



Preposisjonsdidaktikk

Av Leiv Inge Aa

Artikkelen tar sikte på å utarbeide ein grammatikkfagleg fundert didaktikk for preposisjonar. Meininga med det er at all fagdidaktikk må funderast i konkret kunnskapsinnhald, og at kvart kunnskapsfelt såleis får sin særskilde didaktikk. Preposisjonsdidaktikken må då springe ut av teoretisk og empirisk kunnskap om preposisjonar. Derfor blir aktuell faglitteratur om preposisjonar brukt for å legitimere didaktikken. I artikkelen blir det skissert fleire preposisjonsfaglege tema som kvar for seg blir forsøkte didaktiserte. Temaa er ikkje uttømmmande, men sentrale i den norske preposisjonskonteksten: kategorisering, overordna semantisk og syntaktisk språkteori, empiriske fenomen som bakgrunnsfremjing, geografiske variasjonar, diakrone endringar, lån og til slutt samansette og fusjonerte preposisjonar. Temaa er underordna metakonsepta eller dei grammatiske storsystema figur–bakgrunn-organisering, predikasjon og grammatikalisering. Når preposisjonsdidaktikken blir språkfagleggjord, får han ein eigenverdi og må ikkje kontekstualiserast eller legitimerast gjennom tilgrensande fagfelt, som tekstskaping. Vyane er at ein slik allmenndannande didaktikk skal ligge til grunn for språkopplæringa i morsmålsfaget.

1 Innleiing¹

1.1 Grammatikdidaktikkens kva

I skulegrammatikken blir det sjeldan gjort eit stort nummer av ordklassen preposisjonar. I praksis er det kanskje lett å stue han vekk blant dei ubøyelege ordklassane, som ein ikkje treng å lære så mykje om utover å

1. Takk til Astrid Aa for å ha laga figurane i del 3.1 og til Ola Harstad for gode diskusjonar. To anonyme fagfellar skal ha stor takk for innspel som har betra teksten mykje. Eg står sjølv ansvarleg for attståande missar.

kunne namna på dei. Her vil eg oppgradere betydinga av preposisjonane og snarare hevde: Det *er* mykje å seie om dei. Og preposisjonane seier mykje om oss, språkbrukarane. Derfor fortener dei òg ein plass i medvitet vårt, anten vi underviser eller blir underviste i norsk eller eit anna språk.

I løpet av dei siste åra har grammatikkdiraktikken internasjonalt vorte meir fagleg fundert på grammatikkens eigne premisser (jf. Trozke & Rankin 2020; Eiesland, Laake & Walldén 2023; van Rijt 2024). Ei slik fagleggjering inneber likevel ein lang og ikkje på langt nær fullført prosess, og ein del av prosessen går ut på å drøfte kva sentrale innhalds-område frå grammatikken som er utdanningsfagleg relevante. Dette kan vi kalle grammatikkdiraktikkens *kva*. Ettersom grammatikk ikkje er eit høgprioritert emne i morsmålsfaget i skulen, kan *kva*-et synast desto meir relevant å drøfte, sidan ein bør prioritere viktige tema i dei timane ein har til rådvelde. I nederlandsk grammatikkdiraktisk forskning har det i fleire år vore argumentert for meir fordjupa undervising i grammatiske *metakonsept*, nettopp for å stimulere til ei meir djuptgåande *forståing* av grammatikk (van Rijt & Coppen 2017; van Rijt, de Swart, Wijnands & Coppen 2019). Eit metakonsept er eit overordna innhalds-område eller «storsystem» i grammatikken (t.d. valens) som har konsekvensar for fleire og mindre innhalds-område (t.d. konkrete setningsledd). Preposisjonar i seg sjølv er ikkje eit metakonsept, men vi skal sjå at preposisjons-frasar kan bidra til forståinga av fleire moglege metakonsept. I denne artikkelen kjem eg inn på figur–bakgrunn-organiseringa, predikasjon og grammatikalisering i høvesvis del 3 og 4 (meir om artikkeldisposisjonen til slutt i 1.2).²

Metakonseptnivået og -tenkinga er altså viktig i denne artikkelen, sjølv om omdreiingspunktet mitt er det underordna konseptet *preposisjonar*. Preposisjonskategorien kan seiast å ha ein metakonseptuell relevans og er såleis ein viktigare kategori enn tradisjonell skulegrammatikk har lagt opp til. Å drøfte grammatiske og konseptuelle sider ved preposisjonar i ein utdanningskontekst, anten det er mynta på universitetet

2. Dersom vi forstår eit metakonsept slik som definert ovanfor, kan både figur–bakgrunn-organiseringa, predikasjon og grammatikalisering forståast som det, fordi dei er overordna konsept med konsekvensar for underordna konsept. Likevel er det ikkje sjølvgeitt at det skal undervisast i akkurat desse metakonsepta i skulen. Kva for metakonsept som bør prioriterast i undervising, er undersøkt og drøfta m.a. i van Rijt og Coppen (2017) og van Rijt og Nygård (under utgiving).

eller skulen, er det eg omtalar som *preposisjonsdidaktikk*. Og eg vil med det skissere fleire preposisjonstema som eg meiner er utdanningsfagleg relevante, både på universitetet og i skulen. I skulen er det kanskje mest aktuelt for vidaregåande nivå og ungdomstrinnet, men noko kan fint òg tilpassast ned på mellomtrinnsnivå. Somme av temaa kan sjåast i samanheng, med dei kan òg drøftast kvar for seg. Det er ikkje medrekna at alle temaa skal gjennomgåast slavisk, men eg skisserer fagleg relevante preposisjonstema som det er mogleg å tilpasse til ulike klassesteg. Overordna vil eg fremje ein spesifikk preposisjonsdidaktikk som spring ut av teori om og bruken av preposisjonar, og som ikkje er underlagd førehandsbestemte mål eller andre fagområde. Mot slutten (i del 5) syner eg at dette går inn i ein diskusjon om ein *mindre grammatikkdiraktikk*,³ og vyane med det er at fleire konkrete innhaldsområde i grammatikken får utarbeidde sine særlege didaktikkar. Ei slik tenking trur eg er vesentleg for grammatikkdiraktikken, anten ein jobbar ut frå eit konseptuelt nivå (t.d. om preposisjonar) eller frå eit metakonseptuelt nivå (t.d. om predikasjon).

1.2 Grammatisk utforsking og danning

Eit av føringsverba som går att i skulens læreplan i norsk (Kunnskapsdepartementet 2019; LK20), er *utforske* (jf. Søfteland, Jansson & Bjerke 2021). I den overordna delen i læreplanen les vi at «[e]levane skal få tid til å utforske djupna i ulike fagområde» (del 3.2). To studiar som har tatt dette på alvor i grammatisk samanheng, er Misje (2023) og Skjaanes (2023), som freista å la ungdomsskuleelevar utforske høvesvis valens og leddstillingsvariasjon gjennom gruppesamtalar. I eit vedlegg forklarar Udir «[s]entrale begreper i læreplanarbeidet», som inneheld ein bolc med verbdefinisjonar. Både Søfteland et al. (2021: 69) og Vindenes og Eiesland (2024: 52) gjengir definisjonen av *utforske* herfrå, som m.a. inneber å «oppleve» og «eksperimentere». Andre synonym Udir fremjar, er «sanse, søke, oppdage, observere og granske», og dessutan «undersøke» og «teste eller prøve ut». Jamfører vi med *Det Norske Akademis ordbok* (NAOB) sin definisjon, finn vi att somme av dei same verba: «undersøke, granske, iakttå (for å lære noe grundig å kjenne, finne dets virkelige vesen e.l.)».

3. Termen er eit lån og ei tilpassing av ein *mindre didaktikk* (Nyernes 2002; Harstad 2018), som tar utgangspunkt i at didaktikken spring ut av det særskilte kunnskapsinnhaldet.

Hjå Vindenes og Eiesland (2024) får vi òg ei vidare drøfting av utforskingssomgrepet i læreplanen sett saman med grammatikkfeltet. Dei meiner at «*utforskerperspektivet* (...) er hensiktsmessig å ta med seg inn i de eksplisitt grammatiske kompetansemåla» (s. 53–54).

I denne teksten er utgangspunktet mitt nettopp at dei ulike preposisjonstema og skisserer, eignar seg for utforsking, slik det er skissert ovanfor, og ikkje minst for munnleg grammatikkundervising (Skjaanes 2023). Gitt at det munnlege språket er grammatikkforskingas primære studieobjekt, bør òg grammatikkundervisinga konsentrere seg om det munnlege språket (jf. Faarlund 1980: 79–80). Grammatikkdiraktikken får på denne måten ei dobbel munnlegheit: munnleg undervising om munnleg språk.

Vi må òg sjå grammatikk- og preposisjonskunnskap i samband med dannelsoppdraget til skulen, jf. del 2 i læreplanens overordna del: «Opp-læringa skal gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda (...) Danning skjer når elevane får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.» Kunnskap om språk og kunnskap om oss sjølve inn-går altså tydeleg i læreplanens dannelsomgrep. Aase (2005) seier òg at «norskfagets dannelsopotensial» m.a. ligg i «[f]agets særegne posisjon som språkfag. Å utvikle språk er å utvikle tanke» (s. 69). I den spesifikke legitimeringa av grammatikkundervisinga har allmenndanninga stått sentralt over lengre tid (jf. Faarlund 1980; Hertzberg 1995: 122–125). I allmenndanningsargumentet ligg det at grammatikk er eit kunnskapsfelt med eigenverdi, og ikkje berre nyttig for andre fag. «Vi lærer ikkje korleis surstoff blir teki opp i blodet først og fremst for å bli gode langrennslau-parar, men for å vite noko om oss sjølve», skriv Faarlund (1980: 78). Meldinga hans var at grammatikk-kunnskap er kunnskap om mennesket, ikkje ein reiskap for å bli betre til å skrive. Dette har eg tatt til orde for sjølv òg (Aa 2021 b), og det same er grunndraget i denne teksten. (Likevel antydar eg tangeringar med andrespråks- og skrivedidaktikken der det er relevant.)

Men er grammatikk eit dannande fag? Aase (2005) har ein «klafkisk» inngang når ho seier at «dannelsprosessen er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret» (s. 69). Straum (2018) legg òg vekt på det prosessuelle ved Klafki sin danningsteori. Dannelsprosessen blir omtala som tosidig på den måten «at et kulturinnhold åpnes for individet, og (...) at individet

åpner seg for kulturinnholdet» (s. 36). Prosessen inneber altså at eit objekt (faginnhaldet) og eit subjekt (individet/eleven) «opnar seg» for ein annan, og sjølv danninga (prosessen) bygger på ei gjensidig avhengigheit mellom dei to. Har då grammatikkfaget eit innhald som møter denne gjensidigheita; er det eit emne som kan opne seg for eleven, og som eleven kan opne seg for? Utgangshypotesen min er at grammatikk *er* ein slik innhaldskategori, at det er del av det dannande språkfaget norsk som Aase skildrar. Grammatikk er «eit studium av ein del av vår intelligens» (Faarlund 1980: 78), altså av vårt eige språk som ei evne. Den grammatiske dannelsesprosessen må derfor innebere ei form for sjølvkjenning, ei lære om oss sjølv. Eleven møter sitt eige språk. Ein deskriptiv grammatikkinnngang synest med det å vere ein føresetnad, medan «å lære elevane reglar som ikkje finst i deira eige mål» (s. 79), altså normativ grammatikk, neppe har det same dannelsespotensialet før det blir sett i samanheng med det deskriptive fundamentet.

I neste del argumenterer eg for at kategoriseringsprosessen er didaktisk vesentleg; eg problematiserer sjølv preposisjonskategorien og rissar opp grenseoppgangen mot adverb. I del 3 diskuterer eg preposisjonsfrasen semantisk og syntaktisk, og argumenterer for begge perspektiva i fagdidaktikken. Denne delen inkluderer òg atypiske preposisjonsfrasar, der bakgrunnen i frasen blir fremja. Her blir preposisjonsfrasar underordna to metakonsept: figur–bakgrunn-organiseringa (i 3.1 og 3.3) og predikasjon (i 3.2). I del 4 diskuterer eg vekslingar, variasjonar og endringar i preposisjonsbruken, det vil seie både dialektal preposisjonsvariasjon, endringar i skrift og lån frå engelsk. Til slutt i denne delen ser eg på samansette og fusjonerte preposisjonar. Eit samnemnande metakonsept for somme av dei omtala endringane, både semantiske og fonologiske, er grammatikalisering. Del 4 inneheld òg normative og skrivedidaktiske spørsmål. Kvar del blir innleia med ei didaktisk legitimering av dei utvalde temaa, og i siste delen (del 5) følger ein avsluttande og overordna diskusjon om føresetnadene for og følgene av ein fagleg fundert grammatikkdidaktikk.

