansk språkvitenskap på denne tiden. Samtidig anså de det generative rammeverket som i økende grad abstrahert fra en empirisk og typologisk virkelighet.

Det hele begynte med semantikken. Gradvis ble det stilt spørsmål ved flere vedtatte dikotomier i språkvitenskapen. Lakoff og Ross (1967) avviste det klare skillet mellom syntaks og semantikk; om et ord var grammatisk eller leksikalsk, ble et gradsspørsmål, ikke et ja-/nei-spørsmål. Det samme gjaldt det grunnleggende saussureske skillet mellom bruk og grammatikk, noe som igjen dannet grunnlag for det bruksbaserte fundamentet til den kognitive lingvistikken.

En interesse for disse nye, poststrukturalistiske tankene så vi også i Norge, men det var faktisk morfologien, og Joan Bybees bok om bruksbasert morfologi (1985), som for alvor vekket interessen til forskere, og som bidro til den kognitive lingvistikkens inntog. Det hele kulminerte i Ronald Langackers “bibler” i to bind *Foundations of cognitive linguistics*, som på slutten av 80-tallet for alvor etablerte den kognitive lingvistikken i norsk kontekst i form av en helhetlig teori (Langacker, 1987; 1991, beskrevet i Theil, 2016). Utover 90-tallet og 2000-tallet ble det ved Universitetet i Oslo produsert et betydelig antall hovedfags- og doktorgradsavhandlinger, samt vitenskapelig produksjon fra ansatte ved det daværende lingvistiske instituttet (Forskningsrådet, 2002). På samme tidspunkt ønsket stipendiater ved Norges teknisk-vitenskapelige universitet (NTNU) seg en større teoretisk bredde som også inkluderte det kognitive feltet, noe som kan tyde på at Oslo ledet an i innføringen av den kognitive lingvistikken. Hovdhaugen et al. (1999, s. 492) bekrefter dette, og skriver at de ulike lingvistiske instituttene ved norske universiteter har spesialisert seg på ulike teorier; “Oslo in *cognitive grammar*, *descriptive linguistics*, and *the historiography of linguistics*” (min utheving).

Kognitiv lingvistik er i dag ikke én teori, men heller en paraplybetegnelse for en rekke ulike, men relaterte, lingvistiske subteorier. Kognitiv teori skiller seg videre fra andre retninger ved å ikke ha én *foundational text* eller opphavsmann, slik sosiolingvistikken har Labov, og det åpenbare: Generativismen har Chomsky. Den kognitive lingvistikken på sin side kjennetegnes ved en stor pluralisme både i nedslagsfelt og i metode. Hvis man åpner en innføringsbok i kognitiv lingvistik, vil den typisk ikke være organisert etter tema (tilegnelse, morfologi, osv.), men snarere etter subteori. Slik er Geeraerts' artikkelsamling et eksempel (2006). Her ser vi introduksjoner til toneangivende undergrupper av kognitive tilnærminger, fra konstruksjonsgrammatikk til metafor-teori og bruksbasert teori, til teorier om språktilegnelse. Selv om teorien er mangslungen, har de ulike subteoriene felles premisser. Ett slikt er altså at språkbruk tillegges stor betydning: Som navnet indikerer, mener man her at grammatikk formes av bruk. At grammatikk oppstår som det utilsiktede resultatet av bruk, høres kanskje tilforlatelig ut, men er i grunnen en ganske radikal påstand. Ideen er at for eksempel frekvens (altså hvor mange ganger et språklig fenomen dukker opp eller brukes) former grammatikken til talerne på individnivå. Dette er ett av flere psykologiske postulater som gjelder for alle kognitive tilnærminger, oppsummert i den såkalt kognitive forpliktelsen, som vi kommer til i neste avsnitt.

Før vi kommer dit, er det også verdt å nevne at kognitive teorier fortsatt ikke nødvendigvis anses som spesielt sentrale av aktører innen andre teoretiske rammeverk. Et talende eksempel på hvordan det overordnede skillet mellom kognitive og generative teorier fortsatt eksisterer, finner vi i Hårstad, Lohndal og Mæhlums bok om språkvitenskapelig metode (2017). Her vies kognitiv teori to avsnitt (i en bok på 200 sider). Kognitiv teori beskrives som en av de mest "toneangivende opposentene til generativ teori" (s. 90), samtidig som den presenteres som marginal i en større vitenskapsteoretisk kontekst.

1.3 Teoretiske forpliktelser

Til tross for sin pluralisme i nedslagsfelt enes kognitive lingvister om to såkalte forpliktelser, som danner grunnlaget for all kognitiv lingvistik: den kognitive forpliktelsen (*the cognitive commitment*) og forpliktelsen om å være generell (*the generalization commitment*). Førstnevnte er intuitiv: det dreier seg om å gjøre forskning som er i tråd med "other cognitive and brain sciences" (Evans 2016: 283), "that accords with what is known about the mind and brain from other disciplines". Et talende eksempel på denne forpliktelsen kommer til

syne i konstruksjonsgrammatiske analyser av språktilegnelse, slik som i Boyd og Goldberg (2011) sin analyse av hvordan innlærere av engelsk lærer å unngå å plassere visse adjektiv foran substantivet (f.eks. **the asleep man*). Ifølge forfatterne skjer dette ved at innlærere trekker slutninger om at når visse adjektiv ikke opptrer i den posisjonen, er det en *grunn* til det. Her baserer man seg på funn fra psykologien som peker på at barn er “rasjonale imitatorer”, bl.a. på grunnlag av studien til Gergely et al. (2002). Som vi skal se, er imidlertid denne kognitive forpliktelsen ofte kun rent rutinemessig integrert i studier som bruker et kognitivlingvistisk rammeverk, eller ikke tatt med i det hele tatt.

