



Det vi (ikke) snakker om når vi snakker om grammatikk

Kristin Hagemann og Åshild Søfteland

Fakultet for lærerutdanning og språk, Høgskolen i Østfold

I debatten om hvilken plass grammatikken skal ha i skolen, kan det i dag sies å være to hovedkategorier av legitimeringsargumenter – én som vektlegger grammatikkundervisning for grammatikkens egen skyld, og én som regner grammatikken primært eller bare som verktøy i skriveundervisninga. I denne artikkelen analyserer vi grunnleggende begrepsbruk i introduksjonskapittelet til seks grunnbøker i grammatikk i lys av disse legitimeringskategoriene og det paradigmeskiftet innen språklæring som omtales som *den kommunikative vendinga*. Analysen omfatter både begrepet *grammatikk* i seg sjøl og andre sentrale termer i debatten, og vi ser bruken i introduksjonskapitla opp mot annen relevant didaktisk litteratur. Vi går inn på dikotomien *språket som system* og *språket i bruk* og problematiserer den sentrale plassen dette historisk viktige, men kanskje ikke lenger så aktuelle, skillet har i dagens læreplanverk og dermed i bøker retta mot skolen. Videre drøfter vi termene *tradisjonell*, *formell*, *funksjonell* og *kontekstuell*, og viser at de er så mangetydige at det blir vanskelig å anvende dem i grammatikkdiraktiske diskurser. Vi går også kort inn på bruken av termen *metaspråk*. Samla sett viser analysen noen uklarheter med tanke på definisjoner og termbruk, og dessuten at enkelte aktører vier plass til å snakke ned grammatikk som fagfelt. Diskusjonen har relevans både for norskfaget og de andre språkfaga i skolen.

Nøkkelord: grammatikkdiraktikk, grunnbegreper, fagdiskurs, literacy- og kunnskapsargument

1 Innledning¹

Begrepet *grammatikk* er mangetydig og oppfattes blant folk flest ofte å være et spørsmål om rett og galt – Nygård og Brøseth (2021) finner at førstårs lærerstudenter assosierer grammatikk med korrekthet og skriving. I lærerutdanningene bruker vi mye tid på å avlære studenter normative syn på språk. I stedet ønsker vi at de skal forstå grammatikk som vår kognitive evne til å skape systemer av språklig innputt. Denne grunnleggende innsikten er avgjørende ikke bare for en god forståelse av grammatikk, som er en forutsetning for å kunne ha et metablikk på egen og andres språkbruk, men også for å kunne gjenkjenne og avkle maktstrukturer i samfunnet. I Norge har vi tradisjon for å demokratisere språk: «[På 1970-talet] argumenterer ein for valfridom i skriftspråket ut frå det faktum at talespråket varierer, dels i samsvar med geografi, dels etter alder, dels etter kjønn og dels etter sosialt og politisk tilhør. Det blir framstilt som ein sosial urett at ei gruppe som frå før av er sosialt og økonomisk privilegert, også skal ha det språklege privilegiet det er å finne sine talemålsformer att i skriftspråket [...]» (Bull, 1996, s. 66). I lys av læreplanens tverrfaglige tema *Demokrati og medborgerskap* og dagens uoversiktlige medielandskap der tekst kan genereres fortore enn vi rekker å tenke, er det enda viktigere enn før å være bevisst både den identitetsskapende sida av språk og den maktutøvende sida av språk. Blant annet for å forstå slike dynamikker er et faglig informert grammatikkbegrep viktig.

Om begrepet er mangetydig, er *kunnskapen* om grammatikk forstått som evne til å reflektere over og beskrive den indre grammatikken (språkevna), i dag lav både i Norge og internasjonalt. Det rapporteres om manglende grunnleggende kunnskaper både blant lærere i skolen og blant studenter på begynnernivå i lærerutdanningene blant annet i Norge (Brøseth & Nygård, 2023), i Sverige (Josefsson & Lundin, 2017), i Nederland (van Rijt, 2020), i England (Myhill et al., 2013), i Spania (Fontich & Camps, 2014) og i USA (Denham, 2020). Det finnes mindre forskning på norske elevers kunnskaper gjennom skoleløpet, men det finnes flere studier som viser at grammatikktemaet ikke er tilstrekkelig til stede i læreplanen (Hognestad, 2019; Aa, 2021) og at læreplanen ikke legger til grunn tilstrekkelig progresjon gjennom skoleløpet (Eiesland & Laake, 2023). Det finnes også studier som viser at lærebøkene til bruk i skolen ikke behandler grammatikktemaet godt nok (Brøseth et al., 2020). Lærere i fremmedspråka blir sittende med den umulige oppgava å skulle lære bort grunn-

1. Vi ønsker å takke tre anonyme fagfeller for kommentarer på tidligere versjoner av denne artikkelen. Vi retter en særlig takk til Signe Laake og Leiv Inge Aa for gjennomlesning og kommentarer i siste del av prosessen. Alle uklarheter og feil står vi for sjøl.

leggende norsk grammatikk samtidig med fremmedspråket med kun to–tre skoletimer i uka til disposisjon. Studier viser at det er lite samarbeid mellom de ulike språklærenes (Haukås, 2014), men dette er muligens i endring (Kvifte, 2024, s. 244). Mangelen på kunnskap om språk skaper følgeproblemer høyere opp i systemet, blant annet viser studier at når norske elever blir studenter i språkfag, har ikke skolen rusta dem tilstrekkelig når det gjelder kunnskaper i fremmedspråket (Toresen, 2020; se også Brøseth & Nygård, 2023).

I lys av folks oppfatning av grammatikk som rettskriving eller korrekt språk og grammatikktemaets underordna rolle i norsk skole, mener vi det er avgjørende at norske lærerstudenter møter en faglig informert og tydelig definert behandling av grammatikktemaet i utdanninga. Derfor vil vi se på hvordan grunnbøker i norsk grammatikk omtaler og bruker selve begrepet *grammatikk*. Vi går også inn på noen andre begreper som brukes ofte i grammatikkdiraktikk-diskursen, slik som begrepsparet *språket som system* og *språket i bruk*, og *tradisjonell*, *formell*, *funksjonell* og *kontekstualisert* grammatikkundervisning, samt *metaspråk*. Vår hypotese er at grammatikktemaet ikke alltid blir presentert tydelig nok eller at andre diskurser kan forstyrre den mer grunnleggende begrepsavklaringa, på en måte som ikke gagnar studentene og vanskeliggjør arbeidet med å ruste dem best mulig for lærergjerninga. Denne hypotesen har sitt opphav i våre erfaringer med at ulik faglig bakgrunn i høyere utdanning og skole har skapt splid og manglende samarbeid på tvers, både mellom ulike språkvitenskapelige fagmiljøer og mellom språkvitenskapelige fagmiljøer og andre didaktikere i språkfag. Vi ser derfor også på hvordan de ulike introduksjonskapitla forholder seg til språkvitenskapelige teorier. Dette forsøket på å gå inn i *metadiskusjonen* om grammatikkdiraktikken er drevet av et ønske om å komme forbi noen av disse uenighetene som vi tror skader grammatikktemaet både i skolen og i samfunnet generelt.

Del 2 gir en kort historisk gjennomgang av diskursen om grammatikkundervisning i L1- og L2-fag i skolen,² og et sideblikk til de ulike leirene i lingvistikken med vekt på dem som oftest blir dratt inn i argumentasjonsrekkene i grammatikkdiraktikkdebatten, mens del 3 begrunner utvalget vårt av termer. I del 4 omtaler vi de grunnbøkene i grammatikk som analyseres i artikkelen, og i del 5 gir vi en beskrivelse av hvordan de aktuelle termene er brukt i introduk-

2. For enkelhets skyld skiller vi ikke mellom L2 og L3 i denne artikkelen, men anerkjenner at engelsk er i en særstilling i norsk sammenheng. Vi omtaler også norskfaget i Norge (og engelsk i England etc.) som et *L1-fag*, men anerkjenner sjølsagt at det er mange elever i norskklasserommet i skolen som ikke har norsk som førstespråk.

sjonskapitla i disse bøkene. I del 6 drøfter vi termbruken i lys av annen faglitteratur og trekker noen historiske linjer, og del 7 er en kort konklusjon.

2 Bakgrunn

Eksplisitt grammatikkundervisning i skolen har vært ute i hardt vær gjentatte ganger i moderne tid, noe som for eksempel ble tematisert i det skjønnlitterære verket *Gift* (1883) av Aleksander Kielland. Boka behandler latinundervisninga i skolen og illustrerer nettopp et poeng som har vært avgjørende etter opplysningstida i Europa, nemlig at språket, forstått som skrive- og lesekunsten, skulle demokratiseres og være tilgjengelig for folk flest. Latinen ble revet ned fra pidentallen sin, og det å få uttrykke seg skriftlig og muntlig på sitt eget språk ble betydningsfullt i seg sjøl. I dag blir dette regnet som en grunnleggende rettighet. Likevel har et slags eliteperspektiv på skriftspråket overlevd til en viss grad, og det er vanlig blant folk flest å mene at det finnes rette og gale måter å uttrykke seg på også muntlig og disse normene er ofte fundert i skriftspråket (denne tematikken er eksemplifisert og drøfta i bl.a. Julien, 2017).

Parallelt med at disse demokratiserende ideene begynte å gjøre seg gjeldende i skolen, blant annet gjennom studier på 1960-tallet som viste at grammatikkundervisning var direkte skadelig (se referanser i Myhill, 2021) – empirisk støtte til lille Marius' skjebne – etablerte Noam Chomsky den moderne forståelsen av begrepet *grammatikk*. Chomsky argumenterte for at språk først og fremst er et kognitivt fenomen, og at språk er strukturert betinget av en *språkevrne*. Chomskys teorier om syntaktiske strukturer og tanker om en universalgrammatikk blir omtalt som så omveltende at det snarere enn et paradigmeskifte dreier seg om grunnlegginga av et nytt fagfelt (Faarlund, 2005, s. 22). Chomskys bidrag har vært både innflytelsesrike og kontroversielle, men de fleste språkvitenskapelige teorier i dag, uavhengig av om de har den indre språkevrna som studieobjekt eller ei, tar utgangspunkt i at språklige strukturer på et eller annet vis muliggjøres og begrenses av hjernen vår, og altså at vår intuitive kunnskap om grammatikk muliggjøres av en eller flere kognitive evner.

Imidlertid har veldig lite av den utviklinga som har skjedd i språkvitenskapen, blitt en del av den allmenne oppfatninga om språk og grammatikk på samfunnsnivå. Flere studier finner at lærere reproducerer oppfatninger fra egen skolegang heller enn å bruke den nye kunnskapen de har fått gjennom høyere utdanning (f.eks. Borg, 2003), og et negativt syn på grammatikk er fremdeles nokså utbredt. Så sent som i en læreplanrevisjon fra 1982 («Norsk. Innstilling

frå ei arbeidsgruppe») brukes det negativt ladede ord for å omtale grammatikkundervisninga:

Vi meiner at grammatikk ikkje fremjar språkutviklinga hjå elevane og *finn det forkasteleg å driva så mykje grammatikkøving* som planen legg opp til. Særleg gjeld dette barnesteget. Likevel vil vi ikkje avvisa all grammatikk. For å snakka om ymse tilhøve i språket kan det vera nyttig med ein del nemningar frå vanleg skulegrammatikk. Men føremålet må vera å visa korleis språket verkar, *det må ikkje drivast grammatikkundervisning berre for å læra systemet.* (sitert fra Hertzberg, 1995, s. 113, vår utheving)

I dette sitatet er det vanskelig å vite hva som egentlig er «forkastelig», men det er kanskje grunn til å tro at kritikken hovedsakelig er retta mot den typen grammatikkundervisning som ble bedrevet i latinskolen. Slik sett er avsnittet et uttrykk for tidsånden som råda, men denne typen holdninger skaper fortsatt ekko i dagens diskurs.

2.1. Den kommunikative vendinga som ett svar på to ulike «problemer»

Som en reaksjon på den generative grammatikkens sterke fokus på syntaktiske strukturer, oppsto det flere initiativer utover på 1970-tallet som vektla de sosiale og kommunikative sidene ved språk – en endring i diskursen om språklæring som gjerne omtales som *den kommunikative vendinga*. Dell Hymes' kritikk av Chomsky i artikkelen «On communicative competence» (1972) har blitt sagt å være en kilde til dette (men se Schmenk, 2017). Hymes poengterte her at språkets sosiale komponent hadde vært underkommunisert eller rent ut oversett hos Chomsky. Kritikk mot Chomsky kom også fra fagfolk som til å begynne med hadde sluttet seg til hans ideer, noe som i andre halvdel av forrige århundre blir omtalt som *de språkvitenskapelige krigene* (på engelsk *the linguistic wars*, jf. Harris, 1993). Denne uenigheten, som litt enkelt kan sies å dreie seg om ulike syn på forholdet mellom *form* og *mening*, representeres i dag av de i norsk sammenheng to store skolene innafor språk som mental størrelse, kognitivismen og generativismen (se Newmeyer, 1998 for en utførlig innføring).

