

*Tor Arne Haugen
Høgskulen i Volda*

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>

«He may not acquire new grammatical or syntactic forms in school, but, thanks to instruction in grammar and writing, he does become aware of what he is doing and learns to use his skills consciously.» (Vygotsky (2012, s. 195), *Thought and language*)

Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelærering i arbeid med språk og tekst

Samandrag

Korleis kan funksjonell grammatikk skape grunnlag for djupnelærering i norskfaget? I norskfaget er det ein lang tradisjon for å skilje tydeleg mellom språket som system og språket i bruk, og ein gjennomgang av nyare lærebøker retta mot lærarstudentar viser at ein framleis i stor grad held fast på dette skiljet. Dei tilrådde grammatiske termene til bruk i skuleverket bygger på ein strukturalistisk og dels generativ grammatikktradisjon der tekstar blir sett på som uinteressante som studieobjekt. I læreplanen i norsk er det derimot nettopp tekstar som er det sentrale, og det er såleis lite samsvar mellom teoretisk tilnærming til det grammatiske systemet og vektlegginga av grammatikken som metaspråk for arbeid med tekst i læreplanen. Funksjonell grammatikkundervisning er ikkje det same som funksjonell grammatikkteori, og i artikkelen blir det argumentert for å legge ei funksjonell tilnærming til språksystemet til grunn for arbeidet med grammatikk i skulen. I funksjonell grammatikk ser ein språksystemet og tekstlege realiseringar av systemet som to sider av same sak, og ein vil såleis ha eit betre grunnlag for å sjå ulike delar av faget i samanheng. Med ei djupare forståing for tydinga til språklege kategoriar vil ein også skape større potensial for overføring av kunnskap mellom ulike teksttypar og mellom ulike språk.

Nøkkelord: funksjonell grammatikk, metaspråk, djupnelærering

Functional grammar as metalanguage in school – an opportunity for deep learning when working with language and text

Abstract

How can functional grammar create a foundation for deeper learning in Norwegian studies? In Norwegian schools, there is a long tradition for

distinguishing clearly between the language system and language in use, and a review of newer textbooks for teacher students shows that this approach is still valid. The officially recommended grammatical terminology for use in schools is based on a structuralist and partly generative grammar tradition in which texts are seen as uninteresting as objects of study. In the curriculum, on the other hand, texts are the most central objects of study, which means that there is little harmony between the theoretical approach to the grammatical system and the emphasis on grammar as metalanguage for work with texts in the curriculum. Functional grammar teaching is not the same as functional grammar theory, and in the article it is argued for a functional approach to the language system as a basis for the teaching of grammar in schools. In functional grammar, the language system and textual realisations of the system are two sides of the same coin, and it therefore provides a good basis for seeing connections between different subject areas. With a deeper understanding of the meaning of language categories, one will also create greater potential for transferring knowledge between different text types and between different languages.

Keywords: functional grammar, metalanguage, deep learning

1 Innleiing

Korleis kan funksjonell grammatikk skape grunnlag for djupnelæring i norskfaget? Det blir i denne artikkelen argumentert for at ein kan få eit meir integrert fag ved å sjå på språksystemet og tekstlege realiseringar av det som ein heilskap. I norskfaget har ein ein lang tradisjon for å skilje tydeleg mellom språket som system og språket i bruk, i alle fall om ein ser på grammatikktradisjon, læreplanar, læremiddel for lærarstudentar og tilrådde termar til bruk i grammatikkundervisning. Klasseromsstudiar og læremiddelstudiar med grammatikk som utgangspunkt finst det svært lite av i ein norsk kontekst, og dette er ei viktig oppgåve for framtidig forsking. Likevel verkar det å vere brei semje om at grammatikkundervisninga i skulen bør vere funksjonell, og om at grammatiske kategoriar er viktige som metaspråk. Like fullt bygger ein framleis skulegrammatikken på grammatiske teoriar som i stor grad ekscluderer tekstar som studieobjekt. Ein går såleis glipp av viktige moglegheiter for å skape forståing for samanhengar i faget og for å legge til rette for ei djupare forståing for språklege kategoriar. Det blir i denne artikkelen argumentert for at ein bør legge funksjonell språkteori, som ser språksystemet og realiseringa av det i tekstar som to sider av same sak, til grunn for arbeid med språksystemet i skulen. Slik vil elevane i større grad kunne hjelpast til å sjå viktige samanhengar i faget.