Forpliktelsen om å være generell handler om at grunnprinsipper i kognitiv teori skal gjelde for alle domener av språkbruk, og at man dermed ikke postulerer noe prinsipielt skille mellom syntaks, morfologi, fonologi, og leksikon. Dette postulatet er godt eksemplifisert i den kognitive grammatikaliseringsteorien, hvor grammatikalisering av en konstruksjon innebærer endringer på alle nivåer, på form- og innholds nivå. Grammatikaliseringen av den romanske futurumkonstruksjonen, for eksempel, involverte både fonologisk reduksjon, morfosyntaktisk endring og semantisk bleking. Morfosyntaktisk besto endringen i spansk i at den latinske perifraseren *cantare habeo* ble sammentrukket til *cantaré*, hvor possessiven *habere* mistet sin leksikalske betydning og fikk en grammatisk futurumbetydning (representert i suffikset *-é* i første person entall).

Kognitiv lingvistikk definerer seg selv typisk i opposisjon til andre lingvistiske teorier. I utgangspunktet var den en “Rejection of rationalist zeitgeist” (Evans, 2016, s. 283), andre typiske formuleringer sier at “Usage-based linguists reject the innateness hypothesis of generative grammar” (Diessel, 2017) og at “Cognitive linguistics is something fundamentally different from (...) Chomsky’s minimalist program” (Bernárdez, 1999, s. 9). Dette stadige behovet for å definere seg i opposisjon til andre teorier kjennetegner ofte nyere teorier i konflikt (generativister definerte seg for eksempel i opposisjon til strukturalismen lenge). Men konflikten blir ekstra tydelig innenfor kognitiv teori, siden grunnleggerne av teorien selv befant seg svært langt vekk fra empirien, og lente seg på introspeksjon heller enn innhenting av data. Det åpenbare eksempelet her er Ronald Langackers framstillinger, som er en nærmest eksplisitt ikke-empirisk tilnærming, men også Lakoff og Talmy brukte slike metoder. Denne tilliten til introspeksjon fortsetter å prege feltet, hevder Dabrowska (2017, s. 480), i en “excessive reliance on introspection (...) hvor “many cognitive linguists continue to use their own intuitions (or at best those of a few colleagues) as their main data source”.

2. Anvendt, kognitiv lingvistikk

Til tross for sin prinsipielt bruksnære tilnærming har kognitive studier av mer heterogene brukskontekster vært lite utbredt. Et talende eksempel finner vi i *Handbook of Cognitive Linguistics* fra 2010. Den eneste gangen “bilingualism” nevnes i hele verket, er når Pederson (2010, s. 1024) skriver at “Perhaps even more problematic is the issue of bilingualism. Unless all subjects are totally monolingual, this is a problem for the design”. Samtidig har de siste tiårene sett flere mer eller mindre vellykkede forsøk på å anvende kognitiv teori på mer heterogene språklige utvalg og varierte brukskontekster. Den kognitive andrespråkslingvistikken (godt representert med Nick Ellis’ verker, se f.eks. Ellis et al. 2016), er etablert internasjonalt (se f.eks. Ortega 2015), men det er lite dialog mellom denne og den kognitive sosiolingvistikken. Kognitiv sosiolingvistikk er også et overraskende lite utviklet felt, til tross for at begrepet *cognitive sociolinguistics* ble brukt første gang av lingvisten Dirk Geraaerts i et plenumsforedrag i 2003, etterfulgt av en rekke konferanser og publikasjoner (senest Kristiansen et al., 2021; se også Kristiansen & Dirven, 2008, samt Gunleifsen, 2010 for en tidlig norsk tilnærming). Ingen teoretiske forpliktelser hindrer en sosial vending, snarere tvert imot, og kognitiv sosiolingvistikk er i aller høyeste grad et voksende felt, men like fullt har den helt store revolusjonen latt vente på seg. Det finnes selvsagt unntak, og kognitiv kontaktlingvistikk er et eksempel i så måte. Her kombineres kognitiv lingvistikk og kodeveksling (Backus, 2015). Nyere tilnærminger har også begynt å bruke bruksbaserte termer som innprenting for å forstå språkforvitring (Steinkrauss & Schmid, 2016). I følgende avsnitt skal jeg undersøke bruken av kognitive tilnærminger i en norsk kontekst.

2.1 Kognitiv, bruksbasert, funksjonell

Er det vanskelig å anvende kognitive tilnærminger? Et dykk ned i nyere norske lærebøker og læreplaner viser at begreper knyttet til kognitiv lingvistikk brukes på svært sprikende måter. På den ene siden har det blitt vanlig å referere til kognitiv lingvistikk (i en eller annen form) i et forsøk på å bevege seg i retning en mer empirisk tilnærming til språk. På den annen side, og paradoksalt nok, brukes kognitiv-begrepet som en referanse til mentalistiske tilnærminger som ser på språk abstrahert fra bruk.

Kognitiv-begrepet er dermed polysemt, og brukes både spesifikt om kognitiv teori, og som en paraplybetegnelse om teorier som har den mentale grammatikken som studieobjekt. For å tydeliggjøre forskjellen på disse forståelsene

av begrepet, opereres det internasjonalt (men ikke her til lands) gjerne med et skille mellom *Cognitive* og *cognitive* (med stor og liten C), hvor førstnevnte brukes for å referere til den spesifikke teorien (nevnt allerede i Geeraerts artikkelsamling fra 2006). Wen og Taylor (2021) bruker *Cognitive* for å referere til det de kaller *mikro-kognitive* tilnærminger, mens de bruker *cognitive* for å referere til *makro-kognitive* sådanne, altså tilnærminger som tar for seg språk og kognisjon i bred forstand. Jeg vil i det som følger, bruke begrepene mikro-kognitiv vs. makro-kognitiv.

Begrepene *bruksbasert* og *funksjonalistisk* dukker også opp i litteraturen. Det er likevel viktig å påpeke at disse begrepene ikke trenger å være knyttet til hverken bruk eller funksjonalisme slik vi kjenner den fra kognitive teorier. Sistnevnte dreier seg jo om å forstå språkstruktur gjennom språkbruk, og også hvordan struktur oppstår gjennom diakron endring, og spesifikt grammatikalisering (se særlig arbeidene til Hopper & Traugott, 2003).