Disse strømningene innafor teoretisk lingvistikk fant også ulike utløp i den anvendte lingvistikken. Innafor forskningen på andrespråksinnlæring har for eksempel arbeidet til Stephen Krashen vært toneangivende, der han hevda at naturlig innputt gir den beste læringa, mens bevisst (grammatikk)læring er unødvendig (Krashen, 1982). Slik har ulikt begrunna tendenser innen L1-forskning og L2-forskning løpt parallelt med hverandre og forsterka hverandre til

ulempe for eksplisitt grammatikkundervisning, samtidig med at den kommunikative vendinga har satt arbeid med tekst i en særstilling i skolefaga, særlig i engelsk- og norskfaget (i fremmedspråkfaga er fremdeles eksplisitt grammatikkundervisning det mest utbredte, til tross for arbeider som Krashen, 1982, se f.eks. Larsen-Freeman, 2015). Den språkvitenskapelige retninga som har endt opp med å få størst innflytelse i skolen (først i Australia og England, siden i Norge gjennom Debra Myhills arbeider), er Michael Hallidays ideer om språk som en sosiosemiotisk ressurs – *systemisk-funksjonell grammatikk*. Denne tilnærminga har «tekstuelle enheter» som sitt primære studieobjekt (Vindenes, 2024, s. 102); man er mindre opptatt av formsidene ved språket i seg sjøl, og mer opptatt av hvordan *mening skapes med språk* (jf. Berge et al., 1998). Et sentralt poeng er at grammatikk representerer valg som språkbrukeren tar, et poeng som er blitt tydeliggjort gjennom Myhills arbeider innfor skriveidaktikk i L1-faget. Hovedtanken i Myhills rammeverk er at grammatikk skal undervises i som stilistiske og estetiske valg i arbeid med tekst (se utdyping lenger nede). At denne typen ideer tidlig fikk fotfeste i skolen, har bidratt til utviklinga av norskfaget til et *tekstfag* (Aase, 2005, s. 70; Blikstad-Balas, 2025, s. 47), og samtidig har denne utviklinga bidratt til å nedtone grammatikkens plass som sjølstendig tema i skolen.

Sammenfallet i tid mellom bevegelse vekk fra tradisjonell skolegrammatikk og framvekst av moderne grammatisk teori har ført til en sammenblanding av disse to i diskursen, kanskje fordi begge disse tilnærmingene er opptatt av form og struktur i språk (se Aa, 2021; Aa, 2024, s. 258ff; Hertzberg, 1995, s. 124). Et eksempel på slik blanding er dette sitatet:

Formelle grammatikkteorier har altså primært beskjeftiget seg med språkets formstrukturer (fonologi, morfologi, syntaks), mens man i mindre grad har vært opptatt av semantikk og språkets meningskomponent (Maagerø 1998). Det er den formelle grammatikken som først og fremst har vært utgangspunkt for den tradisjonelle *skolegrammatikken*, et begrep som betegner den grammatikken som fremstilles i lærebøker og undervisning. (Jørgensen & Siljan, 2021, s. 259)

Det framgår ikke eksplisitt hvilke teorier det refereres til med *formell grammatikkteori*, men det er nærliggende å tro at det blant annet kan dreie seg om generativ teori. Både tradisjonell grammatikkundervisning og generativ teori har det til felles at de til en viss grad har underkommunisert at andre momenter, som for eksempel *pragmatisk kompetanse*, også er viktige sider av

språk. Men det er flere sentrale punkt som skiller disse to syna på grammatikk; vi lister dem opp i en tabell fordi de er viktige for senere diskusjoner i artikkelen.

	Den tradisjonelle typen grammatikkundervisning	Generativ grammatikkteori
Hvem har autoritet i grammatikkspørsmål?	Eldre tekster skrevet av kanoniserte forfattere	Den enkelte språkbruker (akseptabilitetsvurderinger)
Er skrift eller tale det primære studieobjektet?	Skriftspråket, tekster	Talespråket, språkfølelse
Hva er statusen til ulike språk?	Opphøyer språk uten nålevende talere som latin og gresk, eller tysk og fransk slik det uttrykkes av bestemte forfattere	Anerkjenner alle talespråk og talere som likeverdige og like interessante

Tabell 1: Sammenlikning av den tradisjonelle typen grammatikkundervisning og generativ grammatikkteori

Som vi skal se under, kan det se ut som om vi befinner oss i en diskurs der motviljen mot den tradisjonelle grammatikkundervisninga og motviljen mot rendyrka grammatiske tilnærminger i *forskninga* blandes sammen og forsterker hverandre negativt. Humaniorameldinga (2017) viste også at disiplinfaglige humanister opplever at de har lite innflytelse på skolen,³ men dette er i ferd med å endre seg gjennom ansettelse av flere språkvitere i lærerutdanningene (jf. bl.a. Aa et al., 2021, s. 11–12); interessen for forskning og formidling om moderne språkvitenskap og grammatikk i skole og lærerutdanning har vært kraftig økende i Norge de siste åra. Mange grammatikdidaktikere som er opp-tatt av grammatikken i seg sjøl, har den siste tida løfta fram at pendelen nok har svingt for langt i den nåværende tilnærminga til grammatikk i L1-faget, og i 2.2 skal vi se kort på hvordan vi kom dit. I L2-faga har det ikke vært mulig å bevege seg så langt bort fra grammatikken, ettersom både lærere og elever ser det som et nødvendig tema, om enn kjedelig (Jean & Simard, 2011). Imidlertid skaper mangelen på grunnkunnskaper i L1-grammatikk problemer for disse fagene, fordi det blir vanskelig å bygge bro fra ett grammatikksystem til et annet når grunnleggende kunnskap og metaspråklig bevissthet mangler.

3. «En rekke innspill til denne meldingen tyder på at humanistiske disiplin-fag opplever at de i dag har rollen som en litt distansert underleverandør i spørsmål som har med skolen å gjøre.» (Humaniorameldinga, 2017, s. 111)

2.2 Debatten om grammatikken i L1-faget

Etter å ha hatt en sentral plass i L1-faget i tidligere tider (jf. Hertzberg, 1995, kap. 3–4), ble grammatikktemaet uglesett og tona kraftig ned i læreplaner i mange land, før det mange steder gjenoppsto i ny innpakning (jf. van Rijt, 2020, s. 10–11). I Norge har ikke grammatikken vært helt borte i L1-faget, men den fikk tidlig et *funksjonelt/bruksnært* perspektiv (jf. Hertzberg, 1995, kap. 5), i hvert fall i læreplanverket. Ongstad (2020, s. 92) skriver at «the L1 curriculum in M87 took a long step from language towards communication by prioritising a *functional* perspective». Hos van Rijt (2020, s. 21) blir dette omtalt som «the communicative paradigm shift in mother tongue education». Et viktig bakteppe for at grammatikkundervisninga gikk ut av L1-faget, nasjonalt og internasjonalt, var erfaringsbaserte og etter hvert også forskningsbaserte funn om at tradisjonell grammatikkundervisning ikke hadde effekt på elevers skriveutvikling (jf. bl.a. Hertzberg 1995, s. 98ff; van Rijt, 2020, s. 14). På 2010-tallet kom Myhill og kollegaer med sine omfattende studier (bl.a. Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2013; Myhill, 2018) og kunne vise nettopp til effektsammenhenger mellom skrivekompetanse og en bestemt måte å tilnærme seg grammatikktematikk på i klasserommet – brukt som verktøy i elevenes skriving. Dette rammeverket, ofte omtalt med fraser som *grammar of/as choice* eller *contextualised grammar teaching* (van Rijt, 2020, s. 16) har hatt stor innflytelse på læreplanverka i mange land, inkludert i Norge. Spesielt kjerneelementet *Språket som system og mulighet* (LK20) bærer sterkt preg av Myhills rammeverk (jf. Skjellbred, 2021, s. 47; Aa, 2021, s. 76).

De siste 10–15 åra ser vi derimot stadig flere grammatikkdiraktiske rammeverk som er mer opptatt av å anlegge et slags forskerperspektiv på grammatikken for elever – som i *linguistics at school* (f.eks. Denham, 2010), *linguistic reasoning* (van Rijt & Coppen, 2021) og *pedagogical linguistics* (Trotzke, 2023) – og generelt en vektlegging av at elever i skolen (også) bør lære om grammatikk for grammatikkens egen skyld (se bl.a. Hognestad, 2013; Aa, 2021; van Rijt & Coppen, 2021). Her er det spesielt nederlandske van Rijt og kollegaer som har vært toneangivende med sine mangfoldige empiriske studier om grammatikkundervisning med utgangspunkt i lingvistiske metakonsepter, det vil si overordna grammatiske begrepskategorier som *argumentstruktur*, som kan bidra til dypere forståelse av mindre begreper som *subjekt* og *objekt* (bl.a. van Rijt et al., 2020). De siste åra har det vært en rivende utvikling av grammatikkdiraktiske prosjekter og publikasjoner i Norge der mange arbeider innafor liknende rammeverk, jf. bl.a. spesialnummer i 2023 av *Acta Didactica Norden* og *ELLA – utdanning, litteratur, språk*.

I dagens diskurser har disse to syna på grammatikk i L1-faget i skolen – grammatikk for skriving og grammatikk for sin egen del – utkrystallisert seg til to ulike tilnærminger som blant annet van Rijt et al. (2022, s. 3) viser til et begrepspar fra Myhill (2016) for å sette ord på: *valuable grammar* («related to understanding grammar as a system») sett opp imot *useful grammar* («related to writing proficiency»). Christensen (2023) har en tilsvarende inndeling og kaller den første for *epistemiske* innganger til grammatikk og den andre for *funksjonelle/kontekstuelle* innganger til grammatikk. Aa (2024) diskuterer på samme vis *kunnskapsargument* og *literacyargument* for grammatikken.⁴ Det er ikke i seg sjøl noe motsetningsforhold mellom disse to måtene å begrunne grammatikkundervisning på, men som van Rijt et al. (2022, s. 3) skriver: «[A] good understanding of grammar as a system is likely to be a necessary condition for the teaching of grammar for writing [...]. Studies on grammatical understanding are therefore likely to impact both areas of grammar teaching». Med andre ord kan man se grammatikkundervisning «på grammatikkfeltets grunn» (Aa, 2021) som nødvendig ikke bare for kunnskap om grammatikk i seg sjøl, men også for å kunne anvende kunnskapen som verktøy i skriving.

3 Utvalg av begreper

I artikkelen skal vi se på bruk av disse termene/frasene fra grammatikkdidaktikkdebatten: *grammatikk*, *språket som system* og *språket i bruk*, *tradisjonell*, *formell*, *funksjonell* og *kontekstualisert*, og til slutt *metaspråk*. I det følgende gir vi en bakgrunn for og argumenterer for utvalget av disse termene – som alle kan sies å ha flere ulike betydninger i denne diskursen.

3.1 Grammatikk

I innledninga i Hertzberg (1995, s. 12–14) drøftes fire ulike definisjoner av *grammatikk*, som Nygård (2021b, s. 15n) i kortversjon gjengir slik: «(1) vitenskap om lyder, ord og setninger i språket, (2) beskrivelsen av et konkret språk, (3) grammatikk som en internalisert språkevne, og (4) grammatikk forstått som korrekt språk». Hertzberg sier at blant språkforskere er det definisjon (1), (2) og (3) det opereres med, mens i dagligtalen er det heller (1), (2) og (4). Skolen har gjerne fulgt bruken i dagligtalen her, slik at *å ikke kunne grammatikk* både

4. I en lengre drøfting av dette i van Rijt (2020, s. 12) omtales også andre begrepspar som mer eller mindre parallelle til det han kaller *knowledge-related rationales* vs. *literacy-related rationales*: *anomalistic* vs. *analogistic* view, *descriptivists* vs. *prescriptivists*, *cultural* vs. *instrumental* perspective.

kan bety 'å ikke kunne noe om ordklasser og setningsledd' og 'å gjøre mange feil når man skriver', og den tilsvarende tvetydigheten kan finnes igjen i læreplaner og lærebøker (Hertzberg, 1995, s. 13–14). Nygård (2021b) skriver også videre om variasjon innafor språkvitenskapen i hva som inkluderes av deldisipliner under termen *grammatikk*, og omtaler blant annet Åfarli (2000), som avgrenser grammatikken til å omfatte språkets *indre* egenskaper (fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk). Dette sees i motsetning til de som fokuserer på de *ytre* egenskapene, slik som systemisk-funksjonell grammatikk som vil «gjøre rede for hvordan språket brukes i samhandling med andre mennesker for å uttrykke mening i kontekst» (Nygård, 2021b, s. 16).

I forbindelse med betydning (2) trekker Hertzberg (1995, s. 13) inn skillet mellom normativ («språket slik det bør være») og deskriptiv («språket slik det er») grammatikk. Faarlund (1980) setter det deskriptive perspektivet eksplisitt i sammenheng med elevens talemål, og som dermed står i nær sammenheng med betydning 3, grammatikk som en internalisert språkevne:

Normativ grammatikk går ut på å lære elevane reglar som ikkje finst i deira eige mål, og det skaper mistru til eins eige mål, og ei uvisse som bind uttrykksevna. At ein grammatikk er deskriptiv, tyder at han beskriv målet til elevane slik dei verkeleg bruker det. Ein lyt altså bygge på elevanes eigen dialekt og uttrykksmåte. (Faarlund, 1980, 79–80)

Dette perspektivet er like relevant i dag og løftes stadig fram i debatten av grammatikdidaktikere. Aa (2021, s. 76) skriver at grammatikkundervisninga i skolen lett vil kunne bli normativ når den knyttes tett til skriveprosesser, Hognestad (2013, s. 26) etterspør grammatikkundervisning som fokuserer mer på *språket i hodet*, med tanke på at alle elever er eksperter på eget språk (jf. også Brøseth & Nygård, 2019, s. 362ff), og Søfteland og Hagemann (2023) vektlegger at grammatikken først og fremst tilhører det talte språket. Samtidig er grammatikk underordna elevens tekstproduksjon i dagens læreplan, og Nygård og Brøseth (2021, s. 143) finner som nevnt at et flertall av førsteårs lærerstudenter definerer grammatikk som det å skrive korrekt.