I fornyinga av Kunnskapsløftet blir det lagt stor vekt på djupnelæring, som mellom anna krev at ein integrerer kunnskap i heilsaklege system (jf. Gamlem & Rogne, 2015; National Research Council, 2012; Sawyer, 2014). Elevane skal

lære djupare om færre emne, og heilsaklege forståingsmodellar skal prioriterast framfor faktakunnskap om mykje. Om norskfaget skriv Ludvigsen-utvalet at «[g]jeldende læreplan i norsk er bred i omfang, for å realisere den må brede vektlegges, og det kan gjøre det utfordrende å ivareta dybdelæring og god progresjon i elevenes faglige utvikling» (NOU 2014: 7, s. 78). Utvalet tilrår at det blir lagt til rette for djupnelæring i faga (NOU 2015: 8, s. 60). I den påfølgjande stortingsmeldinga heiter det at «[d]ybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag [...] Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger» (Meld. St. 28, 2015, s. 14). Faga skal legge meir vekt på samanhengar og heilsakleg forståing, slik at kunnskapen er overførbar til nye område og nytt materiale. Eit viktig mål er at elevane skal få varige kompetansar i eit samfunn som endrar seg raskt: «For å oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, er det viktig for elevene å se og forstå sammenhenger og hvordan enkeltdeler av det de lærer i et fag, utgjør en helhet» (Meld. St. 28, 2015, s. 33).

I norskfaget har ein som nemnt ein lang tradisjon for å skilje tydeleg mellom språket som system og språket i bruk. Språksystemet har i stor grad vorte hand-sama som eit lukka system som kan beskrivast i isolasjon frå bruken av det i tekstar. Det blir i denne artikkelen argumentert for at dette skarpe skiljet bygger på epistemologiske grep ein har gjort i strukturalistiske og delvis i generative grammatikktilnærmingar. Når Saussure ([1916] 1983) valde å gjere språksystemet (*la langue*) til studieobjektet for den nye synkrone språkvitskapen, var det først og fremst av epistemologiske grunnar (Thibault, 1997). Målet var å etablere språkvitskapen som sjølvstendig vitskap, og dermed måtte studieobjektet avgrensast tydeleg. Ontologisk og pedagogisk er det, etter mitt syn, derimot liten grunn til å halde fast på dette skarpe skiljet, og bruksbaserte grammatikkteoriar som Kognitiv grammatikk (KG) og Systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) ser då òg språksystemet og bruken av det som to sider av same sak. Ved å legge funksjonelle og bruksbaserte tilnærmingar til grunn for arbeidet med grammatikk og med dei systemiske sidene ved tekst i skulen har ein etter mitt syn langt betre grunnlag for å oppnå sentrale trekk ved djupnelæring: I ein heilsakleg modell som ser språksystemet og realiseringar av det i tekst som to sider av same sak, vil ein i større grad kunne skape forståing for korleis ulike delar av eit språkfag som norsk heng saman. Og oppnår ein djupare forståing for språklege kategoriar, vil ein i større grad kunne nytte dei i arbeidet med ulike typar tekstar og med andre språk.

I Kunnskapsløftets norskfag spelar grammatikken i hovudsak ei rolle som metaspråk, og bakgrunnen for grammatikkens rolle i skulen tar vi for oss i del 2, der vi også ser på skiljet mellom språksystemet og språket i bruk, og korleis dette framleis er sentralt i dagens tilnærming til grammatikk i skulen (2.1). I tillegg blir det peikt på at det ikkje nødvendigvis er nokon samanheng mellom funksjonell

grammatikkundervisning og funksjonell grammatikkteori, noko det blir argumentert for at det bør vere (2.2). I del 3 ser vi så nærmere på bakgrunnen for skiljet mellom språksystem og språkbruk, før det blir vist korleis funksjonelle og bruksbaserte tilnærmingar til språksystemet, som SFL og KG, foreinar desse perspektiva i del 4. I del 5 diskuterer vi korleis slike tilnærmingar kan legge til rette for djupnelæring.

2 Bakgrunn: Grammatikk som metaspråk, men kva for grammatikk?

I Kunnskapsløftets norskfag spelar grammatikk først og fremst ei rolle som metaspråk. Rønning, Sørland og Vaagen (2014, s. 17) skriv at det er «slutt på at grammatikk er et eget kunnskapsområde i skolen», og dei viser til at omgrepene grammatikk knapt nok er brukt i Kunnskapsløftets læreplan i norsk, jamfør også Iversen, Otnes og Solem (2011, s. 9), som slår fast at dette likevel ikkje tyder at det ikkje skal undervisast i grammatikk i norskfaget. Eit viktig trekk ved læreplanen (NOR1-05, 2013) er nemleg at «[g]rammatikken skal brukes» (Iversen et al., 2011, s. 9), og det er sjølv sagt berre mogleg dersom ein har kunnskapar om grammatikk. Det er ei rekke kompetanse mål i læreplanen som krev eit metaspråk om språk og tekst. Elevane skal kunne samanlikne språk, målformer og dialektar, dei skal kunne analysere og vurdere tekstar og medvite velje språklege verkemiddel i eigne tekstar.