2.2 Kognitiv, funksjonell, bruksbasert i læreplaner og lærebøker

I det som følger, gjennomgår jeg det tekstlige materialet som danner grunnlag for diskusjonen, og jeg undersøker bruken av *kognitiv* og nærliggende begreper (*bruksbasert*, *funksjonell*) i to kilder: gjeldende læreplaner i norsk og velbrukte lærebøker fra norske universiteter og høyskoler. Analysen foregår i to ledd, inspirert av henholdsvis en *diskurs-intern* og *diskurs-ekstern* tilnærming (Fairclough, 2003, s. 3). Først dreier det seg om å vurdere innholdet i tekstene, dokumentene, og bøkene i fokus, gjennom den diskurs-interne tilnærmingen. Denne tilnærmingen vil her innebære å fokusere på visse ord, uttrykk og formuleringer som er sentrale innenfor det kognitive rammeverket, som blir gjenstand for målrettede søk, herunder *kognitiv*, *funksjonell* og *bruksbasert*. Videre foretar jeg en såkalt diskurs-ekstern analyse, og det er denne som står i fokus i denne artikkelen, da jeg her knytter innholdsanalysen til overordnede teoretiske spørsmål, nettopp de som dreier seg om det kognitiv-teoretiske landskapet.

Metodisk vil dermed denne studien være en form for dokumentanalyse, hvor de enkelte dokumentene, herunder læreplaner og fagbøker, anses som mer enn bare tekst, men som dokumenter som må forstås i henhold til sin samtid (jf. Asdahl & Reinertsen, 2020), her altså sin *teoretiske* samtid. Det er ikke kvaliteten på dokumentene som vurderes, og avsenderne er ikke viktige her. Snarere ses verkene i lys av kognitiv teori og dens begrensninger.

Før jeg gjennomgår funnene i denne totrinnsstilnærmingen, og diskuterer disse i sin teoretiske kontekst, gjør jeg rede for materialet jeg har brukt. Utvelgelsen av lærebøkene med andrespråksdidaktisk fokus er basert på pensumlister i relevante emner i andrespråksdidaktikk (her begrenset til etter- og videreutdanningskurs ved HINN, UiO, UiB og USN, fordi disse utelukkende bruker flerspråklighetslitteratur til pensum, i motsetning til f.eks. lærerutdanningene, som har et større spekter av tekster), samt Caspersen et al. (2017) sin gjennomgang av pensum på norske lærerutdanninger. Her finner vi en rekke gjenganger, og hva angår andrespråksdidaktikken, er følgende inkludert (nevnt her med boktittel, ikke forfatternavn, for å illustrere fokus på verket, ikke avsenderen):

Tabell 1. Kategorisering av lærebøkene

Enspråklig fokus	Flerspråklig fokus
<p><i>Norsk grammatikk for grunnskolelæreren</i> (Rønning et al., 2020)</p> <p><i>Språk i skolen.</i> <i>Grammatikk, retorikk, didaktikk</i> (Brügger Budal et al., 2020)</p> <p><i>Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver</i> (Kulbrandstad & Kinn, 2016)</p>	<p><i>Andrespråksdidaktikk – en innføring</i> (Monsen & Randen, 2017)</p> <p><i>Flerspråklighet til begeistring og besvær</i> (Svendsen, 2021)</p> <p><i>Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling</i> (Gujord & Randen, 2018)</p> <p><i>Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer</i> (Golden & Selj, 2019)</p> <p><i>Språklig mangfold og læring</i> <i>Didaktikk for flerspråklige klasserom</i> (Bjarnø et al., 2017)</p>

Læreplaner, på sin side, er særlig interessante kilder. De er produkt av en innfløkt samskrivingsprosess som involverer både fagfolk, byråkrater og politikere, og de har gått gjennom mange aktører og omfattende bearbeidingsprosesser i forkant av publisering. Som dokumenter vil de i særklasse kunne representere den teoretiske tidsånden, og de har en naturlig autoritet, basert på lesernes opparbeidede tillit til arbeidet som ligger bak deres utforming. I likhet med utvelgelsen av lærebøkene tar jeg for meg én læreplan med enspråklig grammatisk fokus, Læreplan i norsk (NOR 01-06), samt én læreplan som fokuserer på flerspråklige individer, Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02).

2.2.2 Kognitiv grammatikk og kognitive tilnærminger i lærebøker i språk

Som nevnt innledningsvis er grammatikksyn i både lærebøker og læreplaner studert både internasjonalt og nasjonalt. Hertzberg (2011, s. 19) spør seg hva som egentlig menes med grammatikkundervisning i en norsk skolesammenheng. Hun besvarer spørsmålet selv:

Jeg tror trygt vi kan si at det hovedsakelig er (...) undervisning i språklige strukturer og kategorier. Undervisningen kan være mer eller mindre teoretisk og systematisk – i flere av undersøkelsene er det lagt vekt på å gjøre grammatikkundervisningen funksjonell og virkelighetsnær – men den dreier seg likevel alltid om å analysere og kategorisere språklige enheter.

Rønning et al., forfatterne av den svært velbrukte *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*, skriver helt eksplisitt følgende, (2020, s. 18), skriver da også helt eksplisitt at:

“Språket i bruk”, derimot, innebærer at vi interesserer oss mest for hva vi bruker språket til. (...) Når hovedinteressen er hva vi bruker språket til, er det språkets funksjoner som står i sentrum, og en grammatikk med et slikt perspektiv kalles funksjonell grammatikk.

Slike grammatikksyn har tidligere blitt diskutert av bl.a. Haugen (2019), som peker på at nyere norske grammatikkbøker gjerne forfekter en “funksjonell grammatikkundervisning”, uten henvisning til “funksjonell grammatikk”. Funksjon er her assosiert med bruk, uløselig knyttet til lese- og skriveopplæring, i en tydelig ikke-teoretisk forståelse av bruksbasert lingvistikk. Haugen diskuterer videre hvorvidt dybdelæring kan oppnås gjennom en forståelse av tekst (altså faktisk språkbruk) som en kilde til innsikt om språket i bruk.