I analysen ser vi på hva slags definisjoner av *grammatikk* som kommer fram i de utvalgte læreboktekstene, inkludert om det er *skrift* eller *tale* (ev. *indre språkfølelse*) som er det primære studieobjektet, og hvor mange språklige nivåer definisjonene rommer.

3.2 Språket som system og språket i bruk

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning (GLU) har dette som første kompetansemål i faget norsk: «[K]andidaten har kunnskap om språket som system og språket i bruk» (UHR, 2024). I kompetansemåla i gjeldende læreplan for norsk er det for det meste verbet *bruke* vi ser i forbindelse med grammatikktema, men vi finner *system* i navnet på kjerneelementet *Språket som system og mulighet* (LK20). Blant bøkene vi analyserer, finner vi begrepsparet igjen i noen av titlene – *Språket som system* og *Grammatikken i bruk*. Nygård (2021b, s. 29) gir argumenter for hvorfor man bør skille mellom språkssystem og språkbruk i arbeid med grammatikk, mens Eiesland og Vindenes (2022, s. 28–30) problematiserer dikotomien, spesielt i skolesammenheng.

Begrepsparet kommer fra strukturalismen og Saussures begreper *langue* og *parole*. Med *langue* refererte Saussure til det abstrakte språkssystemet som ligger til grunn for alt talt språk, mens *parole* var språkets konkrete manifesteringer, slik som faktiske ytringer. Saussure sjøl framheva at de to henger tett sammen, og at det er *studiet* av språk som består av disse to delene (Saussure, 2023 [1983], s. 21). Haugen (2019, s. 3) understreker at skillet var epistemologisk, og at det derimot «[o]ntologisk og pedagogisk er [...] liten grunn til å halde fast på dette skarpe skillet». Fløgstad (2022) viser at dette skillet mellom system og bruk er mer nedtona i læreplanen for norsk som andrespråk.

3.3 Tradisjonell, formell, funksjonell og kontekstualisert

Christensen (2023) bygger opp argumentasjonsrekkene for de nye typene «tilganger» til grammatikkundervisning med utgangspunkt i kritikk av *tradisjonell* grammatikkundervisning. I sitt historiske blikk på lingvistikk i skolen problematiserer Hudson (2004, s. 106) begrepet *traditional grammar* og setter det opp som en motsetning til *linguistics*, men Aa (2024, 258–259) viser til passasjer i norsk faglitteratur der *tradisjonell* grammatikk blir sidestilt med lingvistiske rammeverk – *formell* grammatikk som igjen blir sidestilt med generativ grammatikk (jf. 2.1). Van Rijt (2020, s. 30) presiserer at termen *tradisjonell* kan tolkes på to måter: å undervise om grammatikk på en *tradisjonell måte* eller å undervise i grammatikk av *den tradisjonelle typen*. I denne sammenhengen ser vi også på bruk av termen *skolegrammatikk*.

Undervisning om grammatikk som er forankra i elevers tekster, blir gjerne omtalt som *funksjonell*, og undervisning i grammatikk i seg sjøl kan bli omtalt med termen *formell*, men det er også tydelig at begge disse termene har varier-

ende og tvetydig bruk, noe som er klart framstilt og drøfta i Aa (2021)⁵. Ett hovedpoeng der er uklarheter i om termene omtaler undervisningsmetoder eller språkteorier (jf. også Haugen, 2019). Et annet er at *formell* både kan bety ‘som har med form å gjøre’ og ‘formalisert (formalized)’ (for eksempel den formaliserte framstillinga av syntaksen i det generative rammeverket), og at enkelte parter i diskursen til og med legger betydninga ‘normativ’ inn i termen *formell*. Når dette siste skjer i skolepolitiske planverk, blir *formell grammatikk* «einsbetydande med ein overflattisk ‘katalog-grammatikk i skriveaugnemed’» (Aa, 2021, s. 73). Videre ser vi at Christensen (2023) sidestiller «funktionell» og «kontekstualiseret» i sin beskrivelse av den «tilgang» til grammatikk som tilsvare Myhills kategori *useful grammar* (jf. 2.2); de to termene brukes i stor grad som synonymer i teksten. Også van Rijt (2020, s. 16) skriver at grammatikkundervisning «often described as *functional*» også er «known as *contextualised grammar teaching*». Både van Rijt (2020) og andre som skriver om *kontekstualisert grammatikkundervisning* viser gjerne samtidig til Myhills rammeverk (i nordisk sammenheng f.eks. Kabel & Bjerre, 2020; Strandberg & Lundström, 2023; Bjørhusdal et al., 2020). Søfteland og Hagemann (2023, s. 17) analyserer *kontekstualisert* hos Myhill som entydig skriftbasert, men mener sjøl at «*kontekstualiseringa* av grammatikken høyrer vel så mykje heime i dialektologi eller språkhistorie» (s. 19). I en grundig drøfting av *kontekstualisert*-begrepet i Bjørhusdal et al. (2020) kommer det blant annet fram at det er vanlig å avgrense termen til undervisning der arbeid med en hel tekst er i forgrunnen, men at det i seg sjøl ikke er nok for å regnes som kontekstualisert i Myhills forstand. Da skal det også «alltid lagast ei kopling mellom språktrekket som er i fokus, og korleis dette kan heva kvaliteten på den aktuelle teksten, og undervisninga skal medføra aktiv diskusjon om språkval og effektar av dette valet» (Bjørhusdal et al., 2020, s. 67).

Vi analyserer grunnbøker om grammatikk, ikke nødvendigvis i grammatikkdidaktikk, og spesielt *tradisjonell* og *kontekstualisert* er brukt mye om grammatikk i et skoleperspektiv. Dermed forventer vi ikke at disse termene blir brukt i alle bøkene, men siden vi også ser bruken av termene i introduksjonskapitla opp mot bruken i diskusjoner om grammatikk i skolen generelt, inkluderer vi dem likevel i analysen.

5. Jf. også Newmeyer (1998).

3.4 Metaspråk

I Brøseth og Nygårds (2019) gjennomgang av ulike legitimeringsgrunnlag for grammatikkundervisning i skolen skriver de at «*metaspråksargumentet* [nok er] det argumentet som flest støtter seg til i dag, og som også er tydeligst i den gjeldende læreplanen for norskfaget» (s. 346).⁶ Fløgstad (2022, s. 204) hevder at læreplanen i norsk har «metaspråk som grammatikkens kjerne». Samtidig har det blitt påpekt fra flere hold at termen *metaspråk* blir brukt på ulike måter i faglitteraturen (jf. Søfteland & Hagemann, 2023, s. 20ff). Myhill et al. (2013, s. 78) drøfter variasjon i bruk av termene *metalanguage/metalinguistic*, blant annet både brukt om ‘grammatisk terminologi’, ‘kunnskap om grammatikk’ og ‘metaperspektiv på grammatikk’ («language as an artefact») – og at frasen *metalinguistic awareness* er tvetydig («awareness that is metalinguistic, or awareness of metalanguage»). I sin gjennomgang av forskning på *language awareness* skiller Svalberg (2007, s. 291) mellom *metalanguage* i betydninga ‘formell terminologi’ og i betydninga ‘uformelle måter å snakke om språkstruktur på’. Hertzberg skrev i 1995 at fokus på nytten av et faglig metaspråk i seg sjøl ikke er nytt, «[d]et nye ligger heller i at metaspråksargumentet i dag tillegges en *egenverdi*», og videre at metaspråksargumentet «ikke så rent sjelden [er] knyttet til det en kan kalle et reduksjonistisk syn på grammatikkundervisning» (Hertzberg, 1995, s. 131). Vi ser derfor på hvordan termen *metaspråk* blir brukt i introduksjonskapitla, med et sideblikk til *fagspråk* og (*fag*)*terminologi*. Vi ser både på ordbruken i seg sjøl og eventuell legitimering av fokuset på det.

4 Utvalg av tekster

Datamaterialet i denne artikkelen er innledningskapittel eller lengre forord i seks innføringsbøker i norsk grammatikk (se oversikt i Tabell 2). Det er begrepsbruken vi er interessert i, inkludert argumentasjonsrekker som hviler på begrepa og de overordna rammene for grammatikktemaet, og utgangspunktet vårt er at det er i disse delene av bøkene at grunnleggende definisjoner og språkfaglige syn på *grammatikk* kommer klarest fram. Dette valget medfører at begrepa kan være nyansert eller diskutert videre andre steder i bøkene, men det vil ikke komme fram i denne artikkelen. I det følgende presenterer vi verka

6. I LK20 er det mest ordet *fagspråk* som er brukt i kompetansemåla, endra fra *metaspråk* i førstutkast til ny plan (se Strøm, 2020), men den grunnleggende tankegangen rundt dette framstår som før.

og ser også kort på teoretisk ståsted, målgruppe og grad av eksplisitt forankring i skole/læreplan.⁷

Utvalget av bøker er gjort med tanke på å se på hvordan grammatikktemaet introduseres til studentene i bøker der innføring i grammatikk er et hovedtema. Derfor har vi blant annet ikke inkludert *Språkboka 5–10* (Igland & Nygård (red.), 2020) eller *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1–7* (Nygård & Bjerke (red.), 2021) sjøl om de er mye brukt, fordi grunnleggende grammatikk her bare utgjør en liten del av større tematisk sammensatte verk. Se Vindenes (2024) for oversikt over bruk av bøker ved ulike utdanningsinstitusjoner.

Tittel	Forkortelse	Forfattere	Del av boka, antall sider
<i>Språket som system: norsk språkstruktur</i>	SSS	Brøseth, Eide & Åfarli (red.) (2019)	«Forord», s. 5–9
<i>Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk</i>	SIS	Budal, Theil, Thorvaldsen & Tonne (2020)	«Innledning», s. 9–13 (Thorvaldsen & Tonne står som forfattere)
<i>Grammatikken i bruk</i>	GIB	Iversen, Otnes & Solem (2020)	«Kapittel 1: Grammatikken i bruk», s. 10–27
<i>Språkmønstre: Innføring i det norske språksystemet</i>	SPM	Kinn & Kulbrandstad (2023)	«Innledning», s. 14–25
<i>Grammatikk og grammatikkdiraktikk</i>	GGD	Nygård (2021)	«Innleiing», s. 8–18
<i>Norsk grammatikk for grunnskolelæreren</i>	NGG	Rønning, Sørland & Vaagen (2020)	«Innledning», s. 11–20 (Sørland & Vaagen står som forfattere)

Tabell 2: Bøkene/kapitla som er analysert

Språket som system: norsk språkstruktur (Brøseth, Eide & Åfarli (red.), 2019) (SSS) plasserer seg innafor det generative rammeverket. De skriver at dette ikke alltid er eksplisitt gjennom boka, men preger overordna tenkemåter og analyseteknikker og ligger som et bakteppe for framstillinga. Sentrale punkt i lys av dette er blant annet å se på grammatikken som et helhetlig system, at det er viktig å studere både grammatikalske og ugrammatikalske setninger, og at språket er et kognitivt, biologisk bestemt fenomen som hvert enkelt menneske har i seg. Teksten vi har analysert, kobler seg i liten grad eksplisitt til skolen utenom i den delen som omtaler grammatikkdiraktikk-kapittelet i boka, der det blant annet står at «grammatikken er viktig og nyttig i språkundervisninga, ikkje

7. Vi gir her bare et kort innblikk basert på det som står i introduksjonskapitla, ev. forord og bakside. Teoretisk grunnsyn i disse innføringsbøkene og andre er grundig analysert i Vindenes (2024). Se også Haugen (2019).

minst fordi ein kan utnytte barnets eigen språk- og grammatikkkompetanse [...]» (SSS, s. 7). På baksida av boka kommer det fram at målgruppa er både studenter i norsk/nordisk og norsklærere i praksisfeltet.

Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk (Budal, Theil, Thorvaldsen & Tonne, 2020) (SIS) sier ikke noe eksplisitt om språkteoretisk ståsted.⁸ De siterer mange formuleringer fra nasjonale retningslinjer for norsk i GLU, og omtaler læreplanen i norsk på flere punkter, spesielt om metaspråklig bevissthet, eksperimenterende tilnærming til språk, og språklig variasjon og mangfold. Introduksjonskapittelet i SIS inneholder også språklige markører som peker mot skole og lærerutdanning, for eksempel ved å omtale «språklæreren» og «elevene».

Grammatikken i bruk (Iversen, Otnes & Solem, 2020) (GIB) skriver at de er inspirert av Halliday-tradisjonen og at språksynet i boka kommer derifra, men at boka ikke bygger på SFL i seg sjøl. Det står mye om både Saussure, Chomsky og Halliday og hva arbeidet deres går ut på og ikke. Teksten er eksplisitt retta mot skolesettinga, blant annet er det egne underkapitler om flere av legitimeringsargumenta fra Hertzberg (1995). De skriver mye om norsklæreplanen og plasserer seg tett opp mot denne, men nevner også kritikken læreplanen fikk i sist revisjonsrunde om at «få av målene sier noe om at elevene skal tilegne seg grammatisk kunnskap som system – for grammatikkens egen del» (GIB, s. 20).