Kva for kompetanse mål ein knyter til utviklinga av eit grammatisk metaspråk, er til sjuande og sist avhengig av den forståinga av grammatikk som blir lagt til grunn. I dagens norskfag blir det ofte framheva at grammatikken bør vere funksjonell, og med funksjonell grammatikk synest ein ofte å meine at undervisninga i grammatikk skal vere funksjonell, jamfør Hertzberg (1998) og Iversen et al. (2011), det vil seie at undervisninga i grammatikk skal ha andre føremål enn å gje kunnskap i det grammatiske systemet isolert sett. Funksjonell grammatikkundervisning kjem vi tilbake til nedanfor. Lat oss først sjå litt vidare på den nyare historikken til skulegrammatikken i Noreg.

Hertzberg (2004) held fram det ho kallar metaspråksargumentet som den sentrale grunngjevinga for grammatikk i skulen frå og med M87. I M74 var det framleis skrivedugleik som fekk mest vekt i grunngjevinga, men med M87 blei fokuset endra, særleg fordi internasjonale effektstudiar viste at ein ikkje kunne påvise nokon effekt av grammatikkundervisning på skrivedugleik. Denne konklusjonen har vorte utfordra i nyare studiar der ein har lagt ei meir funksjonell og metaspråkleg grammatikkforståing til grunn (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012), noko vi skal kome tilbake til. Det sentrale poenget her er at grammatikken er til stades i skulen først og fremst som eit metaspråkleg verktøy, noko også Læreplan i norsk understrekar (NOR1-05, 2013). Samstundes er det den tradisjonelle skulegrammatikken, med hovudvekt på ordklasser og setningsledd, som er meint å vere eit slikt metaspråkleg verktøy.

Hertzberg (1990) dokumenterer framveksten til skulegrammatikken og dei to pilarane ordklasselære og læra om setningsledd, og ho dokumenterer òg at strukturalistiske analysemåtar i stor grad slo gjennom også i skulegrammatikken i siste tredel av 1900-talet, ikkje minst gjennom den danske strukturalisten Paul Diderichsens (1946) *Elementær dansk Grammatik*. Denne kom meir enn 30 år før den strukturalistiske analysen av setningsledd slo gjennom i norsk skulegrammatikk kring 1980. I 1977 kom dåverande Norsk språkråd med innstillinga Terminologien i norsk språklære, som førte til revisjon av lærebøker og skulegrammatikkar i åra som fulgte (Hertzberg, 1990, s. 114).

I 2005 (med oppdatering i 2006) kom ei ny tilråding frå Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet («Grammatiske termer til bruk i skoleverket», 2005). Årsaka til oppdateringa var *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997), som reviderte ordklasseinndelinga for norsk og bygde meir konsekvent på morfologiske og syntaktiske kriterium. I tillegg til meir tradisjonelle strukturalistiske tilnærmingar har denne grammatikken også innslag av analysemåtar frå generativ grammatikk, som også er eit teoretisk rammeverk som skil klart mellom system og bruk, og som legg stor vekt på formelle eigenskapar ved dei grammatiske kategoriane. Føremålet i denne artikkelen er ikkje å diskutere formelle og semantiske kriterium for grammatiske kategoriar, men det blir argumentert for at det i pedagogisk samanheng vil vere føremålstenleg å legge funksjonelle tilnærmingar til grunn. Skal ein forstå grammatiske kategoriar i djupna, lyt ein først og fremst forstå kva for tyding og kva for funksjonar dei har.

Arven frå strukturalismen har ført til at ein i skulegrammatikken skil tydeleg mellom språket som system og språket i bruk. I NOR1-05 heiter det under hovudområdet «Språk, litteratur og kultur» at «Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk», og i dei nasjonale retningslinene for grunnskulelærarutdanning trinn 1–7 og 5–10 heiter det at kandidatane skal ha høvesvis «brei» og «omfattande kunnskap om språket som system og språket i bruk». Denne arven frå Saussure ([1916] 1983), som vi kjem tilbake til i del 3 under, bygger på det berømte skiljet mellom *langue* (språksystemet) og *parole* (språkbruken). Ved å isolere språksystemet som studieobjektet freista Saussure å vitskapleggjere studiet av språk, og dette er eit grep som utan tvil har vore svært viktig for språkvitskapen som disiplin. Samstundes er det grunn til å spørje om ei slik isolering av språksystemet er føremålstenleg i skulen. Det er ein fare for at grammatikken i skulen endar opp som det Hognestad (2013, s. 27) kallar «paradigmegymnastikk». Ordklasseøvingar og setningsanalyse kan fort ende opp som delvise innsikter i eit system som er åtskilt frå bruken av det:

I overveiende grad har nok grammatikkundervisninga i grunnskolen dreid seg om å vise systematiske framstillinger, paradigmer, matriser, samt presentere definisjoner og regler. «Hva er predikativ?», «Hva er indirekte objekt?». Man har bøyd substantiver i kjønn [sic], tall, ubestemt/bestemt. Man har klassifisert svake og sterke verb og bøyd dem i ulike tider av verbet. Man har øvd på å bestemme ordklassetilhørighet og vise

underkategorier: personlig pronomen, (hankjønn, entall, subjektform). Mange av disse øvelsene fortører seg abstrakte for elevene, og de har ofte vansker med å se nytteverdien når bruksmåter ikke blir illustrert. (Iversen et al., 2011, s. 21–22)

På den andre sida er det truleg liten verdi i å nytte grammatiske termar for å beskrive språkbruk dersom ein ikkje samstundes bygger opp forståing av termane og korleis dei står til kvarandre i eit heilskapleg system. Beskriving av språkbruk utan tilknyting til systemisk forståing gjev heller ikkje grunnlag for djupnelærings.

2.1 Læraranes lærebøker

Det tydelege skiljet mellom språket som system og språket i bruk pregar framleis også lærebøkene til lærarstudentane. Som Iversen et al. (2011, s. 10) peikar på, er lærebøkene, både for grunnskulen og lærarutdanninga, for det meste det dei kallar systemgrammatikkar. Det desse har felles, er at dei beskriv dei grammatiske kategoriene som delar av eit lukka, isolert språksystem. Dette er sjølvsagt ikkje overraskande, all den tid tilrådinga frå Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet, «Grammatiske termer til bruk i skoleverket» (2005), som nemnt bygger på ei grammatikkforståing frå strukturalistisk og delvis generativ tradisjon.

Ser vi på nyare lærebøker i språk for lærarstudentar (etter innføringa av Kunnskapsløftet), beskriv Budal, Theil, Thorvaldsen og Tonne (2015), Igland og Nygaard (2017), Rønning et al. (2014) og Traavik og Jansson (2013) alle språksystemet i hovudsak isolert, på det vi kan kalle eit strukturalistisk-generativt grunnlag. Budal et al. (2015) skil seg ut ved at ein har med eit kapittel om semantikk, som mellom anna gjev ei djupare forståing av tydinga til viktige ordklassekategoriar som substantiv, verb og adjektiv. Dette kapitlet av Theil (2015) har sitt grunnlag i kognitiv lingvistikk, og eit større fokus på semantikk er nettopp noko av det som kjenneteiknar funksjonelle tilnærmingar. Semantiske perspektiv er elles i hovudsak avgrensa til alternative namn på ordklassene og enkelte semantiske definisjonar av desse. Særleg på lågare trinn har ein nok i skulen i større grad arbeidd med semantiske definisjonar av ordklassene enn det «Grammatiske termer til bruk i skoleverket» (2005) legg opp til, og det ser ein spor av også i lærebøkene. Elles er det svært lite semantikk å sjå, og funksjonelle termar er i hovudsak avgrensa til dei klassiske syntaktiske funksjonane, som subjekt, verbal og objekt, som i strukturalistisk-generativ tradisjon strengt teke blir definerte ut frå plasseringa dei har i den syntaktiske strukturen.

Den nyare læreboka som skil seg klarast ut frå dei andre, er Iversen et al. (2011). Forfattarane har her ei funksjonell tilnærming ved at dei presenterer grammatiske termar gjennom å bruke dei til å beskrive skilnader mellom munnleg og skriftleg språk, skilnader mellom norsk og andre språk og ulike meiningsstypar i tekstar. I tillegg har forfattarane med det dei kallar ei «systemgrammatisk oversikt» (s. 245), som er meint å fungere som ein oppslagsdel. Her presenterer dei ein del av dei termene ein har nytta tidlegare i boka, i samanheng. Ein mogleg fare ved ei slik tilnærming er at det kan bli vanskelegare å oppnå ei heilskapleg

forståing av systemet, noko som kan gjere at ein går glipp av grammatikkens potensial til å skape djupnelærings i arbeidet med språk og tekst.