Det finnes unntak. Theils beskrivelse av semantikk i tredjeutgaven til *Språk i skolen* (2020) er opplagt mikro-kognitiv, for å bruke Wen og Taylors begrep som jeg introduserte innledningsvis. Her kan vi bl.a. lese at “Det særegne ved ein prototypisk kategori er at han ikkje har klåre grenser, og at nokre medlemmer av kategorien er betre representantar for kategorien enn andre” (s. 63). Selv om kapittelet har referanser til videre lesning av kognitive grammatikere på slutten av kapittelet, er det ikke eksplisitt teoretisk. Andre forfattere i samme bok fremhever også et dynamisk syn på språk, og Tonne skriver om å se den “uendelige språkbruken” i den “endelige grammatikken” (s. 189), og en

mulighet for å se grammatikkbeskrivelser som del av “noe større” (s. 174). Dette vitner om et språksyn hvor grammatikken oppstår som resultat av bruk, heller enn adskilt fra sistnevnte.

Språk i skolen skiller seg her noe fra *Språkets mønstre*, som presenterer norsk grammatikk på en nærmest teorinøytral måte. *Kartet og terrenget*, altså prinsippene som legges til grunn for den grammatiske beskrivelsen, diskuteres (s. 21–23), og “disse retningslinjene utgjør en slags modell av språkssystemet som angir blant annet hvilke deler systemet består av, og hva slags fenomener det er aktuelt å gjøre rede for innenfor de forskjellige delene” (s. 22). Dette systemet forstås videre inndelt i ulike undersystemer, som det riktignok påpekes at “griper inn i hverandre” (s. 18), men dette er påstander lingvister flest vel vil enes om, og som ikke fordrer noen eksplisitt mikro-kognitiv forståelse. Det kan likevel nevnes at den i høyeste grad mikro-kognitive prototype-modellen trekkes fram som en utviklet modell for å beskrive ordbetydning (s. 34–35), og at betydning innenfor denne modellen er bygget opp av en rekke trekk, hvor den som har flest av disse trekkene, er prototypen – det mest typiske eksempelet.

Hva så med den norske, anvendte kognitive andrespråkslingvistikken? Her skal jeg se på lærebøker, primært innen andrespråksfeltet. Selv om det finnes en norsk, generativ andrespråkslingvistikk, er det kognitive retninger – i svært bred forstand – som regjerer. Gujord og Ragnhildstveit (2018) diskuterer eksplisitt det teoretiske grunnsynet i norske studier av tverrspråklig påvirkning. De påpeker at den norske transferforskningen deler seg i to retninger, den kognitive og den generative. Selv om det finnes generativ transferforskning, påpeker forfatterne at den typiske norske transferstudien i dag har en kognitiv tilnærming (s. 147). Imidlertid hevder forfatterne at det er lett å identifisere en generativ studie, men “ikkje like tydeleg i alle studiane om forfattaren har eit kognitivt perspektiv, eller om perspektivet er eit anna” (s. 147). Forfatterne begrenser altså kapittelet sitt til å i hovedsak ta for transferstudier innenfor “ei kognitiv orientering” (s. 134). Som eksempler på en slik orientering bruker de spesielt Jarvis og Pavlenkos bok fra 2008, *Crosslinguistic transfer in language and cognition*. Denne boka er interessant, da den illustrerer både en makro-kognitiv tilnærming og eksplisitt diskuterer kognitive teoretikers påvirkning på studiet av overføring. Hva angår førstnevnte, kan vi observere denne kognitive-forståelsen både i bokas tittel, og i utsagn som “there may be a number of cognitive levels at which two or more languages that a user knows can exert an influence on on another” (2008, s. 23). Hva angår kognitive teoretikers eksplisitte påvirkning, dreier det seg primært om lingvistisk relativisme, altså

hvorvidt språk former eller påvirker tanken. I dette spørsmålet tas det avstand fra den generative universal-grammatikken, og forfatterne siterer Lakoff, som påpekte at universal-grammatikkens hegemoni hadde gjort at forskere flest styrte unna relativismen, og at denne ble en “bête noire, identified with scholarly irresponsibility, fuzzy thinking, lack of rigor, and even immorality” (Lakoff, 1987, s. 304). Pavlenko og Jarvis’ mål var nettopp å bruke innsikt fra den kognitive nyrelativismen i studiet av overføring, og sammenhengen mellom disse to tilnærmingene blir på den måten tydelig.

Nistov, Gustafsson og Cadierno sin artikkel “Bruksbaserte tilnærminger til andrespråkslæring” (2018) er den første og eneste systematiske gjennomgangen av bruksbasert, kognitiv lingvistikk i en norsk andrespråkskontekst. De skriver at dette rammeverket “framhever at grammatisk kunnskap kommer fra erfaring, står først og fremst i kontrast til chomskyansk generativ lingvistikk og UG-tilnærminger” (s. 108). “I motsetning til generativ lingvistikk (...) ser bruksbaserte tilnærminger forankret i kognitiv lingvistikk på språk som et produkt av generelle kognitive evner. Språk er altså uatskillelig forbundet med menneskelig kognisjon og generelle kognitive prosesser som persepsjon, oppmerksomhet, kategorisering, figur-bakgrunn-organisering og skjema-tisering” (s. 109). De peker også på et magert antall publiserte artikler innen dette teoretiske landskapet.

Flere av lærebøkene og artikkelsamlinger innen flerspråklighets-/andrespråk som jeg har undersøkt her, har et eksplisitt makro-kognitivt ståsted, slik Nistov, Gustafsson og Cadierno gjør over. Monsen og Randen (2017, s. 26) skriver:

kognitiv læringsteori oppsto som et resultat av den antibehavioristiske bølgen i 1960-årene. Man sluttet å betrakte innlæreren som et tomt skall som kunne fylles med kunnskap, og begynte å anse ham eller henne som et kreativt og tenkende individ”. “Innen de kognitive læringsteoriene rettes oppmerksomhet mot hvordan hjernens prosessering av ny språklig informasjon kan forklare andrespråkslæring.