Språkmønster: Innføring i det norske språkssystemet (Kinn & Kulbrandstad, 2023) (SPM) starter introduksjonskapittelet med en grundig omtale av de kommunikative, kognitive og kulturelle funksjonene til språk, men sier ikke noe her om eget teoretisk ståsted. I forordet (s. 11) kommer det fram et mål om teoretisk balansert innretning, og det står at både generativ-formelle og kognitiv-funksjonelle synsmåter får plass uten at noen blir enerådene. Det trekkes ikke så mange eksplisitte koblinger til skolen, men det argumenteres via allmenndanning og fagspråk for at grammatikken har en sjølsagt plass der, og i forordet er studenter som skal ut i skolen nevnt. På baksida av boka står det at den «gir brede og solide kunnskaper og ferdigheter for både arbeidsliv og videre språkstudier».

Grammatikk og grammatikkdiraktikk (Nygård, 2021a) (GGD) sier ikke noe eksplisitt om teoretisk ståsted, men nevner «medfødt instinkt»/«språkevrne» og enkelte passasjer kan peke i retning av det generative rammeverket: «Vidare

8. Både Haugen (2019) og Vindenes (2024) poengterer at semantikk-kapittelet her er forankra i kognitiv lingvistik.

kan grammatikk beskrivast som ein kognitiv eigenskap i menneskehjernen som gjer at språkbrukaren strukturerer språket sitt på ein bestemt måte, og at han er i stand til å kjenne igjen grammatisk riktige setningar i eit språk, i tillegg til å ekskludere dei som ikkje er grammatisk riktige [...]» (GGD, s. 10). Læreplanen er omtalt og analysert både historisk og nåtidig, og flere stader kan teksten sies å snakke opp begge leirer i grammatikkdiraktikkdebatten – både undervisning i grammatikk for kunnskap om språk i seg sjøl og for utvikling av skriveferdigheter. Boka er klart skoleretta også med tanke på *didaktikk* i tittelen, og på baksida står det at målgruppa er studenter i lærerutdanningene.

Norsk grammatikk for grunnskolelæreren (Rønning, Sørland & Vaagen, 2020) (NGG) omtaler Piaget og Chomsky, men sier ikke noe eksplisitt om hvor de står sjøl teoretisk. Samtidig skriver de en god del om den indre grammatikken, og argumenterer for både–og som forklaringsmodell for språkutvikling: «Som nevnt ovenfor bidrar både medfødte anlegg for språkkompetanse og sosialiseringssprosess til at vi utvikler en internalisert grammatikk, et indre system som fungerer som referanse og generator for oss når vi skal uttrykke oss språklig» (NGG, s. 12). NGG refererer til læreplanen og til nasjonale retningslinjer for GLU, og de kobler seg eksplisitt til skolen i tittelen og sier at boka er skrevet til framtidens lærere.

5 Analyse

I denne delen ser vi på hvordan begrepa er brukt eller omtalt i bøkene, med samme rekkefølge som i del 3 – først *grammatikk* (5.1), så *språket som system* og *språket i bruk* (5.2), deretter *tradisjonell, formell, funksjonell, kontekstualisert* (5.3), og til slutt *metaspråk* (5.4). Analysen fokuserer på begrepa og dermed er det mange aspekter ved enkelttekstene som ikke vil komme fram; vi omtaler sentrale eksempler og poeng fra materialet totalt sett. Vi minner om at vi bare har analysert det første kapittelet i bøkene (jf. Tabell 2).

5.1 Begrepet grammatikk⁹

SPM skriver at de bruker «termen *grammatikk* på den mer tradisjonelle måten (grammatikk = morfologi + syntaks)» (SPM, s. 19) og at de ikke inkluderer fonologi for å fram forskjellen på betydningsskillende og betydningsbærende enheter. De skriver videre at tekstlingvistikk «blant annet [handler] om hvordan

9. Mange av kapitla nevner *semantikk* som en del av grammatikkbegrepet eller som en overordna disiplin. Av plasshensyn går vi ikke inn i denne tematikken her, selv om vi ser at det kunne vært relevant for diskusjonene.

tekster er bygd opp, men også om en god del annet», og at tekstlingvistikk-tematikken i denne boka avgrenses til «det som gjelder sammenheng mellom setninger, såkalt kohesjon» (sst.). SSS definerer også grammatikk eksplisitt: «I denne boka reknar vi altså med at det grunnleggjande språkssystemet, det vil seie grammatikken, omfattar fonologi, morfologi og syntaks» (SSS, s. 6). De nevner termen «tekstgrammatikk», «det vil seie studiet av strukturen til heile tekstar» (sst.), og sier eksplisitt at de ikke inkluderer det i grammatikkbegrepet. Også i GGD er grammatikk grundig definert, både i starten av teksten og i en egen del kalt *Kva er grammatikk*. Her står det blant annet at grammatikk er «vitskapen om språkstruktur» (GGD, s. 9), og det kommer fram at fonologi, morfologi og syntaks er inkludert i grammatikkbegrepet. Også pragmatikk og tekstlingvistikk er definert, og det poengteres at det finnes enkelte fagtradisjoner som inkluderer disse innafor grammatikkbegrepet, men at det ikke gjelder her: «I denne boka skal vi leggje til grunn at grammatikken handlar om språkstruktur, og at den er avgrensa frå det som har eksplisitt med språkbruk å gjere» (sst.).

SIS kan med tanke på innholdet i kapittelet totalt sett antas å ha samme type grunndefinisjon av grammatikk, men det er i litt mindre grad eksplisitt definert; det står blant annet om «systematikk i språket (grammatikk)» og «grunnleggende språklige emner for norsklæreren: grammatikk, semantikk, tekstlingvistikk og retorikk» (SIS, s. 10). Omtalen av kapitla om tekstlingvistikk og retorikk innledes med en kommentar om at disse «går ut over det tradisjonelt grammatiske» (SIS, s. 12). NGG kan se ut til å inkludere *tekstgrammatikk* som del av grammatikkbegrepet slik det er formulert i introduksjonskapittelet: fonologi, morfologi, syntaks og semantikk er vanlige «hovedområder i grammatisk framstilling» og «i den seinere tid også tekstgrammatikk» (NGG, s. 19). GIB ser ut til å operere med to ulike grammatikkbegreper, der *grammatikken som system* inkluderer fonologi, morfologi og syntaks og *grammatikken i bruk* (også) inkluderer språklige nivåer utover dette. I en spesifikk omtale av begrepet «tekstgrammatikk» står det at «det er tale om en grammatikk som omfatter hele teksten, for eksempel avsnittsinndeling, tekst-sammenheng og sjanger» (GIB, s. 16). De skriver også at et grammatisk fagspråk omfatter mer enn bare «begrep fra den tradisjonelle grammatikken (systemgrammatikken)», det omfatter også «begrep som vektlegger det funksjonelle (f.eks. høflighetsmarkører, kausal forbinder, framheving)» (GIB, s. 18).

I tillegg til selve begrepet *grammatikk* er vi også interessert i hvordan begrepet settes i sammenheng med tale og skrift, og med deskriptive og pre-

skriptive perspektiver.¹⁰ Overordna ser det ut til at SSS står på én ytterkant og GIB på en annen i å behandle henholdsvis den indre språkfølelsen vs. tekst som utgangspunkt for arbeid med grammatikken. SSS skriver mye om den internaliserte grammatikken og grammatiske intuisjoner (s. 8), og om å ta «på alvor at språkevna er noko kvart enkelt menneske har i seg» (SSS, s. 5). Eksplisitt skriftlige perspektiver er så godt som ikke nevnt. GIB er klart tekstorientert, men nevner også muntlige perspektiver mange steder, og for en faglig erfaren leser vil det kunne antas at et utvida tekstbegrep som også inkluderer tale, ligger til grunn, men for en grunnstudent vil ikke dette være åpenbart. De andre introduksjonskapitla trekker inn både talte og skriftlige perspektiver, men bare SPM er helt eksplisitt om hvordan de håndterer dette i sin bok: Det kommer klart fram at det er «skriftlig norsk» boka baserer seg på, «av praktiske grunner», fordi lydfiler eller lydkrift blir for krevende, men at «bokmål og nynorsk i allmenhet» ikke «er 'riktigere' enn en dialekt» (SPM, s. 22). Forskjellen på deskriptive og preskriptive tilnærminger til grammatikk er helt eksplisitt omtalt bare i GGD (s. 12), der normativ grammatikk blir fundert i skriftspråket og beskrevet som vesensforskjellig fra språkbrukerens indre grammatikk.

Kort oppsummert opereres det med ulike definisjoner av grammatikk i de analyserte kapitla. SPM, SSS og GGD har et grammatikkbegrep som inkluderer syntaks, morfologi og dels fonologi. Disse verka tematiserer også i ulik grad forskjellen på skrift og tale eksplisitt eller holder seg til den indre språkfølelsen i behandlingen av grammatikktemaet. De tre andre nevner både skriftlige og muntlige perspektiver gjennomgående, men tematiserer ikke eksplisitt den prinsipielle forskjellen på tale/skrift eller deskriptiv/preskriptiv i seg sjøl. SIS kan se ut til å ha den samme avgrensninga av grammatikkbegrepet som SSS og GGD, mens NGG kan se ut til å inkludere mer i begrepet, men det er uklart. I GIB framstår det ganske klart at tekstgrammatikk regnes som en del av grammatikken, i hvert fall i den ene av to betydninger som kommer fram, og tekstperspektivet er gjennomgående satt i forgrunnen.

5.2 Begrepsparet språket som system og språket i bruk

Vi har vært interessert i hvordan introduksjonskapitla forholder seg til begrepsparet *språket som system* og *språket i bruk*, og de tilgrensende begrepa *system-*

10. Tidligere i teksten har vi primært brukt termen *normativ*, mye fordi det er denne som har vært brukt i publikasjonene vi har referert til. I videre analyse og drøfting bruker vi sjøl primært termen *preskriptiv* fordi dette tydeligere får fram at det er meninger/forestillinger om rett og galt vi snakker om.

grammatikk og *grammatikk i bruk*. Vi ser at alle kapitla forholder seg til dette skillet, og to av bøkene nevner Saussure eksplisitt i denne sammenhengen. GGD forklarer at «[s]kiljet mellom system og bruk har røtter langt tilbake innanfor språkvitskapen, og vi kan følge det heilt tilbake til Saussures grunnleggjande omgrepspar *langue* (språkssystem) og *parole* (språkbruk)». Samtidig er ei bruksnær, funksjonell grammatikkundervisning avhengig av å stå på skuldrene til systemgrammatikken» (GGD, s. 15). I GIB er det en lengre del som forklarer skillet mellom system og bruk faghistorisk, der det trekkes fram at Saussure og Chomsky hadde det til felles at «de kun var interessert i språket som system og ikke i språket i bruk» og mente at «[s]pråkbruken var mer tilfeldig og individuell og dermed uinteressant for forskere» (GIB, s. 13). De hevder at lingvister i kjølvannet av dette har studert fonologi, morfologi, syntaks og semantikk «isolert fra språkbrukere, kultur og samfunn» (sst.). Samtidig framhever de andre steder at det er «viktig å ha kunnskaper om grammatikken som system i seg selv» (GIB, s. 12). Det framstår i introduksjonskapittelet som at det er viktig for boka å vektlegge skillet mellom system og bruk; det første læringsmålet som blir skissert for leseren er «forstå forskjellen på grammatikken som system og grammatikken i bruk» (GIB, s. 11). I omtalen av Halliday står det imidlertid at SFL-teorien «ikke [skiller] mellom system og bruk, men ser det hele i sammenheng» (GIB, s. 15), og i beskrivelsen av bokas eget språksyn står det at «vi ser språket som system og språket i funksjon i sammenheng – *språk er system og funksjon*» (sst.).

Også de andre introduksjonskapitla ser ut til å legge til grunn eller fremme skillet mellom system og bruk på ulike vis, men det varierer hvor sentralt dette er i framstillinga, og SPM og NGG skriver helt eksplisitt at system og bruk henger sammen. SIS anvender frasene *språket som system* og *språket i bruk* flere steder, blant annet argumenterer de for hvorfor læreren trenger «bred kunnskap om språket som system» (SIS, s. 11), og skriver at kapitla om tekstlingvistikk og retorikk «tar opp det som rammeplanene for lærerutdanningene kaller *språket i bruk*» (SIS, s. 12). NGG omtaler begrepsparet med utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene, og beskriver det blant annet slik: «Når vi studerer språket som system, er vi opptatt av å analysere språklige strukturer [...]. ‘Språket i bruk’, derimot, innebærer at vi interesserer oss mest for hva vi bruker språket til» (NGG, s. 18). Videre står det også at «kunnskap om og forståelse for de grunnleggende byggesteinene i språket er ei forutsetning for å si noe fornuftig om språket i bruk» (sst.).

I SPM og SSS har dikotomien mindre plass i framstillinga, men SPM skriver at det er språket som system som er i søkelyset i boka, fordi det er språkssystemet

som har de tidligere omtalte kommunikative, kognitive og kulturelle funksjonene. «Språkssystemet ligger der delvis uavhengig av disse ulike funksjonene, som et redskap klart til bruk» (SPM s. 24). I SSS er begrepsparet omtalt der det først står at kapitla om fonologi, morfologi og syntaks omhandler «sjølve det grammatiske språkssystemet» og de andre kapitla «sentrale aspekt ved bruken», og deretter: «Det er eit viktig poeng for oss at dersom ein på førehand har solid innsikt i korleis det grammatiske språkssystemet fungerer, vil det vere mykje lettare å oppnå god innsikt i bruken av språket og språkets plass i dei større samanhengane» (SSS, s. 5).