2 Preposisjonskategorien att til Ivar Aasen og fram til i dag

Å kategorisere er i seg sjølv ein didaktisk vesentleg prosess. Prosessen kan vere vel så viktig som sjølv kategoriane vi kjem fram til, fordi han

inneber grammatisk tenking og argumentasjon. Det er akkurat det vi er ute etter i moderne grammatikkdiraktikk (van Rijt et al. 2019; van Rijt 2024). Det er argumenta vi fører og kriteria vi legg vekt på, som avgjer om *opp* og *ned* er preposisjonar eller retningsadverb. Merkelappane vi set på orda (kategorinemningane), er berre viktige dersom dei kan hjelpe oss til å forstå orda betre. Som nemnt i innleiinga har fleire drøfta grammatikk som dannelsesfag oppgjennom. Gitt at danning inneber ein *prosess* heller enn resultatet av prosessen (Straum 2018), må det bety at sjølve kategoriseringa må viast tid og merksemd i ordklassearbeidet. Opp i klassestega bør ordklassedidaktikk såleis dreie seg om kategoriseringsargumentasjon. Det kan vere å sette to ordklassar mot einannan, t.d. preposisjonar og adverb, og prøve å trekke prinsipielle grenser mellom dei. Eller det kan vere å drøfte kva klasse eit enkeltord som *som* passar best inn i (sjå Lie 2008; Halmøy & Berg-Olsen 2012: 32). Vanskegradane, ordutval og døme må sjølvstilt tilpassast målgruppene. Det bør vere råd å lage heilt enkle kategoriseringsproblem også i ungdomsskulen, t.d. ut frå døma i (1) under (*Taket har blåst av* vs. *Taket har blåst av huset*). Det handlar om å avgrense problemet og å ikkje gjere det unødvendig komplisert for tidleg. Men det føreset sjølvstilt ein lærar som både kan legge til rette for og drøfte grammatiske problemstillingar.

I skulegrammatikken er det vanleg å gå ut frå at vi har ti ordklassar, som i dag er fundert i Språkrådet og Utdanningsdirektoratet si tilråding til skuleverket frå 2005/2006.⁴ I denne konvensjonelle oppstillinga står preposisjonar saman med konjunksjonar, subjunksjonar og interjeksjonar blant dei ubøyelege ordklassane. Konjunksjonar og subjunksjonar er bindeord, interjeksjonar er utropsord og preposisjonar blir somtid kalla *relasjonsord*. Eg kjem tilbake til korleis denne termen kan forståast, lenger nede, og særleg i del 3. Sjølv om desse fire ordklassane på fleire vis er ulike, har dei altså ubøyelegheita felles. Og derfor blir dei nok vigde mindre merksemd i grammatikkopplæringa, der bøyning blir brukt mykje tid på, kanskje særleg i nynorsk skrift. (I skriveopplæringa får dei to klasane av bindeord kanskje litt større merksemd, sidan dei har ein vesentleg tekstlingvistisk funksjon.) Ubøyelege småord blir òg omtala som *småord*

4. Det relevante dokumentet kom ut i mai 2005, medan Norsk språkråd var i ein omorganiseringsspross til Språkrådet; den nye organisasjonen fekk vedtatt nytt namn våren 2005 og kom på plass i løpet av 2006 (Språkrådet u.å. a). Grammatikktermdokumentet er oppdatert i mars 2006 og blir derfor referert til her som Språkrådet (2005/2006).

og *partiklar* (sjå t.d. i *Nynorskordboka*; NOB, og *Bokmålsordboka*; BOB). Småord og partiklar er ordklassenøytrale nemningar sidan dei kryssar desse fire ordklassane. Men som vi skal sjå, har partiklar vore føreslått som ein samla ordklasse tidlegare.

Først kan vi sjå på grenseoppgangen mellom preposisjonar og adverb. Tradisjonelt reknar ein preposisjonar til å stå framfor (*pre-*) eit anna ord, ei utfylling: *på fatet, i koppen*. I morfologiinnføringa til Jan Terje Faarlund (1988) står det at preposisjonar «står føre eit nominal» (s. 32). Men i andreutgåva har Faarlund (1995) tilsynelatande ombestemt seg: «Ein preposisjon kan også stå utan utfylling (*Ho klatra opp (stigen)*)» (s. 35). Her har han altså tatt i bruk det same systemet som sidan vart brukt i *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund, Lie & Vannebo 1997; NRG). I NRG (s. 411) syner dei fram fleire preposisjonsdøme med og utan utfylling. (1a) er NRG sitt, og i (1b) har eg lagt til ei utfylling.

- (1) a. Taket har blåst av. (bokmål, NRG)
b. Taket har blåst av huset.

Med tradisjonell kategorisering er berre *av* i (1b) ein preposisjon, medan *av* i (1a) er eit adverb, fordi det ikkje har utfylling. Det er dette systemet ein følger i skulegrammatikken (jf. Språkrådet 2005/2006) og t.d. i NOB og BOB. Det beste argumentet for å halde i hevd denne tradisjonen er kanskje at termen *preposisjon* i seg sjølv impliserer at det har ei utfylling. Ifølge Jespersen (1924: 342) er det rett nok eit svært dårleg argument som m.a. fører til normative feilslutningar på tynt empirisk og språkhistorisk grunnlag. Men oftast har preposisjonen ei utfylling som blir sett eksplisitt i samband med eit anna ledd i setninga (ein *figur*; sjå del 3), og det er om lag slik ordbøkene definerer ordklassen. Likevel kjennest det intuitivt rett at *av* er det same ordet i (1a) og (1b), akkurat slik verbet *ete* er eit verb uavhengig av om det tar objekt eller ikkje:

- (2) a. Knut åt.
b. Knut åt middag.

Det er mellom anna dette – at preposisjonar og verb kan generaliserast på same måten – som ligg bak NRG-systemet, og som Faarlund seinare òg har argumentert eksplisitt for (2010: 314–315). Somme preposisjonar og verb kan då veksle mellom å vere intransitive og transitive (slik som

av og *ete*), medan andre i regelen er intransitive (*hoste* og *oppe/nede* etc.). Orda som soknar til den tradisjonelle preposisjonsklassen (*på*, *av*, *i*, *for*, *med* ofl.), vil oftast vere transitive.⁵

NRG-systemet er sjølvstendig ikkje noko Faarlund (1995) fann på, men det var allereie etablert i språkvitskapen den gongen, for ein generasjon sidan. Og sjølv om ordbøkene og Språkrådet held att, er det NRG-systemet vi finn i den svenske og danske referansegrammatikken òg (Teleman, Hellberg & Andersson 1999, II: 726; Hansen & Heltoft 2011: 211–212). Faarlund sine argument finn vi endåtil 100 år tilbake i tid gjennom ovannemnde Jespersen (1924): «Would it not be more natural to include them [preposisjonar med og utan utfylling] in one class and to say that *on* and *in* are sometimes complete in themselves and sometimes followed by a complement (or object)?» (s. 88). Jespersen meinte at likskapen mellom somme ordklassar vart viska ut når ein kategoriserte dei separat. Han kategoriserte såleis preposisjonar saman med dei andre ubøyelege ordklassane som *partiklar* (s. 87–90), slik eg var inne på ovanfor. Og med det var han heilt på linje med Ivar Aasen, som 60 år tidlegare hadde forfakta eit liknande system i den første normerande landsmålsgrammatikken (1864: § 75, § 326–330). Aasen brukte rett nok òg preposisjonsnemninga gjennomgåande, venteleg fordi det var det folk var vane med.

Dagens skulegrammatikk må likevel òg ta omsyn til kva som er den mest pedagogiske kategoriseringa for preposisjonar. Papazian (2006) kritiserte NRG-systemet i sin gjennomgang av adverbkategorien, som han freista å «rehabiliterare». Argumenta hans gjekk m.a. ut på at dei såkalla intransitive preposisjonane (i NRG) oppfører seg syntaktisk som stadadverb (s. 180–183). Der preposisjonar «betegner en *stedsrelasjon*, betegner disse ordene [dei utan utfylling] *åstedet* for et saksforhold» (s. 180). Bakken og Vikør (2011) meiner òg at det er problematisk å kategorisere førsteleddet i samansette preposisjonar (t.d. *oppi*, *nedom*, *utor*) som noko anna enn stadadverb (meir om slike i del 4.5).

Her skal eg likevel følge NRG og omtale også *av* i (1a) som preposisjon. At kategoriseringa ikkje er openberr, treng heller ikkje vere ein veik-

5. Ein viktig diskusjon som òg vedkjem ein preposisjons (in)transitivitet, er statusen som leksikalsk vs. funksjonell. Eg går ikkje inn i den diskusjonen her, men sjå t.d. Baggio (2025, § 2.4) for ein lengre diskusjon om leksikalske og funksjonelle preposisjonar i engelsk. Svenonius (under utgiving) diskuterer det same med utgangspunkt i germanske data.

skap. I vitskapen er det slik at all framgang og ny innsikt gjer at ein må revidere gamle sanningar. Då kan ein heller ikkje klamre seg for hardt til etablert terminologi. Jespersen meinte at det faktisk var avgjerande for *tenkinga* vår å fornye terminologien innimellom. «Traditional terms often cramp the minds of investigators and may form a hindrance to fertile developments» (1924: 341). Preposisjonstermen burde såleis kanskje vore forkasta. I alle fall burde ein unngå å behandle *av* i (1a) og (1b) som homonym (Aa 2011), og det gjer vi best ved å plassere dei i same kategori (anten den heiter preposisjonar eller partiklar). NAOB praktiserer ei mellomløysing når dei plasserer døme som i (1) under same oppslaget, med ei dobbelføring av ordklassar: «preposisjon, adverb». Den same praksisen hadde *Norsk Ordbok* tidlegare, men gjekk sidan vekk frå han (Aa 2011). Ein periode (t.d. i band 8) sette ein opp adverb og preposisjon av same ordet (som *på*) under to oppslag med ulike homograrar (slik ein normalt markerer homonym), noko Faarlund (2010) rettmessig kritiserte. Til slutt (frå band 9) gjekk ein over til den praksisen ein ser att i NOB og BOB i dag.

I NOB og BOB er retningsorda (t.d. *ut*, *inn*, *opp* og *ned*) kategoriserte som adverb, medan dei transitive preposisjonane (t.d. *på*, *i*, *for*) står oppførte som preposisjonar. Deretter finn ein ordklassekryssingar i tydingsbolkane nedi artiklane. Under preposisjonen *i* (tyd. 14) står det at ordet er «brukt som adverb i samband med visse verb» («henge i»), medan *på* (tyd. 20) er «brukt som verbalpartikkel» («slå på radioen») – altså ikkje adverb. Når partikkelen er predikativ (tyd. 22), er han derimot «brukt som adverb» («tv-en er på»). Motsett blir adverba *inn* (tyd. 11) og *ned* (tyd. 7) «brukt som preposisjon» («kome inn døra», «gå ned trappa»). Liknande bruk finst òg av *opp* og *ut* (sjå *Norsk Ordbok*), men det er ikkje vist fram i standardordbøkene.

Etter mitt skjøn er alt dette forvirrande, og eg trur ikkje ein elev eller student som prøver å lære seg skilnaden på preposisjonar og adverb, blir mykje klokare av ordbøkene. Det er dessutan ikkje lett å skilje ut (verbal)partiklar frå adverb gjennom tydingsbolkane og døma. Dersom ein i staden hadde kategorisert begge hovudgruppene av ord som preposisjonar, ville det vore lettare å sjå transitiv bruk og partikkelbruk som to sider av same ordet. Då ville retningsorda hovudsakleg vore brukte som partiklar (av og til som transitive preposisjonar), medan dei tradisjonelle preposisjonane hovudsakleg ville vore transitive (men temmeleg ofte òg brukte som partiklar). Og det ville ikkje ha konsekvensar for kategorise-

ringa om partikkelen står til eit transitivt verb («slå på tv-en»), eit intransitivt verb («stå no på») eller står predikativt («tv-en er på»).

Det enkle didaktiske poenget her er at både lærarar og elevar bør vere kjende med at grensene mellom ordklassane ikkje er absolutte, og såleis heller ikkje kategoriane. Det trengst kanskje ein påminning for oss alle innimellom om at det ikkje er Gud som står bak ordklasseinndelinga, og at dei ti offisielle ordklassane dermed ikkje er ti bod.

3 Ei semantisk og syntaktisk beskriving av preposisjonsfrasen

I denne bolken vil eg sjå på preposisjonar og preposisjonsfrasar frå to hald: eit semantisk og eit syntaktisk. Det semantiske perspektivet eg har valt, er fundert i kognitiv grammatikk, og det syntaktiske perspektivet er generativt. Begge perspektiva kan vere didaktisk fruktbare. I kognitiv grammatikk speglar dei språklege uttrykka måten vi tolkar verda rundt oss på; språkleg kategorisering liknar anna kategorisering. Preposisjonar nyttar vi grunnleggjande for å orientere oss romleg. Det er lokalisierende ord som syner korleis vi – språkbrukarane – skil ein framgrunn frå ein bakgrunn i eit rom. Vi kallar dette figur–bakgrunn-organiseringa, som i denne samanhengen er eit overordna grammatisk konsept, altså eit metakonsept. Den didaktiske verdien av ein kognitivt fundert preposisjonsanalyse er den medvitsskapande sjølvransakinga. Dersom det er hald i teorien, blir analysen av det språklege uttrykket og elevens eiga romorientering to sider av same sak. Eg ser på denne tilnærminga i 3.1.