Svendsen (2021) beskriver henholdsvis et kognitivt eller et psykolingvistisk, og et sosiolingvistisk eller språksosiologisk perspektiv på flerspråklighet. De to førstnevnte brukes synonymt; “I dette kapitlet har vi tatt for oss to- eller flerspråklighet primært ut ifra et kognitivt eller psykolingvistisk perspektiv” (s. 61), mens sistnevnte forstås i opposisjon, slik: “Den inkluderer både et kog-

nitivt eller et psykolingvistisk og et sosiolingvistisk eller språksosiologisk perspektiv på flerspråklighet” (s. 1). *Kognitiv* forstås her synonymt med *psykolingvistisk*, i opposisjon til språk i bruk og språk i samfunnet, noe vi kan tolke som en klar *makro*-kognitiv tilnærming. Hun beskriver videre teorier som har fokus på funksjon eller bruk slik, for å utdype Grosjeans (2010, s. 4) beskrivelse av flerspråklighet: “those people who need and use two or more languages (or dialects) in their everyday lives”.

Slike kompetansebaserte og *funksjonelle* eller *bruksbaserte* definisjoner legger altså vekt på det at man bruker ulike språk i dagliglivet, i visse situasjoner, for visse formål eller til ulike personer. (s. 22)

Bruksperspektivet utdypes som følger:

Bruksstrategiene omhandler språket i bruk, altså hvilke strategier man tyr til når man ønsker å overbringe et budskap når man ikke har tilstrekkelige språkferdigheter til å gjøre det på en vellykket måte (s. 39)

I et kognitivt eller et psykolingvistisk perspektiv inkluderer Svendsens bok videre den senere forskningsdebatten om hvorvidt flerspråklighet utgjør en kognitiv ressurs, og den tar også opp ulike kognitive eller psykolingvistiske aspekter ved flerspråklig tilegnelse. Svendsen skriver at et *kognitivt perspektiv på ressurs* innebærer at det å kunne flere språk utgjør en slags kognitiv reserve eller en kognitiv hjulpekilde. Samtidig brukes kognitiv-begrepet for å beskrive en rekke ulike lingvistiske prosesser og elementer, bl.a. *faktor*, *utvikling*, *mekanisme* og *kontrollfunksjoner*, for å nevne noen.

Selj og Ryen (2019) skriver om et “underliggende kognitivt fundament” (s. 91), som er felles for den språklige og begrepsmessige utviklingen, samt “kognitiv kompleksitet” i relasjon til skoleoppgaver og vanskelighetsgrad (s. 31), basert på Blooms taksonomi fra 1956. På samme måte skriver Vigrestad (2015) om at det i kognitive teorier står sentralt “at morsmål alltid påvirker andrespråket der all tidligere erfaring tas med inn i ny erfaring” (s. 53). Selj (2015) skriver at læring er en aktiv prosess der eleven knytter ny informasjon sammen med egne erfaringer og kunnskaper, “en form for konstruktivistisk læringssyn, som langt på vei er felles for kognitive og sosiokulturelle teorier” (s. 23). Hun beskriver videre de kognitive læringsteoriene som “en konstruksjonsprosess der nytt stoff bearbeides individuelt og forstås i lys av det eleven allerede kan”.

Kognitiv læringsteori er sentral i andrespråksdidaktikken, og er en term fra pedagogikken som bygger på Piagets konstruktivistiske læringsteorier. Også Svendsen (2021, s. 41) knytter kognitive tilnærminger til læring, slik: “Viktige kognitive faktorer i all språklæring er såkalte *læringsstrategier* og *språkbruksstrategier*.”

Disse kildene utpeker seg på flere måter. Først og fremst skisserer de en avstand fra behavioristiske retninger fra 60-tallet. Dette er imidlertid en makro-kognitiv tilnærming, som ikke skal forveksles med mikro-kognitive tilnærminger. Her forstås altså et konstruktivistisk læringssyn som kompatibelt med både kognitive og sosiokulturelle retninger. Slik er det ikke alltid. Paradoksalt nok skisseres den sosiokulturelle teorien ofte i opposisjon til den kognitive lingvistikken, selv om disse to i praksis deler helt sentrale fundament. Svendsen (2021) skriver for eksempel at sosiokulturelle og sociolingvistiske teorier kan supplere den tradisjonelle lingvistisk/kognitive andrespråkslingvistikken (s. 76).

Hvis vi ser utover tekstene, til de *tekst-eksterne* elementene, er to tendenser altså gjennomgående for lærebøkene i norsk andrespråkslingvistik. På den ene siden skiller de eksplisitt mellom de kognitive og de sosiokulturelle teoriene. Kognitive tilnærminger kan her da tolkes i opposisjon til bruks-baserte og sosiokulturelle tilnærminger, i en tydelig makro-kognitiv forståelse av begrepet. På den andre siden har vi sett at enkelte verker også gjør et skille mellom de kognitive og de generative tilnærmingene eksplisitt. Dette vitner om en mikro-kognitiv forståelse.

2.2.1 System vs. bruk og fravær av kognitive tilnærminger i læreplaner i språk
I det som følger, analyserer jeg også to læreplaner gjennom tottrinns-tilnærmingen skissert i 2.2. Som i lærebøkene, tar jeg for meg både dokumenter knyttet til enspråklige og flerspråklige individer, og undersøker først de tekst-interne elementene. Læreplan i norsk (NOR 01-06) skisserer altså at norsk er “et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære”, mens Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) på sin side beskriver dette som “et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag.”

Som kjent ble det etter fagfornyelsen innført såkalte kjerneelementer, altså det som anses som det mest sentrale i hvert fag. I norsk finnes seks slike, og ett er særlig orientert mot grammatikk og språkbruk. Vi kan lese følgende i kjerneelementene i norsk (NOR 01-06):

Språket som system og mulighet

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (NOR01-06)

Som vi så i innledningen, skiller de nye læreplanene i norsk eksplisitt mellom språket som system (grammatikk abstrahert fra bruk, slik den gjerne er å finne i skolegrammatikker) og språket som mulighet (assosiert med bruk og utprøving) som sine kjerneelementer. Dette “mulighetsrommet” presenteres atskilt fra den grammatiske beskrivelsen. Dette er en mindre omformulering av skillet mellom språket som system (ren grammatisk kunnskap) og språket i bruk (den grammatiske kunnskapen omsatt i praksis) fra forrige gjeldende læreplan. Der kunne vi lese følgende, under hovedområdet “Språk, litteratur og kultur”:

Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. (NOR01-05)

I NOR01-06 kan vi under de trinnsesifikke kompetansemålene lese om å “bruke språket på kreative måter” (4. trinn), “leke med språket” (7. trinn), “bruke fagspråk” (10. trinn), “bruke kunnskap om språket som system til å utforske og sammenligne språk” (VG1, VG2), “bruke fagspråk til å beskrive særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt” (VG2).