5.3 Begrepa tradisjonell, formell, funksjonell og kontekstualisert

SIS bruker formuleringa «ut over det tradisjonelt grammatiske» (SIS, s. 12) i omtalen av tekstlingvistikk, og SPM og SSS skriver at de er *tradisjonelle* i forståelsen av termen *grammatikk* når de avgrenser den til (fonologi), morfologi og syntaks. Utover dette er *tradisjonell* i liten grad brukt sammen med ordet grammatikk i introduksjonskapitla utenom i GIB. Her sidestilles blant annet «systemgrammatikk» med «tradisjonell grammatikk» og «skolegrammatikk» (GIB, s. 18), og det trekkes inn i argumentasjonsrekkene for eget syn på undervisningsmetoder:

Om grammatikkunnskaper fører til bedre språkferdigheter eller ikke, vil etter vårt syn avhenge av hvordan grammatikkundervisninga gjennomføres. Velger man *en tradisjonell grammatikk med drill av systemkategorier*, er det lite trolig at det fører til bedre språkferdigheter. Men velger man ei funksjonell og bruksnær tilnærming til grammatikken med fokus på hele tekster og språket i bruk, mener vi at grammatikkundervisning kan ha en positiv innvirkning både på språkkompetanse generelt og på skriveferdigheter spesielt. (GIB, s. 22, vår utheving)

Hva som ligger i begrepet *tradisjonell grammatikk* her, er uklart; det kan dreie seg om den tradisjonelle typen grammatikkundervisning (jf. Tabell 1), men det kan også vise til undervisning i grammatikk for grammatikkens skyld.

Når det gjelder *formell* og *funksjonell*, setter blant annet NGG merkelappen *formell* grammatikk på arbeid med språklig form og struktur og *funksjonell* grammatikk på arbeid med språkets funksjoner, antagelig med betydninga *semantiske* funksjoner fra Hallidays rammeverk.¹¹

11. Takk til en anonym fagfelle for å ha pekt på dette.

En grammatikk som konsentrerer seg om språkets form og struktur, kalles gjerne *formell grammatikk*. [...] Når hovedinteressen er hva vi bruker språket til, er det språkets *funksjoner* som står i sentrum, og en grammatikk med et slikt perspektiv kalles *funksjonell grammatikk*. (NGG, s. 18)

Videre står det at «gjennom alle kapitlene har vi ønsket å vise hvordan kunnskap og bevissthet om språklige mønstre kan overføres til praktisk lese- og skriveopplæring. [...] Med slike spørsmål får også systemgrammatikken et tydelig funksjonelt perspektiv» (NGG, s. 18). GIB vier mye plass til å skrive om SFL og grammatikkdiraktiske tilnærminger som er inspirert av dette, og *funksjonell/funksjon* dukker dermed opp mange ganger. Det settes opp en kontrast mellom «de formelle sidene ved språket» og «innhold og funksjon», trolig også her i den semantiske betydninga fra Halliday:

[Saussure og Chomsky] mente at det var de formelle sidene ved språket, det Saussure kalte *langue* og Chomsky *competence*, som var allmenne og lovmessige og således mulig å beskrive vitenskapelig. [...] I denne tradisjonen har altså lingvister vært sterkt opptatt av språkets formside på bekostning av innhold og funksjon [...]. (GIB, s. 13)

I vårt utvalg av introduksjonskapitler er det bare GIB som kan sies å komme inn på *kontekstualisert*-perspektivet. Termen *kontekstuell* er nevnt kort under omtalen av Halliday og SFL, mens *kontekst*-begrepet er forklart i mer detalj som del av beskrivelsen av språksynet i boka. I denne delen er både muntlige og skriftlige perspektiver nevnt, og det står at kontekst er et særlig moment i kapittelet «Muntlig språk» (GIB, s. 15). I en punktdefinisjon av «grammatikken som funksjon» er kontekst også nevnt – at språkhandlinger «må studeres i lys av den konteksten de opptrer i» (GIB, s. 18). Her står det ikke noe eksplisitt om det er talt og/eller skrevet kontekst som er tenkt, men i kulepunktet etter står det at man skal se «grammatikk som del av en tekstlig sammenheng» (sst.).

5.4 Begrepet metaspråk

I 2018-utgava av SIS står det at «[g]rammatikken er et metaspråk» (Thorvaldsen, 2018, s. 9), mens i den nyeste utgava er dette omformulert fra *er* til *bidrar med*:

En språklærer trenger omfattende kunnskap om språkets byggesteiner og et tilhørende begrepsapparat, ikke bare fordi hun skal undervise direkte om

systematikk i språket (grammatikk), men fordi hun skal veilede elever til å uttrykke seg godt i tale og skrift. Grammatikken bidrar med et metaspråk, et språk om språket som gjør det mulig for lærer og elev å kommunisere om hvordan vi uttrykker oss. I løpet av grunnskolen skal elevene lære å skrive god og korrekt norsk, og skal f.eks. kunne plassere skille tegn som komma og punktum. Dette er avhengig av at de forstår hva en leddsetning er [...] (SIS, s. 10)

I dette sitatet understrekes fagspråkets viktighet med en mer tekstorientert begrunnelse, og det brukes delvis normative formuleringer som å «uttrykke seg godt» og «skrive god og korrekt norsk». I starten av kapitlet finner vi derimot en mer utforskende tilnærming til det metaspråklige med vekt på bevissthet og forståelse, og senere står det at «språkkunnskaper ikke bare skal være *redskaper* for elever og lærere, men en kilde til undring, fornøyelse og danning» (SIS, s. 11). De trekker også fram at «[s]kal du lære om språkutvikling hos barn eller om andrespråklæring, trenger du grammatiske begreper og en bred innsikt i språkssystemet» (SIS, s. 12).

I introduksjonskapitlet i GIB er termen *metaspråk* i seg sjøl bare nevnt noen få ganger, men det kommer fram at *metaspråksargumentet* sees som sentralt for «grammatikken i bruk»-perspektivet; fagterminologi er viktig for tilnærminga som bygges opp. Den didaktiske delen av kapitlet tar opp at «fagspråk om grammatikk» er viktig for lærere og elever «blant annet når det skal veiledes på tekster» (GIB, s. 24). I følgende formulering kan det se ut til at metaspråksargumentet regnes som tilhørende det *funksjonelle/bruksnære* perspektivet:

[*Det bruksnære eller det funksjonelle argumentet*] innebærer at systemgrammatisk kunnskap fremdeles er viktig – som verktøy i arbeid med tekster i et funksjonelt, pragmatisk perspektiv. For å arbeide med språk på denne måten trenger man grammatisk kunnskap og terminologi. Man trenger med andre ord et språk om språket, et metaspråk. Derfor har dette synspunktet av noen blitt kalt *metaspråksargumentet*. (GIB, s. 22–23)

Ordet *verktøy* er også nevnt andre steder enn her, men det er ikke alltid klart om verktøyet er ‘grammatisk kunnskap og terminologi’ eller ‘grammatikken i seg selv’. Det står at noen kapitler i boka «viser hvordan grammatiske verktøy kan strukturere setninger og tekster» og at «[d]e grammatiske systemkategoriene, de språklige ‘verktøyene’, trekkes inn etter behov underveis,

først og fremst som eksempler i den løpende teksten, men også skilt ut i egne rammer» (GIB, s. 26–27).

Under omtalen av læreplanen i NGG blir det poengtert at denne knapt nok bruker ordet grammatikk, men at den har formuleringer «som inneholder grammatisk terminologi og forutsetter et ‘språk om språket’» (NGG, s. 17). NGG skriver at det er en hovedoppgave for norsklæreren å gjøre elever språklig bevisste, og at «denne bevisstheten må kunne uttrykkes» (sst.). Videre settes målet om et språk om språket sammen med mål fra læreplanen om at elevene skal kunne vurdere egne og andres tekster og sjøl formulere seg skriftlig og muntlig, og med at komparativt språkarbeid «stiller krav til presisjon i framstillinga» (NGG, s. 18). I GGD blir metaspråk diskutert i en lengre del om ulike argumenter for grammatikkopplæring, der det å ha et grammatisk metaspråk sees på som en fordel både for å utvikle elevenes kunnskap om språk og i forbindelse med tekstarbeid. Også *metakognitive* aspekter trekkes mer eksplisitt inn her: «Gjennom å lære om grammatikk får elevane øve på å sjå språket utanfrå og snakke om ulike aspekt ved det» (GGD, s. 14).

SPM og SSS nevner ikke termen *metaspråk* så langt vi kan se. SPM trekker inn *et språk om språket* som en viktig grunn til å skaffe seg grammatikkunnskap:

Grammatikkunnskap gir oss et språk om språket. For å kunne kommunisere presist og effektivt om språklige forhold er det nødvendig å kjenne flere begrep og betraktningsmåter enn dem vi uten videre tilegner oss gjennom allmennspråket. Samtidig gir dette fagspråket om språket en større innsikt i hva språk er. (SPM, s. 25)

I SSS er det et avsnitt om terminologi som vektlegger forståelse og analysekompetanse:

Etter å ha studert denne boka skal du beherske relevant terminologi, slik at du blir i stand til å snakke og skrive meningsfullt om språk og grammatikk. Her er det vesentleg å minne om at læring av terminologi på det nærmaste er bortkasta dersom ein ikkje prøver å forstå dei fenomena eller forholda som terminologien viser til. Det er dei grammatiske fenomena og forholda som er interessante, ikkje kva namn ein set på dei. Men enda viktigare enn å lære seg å snakke og skrive om grammatikk er det å lære seg å analysere strukturen til ord og setningar, til dømes å bruke tredigram for å analysere funksjonsstrukturen, frasestrukturen og leddstillinga til enkle og komplekse setningar i norsk. (SSS, s. 9)

Her blir det eksplisitt slått fast at fagspråket ikke er det viktigste, men at det er forståelsen som er målet. Som vi ser er SSS også tydelig på at syntaktiske og morfologiske analyser i seg sjøl er en ferdighet som er viktig å lære seg.

6 Drøfting

Tekstene vi har analysert, er til dels svært forskjellige i tilnærminga, så det er mye som ikke kan sammenliknes direkte. Overordna aspekter som vil kunne styre vinklinga i et introduksjonskapittel, er både teoretisk forankring, aktualisering av skole, og kapitler/innhold i boka ellers. Før vi går videre inn i drøftinga, vil vi igjen understreke at vi bare har sett på introduksjonskapitla, og at tematikken/begrepa vil kunne være videre omtalt og nyansert andre steder i bøkene. Derfor vil vi i så stor grad som mulig drøfte bare det som *står* i kapitla og ikke det som *ikke står*. Vi vil også trekke fram at det er mange avsnitt i tekstene om ulike sider ved språk som vil opplyse og inspirere studentene, men som ikke kommer fram i våre analyser her, fordi vi primært bare ser på omtale/bruk av de enkelte utvalgte begrepa.

Som vi var inne på i 3.1, er begrepet *grammatikk* flertydig allerede, og det er særlig betydning (3) og (4) der som står i opposisjon til hverandre: *grammatikk* som ‘internalisert språkevne’ og *grammatikk* som ‘korrekt språk’. Det å få studenter til å kvitte seg med det preskriptive perspektivet som følger med en forestilling om *korrekt språkbruk* og anta det mer faglige perspektivet der grammatikken er noe vi ubevisst allerede kan, men ønsker å kunne bevisst beskrive og analysere, er en vanskelig oppgave med tanke på at mange preskriptive forestillinger er sterkt sementert i folks tanker om språk (jf. del 2). Ikke desto mindre er det sentralt for å få studentene til å forstå helt grunnleggende sider ved språk og språkutvikling, både i enkeltmennesket og i samfunnet. Det er grunn til å tro at slik kunnskap, i tillegg til å ha en egenverdi, kan være med på å øke toleransen for talemålsvariasjon og forståelsen for andre-språksbrukere av språket (se bl.a. Denham & Pippin, 2019).

I bøkene kommer det fram ulike grunntanker om språk som trolig er fundert i det teoretiske ståstedet forfatterne har, selv om det ikke nødvendigvis flagges eksplisitt. I SSS, SPM og GGD kommer det fram et syn på grammatikken som et system som finnes i hver enkelt språkbruker sitt hode og som alle har tilgang til. De diskuterer og avgrenser *grammatikk* til å være syntaks og morfologi, ev. også fonologi, og har et gjennomgående deskriptivt perspektiv. De har også boktitler som svarer til innholdet, enten de inneholder *system*, *mønster* eller *grammatikk*. SIS inkluderer en kommentar om at tekstlingvistikk «går ut over

det tradisjonelt grammatiske» (SIS, s. 12), men diskuterer ikke eksplisitt hvor grammatikkens grenser går; begrepet grammatikk er ikke entydig definert i introduksjonskapittelet. Samtidig er tittelen på boka *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk*, så sjøl om introduksjonen av begrepet grammatikk gjerne kunne vært tydeligere, er det uproblematisk i seg sjøl å inkludere et kapittel om tekstlingvistikk. De bruker heller ikke termen *grammatikk* om tekstinivået.