I 3.2 tar eg eit generativt syntaktisk perspektiv, men som òg har viktige semantiske implikasjonar. Innanfor generativ grammatikk har det vore vanleg sidan 1980-talet å analysere somme typar preposisjonsfrasar som reduserte setningar, såkalla småsetningar. Preposisjonen set då eit predikat i samband med eit subjekt, ein mekanisme som blir kalla predikasjon, og som også er eit grammatisk metakonsept. Denne mekanismen er den same som i verbale setningar, og det faglege poenget er å kunne sjå strukturelle likskapar mellom preposisjons- og verbfrasar, og at predikasjon ikkje er bunde til ordklassen verb. Denne tilnærminga er nok meir krevjande å få has på enn den i 3.1, men predikasjon kan tilpassast vidaregåande skulenivå, lik mykje anna abstrakt kunnskapsstoff.

I det siste delkapittelet (3.3) drøftar eg tilfelle der bakgrunnen i preposisjonsfrasen er gjord om til framgrunn. Det ligg gjerne i omgrepet og

i sakas natur at bakgrunnsfremjing ikkje skjer for ofte; det er snakk om lågfrekvente konstruksjonar. Som vi skal kome inn på, er det likevel fagleg og didaktisk vesentleg nettopp å inkludere uvanleg språk og marginal grammatikk i undervisinga.

Samla kan ein seie at kognitiv og generativ grammatikk kompletterer kvarandre i språkdidaktikken. Det kan likevel innvendast at dei står langt unna ein annan vitskapsteoretisk, både i spørsmål om språktileigning og språkets ontologi. Slik sett kunne ein motsett seie at tilnærmingane i 3.1 og 3.2 konkurrerer om «sanninga», og om korleis den grunnleggande språkkonseptualiseringa går føre seg. I ein opplæringssituasjon er det likevel eit vesentleg poeng å bli kjent med fleire teoretiske grunnsyn og tilnærmingar, og å implisere fleire tenkemåtar (jf. Vindenes 2024). Problematiseringa av sjølve teoriane høyrer heime på universitetsnivået, men både kognitive og generative perspektiv kan elles fint tillempast skulen. For somme elevar vil det truleg òg vere klargjerande å få meir stringente, djuptgåande og forsøksvis forklarande analysar, slik begge tradisjonane og dei spesifikke metakonsepta tilbyr.

3.1 Figur og bakgrunn: ei semantisk beskriving

Ein illusjonsfigur mange kjenner til, er «Rubins vase»,⁶ eller den såkalla fjes—vase-illusjonen (figur 1; jf. Ungerer & Schmid 2006: 164).



Figur 1: Rubins vase eller fjes—vase-illusjonen

6. Nemninga er etter den danske psykologen Edgar John Rubin (1886–1951), som utvikla ein persepsjonsteori om figur—(bak)grunn-organiseringa.

Nemninga *fjes—vase-illusjonen* impliserer ei tvitydighet: Somme ser kanskje den svarte vassen først, andre ser dei to kvite fjesa. Men ein klarer ikkje like godt å sjå begge delar samtidig. Snarare skil ein ut det eine motivet framfor det andre; ein skil ut ein framgrunn frå ein bakgrunn. Dette gjer vi òg når vi orienterer oss i eit rom. Sjølv om rommet er fylt av als-kens detaljar, som bøker, lamper, planter, plater, stolar, bord og bilde – fokuserer vi på detaljane enkeltvis, om enn i svært korte glimt. Det som fangar merksemda vår, som vi sansar detaljane i, framstår som *figurar* i rommet for oss. Ein figur blir synleg for oss og lett å hugse. Bakgrunnen held seg diffus, formlaus, vag og einsarta; vi får ikkje med oss detaljane.

Nettopp ei slik organisering vedkjem preposisjonsfrasar, jf. (3).

(3) Katten står på bordet.

(3) er ei heilt normal setning som dei fleste norsktalande kunne sagt. I denne setninga er *katten* det vi ville vie mest merksemd, medan detaljane ved *bordet* blir mindre klare. *Katten* blir då omtala som *figur* og bordet som *bakgrunn*.⁷ Vi skil ut figuren frå bakgrunnen her, slik eg har skildra ovanfor. Figuren er dessutan her, som ofte elles, liten og flyttbar, mens bakgrunnen er stor og stasjonær. Sidan figuren fangar merksemda vår, er det òg den vi i størst grad vurderer estetisk og kjenslemessig.

Kva med sjølve preposisjonen? Som nemnt kan ein forstå dei transitive preposisjonane som *relasjonsord*. Preposisjonen relaterer figuren til ein bakgrunn, eller lokaliserer dei i høve til ein annan. I (3) er posisjonen til katten i høve til bordet avslørt av preposisjonen. Preposisjonen er *lokativ* når han uttrykker ein stadrelasjon mellom figur og bakgrunn. I kognitiv lingvistikk har ein utvikla eit stort og sinnrikt nettverk som illustrerer semantikken til kvar preposisjon. Den lokative bruken er den grunnleggjande og kan bli utvida t.d. med tidsuttrykk (4a) og vidare med andre, meir abstrakte funksjonar, som situasjonsskildringar (4b), måtesuttrykk (4c),

7. *Figur* og *bakgrunn* er ei omsetting frå engelsk *figure* og *ground*, som er termene Leonard Talmy (1972) tok inn i lingvistikken frå gestaltpsykologien. Eg har sjølv tidlegare (t.d. i Aa 2021 a) omsett dei til *figur* og *grunn*, men held meg her til termene som Termportalen ved Universitetet i Bergen tilrår. *Bakgrunn* er ein betre norsk term enn *grunn*. I kognitiv lingvistikk er det òg utvikla andre termar for figur og bakgrunn, som i Termportalen er omsette til *primærdeltakar* (eng. *trajectory*) og *sekundærdeltakar* (eng. *landmark*). Eg held meg til figur og bakgrunn her.

- (4) a. Katten bada på onsdagar.
 b. Katten var på gyngande grunn.
 c. Katten mol på lat.

I (4a) er bakgrunnen eit gjentakande tidspunkt, i (4b) ein metafor for ein ustabil situasjon, medan bakgrunnen i (4c) presiserer måten figuren gjennomfører verbalhandlinga på. Dersom ein slår opp på ein preposisjon i ei dokumentasjonsordbok, som *Norsk Ordbok* eller NAOB, vil ein ofte finne den same rekkefølga: den lokative preposisjonsbruken først, sidan den temporale bruken (med bakgrunn som angir tid) før annan, utvida og metaforisk bruk blir lagd fram utover i artikkelen. Runde og Kristoffersen (2006) skriv fram eit oversyn over nettverket til *til* i eit kognitivlingvistisk perspektiv, der det eine formålet deira nettopp er å vise korleis ein preposisjonsordbokartikkel kan strukturerast.

Den lokative grunntyinga til preposisjonen kan bli illustrert gjennom såkalla protoscener. Ei protoscene består av eit enkelt skissert bilde som syner den fysiske plasseringa til figuren i høve til bakgrunnen. Figur 2 og 3 syner to døme, der figuren er ein runding og bakgrunnen strek(ar). Figur 2 illustrerer *i*, figur 3 *over* (jf. Tyler & Evans 2003: 66).



Figur 2: Protoscene for preposisjonen *i*



Figur 3: Protoscene for preposisjonen *over*

I figur 2 ser ein at bakgrunnen dels omgir figuren, noko som er typisk for *i*, og som ein kjenner att frå ordboksdefinisjonar. Ein seier *i koppen*, *i skåla*, men ikkje **i fatet*. I sistnemnde tilfellet vik bakgrunnen for mykje

frå protoscena. Ved *over* ser ein at figuren typisk er ovanfor bakgrunnen, utan kontakt. Det skil han frå *på*, som mykje klarare indikerer kontakt mellom figur og bakgrunn: *på golvet, på bordet og på veggen*.

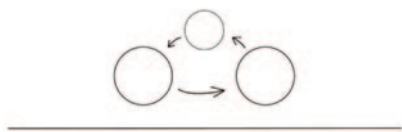
Som nemnt ovanfor er figuren ofte liten og flyttbar jamført med den større og meir stasjonære bakgrunnen. Og vi har ofte kontekstar der figuren er i rørsle. Når figuren rører seg mellom to punkt, dannar det seg ei *bane* (eng. *path*) mellom figuren sine ytterpunkt for rørsle. Retningsorda *ut, inn, opp* og *ned* har slike baner i mest alle tilfelle. Dei tradisjonelle (transitive) preposisjonane som *på, i* og *over* kan angi retning, men òg uttrykke stillstand. I (5) er det eit fleirtydig døme med *over*.

(5) Helikopteret flyg over byen.

For det første kan eit helikopter flyge stillestående utan å endre posisjon. Då held det seg *over* som i figur 3. Men helikopteret kan òg flyge i ei jamn rørsle over byen, i ei bane frå A til B (figur 4). Til slutt kan vi tenke oss at det sirklar over byen, t.d. på leit etter noko (figur 5).



Figur 4: Skjema for *over* der figuren rører seg mellom to ulike punkt



Figur 5: Skjema for *over* der figuren rører seg i eit avgrensa område, t.d. i sirkel

Utgangspunktet for all språkdidaktikk må vere å auke språkforståinga. I grammatikkdiraktikken vil det m.a. seie å auke kunnskapen om korleis språklege einingar er oppbygde, korleis språk blir prosessert og den mog-

lege samanhengen mellom språklege uttrykk og konseptualiseringa vår av verda. Å forklare preposisjonar som lokaliseringe relasjonsord, introdusere figur og bakgrunn, teikne protoscener og utvide ein preposisjons semantiske nettverk med rørsle og metaforisk bruk vil vere å bygge opp ei forståing for korleis språklege uttrykk kan henge saman med måten vi konseptualiserer verda på. Tyler og Evans (2003; § 4) legg fram eit detaljert semantisk nettverk for preposisjonen *over* i engelsk, og i to oppfølgande artiklar (Tyler & Evans 2004; 2005) argumenterer dei for å arbeide med semantiske nettverk for preposisjonar i *opplæringa*. Éin ting er å illustrere den lokative fleirtydigheita som kjem fram av figurane 3–5, men det utvida nettverket kan nettopp få ein til å sjå samanhengar mellom lokativ og meir abstrakt bruk (som i (4) ovanfor), og dermed forstå den heilskaplege preposisjonssemantikken betre. I 2004-artikkelen (del 6) legg dei òg fram fleire konkrete klasseromsøvingar.

I del 4 skal vi sjå på ulike typar *endringar* i preposisjonsbruken, og særleg gjeld dette når utfyllinga/bakgrunnen er abstrakt. Straks protoscena er vanskelegare å identifisere, er det lettare for at ein preposisjon blir avløyst av ein annan. Ein preposisjon som er frekvent og får auka det abstrakte bruksområdet, kan seiast å gjennomgå ein grammatikaliseringsprosess. Det seier vi meir om i del 4.

3.2 Preposisjonar med subjekt og predikat: ei syntaktisk beskriving

Frå ein strukturell ståstad er det ikkje den romlege konseptualiseringa, protoscener og metaforisk utviding som først og fremst fangar merksemda ved preposisjonar. Det gjer derimot den syntaktiske strukturen eller sjølvve oppbygginga av preposisjonsfrasen (PP). Gitt frasestrukturteori projiserer eit ord frå kjerne- til frasenivå når det blir brukt i ein syntaktisk kontekst: for preposisjonar frå kjernenivået P til frasenivået PP, for eit leksikalsk verb frå V til VP.⁸

8. Eg skal ikkje gi ein introduksjon til frasestrukturteori her, men dei som er heilt ukjende med det, kan konsultere Áfarli og Eide (2003, § 2) eller Eide (2019) for dei grunnleggande prinsippa. Eigentleg er det vanleg å rekne med at frasane projiserer frå morfemnivå, men eg forenkla til ordnivået her.

(6)	a.	b.
	PP	VP
	P	V

Frå frasenivået kan det spleisast eller byggast meir struktur. Som nemnt i del 2 varierer det om verb og preposisjonar har utfylling (objekt) eller ikkje, og det står oftast eit synleg subjekt til eit finitt verb. I (7a) har vi ein verbfrase med subjekt og objekt,⁹ i (7b) ein preposisjonsfrase med utfylling (objekt).