Skillet mellom system, på den ene siden, og bruk, på den andre, er likevel i aller høyeste grad til stede i den nye formuleringen, om enn i et mer fargerikt språk. I disse trinnsesifikke kompetansemålene kan det metaspråklige aspektet sies å være tydeligere, men skillet mellom grammatikk og bruk er synlig i formuleringen som peker på “system” på den ene siden, og “mulighet” på den andre.

Hvis vi nå plasserer disse dokumentene i sin teoretiske samtid, kan det innvendes at det virker utopisk å se for seg at læreplaner ikke skal reflektere en dikotomi mellom system og bruk, dessuten er det jo langt fra alle forskere som

delers synet på at dette skillet ikke bør videreføres. Samtidig er det påfallende at andre felt, f.eks. reflektert i læreplaner som tar for seg flerspråklighet, har blitt modernisert i henhold til sosiolingvistiske teorier og mer i takt med gjeldende flerspråklighetsteoretiske grunnpilarer (herunder flerspråklighet som ressurs). “Språklig mangfold” er et kjerneelement, og elever skal kunne “forstå egen og andres språklige situasjon i Norge”. Elever skal opparbeide seg “inn-sikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet” og “utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet” (7. trinn).

I den grad det norskfaglige har blitt endret, er det heller i takt med en teoretisk vending i retning metaspråk som grammatikkens kjerne. Kompetansemålene for de enkelte trinnene illustrerer også dette, og etter 7. trinn skal elevene kunne “bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster”, før de etter 10. trinn skal “bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk”. Denne overgangen til et fokus på metaspråk er grundig diskutert i litteraturen, bl.a. av Aa (2021), som påpeker hvor krevende det er å skulle anvende et grammatisk metaspråk, og at et språk om språket i seg selv ikke er nok. Som et apropos kan det her likevel nevnes at metaspråklig kompetanse er tett knyttet til kognitiv *læringsteori*, hvor det å være seg bevisst hva man lærer, og hvordan man lærer det, også er sentralt.

I læreplanen *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR 07-02) er fokus naturlig nok et annet enn i læreplanen i norsk. Fagets relevans og sentrale verdier formuleres slik:

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag.

Kjerneelementene er knyttet til det produktive og det reseptive; muntlig kommunikasjon, lesing og skriftlig tekstsaking. Det sosiolingvistiske grunnlaget er eksplisitt og tydelig. “Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen.” Det finnes også mer eksplisitte formuleringer knyttet til kontrastiv typologi, som følgende: “De skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før.” Ett punkt utpeker seg, det er punktet Språklæring. Her står følgende:

Elevene skal utvikle kunnskaper om hva det innebærer å lære seg et nytt språk. De skal bruke språklæringsstrategier for å utvikle språkferdighetene sine, og de skal kunne sammenligne norsk med språk de kan fra før. Dette omfatter både språket som system og språket i bruk.

Kravene er her både detaljerte og krevende. Elevene skal utvikle metaspråk om læring (hva det innebærer å lære seg et nytt språk). De skal bruke språklæringsstrategier for selv aktivt å ta del i egen språkutvikling, og kunne noe kontrastiv typologi. Dette skal omfatte både systemnivå og bruksnivå. I motsetning til lærebøkene, som i varierende grad forholder seg eksplisitt til kognitive tilnærminger, er læreplanene tilsynelatende frie for lingvistiske teoretiske forpliktelser innenfor grammatikkdomenet. For å forstå hvorfor det er slik, må vi forstå begrensninger knyttet til kognitiv teori som sådan. Å bygge bro mellom struktur og bruk er nemlig et grunnproblem for den kognitive lingvistikken.

3. “Grammar is grammar and usage is usage”

I denne artikkelen har jeg gjort to observasjoner rundt bruken av begrep assosiert med kognitiv lingvistik i norsk kontekst, gjennom en totrinnsstilnærming, med fokus på henholdsvis innhold og teoretisk kontekst. På den ene siden, i lærebøker i norsk grammatikk og innen norsk for lærerstudenter, forstås funksjonell grammatikk som assosiert med bruk alene, knyttet til grammatikkundervisning i en skolekontekst – av noen kalt funksjonell grammatikkundervisning, se bl.a. Aa (2021) og Haugen (2019). Funksjon og bruk forstås her tilsynelatende ikke knyttet til den mikro-kognitive forståelsen av disse begrepene.

På den andre siden, i litteraturen som tar for seg flerspråklighet, forstås kognitive tilnærminger ulikt. Her brukes kognitive retninger for å referere både til tilnærminger som er *abstrahert* fra bruk, og grupperes sammen med mentalistiske tilnærminger til språkbruk, en tydelig makro-kognitiv tilnærming. Samtidig bygger en rekke studier, særlig innenfor overføring, på spesifikke mikro-kognitive antakelser, bl.a. om språklig relativisme. I læreplaner opprettholdes fortsatt dikotomien mellom system og bruk – her er det få eller ingen spor etter den kognitive lingvistikken. Den mikro-kognitive forståelsen av forholdet mellom bruk og grammatikk er usynlig, og skillet mellom de to opprettholdes.