Også NGG må sies å plassere seg innafor en slik tilnærming til grammatikk i de generelle beskrivelsene, blant annet i omtalen av den indre grammatikken og medfødte anlegg for språk (jf. del 4), men kan i introduksjonskapittelet se ut til å inkludere «tekstgrammatikk» som en del av grammatikkbegrepet (jf. del 5). Etter vår mening vil ikke en slik definisjon være helt uproblematisk sett i lys av den allerede eksisterende flertydigheten til begrepet *grammatikk*, og siden *tekstgrammatikk* fortrinnsvis er analyse av tekststruktur (jf. definisjoner nevnt i 5.1). Også det at ordet *tekstgrammatikk* inneholder ordet *tekst*, som i utgangspunktet vil bli assosiert med skrift, kan bidra til å forsterke en normativ ramme (jf. 3.1). GIB opererer med et mangetydig grammatikkbegrep som snart betyr 'system', snart 'avsnittsinndeling', snart 'sjanger' og har samtidig en tittel som primært målbærer *grammatikk* som tema. Denne framstillinga av grammatikkbegrepet oppleves forvirrende og dermed ikke så pedagogisk. Mye av forvirringa kunne blitt løst simpelthen ved å bruke et annet ord enn grammatikk, for eksempel *strukturer*, for å snakke om en teksts oppbygning (se også drøfting av *grammatikk* og *språklige strukturer* i Bjørhusdal et al., 2020, s. 66). Gitt at studenter allerede tenderer mot å legge preskriptive perspektiver i begrepet *grammatikk*, bør begrepet antagelig ikke brukes om tekststruktur i grunnutdanninga; fra et pedagogisk ståsted synes det klart at en eventuell videre utvidelse av begrepet *grammatikk* ikke bør introduseres før *etter* at grunnleggende kunnskaper og forståelser er på plass.

Det er også verdt å gå nærmere inn på noen begrepsavklaringer i GIB. På s. 18 defineres grammatikken «som system» og «som funksjon» gjennom to punktlistor, der det framgår at *grammatikken som system* også kalles «'systemgrammatikk'» og «'skolegrammatikk'», 'tradisjonell grammatikk' eller bare 'grammatikk'», mens *grammatikken som funksjon* «fokuserer på grammatikken i bruk, [...] på ulike funksjoner grammatiske kategorier kan ha [...] [og] kalles gjerne 'anvendt grammatikk', 'funksjonsorientert grammatikk', 'bruksorientert grammatikk' e.l.» (GIB, s. 18). Her ser vi at de to ulike tilnærmingene til grammatikk som beskrevet i Tabell 1, blandes sammen. Når begrepet *systemgrammatikk* brukes, er det nærliggende å tolke det som en tilnærming til grammatikk forstått som morfologi og syntaks. Begrepa *skolegrammatikk* og

tradisjonell grammatikk kan derimot føre tankene over på den preskriptive grammatikkundervisninga som prega skolen før M87 (Aa, 2021, s. 68), jf. definisjonen av ‘traditional grammar’ hos Hudson (2004):

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

Det er uheldig å blande sammen studiet av morfologi og syntaks i seg sjøl med en utdatert måte å undervise i grammatikk på, men her er ikke GIB alene; vi finner samme type formuleringer hos andre forskere som ser ut til å plassere seg innfor liknende rammeverk, blant annet her (se også liknende sitat fra Maa-gørø i Berge et al., 1998, som er drøfta i Aa, 2024, s. 258ff):

Formell grammatikkteori [med fotnoten: «Ofte også betegnet som system-grammatikk, systemisk eller tradisjonell grammatikk, skolegrammatikk»] har først og fremst hatt til formål å beskrive språkssystemet i form av regler i standardspråket, ofte med latin som basis, og typisk med setningen som sentral analyseenhet (Jørgensen & Siljan, 2021, s. 259).

Formell grammatikkteori har ikke vært spesielt opptatt av standardspråk eller latin, snarere tvert imot (jf. Tabell 1). *Tradisjonell grammatikkundervisning* kan derimot kritiseres for det, men passer ikke til beskrivelsen «formell grammatikkteori». Formell grammatikkteori har heller aldri hatt noen stor plass i skolen. I sin inngående analyse av Hertzberg (1995) viser Aa (2024) at hun skiller *tradisjonell* og *vitenskapelig formell* grammatikk klart fra hverandre og ikke kan stå til ansvar for at mange har blanda det senere. «Tvert imot seier ho at lingvistar blir misoppfatta til å forsvare tradisjonell skulegrammatikk, sjølv om dei legg noko heilt anna i grammatikkomgrepet» (Aa, 2024, s. 259). Denne misforståelsen ser med andre ord ut til å være seigleva.

GIB opererer også som vi har sett med en annen dikotomi enn den vi kjenner fra Saussure (*språket* som system, *språket* i bruk), nemlig *grammatikken som system* og *grammatikken i bruk*. Begrepet *systemgrammatikk* kommer muligvis fra Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk, der det gjøres et poeng ut av at språk er noe mer enn bare systemet. Men det er verdt å spørre seg om

studentene bør introduseres for terminologi fra spesifikke teorier på et så tidlig tidspunkt og på en så lite eksplisitt måte, spesielt når begrepene som brukes står i kontrast til mer allmenn språkvitenskapelig begrepsbruk. Også Vindenes (2024, s. 85) argumenterer for at «[t]eorispesialiseringa bør [...] komme etter den grunnleggende innføringa i grammatikk». *Grammatikken i bruk* og *grammatikken som funksjon* er formodentlig også teoriinterne begreper, og vanskelig å forstå for den som står på utsida. Hva innebærer det egentlig at grammatikken er *i bruk*? Eller sagt på en annen måte: Når er grammatikken *ikke* i bruk? Grammatikken er jo i bruk også når vi tenker, lærer og samhandler muntlig, eller hører om en ytring er akseptabel eller ikke. All innsikt i språket som system, altså grammatikken, går gjennom språket i bruk; det er nettopp dette som er Saussures innsikt og opphavet til begrepsparet *langue/parole*.¹²

Dikotomien *språket som system* / *språket i bruk* er blant annet sentral i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning, og Fløgstad (2022, s. 187) skriver om læreplanen at «[f]ormuleringene fra fagfornyelsen viser at skillet mellom språk i bruk og språk som system består, selv mange tiår etter at kognitiv lingvistikk begynte å få fotfeste i norsk akademisk, som et alternativ til en slik strukturalistisk forståelse». Mye kan tyde på at videreføringa av denne strukturalistiske arven ikke kan forsvares på grunnnivå verken språkfaglig eller pedagogisk (jf. Haugen, 2019, sitert i 3.2). To av bøkene har, som vi har sett, titler som spiller direkte på dikotomien. Alle introduksjonskapitla forholder seg til begrepsparet. Dikotomien har også en slektning som brukes i noen av kapitla: *formell–funksjonell*. NGG omtaler som nevnt disse term-para sammen, vi gjentar sitatet i sin helhet her:

Når vi studerer språket som system, er vi opptatt av å analysere språklige strukturer; hvordan språket er bygd opp av ulike byggesteiner. En grammatikk som konsentrerer seg om språkets form og struktur, kalles gjerne *formell grammatikk*. «Språket i bruk», derimot, innebærer at vi interesserer oss mest for hva vi bruker språket til. Hva skjer når vi vil spørre, framheve, unnskylde, love, gi ordre, imponere, nyansere osv.? Hvilke språklige krav stilles til ulike situasjoner og ulike sjangre? Når hovedinteressen er hva vi bruker språket til, er det språkets *funksjoner* som står i sentrum,

12. «The study of language thus comprises two parts. [...] These two objects of study are doubtless closely linked and each presupposes the other. A language (*langue*) is necessary in order that speech (*parole*) should be intelligible and produce all its effects. But speech is also necessary in order that a language may be established.» (Saussure, 2023 [1983], s. 21, våre parenteser).

og en grammatikk med et slikt perspektiv kalles *funksjonell grammatikk*. (NGG, s. 18)

Disse to settene med begrepspar synes dermed å brukes litt om hverandre, sjøl om de har forskjellig opphav. System/bruk blir forankra hos Saussure i GIB og GGD, mens formell/funksjonell er flertydig i diskursene om grammatikk i skolen (jf. 3.3).¹³ Allerede i 1980 påpekte Canale og Swain (s. 2) at «formal» og «functional» er forvirrende om grammatikkundervisning, og valgte å skille mellom «grammatical» og «communicative». I sitatet ovenfor er det i utgangspunktet nærliggende å tenke at termene peker til teoretiske tilnærminger til språk – altså *formell* som i det generative prosjektet,¹⁴ og *funksjonell* som i det kognitive eller SFL-inspirerte. Men formuleringa «språkets form og struktur» tyder på at *formell* brukes i betydninga ‘form-orientert’ og dermed rett og slett *grammatisk*, jf. Canale og Swain. «Språkets funksjoner», derimot, framstår her teoretisk motivert fra det systemisk-funksjonelle rammeverket, og hentyder til *semantiske* funksjoner (jf. 5.3) og ikke en hvilken som helst funksjonell eller kommunikativ tilnærming. Ettersom *syntaktiske funksjoner* også er et etablert begrep i grammatikken, og blant annet brukes mye i fremmedspråkundervisninga, kan det være vanskelig for studenter med fragmentert grammatikkunnskap å forstå hva «språkets funksjoner» betyr i en slik sammenheng. Mange av eksemplene på «hva vi bruker språket til» er jo også temaer som berøres i syntaks og morfologi (ordstilling i spørresetninger, spørreord, imperativ, topikalisering). Funksjonelle tilnærminger til grammatikk er ikke de eneste tilnærmingene som tar for seg hva språket brukes til. Denne typen markant skille mellom *system* og *bruk* eller *form* og *funksjon* uten tilhørende definisjoner eller diskusjoner av termene, kan bidra til å gjøre det vanskeligere heller enn lettere for studenter å forstå hva grammatikk er.

Tabell 3 illustrerer at det er minst tre ulike akser i spill i denne diskursen. Den første, blå raden viser opphavet til dikotomien formell/funksjonell, som er fundert i ulike teoretiske syn på forholdet mellom *form* og *funksjon/mening* (Newmeyer, 1998). De to neste radene dreier seg om hvordan disse forskningsbaserte termene er blitt brukt om metoder og innhold i *grammatikkundervisninga*. Den gule raden viser undervisning i grammatikk over tid, der vi kan sette et vannskille før og etter M87 (Ongstad, 2020). Etter M87 kom den kommunikative vendinga inn i læreplanene og pendelen svingte slik at norskfaget

13. Begrepa *formell* og *funksjonell* er som nevnt diskutert i Aa (2021), se også Aa (2024).

14. *Formell grammatikk* brukes også om generativ teori, og Chomsky sjøl bruker termen i betydninga ‘formalistisk’ (Newmeyer, 1998, s. 8).

stadig mer ble et tekstfag og stadig mindre et fag med grammatikk som tema i seg sjøl (jf. del 2). Denne tidsaksen kan sies å dreie seg dels om *innholdet* i undervisninga – der grammatikken som tema gradvis forsvant til fordel for arbeid med tekst, og dels om *metode* – der tanken var at pugging, tommelfingerregler og to streker under svaret skulle ut (jf. sitatet om den *forkastelige grammatikken* i del 2). Den siste, grønne raden viser de to ulike inngangene til grammatikktemaet i skolen som finnes blant dagens didaktikere. Her er det ulike tanker om innholdet (undervisning for grammatikkunnskap vs. undervisning for skrivekompetanse), men det er også viktig å understreke at den *metodiske* tilnærminga til grammatikk når den undervises i for grammatikkens egen skyld, *ikke* lenger er lik den kritiserte tradisjonelle undervisninga (i alle fall slik det beskrives i forskningslitteraturen), men er fundert i indre språkfølelse og utforskende og resonnerende tilnærminger.

	Omtales som <i>formell</i>	Omtales som <i>funksjonell</i>
Forskning: Ulike syn på hva språk er (jf. Newmeyers definisjoner):	Generativ lingvistik: Grammatikk er uavhengig av språkets kommunikative funksjoner	Kognitiv lingvistik, systemisk-funksjonell lingvistik: Grammatikk er motivert av språkets kommunikative funksjoner
Grammatikkdiraktikk i et diakront perspektiv	Preskriptiv (før M87)	Kommunikativ (etter M87)
Grammatikkdiraktikk i et synkront perspektiv	Grammatikk for grammatikkens skyld, <i>valuable grammar</i>	Grammatikk som skriveidaktisk hjelpemiddel, «bruksnær» grammatikk, «kontekstualisert» grammatikk, <i>useful grammar</i>

Tabell 3: Ulike betydninger av formell/funksjonell i grammatikkdirkursen

Tabellen illustrerer ikke sammenhenger *vertikalt*, annet enn at begrepa *formell*, *form*, *system* av og til brukes ukritisk om den første kolonna, mens det samme gjelder for *funksjonell*, *bruk*, *kontekstuell* om den andre kolonna. I debatten om grammatikkens plass i skolen i dag, er det først og fremst tilnærminger til grammatikken for dens egen skyld som er relevant som alternativ til en mer skriveidaktisk tilnærming (jf. raden *Grammatikkdiraktikk i et synkront perspektiv*). Likevel ser vi at det argumenteres imot en slik grammatikkundervisning som om den i seg sjøl skulle innebære preskriptive tvangstrøyer, (jf. raden *Grammatikkdiraktikk i et diakront perspektiv*). I tillegg til disse aksene, er Sausures dikotomi *Språket som system/språket i bruk* en fjerde dimensjon som forvansker debatten. Haugen (2019, s. 6) skriver at «[d]et tydelege skiljet mellom språket som system og språket i bruk pregar framleis også lærebøkene til lærar-

studentane», og det preger som vi har sett også tekster i diskursen rundt, blant annet som her:

I grammatikkteori gjøres det tradisjonelt et skille mellom studiet av grammatikk som form eller system på den ene siden og funksjonell bruksorientert grammatikk på den andre. Skillet kan spores tilbake til de Saussures (1917) skille mellom langue (språkssystem) og parole (språkbruk). (Jørgensen & Siljan, 2021, s. 259)

Her ser det igjen ut til at det ikke bare er *språket* som skal kunne ha et bruksorientert perspektiv, men at *grammatikk* i seg sjøl kan være bruksorientert. Generelt sett oppleves det som uklart for oss hva som egentlig ligger i formuleringer som «bruksorientert grammatikk» – for eksempel om det er snakk om å bruke grammatikken som et verktøy i arbeid med tekst, eller også at grammatikken som «form eller system» ikke (kan) brukes til noe med mindre man jobber med tekst. I arbeidet med grammatikk i skolen kan det være målstjenlig at grammatikken først og fremst presenteres som et kognitivt fenomen, fordi grammatikken nettopp gir innsikt i den kognitive sida av språk.