(7) a.

```
graph TD
    VP1[VP] --- NP1[NP]
    VP1 --- VP2[VP]
    NP1 --- Kai[Kai]
    VP2 --- V[V]
    VP2 --- NP2[NP]
    V --- likar[likar]
    NP2 --- pai[pai]
```

b.

```
graph TD
    PP[PP] --- P[P]
    PP --- NP[NP]
    P --- pa[på]
    NP --- styr[styr]
```

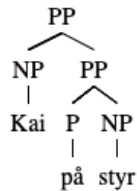
Det strukturelle tilhøvet mellom *likar* og *pai* er det same som mellom *på* og *styr*. Dei er to hierarkisk jambyrdige «søsterpar» i kvar sin struktur (jf. Åfarli & Eide 2003: 36). Utfyllinga til preposisjonen er i objektsposisjon og kan nettopp òg kallast eit objekt, slik Jespersen (1924) gjorde. Dette er ein av grunnane til at NRG generaliserer transitivitet som det same med verb og preposisjonar. I (7a) utgjer *likar pai* predikatet til subjektet *Kai*; *Kai* og *likar pai* står i eit predikasjonsforhold. Predikasjonen, det at *Kai* får eigenskapen å like *pai*, er grunnleggande ved alle setningar.¹⁰ Så er poenget: Slike predikasjonsrelasjonar har ein òg i litt meir komplekse preposisjonsfrasar enn i (7b). I (8), *Paien fekk Kai på styr*, er *Kai* tradisjonelt rekna for å vere direkte objekt medan *på styr* er objekts-

9. Eg har juksa litt med strukturen og gitt verbet presens tempus. Det er vanleg å rekne med at tempustilordninga skjer lenger oppe i strukturen, i ein eigen tempusfrase (TP), når det har vorte spleisa (bygd) fleire projeksjonar og frasar i setninga.

10. Sjø ein inngang til *predikasjonstermen* i Åfarli & Eide (2003: 176–179). Ei lengre problematisering av *subjekt* og *predikat* i eit historisk perspektiv finn ein t.d. i Seuren (1998: 120–133).

predikativ. Som det går fram av termen, står *på styr* altså predikativt til *Kai*.¹¹

(8) Paien fekk ...



Sjølv om predikasjonsforholdet mellom *Kai* og *på styr* er dekt også av den tradisjonelle analysen (objekt + objektpredikativ), gir setninga lite meining dersom ein stryk objektpredikativet, som jo normalt ikkje er eit obligatorisk ledd:

(9) ?Paien fekk Kai.

Paien kan ikkje få ein person, men han kan få noko til skje. Det tyder på at heile frasen *Kai på styr* er eit samla ledd (direkte objekt). Det same argumentet finn ein allereie hjå Jespersen (1924: 117), når han opponerer mot den tradisjonelle analysen, der *Kai* åleine er direkte objekt. Jespersen illustrerer m.a. med verbet *drikke*, som ikkje kan ta personobjekt, men som altså likevel kan ta komplekse objekt:

(10) De drak [Jeppe under bordet]. (Jespersen 1924: 123)

Her er det naturleg nok ikkje Jeppe som blir drukken, men *under bordet* er det metaforiske resultatet av skjenkinga av Jeppe.

Som det går fram av strukturen i (8) og klamma i (10), er det vanleg i dag å rekne *Kai på styr* og *Jeppe under bordet* som komplekse objekt. Dei komplekse objekta inneheld her ei form for redusert setning med predikasjonsstruktur: [_{SUBJEKT} *Kai* [_{PREDIKAT} *på styr*]]. Jespersen kalla dei *nek-*

11. For dei som vil fordjupe seg endå meir i ei generativ retning, har PP-ar, lik VP-ar, vorte ytterlegare *dekomponerte* i mindre syntaktiske einingar i ulike analysar dei siste 20–30 åra. Fleire døme på slik syntaktisk finstruktur av PP-ar finn ein t.d. i Cinque og Rizzi (2010). Sjå òg eit nyare og alternativt syn til slik dekomposisjon hjå Baggio (2025).

susobjekt, og subjekt–predikat-relasjonar generelt *neksus*. Neksus er ikkje ein vanleg term i dag, men har oppslag i NOB og BOB. I den generative tradisjonen har det vore vanleg å kalle neksusobjektet *småsetning* (etter eng. *small clause*; Stowell 1981: § 4). Småsetningspredikasjonen blir òg omtala som *sekundærpredikasjon*. Det er eit nytt lag med predikasjon inni det primære laget med predikasjon (i den verbale setninga). NRG brukar småsetningstermen berre om verbale konstruksjonar (*Vi hørte [vatnet risle]*), men den primære termen deira er *objektsinfinitiv* (s. 1006). *Småsetningar* om ikkje-verbale neksusar synest dermed reservert til den generative litteraturen. Når vi likevel veit at Otto Jespersen førelas om neksusobjekt på Columbia vel 70 år før Tim Stowell lanserte småsetningsanalysen (jf. Jespersen 1924: *preface*, s. 7), kan det ikkje reknast som særleg radikalt å insistere på ein liknande analyse i opplæringa i dag. NRG omtalar *under bordet* som eit objektsbasert stadadverbial, men framhevar likevel subjekt–predikat-forholdet mellom objektet (*Jeppe*) og adverbialet (*på bordet*). På s. 1156 og 1163 omtalar dei endåtil ledd svarande til *Jeppe* som «subjekt» (i hermeteikn) i småsetninga. Samla kan den offisielle terminologien (objekt og adverbial) synast å stå i vegen for ei djupare forståing. Hermeteikna rundt «subjektet» gjer statusen til leddet uklar. Men NRG antydgar i alle fall at vi har å gjere med analysar på to nivå, slik som med leddsetningar.

I denne samanhengen er det vesentlege poenget likevel at preposisjonsfrasar med predikasjon (småsetningar) strukturelt sett liknar verbale setningar. Hovudskilnaden er at den verbale setninga har eit hovudverb til kjerne, medan småsetningar kan ha preposisjonar til kjerne.

Grammatisk forståing dreiar seg i dette tilfellet om predikasjonsstruktur. Dersom ein kan generalisere likskapar mellom verb- og preposisjonsfrasar og avkode den kjenneteiknande predikasjonen i både verbale setningar og i ikkje-verbale småsetningar, har ein fått ei ganske stor innsikt. Denne innsikta har potensielle ringverknader sidan ein finn mange av dei same småsetningstypane på tvers av dei germanske språka. Likevel er predikasjon og strukturell likskap meir abstrakte storleikar enn protoscener og ev. metaforisk utviding av tydingsstrukturen, som i 3.1. Vanskegraden er dermed høgare. Men utgangspunktet treng ikkje vere så vanskeleg. Nøkkelen er å sjå at preposisjonar for det første kan ta objekt, og for det andre kan ha subjekt. Slik kan ein få ei oppgradert syntaktisk og semantisk forståing av *setningar* – at dei består av subjekt og predikat (men ikkje med naudsyn verbal).

3.3 Bakgrunnsfremjing

Som det kjem fram i 3.1, brukar vi preposisjonar til å skilje ut ein figur frå ein bakgrunn. Det kan jamførast med kva vi fokuserer på med ei kameralinse. Figuren blir klar med tydelege konturar medan bakgrunnen blir ståande meir diffus. Ein preposisjonsfrase uttrykker ofte både figuren og bakgrunnen eksplisitt. Men det er også vanleg at bakgrunnen ikkje blir nemnd i det heile. Då må han forståast implisitt. Det er eigentleg naturleg at språket fungerer slik: Det som blir fremja og fokusert på (figuren), blir i regelen nemnt eksplisitt, medan det som ikkje blir vigd same merksemda eller nyansert på same måten (bakgrunnen), meir sannsynleg er uuttrykt (Aa 2021 a). I (11) ser vi tre døme på eit slikt normalmønster, der figuren står eksplisitt oppført og bakgrunnen berre er underforstått.

- (11) a. legg i [_{FIGUR} ved]
 b. trekk for [_{FIGUR} gardinene]
 c. dekk på [_{FIGURAR} koppar og fat]

Døma i (11) er òg vanlege å omtale som verbpartikkelkonstruksjonar (Åfarli 2019: 276), og dei er kjenneteikna m.a. ved at partikkelen og objektet i mange tilfelle kan byte plass, dersom verbet er transitivt: *trekk gardinene for* (s. 279).

Mindre vanleg er det med synleg (fremja) bakgrunn og usynleg (undertrykt) figur. Dersom vi manipulerer vekk figuren og set inn ein konvensjonell bakgrunn til døma i (11), får vi (12).

- (12) a. legg i [_{BAKGRUNN} omnen]
 b. trekk for [_{BAKGRUNN} vindauget]
 c. dekk på [_{BAKGRUNN} bordet]

Dette blir òg omtala som *bakgrunnsfremjing* (eng. *ground promotion*) og er altså høgst marginalt samanlikna med «figurbevaringa» i (11). Enkelte døme er rett nok godt etablerte og mykje brukte, slik som (12c) (*Leksikografisk bokmålskorpus*; Fjeld, Nøklestad & Hagen 2020; heretter: LBK). Jamført med i tysk (McIntyre 2007) og engelsk (Svenonius 2003) har vi dessutan ein ganske liberal praksis med bakgrunnsfremjing i norsk (Aa 2021 a).

Ein ting som er felles for så å seie alle døme med bakgrunnsfremjing, er at den undertrykte figuren er heilt konvensjonell eller kjend frå kon-

teksten. Ein kan ikkje undertrykke kva som helst; i (12) må dei undertrykte figurane vere høvesvis *ved* (a), *gardinene* (b) og *koppar og fat* e.l. (c). Dersom ein ukonvensjonell figur skal forståast i dei same døma, må han uttrykkast eksplisitt eller vere openberr frå konteksten (skal ein t.d. legge gardinene i omnen, må figuren presiserast for at det skal forståast; sjå ein lengre diskusjon om dette i Aa 2021 a). Samla sett vil dette seie at bakgrunnsfremjing har nokså klare avgrensingar. Bakgrunnsfremjing er på eit vis kontraintuitivt i språket, noko som òg kjem fram i (13) og i (14), der a-versjonane svarar til normalspråket vårt, medan b-versjonane i beste fall er merkelege. For at (14b) skal fungere, kan vi tenke oss eit tilfelle der kona til Knut er meir opptatt av huset enn av mannen og derfor fokuserer på det som normalt ville vere bakgrunnen.

- (13) a. Katten står på bordet.
b. ?Bordet står under katten.
- (14) a. Knut står framfor huset.
b. ?Huset står bak Knut.

Bakgrunnsfremjing representerer altså noko marginalt og somtid *rart* i språket vårt, men er likevel – eller kanskje derfor – både grammatikkteoretisk og -didaktisk relevant. Hovudgrunnen er at det viser ein viktig del av det språklege repertoaret vårt, sjølv om det ikkje representerer dei mest frekvente uttrykksformene. Frå eit grammatikkteoretisk hald er ikkje normalspråket meir interessant enn språk som er meir marginalt. Det gjeld både det som er meir marginalt i frekvens og i akseptabilitet. Marginale konstruksjonar illustrerer kor langt grammatikken vår strekk seg og såleis grenselandskapet mellom mogleg og umogleg språk. Å gjere elevar medvitne om dette er grammatikkfagleg vesentleg, og det bør vere sentralt i grammatikkundervisinga. Men det kan òg beintfram vere kjek-kare i ein undervisingssituasjon å diskutere rart språk, og kva som gjer det rare rart (til skilnad frå det normale normalt). Rart språk stimulerer fantasien og krev ei forklaring. Nettopp denne forklaringa, det at vi blir tvunga til å tenke og resonnerer språkfagleg, er avgjerande. I nyare grammatikkdidaktisk forskning blir dette omtala som *linguistic reasoning* 'lingvistisk argumentasjon' (sjå t.d. Dielemans & Coppen 2020; van Rijt 2024), og poenget er nettopp å fremje dei språkfaglege resonnementa hjå eleven. Det overordna målet vil då vere allmenndanninga, at vi lærer meir

om kva det menneskelege språket rommar, og korleis det fungerer (Farlund 1980; van Rijt & Coppen 2021). Ei slik dannelsesreise startar gjerne med å utforske eige språk og bli medviten om den individuelle, intuitive språkkompetansen – altså å få *metaspråkleg forståing* (Hagemann & Søfteland 2023: 9). Inngangen treng ikkje vere vanskelegare enn at ein manipulerer med figur og bakgrunn i konkrete døme, slik som i (13)–(14) ovanfor, og prøver å sette ord på kva skil det rare frå det normale.

Ein annan mogleg inngang kan vere å ta utgangspunkt i bakgrunnsfremjingsdøme som i (15).

- (15) a. Ta av bordet
b. Skjenke i glaset
c. Sleike av fingeren

Her kan ein begynne med å drøfte kva dei rimelegaste underforståtte figurane i dei tre døma ville vere. Kva har dei ulike moglege figurane i kvart døme felles? Og kva tenkelege figurar går absolutt *ikkje* an (i ei normal verd)?

Samla bør det vere plass til både semantiske og syntaktiske analysar i den grammatiske preposisjonsdidaktikken. Å jamføre preposisjonar med verb ($\pm$ transitivitet) bør absolutt vere overkomeleg ordklasselære for mange elevar i den vidaregåande skulen. Predikasjon og sekundærpredikasjon høyrer til universitetsnivået av generativ grammatikkundervisning i dag. Men det er ein pågåande diskusjon om kva grammatiske tema som høyrer til *skulegrammatikken* (van Rijt & Coppen 2017; van Rijt & Nygård under utgiving), og eg meiner at predikasjon og sekundærpredikasjon bør introduserast før universitetet (Aa under utgiving). Det treng ikkje å vere vanskegraden i seg sjølv som er for høg. Med ein gjennomtenkt grammatisk progresjon gjennom heile skuleløpet og med ein høgare prestisje for grammatikk som *fag* kan mykje tenkast å vere mogleg i løpet av dei vidaregåande skuleåra. Det er berre å jamføre med vanskegraden i realfaga (Aa 2021 b).