Som vi så innledningsvis, vil språkteoretiske antakelser få konsekvenser for både lærebøker og læreplaner, selv om antakelsene ikke alltid gjøres eks-

plisitt. Når vi her har observert en rekke ulike forståelser for både kognitiv, bruk og funksjonalisme, sier denne bruken noe om teorien bak – de teksteksterne elementene. Samtidig har vi sett at mange formuleringer i læreplaner tydelig har blitt påvirket av teoretiske trender, men at skillet mellom system og bruk består. Essensen i kognitiv lingvistikk er jo nettopp at den strukturelle dikotomien mellom bruk og grammatikk må avvises, dessuten at kognitive studier har forpliktelser knyttet til forståelsen av det kognitive, samt er forpliktet til å være tilstrekkelig generelle. Samtidig illustrerer denne språkforståelsen et aspekt ved kognitive teorier som fortsatt fremstår lite utviklet, og peker på et større teoretisk problem. Det dreier seg om forholdet mellom *prosess* og *produkt*; altså linken mellom henholdsvis *språket i bruk* og *språket som system*. Ja, våre mentale grammatikker har oppstått som et resultat av bruk, men *hvordan*?

Haspelmath (2021) problematiserer dette sosiale aspektet, og peker på at sosiale konvensjoner og sosial læring spiller en liten rolle i kognitive og bruksbaserte teorier. Bybees kjente definisjon er talende: grammatikk er “The organization of *one's* experience with language” (2006, s. 711, min utheving). Haspelmath, en selverklært bruksbasert funksjonalist, mener at denne organiseringen, altså den internaliserte grammatikken, er sekundær, og at det primære studieobjektet bør være konvensjonene som styrer språkbruken. Han peker her på et paradoks knyttet til den kognitive lingvistikken: den fokuserer på grammatikk som et epifenomen av bruk, samtidig som den i liten grad forsøker å modellere hva denne bruken, altså konvensjonaliseringen, egentlig går ut på. Kognitivister bryr seg unektelig om store datamengder og mye empiri (f.eks. ved bruk av korpora), samt store typologiske utvalg (f.eks. i den diakrone typologien og grammatikaliseringsteorien), men stemmer det at de bryr seg mindre om læring?

Innen bruksbaserte tilnærminger til språkkontakt er dette produktorienterte fokuset i høyeste grad synlig. Kontemporære tilnærminger til språkkontakt fokuserer mer på produktet eller resultatet, og mindre på de enkelte prosessene som muliggjør endring. Et eksempel på dette er Heine og Kutevas (2005, s. 116) diskusjon om grammatikalisering som et resultat av kontakt, der de uttaler at de vil ha “lite å si om prosessen som fører til produktet, siden den fremdeles er dårlig forstått” (min oversettelse). Ettersom språklig endring ofte blir observert *post hoc*, er det spesielt vanskelig å anta noe om samspillet mellom de involverte prosessene. De fleste historiske lingvister unngår det helt, med visse unntak (se f.eks. Petré & Van de Velde, 2018). Fløgstad og Lanza (2019) peker også på behovet for økt fokus på prosessorienterte tilnærminger.

Det kan dermed se ut som om vi har en “missing link” mellom individets kognitive grammatikk, og de bruksprosessene som leder til denne grammatikken. Læring – altså prosess – er mindre populært som studieobjekt for lingvisten enn sluttresultatet – altså produktet, det være seg en språkvarietet eller et tilegnet språk. Dette ser vi i både historisk lingvistik, som over, i kontaktlingvistiske studier, og ikke minst også i kognitive tilnærminger. Det har blitt hevdet av kognitive lingvister at det var Chomskys legendariske anmeldelse av Skinner’s *Verbal Behavior* som for alvor fjernet læringsaspektet fra lingvistikken (Divjak, 2021) – et godt eksempel på at skyttergravene holder stand. Sannsynligvis er svaret et annet: det sosiale og kommunikative aspektet har opplevdes som implisitt i den kognitive lingvistikken, som på sin måte “foreshadowed a social turn”, slik Langacker har påstått (2016). Alt i alt gjør innsikten fra de norske læreverkene det fristende å hente opp tittelen på Newmeyers velskrevne artikkel fra 2003: “Grammar is grammar and usage is usage”.

Referanser

- Asdahl, K. & H. Reinertsen (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse? En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Backus, A. (2015). A usage-based approach to code-switching: The need for reconciling structure and function. I Stell, G. & Yakpo, K. (red.), *Code-switching Between Structural and Sociolinguistic Perspectives*. De Gruyter Mouton, 19–38.
- Bernárdez, E. (1999). Some reflections on the origins of cognitive linguistics. *Journal of English Studies* 1, 9–27.
- Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (2017). *Språklig mangfold og læring*. *Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Gyldendal.
- Boyd, J. K. & Goldberg, A. (2011). Learning what NOT to say. The role of statistical preemption and categorization in *a*-adjective production. *Language* 87–1, 55–83.
- Brügger Budal, I., Theil, R., Thorvaldsen, B. Ø. & Tonne, I. (red.) (2020). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk*. 3. utg. Fagbokforlaget.
- Bybee, J. (1985). *Morphology. A Study of the Relationship between Meaning and Form*. John Benjamins.
- Bybee J. (2006). From usage to grammar. The mind’s response to repetition. *Language* 82–4, 711–733.

- Caspersen, J., Bugge, H., & Nordli Oppegård, S. M. (2017). *Humanister i lærerutdanningene Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning*. HiOA-rapport nr. 2. Skriftserien, HiOA Læringscenter og bibliotek.
- Diessel, H. (2017). Usage-Based Linguistics. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Lastet ned 9. april. 2021 fra <https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-363>.
- Divjak, D. (2021). What can be learned from usage. Language Structure and Language Use-serien. The Birmingham lectures, University of Birmingham. Online forelesningsrekke, lastet ned herfra: <https://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/englishlanguage/events/2021/birmingham-lectures/index.aspx>
- Ellis, N., Römer, U. & Brook O'Donnell, M. (2016). *Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*. Language Learning Monograph Series. Wiley-Blackwell.
- Evans, V. (2016). Cognitive linguistics. *Oxford Handbook of Cognitive Science*. Oxford University Press, 283–299.
- Faarlund, J. T. (1980 [1979]). Grammatikk i skolen? I Hertzberg, F. & Jahr, E. H. (red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?*. Novus. 75–82.
- Fløgstad, G. N. & Lanza, E. (2019). Multilingualism across the lifespan. I Darquennes, J., Salmons, J. og Vandenbussche, W. (red.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Language contact*. De Gruyter Mouton.
- Geeraerts, D. (2006). *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Cognitive Linguistics Research [CLR], 34. De Gruyter Mouton.
- Gergely, G., Bekkering, H. & Király, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature* 415, 755.
- Golden, A. & Selj, E. (red.) (2019). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gunleifsen, E. (2010). Prototypiske attributive possessive uttrykk: En komparativ studie av talespråklig variasjon og endring hos unge språkbrukere i Kristiansand og Arendal. Svar fra doktoranden. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 28, 115–122.
- Gujord, A. & Tveit Randen, G. (red.) (2018). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