Sjølv om forfattarane har med semantiske beskrivingar av alle ordklassene, er det eit viktig poeng at termane i seg sjølv ikkje har noko funksjonelt teoretisk grunnlag, men er dei same som i dei andre lærebøkene. Det er såleis ikkje snakk om at ein bygger på funksjonell grammatikkteori; det funksjonelle består i ei framstilling av dei tradisjonelle termane gjennom å bruke dei i konkrete beskrivingar.

2.2 Funksjonell grammatikk versus funksjonell grammatikkundervisning

I den grammatikkdidaktiske litteraturen i Noreg er ei funksjonell tilnærming til grammatikk på det teoretiske nivået noko som i langt mindre grad er problematisert enn det funksjonelle forstått som den bruken ein gjer av grammatikk i språkundervisninga.

I den metaspråkfokuserte tilnærminga til grammatikk blir det lagt stor vekt på at grammatikkundervisninga skal gje betre språkkompetanse og bidra til arbeidet med tekstar. Det blir likevel ikkje stilt spørsmål ved den tradisjonelle tilnærminga til språksystemet i seg sjølv, eller ved dei klassiske skulegrammatiske disiplinane: ordklasselære og setningsanalyse. Rekkefølgje og progresjon blir også i liten grad problematisert. Dei få stadene der grammatiske disiplinar er nemnde eksplisitt i læreplanen, er det nettopp i samband med ordklasser etter 4. årstrinn, der elevane skal kunne «beskrive ordklasser og deres funksjon», og i samband med setningsanalyse etter 7. årstrinn, der dei skal «utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap». Etter 10. årstrinn skal elevane kunne «beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp». I desse formuleringane er det metaspråklege perspektivet tydeleg, men svært lite konkret. Det er likevel interessant at grammatikken eksplisitt blir knytt til tekstar i kompetansemålet etter 7. trinn.

Grammatiske omgrep er omgrep ein nyttar når ein talar om språk, samstundes som dei seier noko om kva språk er og korleis det er bygt opp. Og her er vi ved eit vesentleg moment som sjeldan blir problematisert i skulegrammatisk samanheng: Kva er eit språk, og korleis forstår vi språklege kategoriar? Svaret på det andre spørsmålet er i stor grad avhengig av det første. I ein metaspråkleg pedagogisk kontekst er det òg grunn til å spørje kva for språksyn og kva for forståing av språklege kategoriar som er best eigna til å legge til rette for djupnelærings i arbeid med språk og tekst.

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

nyare lærebøker for lærarstudentar i 2.1 over tyder snarare på at dette i liten grad er tilfelle i Noreg. Funksjonell grammatikkteori inneber at ein ser språkbruk som grunnleggande for kategoriane i det grammatiske systemet, noko som medfører at ein opererer med andre forståingar av og dels andre kategoriar i den grammatiske modellen enn det formalt orienterte tilnærmingar som strukturalisme og generativ grammatikk gjer. Med utgangspunkt i formale tilnærmingar vil det også i langt større grad vere motivert å arbeide med språksystemet isolert, sidan ein ikkje ser det slik at språkbruken har nokon innverknad på systemet.

Skulegrammatikkdebatten i Noreg har i svært stor grad dreia seg om kvifor ein (eventuelt) skal undervise i grammatikk, og langt mindre om didaktikkens kva og korleis (jf. Hertzberg, 1995; Myrmo, 1998). Internasjonalt har dette vore ein tendens også i eit land som Storbritannia, og Myhill og Watson (2014) hevdar at spørsmålet om grammatikken skulle ha ei rolle i skulen eller ikkje, har overskygt ein debatt om teoretisk grunnlag og integrering i morsmålsfaget som heilskap.

Som nemnt i innleiinga, finst det i ein norsk kontekst svært få klasseromsstudiar og læremiddelstudiar med grammatikkundervisning som utgangspunkt. Nokre nyare masteroppgåver er unntaka: Trygsland (2017) utførte ei kvalitativ undersøking av videooppptak frå tre ulike undervisningstimar med grammatikkrelaterte tema, og belyser såleis kva grammatikkundervisning i klasserommet kan vere. Ho argumenterer for at fokus på didaktikkens korleis er viktig for grammatikkundervisning, og at lærarens evne til å syne fram samanhengar mellom språklege val og tekstleg kvalitet er sentral for utbytet til elevane. Fokus på slike konkrete samanhengar er viktig for å fremje metaspråkleg forståing, noko lærarane i undersøkinga lykkast med i ulik grad.