4 Vekslingar, variasjonar og endringar

Som eg var inne på i 3.1, uttrykker kvar preposisjon eit bestemt innhald, slik protoscenene illustrerer. Sjølv om bruken av t.d. *i* er fleksibel, kan vi

sjølvsagt ikkje bruke verken den eller andre preposisjonar «når som helst». Protoscena for *i* (figur 2) syner at bakgrunnen (dels) sluttar om figuren; vi kan ikkje seie **i fatet*, fordi *i* krev ein meir tredimensjonal bakgrunn (motfør *i skåla*, *i koppen*). Preposisjonen set semantiske restriksjonar for utfyllinga. Likevel er ikkje restriksjonane strengare enn at konvensjonane for «rett» preposisjon kan endre seg over tid og er ulik mellom talemål. Ein må då ta høgd for at talarar får etablerte ulike internaliserte språknormer på tvers av generasjonane.¹² Særleg når utfyllinga er abstrakt, er ikkje valet av preposisjon sjølvgitt. I denne delen drøftar eg fem tilfelle av variasjon der det ikkje med naudsyn finst ein fasit som skil rett frå gale. I språkvitskapen er det siste eit banalt og openbert poeng, men det trengst å minnast om i språkdidaktikken, som tradisjonelt har hatt eit tett samband med rettskrivingsopplæringa. Alle fem delkapitla har døme på preposisjonsbruk som kan diskuterast mellom språkbrukarar, t.d. elevar. Variasjonen det er snakk om, er mellom språk, dialektar og generasjonar. Eit viktig utgangspunkt er at semantikk (innhaldet preposisjonen uttrykker) og konvensjonar (det språklege uttrykket som etablerer seg) ikkje treng å trekke i same retning. Språkendringar blir tematiserte i kompetansemål både etter vg1 (møte mellom norsk og andre språk) og vg3 (endringar i talemål) (LK20), og endringar er noko som alltid er aktuelt å drøfte, både på grammatisk, leksikalsk og sosiolingvistisk plan. For preposisjonar kan ein dessutan tale om ei form for *grammatikalisering* når frekvente preposisjonar (som *på*) får eit utvida bruksområde og ei «avbleikt» tyding, dvs. som er vanskelegare å identifisere med den lokative grunntydinga eller protoscena (sjå del 3.1). Grammatikalisering er i denne samanhengen det overordna konseptet, altså metakonseptet (jf. van Rijt & Coppen 2017).

Første delen handlar om valet mellom *i* eller *på* (4.1), andre delen om dialektvariasjonar (4.2), tredje delen om grammatikalisering og «mote-preposisjonar» (4.3), fjerde delen om engelske lån (4.4) og siste delen dreiar seg om samansette og fusjonerte preposisjonar (4.5).

12. Med *internaliserte språknormer* meiner eg både dei grammatiske og pragmatiske normene «som vi ubevisst lærer og tar opp i oss når vi er små» (Vikør 2007: 72), og som delvis blir justerte gjennom livet. Det er altså individuelle, umedvitne oppfatningar om rett eller passende språk i ulike samanhengar, men som blir forma av omgivnadene. Det er ikkje uvanleg at mange nettopp har internaliserte språknormer som er prega av norsklæraren frå grunnskuletida, og læraren forvaltar derfor eit stort språkansvar.

4.1 *På/i-alternasjonen framfor stader og lokale*

Preposisjonsvalet framfor ein konkret by eller tettstad treng ikkje vere openbert. Heiter det *i* eller *på* Oppdal? Enn Voss, Molde og Lillehammer? Landskapsformasjonen *dal* passar perfekt til preposisjonen *i* (jf. '(dels) omslutta av') – likevel les ein *på Heimdal* og *på Oppdal* (LBK). Også framfor institusjonar og bygg kan ein nøle på valet mellom *i* og *på*: *i* eller *på skulen*, *i* eller *på teateret*. Eg seier mest om tettstader og litt om institusjonar etterpå.

Å diskutere kva preposisjon ein brukar framfor kva tettstad, er nærmast for ein folkesport å rekne, og somme er kanskje til og med redde for å bruke feil preposisjon framfor stader der dei ikkje er kjende. Kven som bør ha definisjonsmakta til å avgjere kva som i så fall er «rett», kjem eg tilbake til lenger nede. Men finst det noko mønster vi kan generalisere preposisjonsbruken ut frå? Ein gamal og tydeleg distinksjon er at det heiter *i* framfor byar og *på* framfor mindre stader (*i Oslo* og *på Vinstra*). Det er lettare å tenke seg at ein er omslutta av bygningar og sivilisasjon i ein by, og *i* fell seg naturleg. Likevel er ikkje distinksjonen fullnøyande. Ein les både *på* og *i Hamar*, *Lillehammer*, *Gjøvik* og andre små og middels store byar (LBK). Men framfor byane *Arendal* og *Grimstad* er *i* etablert, ikkje *på* (LBK), sjølv om dei tre mjøsbyane alle er større enn Grimstad (SSB 2024). Eit skilje kan vere at det er snakk om kyst- vs. innlandsbyar (eller at etterledda *-dal* og *-stad* faktisk her påverkar preposisjonsvalet). Langs kysten er småbyane etablerte handelsstader langt tilbake. Mjøsbyane var lenge mindre stader, men vart etter kvart stasjonsbyar og voks seg større. Ein kjem ganske langt med kyst- vs. innlandsdistinksjonen, men ikkje heilt i mål.

Av og til kan som nemnt begge preposisjonane brukast, og ved somme stader har det gått føre seg ei endring. Byar som Horten, Moss og Molde har alle vore nemnde etter *på* tidlegare (Larsen 1909), men er i dag stort sett følgde av *i* (LBK). Skulle ein følgt logikken ovanfor, skulle dei «alltid» hatt *i*, sidan dei alle ligg ved saltvatn. Amund B. Larsen (1909) merka seg at med tilfellet Molde sa lokalfolket *på*, medan folk som ikkje var lokalkjende, sa *i*. Han generaliserte det vidare til at stader som hadde vokse seg ut av tidlegare storgardar, vart omtala med *på*, medan «ekte byar» hadde *i*. Vidare meinte han at det dei lokalkjende sa, måtte reknast som rett, men at ein òg måtte akseptere at dei som ikkje er kjende, kan generalisere over Molde, Moss og Horten lik andre byar – og dermed seie *i*. Det er nok det siste som har skjedd over tid, og som gjer at konvensjo-

nane har endra seg. Standardspråket har vunne over lokalmålet, og når storgardane har vokse seg til tettstader og seinare til byar, har *i* etablert seg desto meir. Dermed endrar konvensjonane seg for omtalen av dei. Ein høyrer likevel romsdalingar seie *på Molde* i dag òg, men det høyrer stadig til lokalmålet.

Det kan òg vere at noko av variasjonen med *Oppdal* botnar i det same som Larsen fortel om Molde. Utan vidare kontekst kan *i Oppdal* naturleg nok òg tyde ‘innanfor Oppdal kommune’. Denne tvitydigheita er mogleg ved alle tettstader som fell saman med kommunenamnet, men det er *i*-og-*på*-vekslingar om eit sentrum som er interessant her. Og konklusjonen må vere at både landskap og demografi spelar ei rolle, men at konvensjonar kan endre seg over tid og altså ikkje beintfram avheng av det semantiske tilhøvet mellom preposisjonen og utfyllinga.

Nettopp problemet *i* vs. *på Oppdal* skapte for nokre år sidan diskusjonar i eit lokalt klasserom, og læraren søkte svar hjå språkforskaren Rikke van Ommeren (personleg kommunikasjon, 24. oktober 2024), som saman med ein kollega sette i gang eit lite forskingsprosjekt, der elevane sjølve skulle finne ut av saka. Prosjektet er ikkje skrive ut, men slike utforskingar er sjølvsaugt ypparleg preposisjonsdidaktikk, og ein kan òg tenke seg tilsvarende prosjekt som medborgarvitskaplege metastudier, t.d. utførte av masterstudentar (jf. Bugge 2020).

Attmed *på/i*-alternasjonen framfor stader finn ein vekslinga framfor bygg og institusjonar. Under har eg gjengitt eit illustrerande setningspar frå NRG (s. 420):

- (16) a. Han vokste opp i et alkoholikerhjem.
- b. Han vokste opp på et alkoholikerhjem.

Her vil mange oppfatte ein skilnad mellom preposisjonsutfyllinga som ein privat heim i (16a) og ein offentleg institusjon i (16b). Ofte blir *på* brukt framfor sistnemnde: *på NAV*, *på legekontoret*, *på politihuset*, *på Oslo S.*, *på teateret* osv (LBK). Siste dømet (*på teateret*) er ikkje gangbart for alle; i dansk heiter det *gå i teatret* (*teater*, tyding 2; *Den Danske Ordbog*), og det er òg den tradisjonelle frasen i riksmål. Grammatisk uttrykker *i* at ein oppheld seg i lokasjonen, *på* at ein held på med «teateraktivitetar» (jf. Aa 2015: 114–115). I andrespråkssamanhengar er det ventande at den norske *i/på*-problematikken er krevjande å få has på, og vekslinga både framfor stader og lokale/institusjonar er gode emne for utforsking og

diskusjonar anten ein har norsk som morsmål eller står i ein seinare innlæringssituasjon. Eg har t.d. høyrte tenåringar med norsk som morsmål seie: «Eg var på tannlegen.»

4.2 Dialektal preposisjonsvariasjon

Av det som er sagt ovanfor, kan ein seie at *på Molde* i dag er ein dialektal frase, fordi han berre blir sagt lokalt. I skrift er *i* klart mest etablert framfor *Molde*, *Moss* og *Horten* (LBK). Det finst òg annan preposisjonsbruk som først og fremst er assosiert med talemål, og som ikkje har etablert seg i skrift, t.d. ein trøndersk bruk av *til* som 'hos, (saman) med'. Vanlegvis er *til* ein «målpreposisjon», som refererer til eit (endeleg) mål for ei hending eller handling:

- (17) a. Toget går til Steinkjer.
b. Førestillinga varer til sju.

I første dømet er Steinkjer det fysiske målet til togreisa, i andre dømet markerer det oppgitte tidspunktet slutten for ei hending. I trøndersk talemål kan derimot *til* brukast når ein er 'hos, (saman) med' nokon, utan at det markerer eit mål for besøket.

- (18) a. Æ e te a Mona ('eg er til ho Mona')
b. Lars (...) bor til venner på Flatåsen (adressa.no, 26.07.16)

Ein ser ikkje ofte døme som (18b) i skrift; det er nærliggande å tru at ein korrekturlesar ville endra på preposisjonen, nettopp fordi bruken ikkje er konvensjonalisert i bokmål elles.

Eit anna døme på regional preposisjonsbruk liknande bruk av *med*. Fleire stader i landet, m.a. i vestlandske målføre, er det for det første vanleg å ikkje ha *ved* i talemålet i det heile; ein brukar *med* og *attmed* i staden (19a). For denne talaren er det slik: *Ved* er berre ein skriftpreposisjon. Frå Stangvik på Nordmøre finn ein (19b) i *Setelarkivet til Norsk Ordbok*, der dei fleste målføra har *hos* (eller *hjá*).

- (19) a. Eg står med elva (jf. *Norsk Ordbok*: III *med*, tyding 1b)
b. Du kan få liggja med meg ('du kan få losji hjå meg') (jf. *Norsk Ordbok*: III *med* tyding 1a)

Informanten bak (19b) merkar seg at setninga «kan bli misforstått», og her spelar nok hovudverbet ei rolle. Men samla må *med* reknast som dialektal eller regional i begge døma i (19) (rett nok med noko meir utbreiing enn Nordvestlandet).

Eit tredje dialektal/regionalt døme finn vi gjennom ein spesiell bruk av *fram*. Aasen (1873: *fram*, tyding 5) syner at i vestlandsk kan *fram* bli brukt om 'ind i Landet, længere bort fra Søen': «fram i Dalen» 'længere ind i Dalen'. Motstykket til *fram* blir då *heim*: «fram i dalen og heim att». Dette preposisjonsbruken finst truleg over eit mindre område i dag enn på Aasen si tid, men han lever m.a. i Sogn.