Det kan av og til framstå som om kritikken i faglitteraturen av Saussures begreper like mye er en kritikk av Chomskys beslektede dikotomi, *competence* og *performance*. Han argumenterte i *Aspects of the theory of syntax* fra 1965 for at «målet [er] å finne fram til kompetansen til en morsmålstaler som ikke er påvirket av utenomspråklige faktorer» (Hårstad et al., 2017, s. 84), altså «språkkunnskapen hos en 'ideell morsmålstaler'» (sst.). Denne argumentasjonsrekka har ofte blitt mistolka til å bety at språkvitenskapen *ikke* skal beskjeftige seg med de sosiale sidene av språk (se Hymes, 1972) og har ført til reaksjoner blant språkvitere som arbeider med «faktisk språkbruk» (Hårstad et al., 2017, s. 135). Ekkoer av denne retorikken synes å komme fram i ytringer om at Saussure og Chomsky «så ensidig på at det var språkssystemet (strukturene, reglene) som påvirket faktisk språkbruk, sjelden motsatt. [...] Språkbruken var mer tilfeldig og individuell og dermed uinteressant for forskere» (GIB, s. 13). Når *grammatikk* ifølge tittelen er temaet for boka, er det overraskende at arbeid med *språkssystemet* framstilles i et så snevert lys. Et spørsmål som tvinger seg fram, er hvorfor GIB bruker såpass mye plass på å snakke ned en type kunnskap som de sjøl er avhengig av i sin tilnærming – og som de sjøl sier er nødvendig. Uansett kan slike implisitte hentydninger til teoretiske uenigheter framstå som lite pedagogisk med tanke på målgruppa.

Vi vil hevde at et annet skille, nemlig det mellom deskriptive og preskriptive perspektiver, burde være mer framtrædende i et introduksjonskapittel i en grunnbok for lærerstudenter, spesielt der skriftspråklige perspektiver står sentralt, mens dikotomien system/bruk burde komme mer i bakgrunnen (jf. Eiesland & Vindenes, 2022, s. 28–30). Formuleringer og begrepsbruk av den typen vi har vist til i GIB og andre liknende tilnærminger, vil like gjerne kunne bidra til å tåkelegge tematikken som å opplyse den, fordi det krever metainnsikt i lingvistikkens historie de siste 100 åra for helt å forstå hvorfor skillet *system–bruk* eller *langue–parole* til stadighet trekkes fram. Det er heller ikke åpenbart at dette skillet er det mest relevante teoretiske skillet i dag; det er verdt å understreke at Chomskys skille mellom *competence* og *performance* er forskjellig fra Saussures skille mellom *langue* og *parole* (Hårstad et al., 2017, s. 84–85), men de blir som vi har sett ofte behandla sammen.

Et annet aspekt dreier seg om hvor mye det er mulig å arbeide med grammatiske perspektiver på tekst uten å først ha lært om grammatikk på dets egne premisser. Hertzberg har vært en viktig talsperson for å se grammatikken i skolen i sammenheng med tekst og tekstlingvistikk. 1995-boka er primært en historisk analyse av diskursen i Norge, og i delkapittelet om *funksjonell grammatikk* blir dette definert slik:

I den funksjonelle eller *bruksnære* grammatikken er det språkbruken og ikke språksystemet som er utgangspunktet for undervisningen. Grammatikken skal komme inn bare der den kan bidra til større forståelse for et fenomen i teksten. (Hertzberg 1995, s. 117)

Slik som dette argumenteres det i mange ulike publikasjoner, både i Norge og internasjonalt, så det er verdt å utforske hva en slik måte å tilnærme seg grammatikk på vil medføre. La oss se nærmere på en formulering fra Myhill, som er enda mer konkret:

We are less interested in writers' capacity to identify grammatical structures than in their capacity to make linguistic choices: in other words, it is more important to know *how* a passive construction alters the emphasis in information conveyed than it is to know *that* it is a passive construction. The identification of a passive structure is closed knowledge that points only to itself and of itself has no obvious application to writing. In contrast, considering how a passive is used and its relationship with the meanings invoked by the text establishes a direct association between a grammatical

choice and meaning which has real application in writing. (Myhill, 2018, s. 11)

Det må være svært krevende for en elev/student å skulle anvende kunnskap om bruken og betydninga av passiv til å ta grammatiske valg i en tekst uten først å *kunne identifisere en passiv*. Akkurat dette skriver, som vi har sett, blant annet SSS helt eksplisitt: «[D]ersom ein på førehand har solid innsikt i korleis det grammatiske språkssystemet fungerer, vil det vere mykje lettare å oppnå god innsikt i bruken av språket» (SSS, s. 5). Slik den aktuelle didaktiske tilnærminga blir omtalt i sitatet fra Myhill, ser ikke vi hvordan det skal kunne gå til. Hognestad (2019, s. 87) skriver at man skal «være klar over at det å klare å bruke metaspråklig refleksjon til å forbedre sine egne tekster er en intellektuelt relativt krevende øvelse.» Man må kunne si at denne oppsatte motsetninga mellom identifisering av passiv på den ene sida og kunnskap om betydninga av den i tekst på den andre sida er en kunstig motsetning, og at det å vurdere hvordan en passiv blir brukt, krever at den grammatiske analysekompetansen *allerede er på plass*. For å kunne få til det kan ikke vi skjønne annet enn at det også må undervises i grammatikk på eget grunnlag. Det vil innbære at elever/studenter må kunne skille mellom deskriptive og preskriptive perspektiver på språk, og det må være rimelig å anta at det gjøres best i kobling til eget talemål (jf. Faarlund, 1980, se også Aa, 2021 og Søfteland & Hagemann, 2023). Myhills forskning viser dessuten at dersom grammatikkundervisning skal være formålstjenlig, må læreren kunne grammatikktematikken godt (Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2013). Hvis framtidige lærere ikke sjøl har fått grammatikkundervisning på grammatikkfagets egen grunn, er det vanskelig å se for seg at de seinere kan være trygge på tematikken når de underviser i skrivning.

Som i innspillet til læreplanrevisjonen fra 1982 omtalt i del 2, der de siste setningene konstaterer at «det [kan] vera nyttig med ein del nemningar frå vanleg skulegrammatikk» for å «snakka om ymse tilhøve i språket», men at «det [ikkje] må drivast grammatikkundervisning berre for å læra systemet», ser det ut til at enkelte aktører mener at fagspråket kan skilles fra forståelsen. Her må læreplanverket ta sin del av ansvaret; der termen *metaspråk* brukes, er det ofte i sammenheng med literacyargumenter og bruken av termen kan se ut til å korrelere med hvor mye bøkene forholder seg til skolen (jf. også Fløgstad, 2022, s. 204).

Et eksempel på hvor vanskelig det blir å skille mellom deskriptive og preskriptive perspektiver når man jobber med grammatikk i sammenheng med

(normert) tekst, kommer i fortsettelsen på den omtalte definisjonen på funksjonell/bruksnær grammatikk hos Hertzberg:

[...] [U]ndervisningen blir derfor eklektisk. Et eksempel: Hvis hensikten er å forklare kommasetting ved hjelp av grammatikk, konsentrerer en seg om å lære elevene hva leddsetninger er, men lar f.eks. inndelingen i semantiske undergrupper ligge [...] (Hertzberg, 1995, s. 117–18)

Her er leddsetninger, en *deskriptiv* kategori, dratt inn i et skriftspråklig, *preskriptivt* perspektiv (kommaregler). Behandling av disse temaene sammen på denne måten, uten tilstrekkelig forkunnskap om leddsetninger som naturlig språklig kategori hos elever/studenter, vil gjøre det vanskeligere å forstå og operasjonalisere dette viktige skillet. Det er den indre *språkevna* som gjør at vi kan lage leddsetninger, mens det er skriftspråksnormene som lager regler om hvor vi skal sette komma. Også i lys av dette må det kunne sies å være tilrådelig å først lære om grammatikken i seg sjøl, og å kunne snakke om den, før dette skal anvendes i andre sammenhenger der også estetiske, retoriske eller normative perspektiver gjør seg gjeldende.

Vi vil til slutt kommentere Myhills påstand om at kunnskap om grammatikk i seg sjøl er mer *lukka* enn når det tematiseres i tekstsammenheng. Kunnskap om transitivitet, agens, patiens og passivkonstruksjoner er kunnskap som peker på hvordan mennesket lager betydning gjennom språk på et enda mer grunnleggende nivå enn tekst og skriveprosesser. En del av formuleringsmåtene som omgir den *funksjonelle* eller *kontekstualiserte* tilnærminga til grammatikk i skolen, vil kunne være med på å skape et snevert syn på språk: Det kan lett framstå som om grammatikk utelukkende hører sammen med literacyperspektiver. Imidlertid bruker vi mennesker språket i enda større grad til å tenke, lære, tale og samhandle, og *kunnskapen* om grammatikk setter oss i stand til å se bak tankene våre, forstå når samhandlinger går skeis eller gjennomskue når folk forsøker å få makt over oss. God kunnskap om grammatikk gir automatisk fordeler, ikke bare i skriving og lesing, men i vår forståelse av verden. Denne *metakognitive bevisstheten* må kunne være et felles mål både for skriveidaktikere og grammatikdidaktikere.

Som undervisere i lærerutdanninger kunne vi ønsket oss tekster som var tydelige i behandlingen av grammatikkens forankring i tale og skrift og altså den prinsipielle forskjellen på deskriptiv og preskriptiv tilnærming. Det kan antas at tale vs. skrift i seg sjøl blir drøfta andre steder i bøkene, men det er altså ofte ikke eksplisitt adressert ved definisjoner av grammatikk eller andre grunn-

leggende beskrivelser av grammatikktematikk i de kapitla vi har analysert. Studenter vil dermed i liten grad få hjelp her til å kvitte seg med fordommer og til å kunne anta et mer faglig syn på grammatikk. Vi har flere ganger vært inne på det at det er vanlig blant folk flest å oppfatte grammatikk som noe preskriptivt, noe som er vanskelig å lære seg og som bare noen få har tilgang til. Sammenblanding av grammatikk (hvordan språket faktisk brukes av individene som snakker det) og vedtatte språknormer (rettskrivningsregler, ev. (oppfatning om et) standardtalespråk) har uheldige konsekvenser på flere plan, særlig i skolesammenheng. Dels vil en slik blanding være med på å befeste en oppfatning om at de talemåla som ligger nært opptil skriftspråka, er bedre eller mer korrekte enn andre talemålsvarianter. Dels vil det gjøre det vanskeligere å internalisere at ens indre språkfølelse har en egenverdi, uavhengig av om den sammenfaller med konvensjonene til skriftspråket (jf. Faarlund, 1980). Til slutt er det rett og slett et epistemologisk skille som blir mer avgjørende jo lenger opp i utdanningssystemet man kommer.

I del 2 viste vi til inndelinga av dagens grammatikkdidaktikkfelt i to med utgangspunkt i ulike grunnsyn på hvorfor man skal lære om grammatikk. Det første synet legger til grunn at kunnskap om grammatikk har en verdi i seg sjøl, mens det andre synet først og fremst ser verdien av grammatikk som et verktøy for lese- og skriveopplæring. Introduksjonskapitla vi har analysert, kan sies å plassere seg på ulike punkt langs en slik akse fra *kunnskapsargument* til *literacyargument*; om vi ser stort på det, er alle innom argumenter av ulike typer, så det må sies å være et gradsspørsmål. SSS står på kunnskapsargumentsida blant annet i å være tydelige på at syntaktiske og morfologiske analyser i seg sjøl er en ferdighet som er viktig å lære seg, og SPM gjennom legitimering av grammatikkundervisning som allmenndanning og å kunne forstå kommunikasjon, språklig tenkning og språkets samfunnsrolle (s. 24–25). GGD ligger på mange måter klart på kunnskapsargument-sida, men er den boka som mest eksplisitt og systematisk uttrykker begge tilnærmingene (s. 12ff). NGG håper å kunne «styrke en interesse for språk gjennom kunnskap om grammatiske strukturer» (s. 15), samtidig som grammatikkunnskap legitimeres i *et språk om språket* med tanke på elevers formuleringsevne og vurdering av tekst og i komparativt språkarbeid fordi det stiller krav til presisjon i framstillinga, men det kommer fram at de skriver dette i lys av dagens læreplankst. I SIS ser vi noe av det samme, både klare ønsker om språkkunnskap til undring og fornøyelse og metaspråksargument sett i samband med både grammatikkunnskap og skrivning. GIB trekker inn læreplanmål om talespråklig variasjon (bl.a. s. 25) og nevner at elever skal være små språkforskere (s. 26), men legitimerer

grammatikktemaet først og fremst som et verktøy til bruk i arbeidet med tekst.¹⁵ At de bøkene som er mest eksplisitt forankra i skoleperspektivet i større grad trekker inn literacyargumenter, er sjølsagt ikke overraskende, spesielt med tanke på grammatikkens posisjon i læreplanen i dag.