Sellevoll (2016) undersøkte i kva grad norske elevar har nådd kompetanseområda i grammatikk, som er knytte til ordklasser og setningsanalyse etter 7. trinn, og om det er nokon samanheng mellom grammatikkunnskapar og skriveferdigheiter. Undersøkinga omfatta 110 informantar (elevar på 7. og 8. trinn) som svara på oppgåver om grammatikk og éi skriveoppgåve. Ho konkluderer med at kunnskapane om ordklasser er langt betre enn kunnskapane om setningsanalyse. Det er då òg slik at kompetanseområdet knytt til ordklasser kjem på 4. trinn, medan kompetanseområdet knytt til setningsanalyse kjem på 7. trinn. Når det gjeld tilhøvet mellom grammatikkunnskapar og skriveferdigheiter, finn Sellevoll ein svak samanheng.

Tiller (2016) undersøkte korleis to lærebøker i norsk for første trinn i vidaregåande skule framstiller grammatiske språktrekk som potensielle verktøy for skriving av det ho kallar sakprega tekstar. Ho ser godt samsvar mellom Hallidays SFL og ein grunnleggande idé bak læreplanen i Kunnskapsløftet, «hvor eleven skal få en funksjonell forståelse av skriving og språk som handling» (Tiller, 2016, s. 10). Resultata av undersøkinga, som er konkretisert til grammatiske trekk knytt til kohesjon og kjenneteikn ved fagspråk, vurderer ho imidlertid slik at lærebøkene ikkje har ei tilstrekkeleg systematisk framstilling av nødvendige

grammatiske omgrep, og at dei i for liten grad er illustrerte med konkrete teksteksempl.

Van Duijn (2016) samanlikna syn på grammatikkundervisning i læreplanar og læreverk i Nederland og Noreg. Ho konkluderer med at både funksjonelle og formelle syn er representerte i både læreplanar og læreverk frå begge land, men at dei norske dokumenta er noko meir funksjonelt orienterte enn dei nederlandske. Alt i alt er det liten tvil om at det er behov for meir forsking kring grammatikken som metaspråk både i klasserom og i lærermiddel.

Ser vi til Skandinavia, har funksjonell grammatikkteori slege sterkare gjennom i skulesamanheng i både Danmark og Sverige enn i Noreg, og då særleg sjangerpedagogikken, som har sitt utspring i SFL (jf. t.d. Bock et al., 2016; Johansson & Ring, 2015; Mulvad, 2015).

SFL har ei funksjonell tilnærming til sjølve språksystemet, og i slike tilnærmingar er det ein sentral tanke at språket og grammatikken er vår teori om verda rundt oss, og at oppfatningane våre om tilværet i stor grad blir konstruerte gjennom språklege kategoriar. Innsikt i språksystemet og språklege kategoriar har dermed eit stort potensial til å kunne danne eit viktig grunnlag for djupnelærings, ikkje minst gjennom korleis val frå språksystemet ligg til grunn for den meiningsskapinga som skjer i alle typar tekstar. Slik kan ei funksjonell tilnærming til språksystemet også legge grunnlag for meir funksjonell undervisning i grammatikk. I neste del tar vi føre oss korleis vi i det heile enda opp med skiljet mellom språket som system og språket i bruk, før vi ser nærmare på korleis vi kan foreine dei to perspektiva.

3 Språksystem og språkbruk – to sider av same sak

Skiljet mellom språksystemet og språket i bruk stammar, som tidlegare nemnt, frå Saussures ([1916] 1983) vidjetne distinksjon mellom langue og parole. Skiljet har utvilsamt vore svært viktig for etableringa av språkvitskapen som sjølvstendig disiplin. Samstundes har det Thibault (1997) kallar strukturalistiske lesingar av Saussure forstått dette skiljet som eit ontologisk skilje, noko det er gode grunnar til å stille spørsmål ved. Thibault (1997, s. 6) argumenterer for at skiljet mellom langue og parole først og fremst er eit metodisk grep Saussure gjorde for å skilje ut systemet som ligg til grunn for språkbruk som eit eige studieobjekt. Distinksjonen mellom langue og parole blir dermed først og fremst sett som eit epistemologisk skilje, ikkje eit ontologisk. Det konkrete og levande språket, som Saussure kallar langage, lèt seg ikkje ontologisk skilje i to komponentar; langue og parole er snarare å forstå som to ulike perspektiv på eitt og det same:

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.¹ But speech also is necessary in order that a language may be established. Historically, speech always takes precedence [...] A language accumulates in our brain only as the result of countless experiences. Finally, it is speech which causes a language to evolve. The impressions received from listening to others modify our own linguistic habits. Thus there is an interdependence between the language itself and speech. The former is at the same time the instrument and the product of the latter. But none of this compromises the absolute nature of the distinction between the two. (Saussure, [1916] 1983, s. 19)

Saussure gjer det klart at språksystemet og bruken av det er gjensidig avhengige av kvarandre, samstundes som at det er mogleg å gjere eit absolutt skilje mellom dei to perspektiva. I Thibault (1997) si lesing er denne distinksjonen likevel eit epistemologisk skilje, ikkje eit ontologisk, og etter mitt syn kan skiljet også ha uheldige pedagogiske konsekvensar. I skulen er ein først og fremst ute etter ei heilskapleg forståing av språk, ikkje av å isolere eit språkvitskapleg studieobjekt.

Saussure ([1916] 1983, kap. 3) understrekar òg at språkvitskapen er ein disiplin der studieobjektet ikkje er gjeve på førehand, og argumenterer for at det er perspektivet ein vel som skaper studieobjektet. Dei mange dualismane knytte til fenomenet språk understrekar dette: den artikulatoriske og den auditive sida av fonetikken, innhaldssida og uttrykkssida til det språklege teiknet og dei individuelle og sosiale aspekta ved språk og språkbruk er nokre eksempel. Motsetnaden mellom språksystemet og bruken av det (i tekstar) er også ein slik dualisme, og Saussure vel her det første som sitt studieobjekt.

Når Saussure argumenterer for språksystemet som utgangspunkt for studiet av språk, er dette eit grep som moglegger generalisering, fordi han meiner at andre sider ved språk kan relaterast til systemet. I Thibault (1997, s. 17) si lesing er det også eit grep Saussure gjer fordi språksystemet er immanent i all bruk av språket. Ein kan såleis ikkje beskrive språkbruk utan forståing for kategoriane i det systemet som ligg til grunn.

Frå bruksperspektivet kan ein så spørje seg om ein kan beskrive systemet utan å studere tekstane som i sin tur realiserer og gjev oss tilgang til systemet. Språkvitskapen har ein lang tradisjon i å svare positivt på dette spørsmålet, ikkje minst innanfor den generative grammatikktradisjonen frå andre halvdel av 1900-talet. Ein har her oppfatta eksperiment i form av grammatikalitetsvurderingar som data, og sett tekstar og språkbruk som uinteressante for studieobjektet, som har vore den mentale grammatikken til ein idealisert språkbrukar (jf. Chomsky, 1965).² Også i strukturalismen har ein i stor grad sett på språksystemet som eit lukka system (jf. Thibault 1997, s. 5), som kan studerast i isolasjon frå bruken av det. Både i den generative og i den strukturalistiske tradisjonen kan ein etter mitt

¹ Omsetjinga av *langue* og *parole* med høvesvis *language* og *speech* understrekar ei lesing av Saussure der ein ser *langue* som det primære og som det eigentlege språket, slik det har vore vanleg i den strukturalistiske tradisjonen.

² Også generativ grammatikk er i røynda heilt avhengig av språklege ytringar som grunnlag for dei grammatikalitetsvurderingane ein gjer, slik at teorien om den mentale grammatikken bygger på generalisering over grammatiske og ugrammatiske setningar. At desse setningane ofte ikkje er autentiske, er ei anna sak, og ikkje i seg sjølv eit argument for at ein kan sjå heilt bort frå språket i bruk.

syn sjå på det skarpe skiljet mellom språksystem og tekstar som epistemologisk begrunna, og dette har ført til det vi kan kalle ei dualistisk forståing av grammatikk og språk. I skulen er ei slik dualistisk tilnærming etter mitt syn uheldig fordi ho kan føre til ei mindre heilskapleg forståing av språk som fenomen og verktøy.

I neste del ser vi nærmare på korleis funksjonelle grammatikkmodellar som SFL og KG skil seg frå den strukturalistiske og generative tradisjonen med deira autonome språksystem, og på korleis funksjonelle tilnærmingar til språksystemet potensielt kan styrke den djupnelæringa ein er ute etter i skulen.

4 Eit språksystem av tydingskategoriar

I 2.2 blei det argumentert for at det i dagens norskfag ikkje er nokon samanheng mellom funksjonell grammatikkundervisning og funksjonell grammatikkteori. Både i læreplanar og i nyare lærebøker for lærarstudentar verkar det å vere semje om at ein ønskjer det første, samstundes som ein ikkje har teke konsekvensen av dette i val av teoretisk tilnærming til språksystemet. Ein held seg til den strukturalistisk-generative tilnærminga der ein ser språksystemet isolert frå bruken av det, og der tyding er underordna formelle eigenskapar. Kva er det så som skil funksjonelle grammatikkteoriar frå den strukturalistisk-generative tradisjonen?