I 4.5 drøftar eg preposisjonar som òg er dialektale i *form* og ikkje har standardiserte skrivemåtar (dei fusjonerte), men allereie her ser ein at det finst språkleg og dialektal variasjon i bruken av dei vanlege grunnordspreposisjonane. Preposisjonar er neppe det første verken lærarar eller elevar assosierer med dialektvariasjon, men ein bør vere medviten om at dialektendringar òg råkar preposisjonsbruken, og at det her som med annan språkbruk er den dialektale bruken som lever farlegast i møte med standardisert preposisjonsbruk. Dette må sjåast på som del av den større dialektnivelleringa (jf. Mæhlum & Røyneland 2012: 126). Frekvens, korrektheit og «forestillingen om 'det beste språket'» (Hårstad 2010: 323) påverkar venteleg preposisjonsvalet som andre språklege val. Det er såleis ikkje sikkert at det er det semantisk beste eller mest presise alternativet som «vinn», der to preposisjonar konkurrerer om same bruksområdet. Det skal vi sjå fleire døme på i neste del, der eg går inn på endringar vi møter ein del av i skrift. Her er det m.a.o. råd å felle normative dommar i større grad enn i dialektdøma ovanfor. Å skilje variasjonen i 4.2 frå den i 4.3 er fagleg grunnleggjande for lærarar, og det er kanskje ventande at også mange elevar klarer å halde dei frå einannan.

4.3 Grammatikalisering og mote-preposisjonar: endringar over tid

Slik som den geografisk funderte preposisjonsvariasjonen (i 4.2) endrar seg over tid, endrar bruken vår i skrift seg òg. Ein preposisjon(sfrase) kan såleis få eit nytt og utvida bruksområde, og blir den nye bruken utvida og frekvent nok, kan vi tale om grammatikalisering. Grammatikalisering blir normalt forstått som at leksikalske ord blir til grammatiske funksjonsord eller bøyingselement over tid. Til dømes kjem preposisjonen *mot* frå substantivet *mot* 'møte'. Sambandet *i/á móti* har over tid vorte til preposisjonen *mot* og med det fått eit auka og meir abstrakt bruks-

område (jf. Aa 2017). Eit grammatikalisert ord har meir «avbleikt» semantikk, som gjer det anvendeleg i fleire samanhengar. Det har dermed potensial til å utvikle seg til eit «moteord».

Eit innlysende døme er sambandet *i forhold til*, som opphavleg har hatt tydinga 'samanlikna med', men sidan har fått ein utbreidd bruk der det anten erstattar ein annan og meir presis preposisjon eller tyder 'når det gjeld' (jf. engelsk *in relation to*). Det er berre den opphavlege tydinga standardordbøkene NOB og BOB syner fram. NAOB (med eige underoppslag under *forhold*, tyd. 4) syner fram både den tradisjonelle bruken ('samanlikna med') og den nye bruken ('når det gjeld'), og er med det meir deskriptiv. Men NAOB er òg normativ ved at ordboka markerer den nye bruken som «uheldig». Samla verkar derfor ikkje nye *i forhold til* fullt ut akseptert i ordbøkene. Det er òg den tydelege meldinga frå Språkrådet (u.å. b), som set av ei heil spalte til omskrivingsråd.

Rett nok er ikkje nye *i forhold til* særleg nytt lenger, men det er noko mange etter kvart er godt kjende med. Derfor eignar sambandet seg òg godt for diskusjon i klasserommet. Mi første gjetting er at det er særleg på vidaregåande at elevar begynner med 'når det gjeld'-bruken, fordi han ofte dukkar opp hjå politikarar og i sakprega språk. Men det treng ikkje vere hald i denne gjettinga. I Normkorpuset er det 29 treff på *i forhold til*. Dei fleste tyder 'samanlikna med', men det er fem døme på «uheldig» bruk; sjå (20). Alle er, ikkje uventa, i sakprosaetekstar dels med argumenterande innhald. Dermed synest også mellomtrinnsselevar å herme etter «politikarspråk» i relevante skrivekontekstar, og det seier truleg noko om den massive eksponeringa. Og det seier noko om kor langt ned i skuleslaga ein kan drøfte frasen.

- (20) a. Det er vanskelig å lage regler i forhold til religion
 b. forkaste vidare krav i forhold til staten Sør-Afrika
 c. Eg meina at sosiale media er godt litt for langt i forhold til at folk har blitt for opptatt av seg sjølv (...)
 d. Vurderingene mine i forhold til min rolle på gruppa (...)
 e. Eg tenkjer i forhold til prosjektetat vi ligger ganske bra ann.

Sidan nybruken går klart utover presisjonen, er det råd å dømme frasen ned skriftleg, slik NAOB og Språkrådet gjer. Det er like fullt råd – og kanskje avgjerande – å nærme seg problemet deskriptivt i ein klasseromsituasjon. Om det er dårleg språk, bør ein prøve å kome fram til *kvifor*.

Ein preposisjonsbruk som minner litt om (20), er den utvida bruken av *rundt*. Grunntydinga til *rundt* er ‘som (dels) omsluttar, krinsar om (noko(n))’ (jf. *rundt* i *Norsk Ordbok*, tyding A1a), men i all nyare bruk kan ikkje den tydinga sporast beinveges. Døma i (21) er alle henta frå LBK, og det er svært mange tilsvarende døme både der og andre stader.

- (21) a. [D]et hersker stor usikkerhet rundt dette med hensyn til oppholdstid og miljøkonsekvenser (Bellona 2002; LBK)
 b. Jeg synes vi kunne brukt med tid på å reflektere rundt våre egne handlinger (Universitetet i Oslo 2012; LBK)
 c. Slik adresseres det metodologiske problemet rundt begrepsvaliditet (Universitetet i Oslo 2007; LBK)

Det er lett å tenke seg meir presise alternativ her. I (21a) kunne ein erstatta heile komplekset «rundt dette med» med *om* eller *med* (og ein kunne stroke «hensyn til»). (21b) syner eit vanleg tilfelle, der *rundt* hjå mange har tatt over for *over*, som er den tradisjonelt rette preposisjonen i samband med *reflektere*. Frå meir eller mindre stilistiske og kosmetiske problem får vi eit reelt kommunikasjonsproblem i (21c). Det er snakk om eit metodologisk problem i eintal, og sannsynlegvis er det eit problem *med* omgrepsvaliditet som skal formidlast. Men *rundt* uttrykker snarare at problemet finst attåt eller i tillegg til omgrepsvaliditeten. Det er dermed uklart kva som er meint, og dette illustrerer truleg grunnen til at den «nye» *rundt*-bruken for mange har vorte eit irritasjonsmoment (jf. NRK 2022): Språket blir uklart og somtid redundant, klønete eller jålete. «Uheldig» preposisjonsbruk er ikkje med naudsyn livstrugande problematisk, men å reflektere over preposisjonsbruken og å tenke ut alternative preposisjonar er språkleg medvitsskapande.¹³

Medan variasjonen i 4.2 kastar lys over forskjellar mellom språk, dialektar og einskilde språkbrukarar, kan døma i (20)–(21) som nemnt vurderast ned normativt som *dårleg* språkbruk. Det er i så fall ei skriveididaktisk heller enn ei grammatikkdidaktisk vurdering. Til liks

13. Eit sær sers frekvent samband som eg ikkje går vidare inn på her, er *knytt til* (bm. *knyttet til* gir over 13 000 treff i LBK), som minner litt om *i forhold til* på den måten at det kan trenge ut eit meir tradisjonelt preposisjonsval og bli mindre presist: *Aldri opplevde jeg problemer knyttet til [med] hijab eller andre religiøse påbud* (LBK). NAOB har jamvel underoppslag på det endå lauslegare sambandet *knytte opp mot* ‘tilknytte’, men utan at dei karakteriserer bruken som «uheldig».

med vurderingane av *i forhold til* 'når det gjeld' er det deskriptive tilsnittet avgjerande i ein normativ didaktikk her òg. Og igjen kan ein igjen seie at prosessen er viktigast, ikkje at læraren og alle elevane landar på same konklusjonen. Vi må tvert imot ta høgde for at ulike elevar kan ha andre internaliserte språknormer enn læraren. Og akkurat som med fleirtydige setningar, er det verdt å minne om at det ikkje alltid finst eller skal finnast eitt rett svar i språk- og grammatikkundervisinga (jf. òg del 3.1). Også i den normative språkdanninga må ein ta høgde for siste, ikkje berre første, delen av denne ytringa: «Danning skjer når elevane lærer korleis dei kjem fram til riktig svar, men òg når dei forstår at det ikkje alltid finst enkle fasitsvar» (LK20, Overordna del, 2).

Eit siste motedøme eg skal nemne, er «nyare» bruk av *på*. *På* er som nemnt ein høgfrekvent preposisjon i norsk med eit vidt bruksområde. Han synest å ha fått ein anvendeleg semantikk som kan brukast til mange konsept (Aa 2015). Det har gjort at *på* har «vunne land» eller tatt over for andre preposisjonar i visse uttrykk, som må vere eit resultat av at *på* over lang tid har vorte grammatikalisert (også fonologisk; sjå 4.5). I *Norsk Ordbok* (II på, tyding D3e) finn ein dei tre autentiske døma i (22) (med kjeldeopplysningar i ordboka). Eg har lagt til den tradisjonelle preposisjonen i hakeparentes.

- (22) a. Har han verkeleg kontroll på [over] dette.
 b. Litt småplukk fekk me kommentarar på [til].
 c. Lat oss få ein god diskusjon på [om] dette.

I desse og liknande tilfelle har sikkert mange innarbeidd *på* som eit fullgodt og naturleg alternativ, medan andre vil forfekte eit meir tradisjonelt preposisjonsval. Både her og i somme «uheldige» tilfelle med *rundt* kan ein òg drøfte og undersøke påverknadsgraden frå engelsk, der *comment* (v, n) *on* (jf. 22b) er eit vanleg samband.

4.4 Engelske lån

Eg har allereie nemnt eit par døme med lån og påverknad frå engelsk i 4.3, og eg seier litt meir prinsipielt om det her. Lån frå engelsk vedkjem både første- og andrespråksnorsk. Engelsk har stått i ei særstilling som språklånleverandør etter andre verdskrigen, og på det leksikalske planet omtalar Jenstad (2016) utjamninga av ordtilfanget i dei norske dialektane dei siste generasjonane som ein kulturhistorisk revolusjon (s. 499). Det

skuldast rett nok ikkje engelske lån åleine. Norsk låner frå engelsk på ulike nivå, og preposisjonslån inngår gjerne (men ikkje berre) i det Sunde (2019: 29–30) omtalar som strukturelle lån, dvs. lån på grammatisk (her: syntaktisk) plan. Desse er mindre omfattande enn leksikalske lån. Her vil eg sjå vidare på preposisjonar som er del av eit fleirordsuttrykk, der den tradisjonelle norske preposisjonen er vorten bytt ut med ein engelsk ekvivalent. Under syner eg fram nokre døme frå LBK (23a) og Sunde og Kristoffersen (2018: 281) (23b–d). Den tradisjonelle norske preposisjonen er lagd til i hakeparentes.

- (23) a. Hvis noen er ledige, er det en grunn for [til] det, ...
 b. se ut [opp] for
 c. over [om] og over [om] igjen
 d. i [etter] min mening

Lista kan sjølvsagt gjerast mykje lengre, men poenget her er å illustrere tilfelle der ein lånt preposisjon etablerer seg nok til at vi får nye, engelskpåverka preposisjonsfrasar og verbpartikkelsamband attmed dei etablerte. I tillegg inngår ny preposisjonsbruk i fraseologiske lån (som *henge ut* ‘vere saman med’ (eng. *hang out*) og *gå ned* ‘hende’ (eng. *go down*); jf. Sunde 2018: 96), men desse må forståast som fleirordsleksem (Sunde 2019: 26), som er ei form for komplekse *leksikalske* lån. Her er både verb og partikkel lånt som ei leksikalsk eining inn i norsk, som ikkje har denne tydinga i norsk frå før. (Ein kan sjølvsagt *henge ut* klede og *gå ned* i kjellaren, men dei nemnde abstrakte tydingane av verbpartikkelsambandet finst ikkje i norsk uavhengig av engelsk.) Grenseoppgangen mellom strukturlån og fraseologiske lån er ikkje alltid klar, men ein prinsipiell forskjell mellom fenomena er at fleirordsleksem/-uttrykk eller faste frasar er ein del av eit språks leksikon (Sunde 2019: 26; Rauset 2022: 1), medan ein preposisjonsfrase som (23d) ikkje er det.

I skuledidaktisk samanheng treng ikkje denne grenseoppgangen vere avgjerande så lenge det er *preposisjonar* som er springbrettet for diskusjonen. Då kan det vere tilstrekkeleg å vise at etablert preposisjonsbruk blir utfordra gjennom ulike typar lån, og ein kan prøve å jamføre den gamle med den nye bruken. Døma ovanfor er alle frå språkbrukarar med norsk som førstespråk, men preposisjonslån er sjølvsagt like vesentleg å diskutere i samanhengar der norsk er andrespråket, og der eleven har eit anna morsmål enn engelsk òg. Som nemnt i 4.1 er *i/på*-problematikken

øg relevant i andrespråkssamanheng, og det same gjeld andrespråklege sitt møte med preposisjonskonvensjonar i endring. Den didaktiske utfordringa er å møte komplekset med deskriptiv fascinasjon, ikkje med normativ frustrasjon over at det blir gjort «feil». Det er snarare eit høve til å drøfte både internaliserte språknormer (sjå fn. 11) og grammatikalisering meir generelt. Skrivedidaktisk kan det vere interessant å vurdere om (23) kan reknast som «dårleg språk» på linje med (20)–(21). Eller kanskje blir (23) faktisk vurdert dårlegare? I gjennomsnitt står truleg endå vaksnare og meir utdanna syndarar bak den «uheldige» *i forhold til-* og *rundt-*bruken, og dermed får dei fort ein mildare dom.