Vi mener at det burde være plass til begge tilnærminger til grammatikk i skole og lærerutdanning, men vår analyse av de mest literacyorienterte argumentasjonsrekkene viser at grammatikk for grammatikkens skyld snakkes ned, og litt for ofte på gale premisser. Det kan synes som om den kommunikative vendinga i språkundervisning har skapt en diskurs der språkviten-skapelige fagfelt blir dratt inn i didaktikken på falske premisser. Den kommunikative vendinga brakte med seg noen viktige innsikter, som blant annet dreier seg om at det å kunne et språk dreier seg om mer enn bare å pugge *form*, og for eksempel at pragmatisk og sosiolingvistisk kompetanse også er sentralt for en vellykka kommunikasjonssituasjon (Canale & Swain, 1980). Imidlertid ser det ut til at denne innsikten blir tolka som at kunnskap om grammatikk *ikke er viktig i det hele tatt* eller *kun er viktig som kilde til et fag-språk*, men det går ikke opp; for å kunne bruke grammatisk kunnskap og terminologi som verktøy må man først ha lært om grammatikk og forstått hva det er. Dette er en innsikt som i større grad er til stede i L2-didaktikken (Jean & Simard, 2011) og som vi håper kan få breiere nedslag i L1-didaktikken framover, også i offisielle læreplanverk.

7 Konklusjon

Variasjon i bruk av termer og begreper i grammatikkopplæringa trenger ikke være et problem i seg sjøl, men blir det når de teoretiske språkkunnskapene til studentene generelt er så lave, et problem som forsterkes av preskriptive holdninger blant folk flest. Avlæring av utdaterte og feilaktige oppfatninger om språk er blitt en stor del av det vi bruker verdifull undervisningstid på. I lys av

15. Blant annet som her: «Hensikten med tekstbasert grammatikkundervisning er blant annet å kartlegge elevens skriveferdighet gjennom en analyse av hva han presterer, eller ikke presterer. Det vil være til hjelp for planlegging av den videre undervisninga. Det kan være at elevteksten avdekker behov for mer variasjon i språket. Da kan for eksempel læreren ta ei undervisningsøkt om setningslære (syntaks) og forklare hva som kan stå i forfeltet i norske setninger (jf. kap. 6) Det kan også være at elevteksten har dårlig setningsbinding, og undervisninga kan da handle om de ordklassene som kan ha en sammenhengende funksjon (jf. kap. 5). Samtidig med at grammatikkunnskapene kan bidra til å forbedre teksten, vil elevene på denne måten bli bevisst nytteverdien av grammatikkundervisninga» (GIB, s. 24).

denne situasjonen er det viktig at studenter møter tydelige definisjoner og klare påstander om språk i grunnbøker, spesielt med tanke på studenter som skal bli lærere. Vi slutter oss også til Eiesland og Vindenes (2022, s. 31) som skriver at «[i] skolen er det gode grunner til å tilstrebe å være teorinøytral i utvalget av termer». For at lærere skal kunne være teorinøytrale, må vi være transparente i vår omgang med teorier overfor lærerstudentene.

Vi har sett på introduksjonskapitler i seks lærebøker om grammatikk som brukes i grunnutdanning i norsk/nordisk, med tanke på hvordan begrepet *grammatikk* framstilles, og hvordan noen sentrale termer fra debatten om grammatikk i skolen tas i bruk. Mange er tydelige i definisjonene og legger seg på en teorinøytral tilnærming til termbruk i introduksjonene, men noen er mer uklare og/eller bruker termer som er tydelig teoriforankra (f.eks. *systemgrammatikk* og *tekstgrammatikk*) og ikke helt ukontroversielle all den tid det språksynet som ligger til grunn, ikke er gjeldende i hele vitenskapsfeltet (jf. Aa, 2021). Et annet problem vi har synliggjort, er hvordan faglige uenigheter fra forskningssfæren blir hentydet til på måter som ikke er tilstrekkelig eksplisitte til å opplyse tematikken. Vi vil hevde at dette snarere bidrar til å skape uklarheter om hva grammatikk egentlig er, og dermed slår beina under ikke bare studiet av grammatikk for grammatikkens skyld, men også grammatikkunnskap som verktøy i skriveidaktikken.

Det ville være hensiktsmessig om vi fagpersoner er så nøye vi kan med begrepsbruken i diskusjoner om grammatikk i skolen. Med tanke på flertydigheten til begrepet *grammatikk* blant folk flest er det ekstra viktig at det defineres og brukes på en språkvitenskapelig allment akseptert måte i grunnbøker i grammatikk og grammatikkdiraktikk, uten teoretiske slagsider, og at studentene får hjelp til å legge bort preskriptive innstillinger til språk. Også andre nærliggende grunnbegreper som *funksjon* og *formell* bør enten brukes i tråd med den breie fagtradisjonen eller defineres klart i lys av denne, og – spesielt i grunnbøker – uten å snakke ned andre syn i fagområdet. Grammatikken, grunnmuren i språkevna vår, er en av de mest kjennetegnende egenskapene ved å være menneske og ligger til grunn for all menneskelig samfunnsbygging og kommunikasjon. Kommende lærere og andre språkstudenter har rett til å få en første introduksjon til dette temaet uten nedvurderende retorikk og tilnærminger som heller tilslører enn oppklarer. Det de trenger, er innsikt i grammatikktemaet på dets egne premisser, noe som i tillegg til å gjøre dem til bedre skrivere og lesere, vil skape nysgjerrighet for menneskets kognitive evner og sette dem i stand til grammatikkfaglig forankra arbeid med språk i skole og samfunn.

Referanser

- Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.). (1998). *Å skape mening med språk*. Cappelen Akademisk / LNU.
- Bjørhusdal, E., Sønnesyn, J. & Fretland, J.O. (2020). Repetisjonens kunst i de kontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G.K. Juuhl, S.J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 63–92). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Blikstad-Balas, M. (2025) *Å studere norskdidaktikk*. Fagbokforlaget/LNU.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96–108. <https://doi.org/10.1080/09658410308667069>
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk. Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 38(2), 187–225.
- Brøseth, H., Eide, K.M. & Åfarli, T.A. (red.). (2019). *Språket som system: norsk språkstruktur*. Fagbokforlaget/LNU.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K.M. Eide & T.A. Åfarli (red.), *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 337–369). Fagbokforlaget.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2023). Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1–30. <https://doi.org/10.21248/L1esll.2023.23.1.411>
- Budal, I.B., Theil, R., Thorvaldsen, B.Ø. & Tonne, I. (2020). *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk*. Fagbokforlaget/LNU.
- Bull, T. (1996). Fast skriftnormal eller normal med valfrie former? I H.S. Tvinnereim (red.), *Nynorsk skriftkultur – aktuelle forskingsfelt* (s. 63–70). Høgskulen i Volda.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Christensen, M.V. (2023). Tilgange i grammatikundervisning. I K. Kabel, M.V. Christensen, K. Bjerre, L.S. Brok, H. Møller. *Grammatikdidaktik* (s. 47–60). Akademisk forlag.
- Denham, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: Teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>

- Denham, K. (2010). Linguistics in a primary school. I K. Denham & A. Lobeck (red.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (s. 189–203). Cambridge University Press.
- Denham, K. & Pippin, D. (2019). Sustained linguistic inquiry as a means of confronting language ideology and prejudice. I M.D. Deveraux & C.C. Palmer (red.), *Teaching language variation in the classroom* (s. 147–156). Routledge.
- Eiesland, E.A. & Laake, S. (2023). Fra ordklassestafett til språkforskere: Norsk-læreres refleksjoner om grammatikkundervisning. *ELLA – Education, Literature, Language*, 1(1), Art. 5. <https://doi.org/10.58215/ella.1>
- Eiesland, E.A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fløgstad, G.N. (2022). Språket som system vs. språket i bruk: Hvordan anvende kognitiv lingvistikk?. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 40(2), 187–212.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Faarlund, J.T. (1980). Grammatikk i skolen? I F. Hertzberg & E.H. Jahr (red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 75–82). Novus.
- Faarlund, J.T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken: Noam Chomskys språkteori*. Samlaget.
- Harris, R.A. (1993). *The linguistic wars*. Oxford University Press.
- Haugen, T.A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mulighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 9–22. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklig-hetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1–16.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus.
- Hognestad, J.K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Hognestad, J.K. (2013). Språkdelen av norskfaget – i læreplan og klasserom. *Norsklæreren*, 2, 24–29.
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40, 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Humaniorameldinga (2017). Meld. St. 25 (2016–2017) *Humaniora i Norge*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>

- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. I J.B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269–293). Penguin.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Iglund, M.A. & Nygård, M. (red.). (2020). *Norsk 5–10 Språkboka*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M., Otnes, H. & Solem, M.S. (2020). *Grammatikken i bruk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jean, G. & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467–494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Josefsson, G. & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2), 18–34. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.1033>
- Julien, M. (2017). Om språk og normer. *Syn og Segn*, 3, 98–105.
- Jørgensen, C. & Siljan, H. (2021). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39(2), 255–293. eISSN 2387-6719
- Kabel, K. & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om literacy*, 27, 20–28.
- Kinn, T. & Kulbrandstad, L.A. (2023). *Språkmønster: Innføring i det norske språkssystemet*. Universitetsforlaget.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Kvifte, M. A. (2024). Schüler* inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen im Deutschunterricht an norwegischen Schulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2). <https://doi.org/10.48694/zif.3828>
- LK20: Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01–07)*. Henta fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-07>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching* 48(2), 263–280.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

- Myhill, D.A., Jones, S.M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Newmeyer, F.J. (1998). *Language form and language function*. MIT Press.
- Nygård, M. (2021a). *Grammatikk og grammatikkdidaktikk*. Samlaget.
- Nygård, M. (2021b). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikk-undervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J.O. Bakke & I.B. Budal (red.), *101 grep om grammatikk. Om språket som system og språket i bruk* (s. 15–32). Fagbokforlaget.
- Nygård, M. & Bjerke, C. (red.). (2021). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1–7*. Universitetsforlaget.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Ongstad, S. (2020). Curricular L1 disciplinarity: Between Norwegianness and internationality. I B. Green & P.-O. Erixon (red.), *Rethinking L1 education in a global era: understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times* (s. 83–112). Springer.
- Rønning, M., Sørland, K. & Vaagen, O. (2020). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Cappelen Damm Akademisk.
- Saussure, F. de (2023) [1983]. *Course in general linguistics*. Bloomsbury Academic.
- Schmenk, B. (2017). Myths of origin and the communicative turn. *Critical Multilingualism Studies*, 5(1), 7–36.
- Skjellbred, D. (2021). Fra «Kjendskab til sætningen og dens dele, ordklasserne og det væsentligste af form- og sætningslæren» til «Språket som system og mulighet»: Grammatikkundervisningens hva, hvordan og hvorfor i 130 år. I K. Kverndokken, J.O. Bakke & I.B. Budal (red.), *101 grep om grammatikk* (s. 33–52). Fagbokforlaget.
- Strandberg, A. & Lundström, S. (2023). Design för kontextualiserad grammatikkundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2), 53–77. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18409>
- Strøm, I.Ø. (2020). *Grammatikk i fagfornyelsen: hva mener ulike skoleslag? En analyse av innspill i siste høringsrunde til ny læreplan i norsk*. Master-

- oppgave, NTNU. Henta fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784856?show=full>
- Svalberg, A.M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. *ELLA – Education, Literature, Language*, 1(1), Art. 1. <https://doi.org/10.58215/ella.8>
- Thorvaldsen, B.Ø. (2018). Innledning. I I.B. Budal, R. Theil, B.Ø. Thorvaldsen & I. Tonne, *Språk i skolen: grammatikk retorikk didaktikk*. 2. utg. (s. 9–12). Fagbokforlaget/LNU.
- Toresen, J. (2020). Overgangen til fremmedspråkstudiet – et lengdehopp uten tilløp. *Communicare* 2020/2021.
- Trotzke, A. (2023). Pedagogical linguistics: Connecting formal linguistics to language teaching. *Language*, 99(3), e153–e175. <https://dx.doi.org/10.1353/lan.2023.a907016>
- UHR (2024). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. Henta fra: <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Radboud University.
- van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical linguistics*, 2(2), 175–199. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>
- van Rijt, J., Myhill, D., De Maeyer, S. & Coppen, P.A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLoS One*, 17(2), e0263123. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>
- van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- Vindenes, U. (2024). Å balansere teoretiske perspektiv i grammatikkinnføringer. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 42(1), 67–114. eISSN 2387-6719
- Aa, L.I. (2021). Grammatikkdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsk-læreren*, 4, 65–81.

- Aa, L.I. (2024). Og så må du seie noko om Hertzberg-argumenta. Kommentar-artikkel til Frøydis Hertzbergs «Norskfaget og grammatikken etter 1980» (1995). I J. Bakken (red.). *Norskdidaktiske klassikere* (s. 255–270). Fagbokforlaget/LNU.
- Aa, L.I., Jølle, L., Otnes, H. & Larsen, A.S. (2021). Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden: fagets djupn og bredde. I L. Jølle, A.S. Larsen, H. Otnes & L.I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 11–17). Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I L. Aase, K. Børhaug & A.-B. Fenner (red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–83). Fagbokforlaget.