- Gujord, A. & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad – status og trendar i norsk andrespråksforskning. I Gujord, A. & Tveit Randen, G. (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk. 133–161.
- Haspelmath, M. (2021). Explaining diverse language structures from convergent evolution of linguistic conventions. The Birmingham lectures. Online forelesningsrekke, lastet ned herfra: <https://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/englishlanguage/events/2021/birmingham-lectures/index.aspx>
- 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.
- Heine, B. & Kuteva, T. (2005). *Language Contact and Grammatical change*. Cambridge University Press.
- Hertzberg, F. (2011). Grammatikk? I Nergaard, M. E. & Tonne, I. (red.) *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget. 17-27.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen - klart for en omkamp? *Bedre skole* 3.
- Hopper, P. J. & Closs Traugott, E. (2003). *Grammaticalization*. 1. utg. Cambridge University Press.
- Hovdhaugen, E., Karlsson, F., Henriksen, C. & Sigurd, B. (2000). *The History of Linguistics in the Nordic Countries*. Societas Scientiarum Fennica.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kristiansen, G., Franco, K., De Pascale, S., Rosseel, L. & Zhang, W. (red.) (2021). *Cognitive Sociolinguistics Revisited*. [Applications of Cognitive Linguistics vol. 48]. De Gruyter Mouton.
- Kristiansen, G. & Dirven, R. (red.) (2008). *Cognitive Sociolinguistics: Language Variation, Cultural Models, Social Systems*. De Gruyter Mouton.
- Kulbrandstad, L. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre. Norsk språklære med løsningsoppgaver*. 4. utg. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Ross, J. (1967/1976). Is deep structure necessary? I J. D. McCawley (red.), *Syntax and Semantics*, Volume 7: Notes from the Linguistic Underground. New York Academic Press, 159–164.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive application*. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2016). Working towards a synthesis. *Cognitive Linguistics* 27–4, 465–477.
- Monsen, M. & Tveit Randen, G. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing, *English in Education*, 55-3, 265–278
- Newmeyer, F. J. (2003). Grammar is grammar and usage is usage. *Language* 79-4, 682–707.
- Nistov, I., Gustafsson, H. & Cadierno, T. (2018). Bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring. I Gujord, A. & Tveit Randen, G. (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk, 107–126.
- Norges forskningsråd (2002). *Norsk lingvistikk. En evaluering av forskningen ved fem universitetsinstitutter*. Evaluering.
- Ortega, L. (2015). Usage-based SLA: A research habitus whose time has come. I Cadierno, T. & Eskildsen, S. W., (red.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. De Gruyter Mouton, 353–373.
- Pederson, E. (2010). Cognitive Linguistics and Linguistic Relativity. I Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (red.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, 1012–1045.
- Petré, P. & Van de Velde, F. (2018). The real-time dynamics of the individual and the community in grammaticalization. *Language*, 94-4, 867–901.
- Rønning, M., Sørland, K. & Vaagen, O. (2020). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. 2. utg. Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2019). Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I Golden, A. & Selj, E. (red.), *Skrijving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. og Ryen, E. (2015). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Damm.

- Steinkrauss, R. & Schmid, M. S. (2016). Entrenchment and language attrition. I Schmid, H. (red.). *Entrenchment and the Psychology of Language Learning. How we reorganize and adapt linguistic knowledge*. De Gruyter Mouton, 367–383.
- Spring, R. (2019). *From Linguistic Theory to the Classroom: A Practical Guide and Case Study*. Cambridge Scholar Publishing.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Gyldendal Akademisk.
- Taylor, J. (2018). *Ten Lectures on Applied Cognitive Linguistics*. Brill.
- Theil, R. (2016). Kognitiv lingvistikk ved Universitetet i Oslo på 80- og 90-talet, I Enger, H. O., Norvik Knoph, M., Kristoffersen, K. E. & Lind, M. (red.), *Helt fabelaktig! Festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70-årsdagen*. Novus Forlag, 219–234.
- Theil, R. (2020). Semantikk. I Brügger Budal, I., Theil, Rolf, Thorvaldsen, B. Ø. & I. Tonne (red.). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk*. 3. Utgave. Fagbokforlaget, 57–100.
- Tonne, I. (2019). Å ta telling. Språklig mangfold i fagfornyelsen LK20. *Prosa* 6.
- Vangsnæs, Ø. (2019). Sentrum og periferi i det nye norskfaget. *Prosa* 4.
- 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, DOI: [10.1080/09658416.2017.1410552](https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552)
- Vigrestad, T. (2015). Andrespråklæring og ortografi. I Golden, A. & Selj, E. (red.), *Skrijving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring, og elevenes stemmer*. Cappelen Damm Akademisk, 53–66.
- Wen, X. & Taylor, J. R. (red.) (2021). *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (1. utg.). Routledge.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikkdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norskklæringen* 4, 65–81.

Summary

Cognitive linguistics is a well-established theory in the Norwegian context. In this review article, I point out how this theoretical framework is used in textbooks for applied linguistics in Norway. I make two observations: on the one hand, cognitive is understood as mentalistic, and abstracted from use. On the other hand, use-based and functionalist theories are understood in an atheore-

tical way, only associated with language in context and teaching. I discuss these different understandings in the light of a basic problem in cognitive linguistics: the relationship between group-level use and individual-level grammar.

Keywords

Applied linguistics, cognitive, functionalist, textbooks, usage-based