4.5 Samansette og fusjonerte preposisjonar

Preposisjonar er vanlegvis definerte som ein lukka ordklasse (NRG: 411; Bakken & Vikør 2011: 192), som er ei sanning med modifikasjonar. Det er kjend kunnskap at vi lagar produktive samansettingar i dei nordiske språka, dvs. vi kan lage nye samansette ord når vi har bruk for dei. Det er rett nok substantiv og adjektiv som er mest produktive i denne samanhengen, men dei fleste preposisjonane våre er faktisk òg samansette (NRG: 415). Den vanlege måten å sette saman to preposisjonar på, er at den første er eit retningsord og den andre ein transitiv preposisjon. Døma i (24a) er nemnde i Bakken og Vikør (2011: 193), og i (24b) ramsar eg opp nokre normerte samansettingar med *med* som etterledd, etter eit søk i NOB.

- (24) a. *Nedi, oppi, oppor, oppom, oppunder, uti, utor, utav*
 b. *attmed, bortmed, breiddmed, frammed, innmed, langsmed, nedmed, oppmed, ut(an)med*

Som nemnt i 4.2 er det mange vestlendingar som ikkje har preposisjonen *ved* i dialekten sin, men heller tyr til *med* eller ei av *med*-samansettingane i (24b). Og som ein skjønar, er kombinasjonsmoglegheitene svært mange, slik at dei faktiske preposisjonane vi har i norsk, tel langt fleire enn grunnorda som typisk står opplista når ei lærebok tematiserer ordklassen. Preposisjonar er dermed òg ein mykje større og meir samansett ordklasse enn t.d. bindeorda (subjunksjonar og konjunksjonar), som Aasen (1864) og Jespersen (1924) kategoriserte preposisjonane saman med (sjå del 2). Til saman stikk preposisjonane seg såpass ut frå bindeorda at ein felles kategori etter mitt skjønn ikkje synest forsvarleg. Både dei semantiske og

syntaktiske særkjenna lagde fram i del 3 syner òg at det er kome mykje kunnskap om preposisjonar etter Aasen og Jespersen som tilseier at dei står seg dårleg i ein samlekategori. Likevel er ein slik samlekategori av preposisjonar og underordna konjunksjonar / subjunksjonar føreslått seinare òg av Emonds (1985).

Eit dialektfenomen som ikkje er studert systematisk tidlegare, er *fusjonerte* preposisjonar. Variantane i (24a) har i mange talemål fonologisk fusjonerte variantar, slik som døma under, nemnde av Bakken og Vikør (2011: 193). Vi kan betrakte dei som grammatikaliserte variantar som har fått forenkla stavingsstrukturen sin.

- (25) a. *nedi* > *ni*
 b. *oppi* > *pi*
 c. *oppor* > *pu*
 d. *oppom* > *pumm*
 e. *oppunder* > *punn, poinn, ponde*
 f. *uti* > *ti*
 g. *utor* > *tu, tur, ti, tor*
 h. *utav* > *ta, tå*

Dei fusjonerte variantane svarar ikkje til standardiserte skrivemåtar, og to av variantane har Bakken og Vikør dessutan gjengitt med fleire ulike dialektnære former. Ein viktig detalj med fusjonspreposisjonane er at dei ikkje er fullgode erstattarar for dei fullskrivne variantane på alle bruksområde. Fusjonerte preposisjonar blir primært brukte lokativt (om stad). Slik sett er den fonologiske grammatikaliseringa ikkje fullbyrda her; snarare blir ho reversert. Sidan preposisjonane ikkje er normerte i fusjonerte former, finn ein dei ikkje skrivne i aviser og andre redigerte og meir formelle tekstar. Dei lever først og fremst i tala norsk. Og dermed lever dei farleg når dialektane blir nivellerte eller meir standardnære. Det er garantert òg ein heil del elevar som ikkje har noko kjennskap til fusjonerte preposisjonar, og somme oppfattar dei truleg som gamaldagse. Såleis vil det vere interessant å undersøke bruken i og utanfor klasserom i bygder som «skulle hatt» fusjonerte preposisjonar.

Eit viktig poeng er likevel at grammatikaliseringa *kan* fullbyrdast i andre samanhengar, og at fusjonerte preposisjonar ikkje treng å vere noko dialektalt og marginalt. Ein av dei mest frekvente preposisjonane i norsk er historisk sett er ein fusjonert preposisjon, nemleg *på*, som er

sett saman av *opp* + (preposisjonen) *á* (jf. norrønt *upp* + *á*). Bakken og Vikør (2011) gjer greie for den historiske utviklinga frå *upp á* til *på*, og døma i (25) frå moderne norsk svarar på eit vis òg til eit tidleg steg i fusjonsprosessen (s. 193). I den første fasen «smelta» *upp á* saman til *uppá*, og sidan har denne samansettinga tatt over for alle funksjonane til opphavlege *á*. Når *uppá*¹⁴ etter kvart vart fusjonert til *på*, vart sistnemnde brukt i alle funksjonar og oppførte seg som eit nytt ord som gjekk inn i nye samansettingar, t.d. *innpå*, *nedpå*, *pålegg*, *påfunn* ofl. Den store skilnaden på *på* kontra dei fusjonerte variantane i (25) er produktiviteten og utbreiinga. *Ni*, *pi* osv. har som nemnt halde seg i lokativ bruk og i avgrensa dialektområde. *På* har på eit vis gjort det motsette: breidd om seg på «alle» (meir abstrakte) bruksområde og vorte ein fullstendig del av dei skandinaviske språka (medan islandsk og færøysk stadig har *á*). Og den fusjonerte forma er sjølvsagt for lengst standardisert og blir dermed heller ikkje reversert i talemåla.

5 Mot ein mindre grammatikkdiraktikk

Preposisjonar er tilsynelatande enkle ord, men har ein vid og mangfaldig bruk. Lik andre delar av ordtilfanget syner dei geografisk variasjon og endringar over tid. Kvart preposisjonsgrunnord (*på*, *i*, *med* osv.) er på den måten fagleg komplekst, noko som har fleire didaktiske implikasjonar. Det er nettopp faglege inngangar til preposisjonsdidaktiske problem eg har prøvd å skissere i denne artikkelen. Likevel kan eg ikkje yte det ude-tonerte norskfaglege sprengstoffet som ligg laga i *preposisjonsdidaktikk*, full rettferd i éin og same tekst. Om eg har klart å lage nokre grunnriss, må det vere nøyande i denne samanhengen – jf. Tyler og Evans (2004), som drøftar preposisjonsdidaktikk med utgangspunkt i éin preposisjon (eng. *over*).

14. Ein gong i gamalnorsk tid vart den lange vokalen /a:/ runda til /ɔ:/, slik at norsk vart skilt frå islandsk her (Torp & Kristoffersen 2016: 119). Lydendringa var gjennomført (med nokre unntak) kring 1250 (Indrebø 1951: 113). I «*á*-utviklinga» ovanfor er dette gjengitt med grafema *á* vs. *å*. Men det må ikkje forvekslast med at «bolle-*á*» kom inn mykje seinare som *grafem* i norsk. Knud Knudsen var tidleg ute og gjennomførte *å* for *aa* i *Det norske målstræv* (1867), 50 år før bokstaven vart offisielt tatt inn i den norske rettskrivinga, på tampen av 1917 (Den departementale rettskrivningskomite 1918).

Sidan dette primært er ein *grammatikkkdidaktisk* tekst, har eg berre stadvis antyda implikasjonar for tilgrensande felt, som skrivedidaktikken og andrespråksdidaktikken. Nettopp i desse felta kan ein tenke seg positive ringverknader av ein meir fagleg fundert preposisjonsdidaktikk og grammatikkkdidaktikk meir allment. Likevel er grunnhaldninga mi at grammatikkkdidaktikken må prøvast ut på eigne vilkår, utan at kontekstualisering, overføringsverdi og målstyring legg føringar for vala ein tar (jf. òg Søfteland & Hagemann 2023: 27). *Kunnskap om språk* må vere det primære målet – alt anna ei avkastning. Ola Harstad (2018) låner omgrepet *mindre didaktikk* frå Aslaug Nytnes (2002), og i det ligg det at didaktikken «primært [må] funderes i det singulære kunnskapsinnholdet» (Harstad 2018: 36–37), t.d. eit konkret litterært verk. Det

innebærer at all didaktikk må funderes i litteraturen, og ikke i teori eller pre-determinerte mål. Det betyr videre at den virkning litteraturen har på subjektet ikke kan bestemmes på forhånd, noe som også gjør den enkelte litteraturundervisningssituasjon særlig viktig (Harstad: 2018: 147).

Det er altså det konkrete faglege innhaldet som må ligge til grunn for dei didaktiske vala, og kvart litterære verk kan i prinsippet utløyse sin eigen didaktikk. Overført til grammatikkkdidaktikken kan då t.d. preposisjonar få sin særlege didaktikk, som spring ut av preposisjonsteori og -bruk. Så kan ein argumentere for at ein heller bør arbeide ut frå storsystema i grammatikken, eller frå metakonseptuelt nivå (jf. van Rijt & Coppen 2017; van Rijt et al. 2019), og at det gir ei endå djupare forståing. Som nemnt innleiingsvis har eg valt ein inngang med preposisjonar som om-dreingspunkt, men med metakonseputelle konsekvensar: Preposisjonar kan få ein til å forstå figur–bakgrunn-organiseringa, predikasjon og grammatikalisering betre. I ei ideell verd får ein tid til å fordjupe seg i ulike grammatiske innhaldsområde, også ned i grunnskulen. Kvart innhaldsområde frå grammatikken som vi vel å «kanonisere», treng då å få utvikla ein didaktikk på sine eigne premissar og i ulike skuleslag. Dette er òg i tråd med den overordna delen av læreplanen, som eg siterte innleiingsvis: «Elevane skal få tid til å utforske djupna i ulike fagområde» (del 3.2). Og ein kan dessutan legge til: «Det er skolen si oppgåve å gi elevane tryggleik til å krysse grenser og prøve noko vanskeleg» (same stad). Det er ingen grunn til at grammatikk skal haldast unna desse ambisjonane.

Sjølv om den skrivedidaktiske avkastinga ikkje kan vere hovudpoenget med grammatisk argumentasjon og fagdidaktikk (jf. Aa 2021 b; van Rijt 2024), er det like fullt i læreplanens ånd at elevane blir betre rusta til å «leike, utforske og eksperimentere med språket» (LK20; Språket som system og moglegheit). Det er likeins vanskeleg å kome utanom at eksamen legg sterke føringar for at eleven skal øvast opp i skriftlege ferdigheiter. Dersom grammatisk utforsking (t.d. av bakgrunnsfremjing eller språkendringar) også skal stimulere til kreativ skrivning, treng ein venteleg *tid* til utforskinga (meir enn rammene til éin undervisningstime tillèt). Og *kva* den eksakte nytten blir, er vanskeleg å bestemme på individuelt plan. Éin elev blir kanskje meir reflektert over preposisjonsvalet sitt i eigne tekstar. Ein annan kan med utgangspunkt i preposisjonar kanskje lettare identifisere fleire typar språkendringar.¹⁵

På liknande vis syner Harstad (2020) kor vanskeleg og upassande det er å predeterminere verknaden av skjønnlitteratur, og med det at førehandsdefinerte kompetansemål er grunnleggande problematisk og paradoksalt for litteraturundervisninga. I staden meiner han at «leseren *blir til* sammen med litteraturen» (s. 179). I innleiinga omtala eg den grammatiske danninga som ein sjølvverkjennande prosess, og kanskje kan ein nett opp seie at eleven *blir til* i møtet med eigen grammatikk.

Kjelder

- Baggio, Pietro. 2025. The Pathless Way: Rethinking the division of labour in the PP domain. Ph.d.-avhandling, Queen Mary University of London. <https://qmro.qmul.ac.uk/xmlui/handle/123456789/106061>
- Bakken, Kristin & Lars Vikør. 2011. Samansette preposisjonar i norske dialektar. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 29(2), 191–204.
- BOB = *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. <https://ordbokene.no>

15. Om vi skal tenke instrumentelt, er det likevel ikkje gitt at *grammatikk* skal vere instrumentet: «[O]m 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» (Søfteland & Hagemann 2023: 27).

- Bugge, Edit. 2020. Ord som forsvinner og ord som kommer til. I *Master i norsk. Metodeboka 2*, red. Randi Neteland & Leiv Inge Aa, 232–247. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cinque, Guillermo & Luigi Rizzi (red). 2010. *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic structures, Volume 6*. Oxford: Oxford University Press.
- Den departementale rettskrivningskomite. 1918. *Den nye rettskrivning*. Kristiania: Mallings.
- Den Danske Ordbog*. <https://ordnet.dk/ddo>
- Dielemans, Roy & Peter-Arno Coppen. 2020. Defining linguistic reasoning. Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal for Applied Linguistics* 9 (1–2), 182–206. <https://doi.org/10.1075/dujal.19038.die>
- Eide, Kristin Melum. 2019. Formanalyse under leddnivå. I *Språket som system: norsk språkstruktur*, red. Heidi Brøseth, Kristin Melum Eide & Tor A. Åfarli, 173–201. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eiesland, Eli Anne, Signe Laake & Robert Walldén. 2023. Grammatikk i skole og utdanning – introduksjon. *Acta Didactica Norden* 17(4), art. o. <https://doi.org/10.5617/adno.10705>
- Emonds, Joseph. 1985. *A Unified Theory of Syntactic Categories. Studies in Generative Grammar* 19. Dodrecht: Foris.
- Fjeld, Ruth ofl. 2020. Sjå LBK.
- Faarlund, Jan Terje. 1980 [1979]. Grammatikk i skolen? I *Grammatikk i morsmålsundervisninga?*, red. Frøydis Hertzberg & Ernst Håkon Jahr, 75–82. Oslo: Novus.
- . 1988. *Morfologi. Bøyingssystemet i nynorsk og bokmål*. Oslo: Samlaget.
- . 1995. *Morfologi. Bøyingssystemet i nynorsk og bokmål* (2. utg.): Oslo: Samlaget.
- . 2010. [Melding av] Norsk Ordbok, band VIII. *Lexico Nordica* 17, 313–320.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie & Kjell Ivar Vannebo. 1997. Sjå NRG.
- Hagemann, Kristin & Åshild Søfteland. 2023. Et tverrspråklig perspektiv som utgangspunkt for konseptuell grammatikkundervisning i språkfag. *Acta Didactica Norden*, 17(4), artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/adno.9844>
- Halmøy, Madeleine & Sturla Berg-Olsen. 2012. I leksikografiens periferi – tydingsbeskriving av *som* i *Norsk Ordbok*. *LexicoNordica* 19, 17–38. <https://tidsskrift.dk/lexn/article/view/18412>

- Hansen, Erik, & Lars Heltoft. 2011. *Grammatik over det danske sprog*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Harstad, Ola. 2018. *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av litteraturlærerens bliven*. Doktoravhandling, NTNU.
- . 2020. Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 6, 174–187. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2046/4934>
- Hertzberg, Frøydis. 1995. *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Hårstad, Stian. 2010. *Unge språkbrukere i gammel by. En sociolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. Doktoravhandling, NTNU.
- Indrebø, Gustav. 2001 [1951]. *Norsk målsoga* (2. utg.). Bergen: Norsk bokreidingslag.
- Jenstad, Tor Erik. 2016. Ordforrådet. I *Norsk språkhistorie I. Mønster*, red. Helge Sandøy, 447–509. Oslo: Novus.
- Jespersen, Otto. 1924. *The Philosophy of Grammar*. London: George Allen & Unwin.
- Knudsen, Knud. 1867. *Det norske målstræv*. Christiania: Brøgger & Christie.
- Kunnskapsdepartementet. 2019. Sjå LK20.
- Larsen, Amund B. 1909. Præpositionsbruken ved vore stedsnavn. *Maal og Minne* 1, 105–119.
- LBK = Fjeld, Ruth Vatvedt, Anders Nøklestad & Kristin Hagen. 2020. Leksikografisk bokmålskorpus (LBK) – bakgrunn og bruk. I *Leksikografi og korpus. En hyllest til Ruth Vatvedt Fjeld*. *Oslo Studies in Language* 11(1), red. Janne Bondi Johannessen & Kristin Hagen, 47–59.
- Lie, Svein. 2008. Om *som* og ordklasser. *Maal og Minne* 100(2), 213–219.
- LK20 = Kunnskapsdepartementet. 2019. Læreplan i norsk (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- McIntyre, Andrew. 2007. Particle Verbs and Argument Structure. *Language and Linguistic Compass* 1(4), 350–367.
- Misje, Jakob. 2023. «Det er jo verbet som bestemmer, er det ikke?» Ein kvalitativ analyse av tre utforskande samtalar om valens mellom elevar på 10. trinn. Masteroppgåve, NTNU.

- Mæhlum, Brit & Unn Røyneland. 2012. *Det norske dialektlandskapet. Innføring i studien av dialekter*. Oslo: Cappelen.
- NAOB = *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no>
- NOB = *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. <https://ordbokene.no>
- Normkorpuset. <http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>
- Norsk Ordbok. *Ordbok over det norske folkemålet og det nynorske skriftmålet* (1966–2016). Oslo: Samlaget. <https://norsk-ordbok.no/>
- NRG = Faarlund, Jan Terje, Lie, Svein & Vannebo, Kjell Ivar. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NRK. 2022. *Språksnakk*, NRK P2 20.05.2022. https://radio.nrk.no/podkast/spraakteigen/sesong/202205/1_1ac9bc21-047f-4200-89bc-21047f62005e
- Nyrnes, Aslaug. 2002. *Det didaktiske rommet: Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.
- Papazian, Eric. 2006. Adverb, adjektiver og preposisjoner i Norsk referansegrammatikk. Et forsøk på å rehabilitere adverbene. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 24(2), 149–192.
- Rauset, Margunn. 2022. *Frasar til besvær. Studiar av norm og bruk i norsk fraseologi*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.
- Runde, Ålov & Kristian Emil Kristoffersen. 2006. Preposisjonen *til* mellom lingvistisk teori og leksikografisk praksis. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 24(1), 3–25.
- Setelarkivet. <https://usd.uib.no/perl/search/search.cgi?tabid=436&appid=8>
- Seuren, Pieter A. M. 1998. *Western Linguistics. An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Skjaanes, Erik. 2023. Elevers forståelse i muntlig grammatikkundervisning. En studie av utforskende samtaler om leddstillingsvariasjon. Masteroppgåve, NTNU.
- Språkrådet. 2005/2006. Grammatiske termer til bruk i skoleverket. <https://sprakradet.no/wp-content/uploads/gramterm.pdf>
- . u.å. a. Språkrådets historie. <https://sprakradet.no/om-sprakradet/sprakradets-historie/>
- . u.å. b. I forhold til. <https://sprakradet.no/spraksporsmal-og-svar/i-forhold-til/>
- SSB. 2024. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no>

- Stowell, Tim. 1981. *Origins of Phrase Structure*. Doktoravhandling, MIT.
- Straum, Olav Kansgar. 2018. Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*, red. Kåre Fuglseth, 30–52. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunde, Anne Mette. 2018. A typology of English borrowings in Norwegian. *Nordic Journal of English Studies* 17(2), 71–115. <https://doi.org/10.35360/njes.435>
- . 2019. Skjult påvirkning. Tre studier av engelskpåvirkning i norsk. Doktoravhandling, NTNU.
- Sunde, Anne Mette & Martin Kristoffersen. 2018. Effects of English L2 on Norwegian L1. *Nordic Journal of Linguistics* 41(3), 275–307. <https://doi.org/10.1017/S0332586518000070>
- Svenonius, Peter. 2003. Limits on P: *filling in holes* vs. *falling in holes*. *Nordlyd* 31(2), 431–445. <https://doi.org/10.7557/12.13>
- . (under utgiving). Adpositions and the category P in the Germanic languages. *Handbook of the Syntax of the Germanic Languages. A Comparative Approach to Selected Topics*, red. Susanne Wurmbrand, Johannes Mursell & Katharina Hartmann. Berlin: De Gruyter.
- Søfteland, Åshild & Kristin Hagemann. 2023. Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. I *ELLA* 1(1), art. 1, red. Anje Müller Gjesdal, Kristin Hagemann & Kåre Solfeld. Temanummer: *Gleden ved grammatikk*. <https://doi.org/10.58215/ella.8>
- Søfteland, Åshild, Benthe Kolberg & Christian Bjerke. 2021. Utforskande samtaler om talespråk i skolen. Språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*, red. Lennart Jølle, Ann Sylvi Larsen, Hildegunn Otnes & Leiv Inge Aa, 66–85. Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-05>
- Talmy, Tim. 1972. *Semantic Structures in English and Atsugewi*. Doktoravhandling, University of California, Berkeley.
- Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson. 1999. Stockholm: *Svenska Akademiens grammatik*. Svenska Akademien.
- Torp, Arne & Gjert Kristoffersen. 2016. Fonologi. I *Norsk språkhistorie I: Mønster*, red. Helge Sandøy, 101–212. Oslo: Novus.

- Trotzke, Andreas & Tom Rankin. 2020. An introduction to pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics* 1(1), 1–7. <https://doi.org/10.1075/pl.19015.tro>
- Tyler, Andrea & Vyvyan Evans. 2003. *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2004. Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the case of *over*. I *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, red. Michel Achard & Susanne Niemeier, 257–280. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199857.257>
- . 2005. Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the English prepositions of verticality. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(2), 11–42. <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2005.v5n2/>
- Ungerer, Friederich & Hans-Jörg Schmid. 2006. *An Introduction to Cognitive Linguistics i* (2. utg.). London: Routledge.
- Van Ommeren, Rikke. Personleg kommunikasjon. E-post, 24. oktober 2024.
- Van Rijt, Jimmy. 2024. Learning how to think like a linguist: Linguistic reasoning as a focal point in L1 grammar education. *Language and Linguistics Compass* 18(3), e12513. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12513>
- Van Rijt, Jimmy & Peter-Arno Coppen. 2017. Bridging the gap between linguistic theory and L1 education – experts’ views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>.
- Van Rijt, Jimmy & Peter-Arno Coppen. 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>
- Van Rijt, Jimmy, Peter de Swart, Astrid Wijnands & Peter-Arno Coppen. 2019. When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education* 52, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>
- Van Rijt, Jimmy & Mari Nygård, Mari. Under utgiving. Relationships between linguistic theory and L1 grammar education revisited: a Delphi study on the key metaconcepts in the syntax-semantics interface.

- Vikør, Lars. 2007. *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Oslo: Novus.
- Vindenes, Urd. 2024. Å balansere teoretiske perspektiv i grammatikk-innføringer. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 42(1), 67–114. <https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2299>
- Vindenes, Urd & Eli Anne Eiesland. 2024. Oppdagelsesreiser i grammatikken: utforskende tilnærminger til språket som system. *Norsk læreren* 48(1), 50–69.
- Aa, Leiv Inge. 2011. Partiklar inn i ordbøkene? Om tradisjonell og nyare kategorisering av preposisjonar. *LexicoNordica* 18, 249–266.
- . 2015. Mangfald og einskap med preposisjonar – og vitskaplege krav til moderne ordbøker. I *Ivar Aasen ute og heime – om moderne språkdokumentasjon etter Ivar Aasen*, red. Jan Ragnar Hagland & Åse Wetås, 110–125. *Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs Skrifter*, 1/ 2015.
- . 2017. Godt mot, Olaf! I *I teneste for nynorsken. Heidersskrift til Olaf Almenningen 70 år*, red. Knut E. Karlsen, Dagfinn Rødningen & Håvard Tangen, 235–244. Oslo: Novus.
- . 2021 a. Tørk av tavla – no skal vi ha om grunnfremjing. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 39(2), 223–253.
- . 2021 b. Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsk læraren* 45(4), 65–81.
- . Under utgiving. The philosophy of grammar education – revisiting Otto Jespersen's rank system and nexus theory 100 years later. I *Syntactic Frames in Scandinavian and beyond*, red. Brita Ramsevik Riksem & Ragnhild Eik. Berlin Language Science Press.
- Åfarli, Tor Anders. 2019. Syntaks: Passiv, presentering, partiklar. I *Språket som system: norsk språkstruktur*, red. Heidi Brøseth, Kristin Melum Eide & Tor A. Åfarli, 263–288. Bergen: Fagbokforlaget.
- Åfarli, Tor Anders & Kristin Melum Eide. 2003. *Norsk generativ syntaks*. Oslo: Novus.
- Aase, Laila. 2005. Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, red. Kjetil Børhaug, Abbe-Brit Fenner & Laila Aase, 69–83. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, Ivar. 1864. *Norsk Grammatik*. Christiania: Mallings.
- . 1873. *Norsk Ordbog med dansk Forklaring*. Christiania: Mallings.

Abstract

The article discusses a linguistically grounded didactics for prepositions. The idea is that all subject-specific didactics must be based on the concrete knowledge in the field, and that each field of knowledge gets its specific didactics. The prepositional didactics must therefore be based on our knowledge about prepositional theory and use. Several prepositional themes are discussed in the article, and didactic principles are discussed for each of them. The different themes are exemplified from Norwegian, and some of the themes are also specific for Norwegian: categorising, semantic and syntactic theory, empirical phenomena like ground promotion, dialectal and generational variation and change, and compound and fused prepositions. The themes are subordinate to the following overarching themes or metaconcepts: the figure–ground segregation, predication, and grammaticalisation. When the prepositional didactics is grounded in theoretical and empirical knowledge about prepositions, it gets an intrinsic value and does not need be contextualised or legitimised through related fields, such as writing instruction. The overall goal is that language didactics in the L1 subject generally must take advantage of the knowledge in the broad linguistic field.

Leiv Inge Aa
Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet
Institutt for lærarutdanning
NO-7491 Trondheim
leiv.inge.aa@ntnu.no