Funksjonelle grammatikkteoriar er kjenneteikna av at dei har mindre dualistiske forståingar av språk og grammatikk enn det tilfellet er i strukturalisme og generativ grammatikk. Vi tar i det følgjande ein nærmare titt på tre slike dualismar.

For det første forstår ein i funksjonelle grammatikkteoriar skiljet mellom grammatikk og leksikon (ordforrådet) som eit kontinuum, og ikkje som eit skarpt skilje. Når vi skaper mening i tekstar, gjer vi val både av grammatiske kategoriar og strukturar og av ord, og innanfor SFL talar Halliday (2014) såleis om det leksikogrammatiske systemet, medan Langacker (2008) i KG talar om alle språklege einingar frå morfem til komplekse konstruksjonar som «symbolic assemblies», det vil seie symbolske strukturar som består av koplingar mellom fonologiske strukturar og semantiske strukturar. Dei viktigaste skilnadene mellom grammatiske kategoriar på den eine sida av kontinuumet og leksikalske kategoriar på den andre, er først og fremst at grammatiske kategoriar inngår i lukka delsystem med eit avgrensa tal valmoglegheiter, medan leksikalske kategoriar inngår i opne delsystem. Eit substantiv må i norsk til dømes vere anten bestemt eller ubestemt, medan vi i prinsippet kan velje mellom eit uendeleg tal på konkrete substantiv. Samstundes er substantiv ein grammatisk kategori som beskriv ‘ting’ eller ‘entitetar’. Denne grammatiske tydinga er langt meir skjematisk enn det tydinga til eit konkret substantiv (som bil) er, men dette er likevel ein skilnad i grad, ikkje i art. Skjemaet for substantiv er immanent i det konkrete substantivet, som sjølv sagt har meir spesifikk tyding.

Ein annan dualisme der ein i funksjonelle teoriar har ei meir holistisk tilnærming, er i synet på språklege teikn. I (framfor alt amerikansk) strukturalisme og i generativ grammatikk har ein i stor grad beskrive språklege strukturar uavhengig av tydinga deira, noko som etter mitt syn i stor grad må forståast som eit epistemologisk grep, jamfør diskusjonen i del 3. Som språkbrukarar er vi aldri eksponerte for språklege strukturar som er lausrivne frå intendert tyding, og i skulen er det i høgste grad språket som meiningskapande system ein er ute etter å skape medvit om. Såleis er det gode grunnar for å legge funksjonelle teoriar, som SFL og KG, til grunn for arbeidet med språksystemet i pedagogisk samanheng.

Den tredje dualismen det blir stilt spørsmål ved i funksjonelle teoriar, er den mellom språket som system og språket i bruk, og det er den som interesserer oss mest her. Funksjonelle språkteoriar er det som gjerne blir kalla bruksbaserte (usage-based), som nettopp vil seie at ein går ut ifrå ein tett relasjon mellom språksystemet og bruken av det. Sjølve termen «usage-based» blei først brukt av Langacker (1987) som la grunnen for KG, men også SFL er ein grunnleggande bruksbasert teori. Felles for desse tilnærmingane er at ein legg stor vekt på konkrete språkbruksituasjonar som grunnlag for at kvar enkelt språkbrukar tileignar seg dei skjematiske kategoriane som det grammatiske systemet består av. I bruksbaserte tilnærmingar er systemet bygt opp av abstraksjonar over konkrete ytringar frå situasjonar der språket blir brukt, og dei strukturane ein opererer med i beskrivinga av systemet, ligg såleis nært opp til konkrete ytringar. Dette tyder òg at ein går ut ifrå at ein tileignar seg språket i kommunikasjon med andre, som eit meiningskapande system, og det er dette systemet som så blir realisert i tekstar. Såleis framstår funksjonelle språkteoriar som langt meir relevante for dei studieobjekta ein er oppteken av i norskfaget: Eit metaspråk om tekstar må vere eit metaspråk som kan vise korleis mening blir skapt i tekstar. Eit metaspråk utan fokus på mening kan heller ikkje beskrive korleis mening blir skapt.

4.1 Det sosiale og det kognitive

Ulike funksjonelle teoriar har ulike vektleggingar av tilhøvet mellom språket som system og språket i bruk. Der ein i KG er særleg oppteken av nettopp dei kognitive aspekta ved den kategoriseringa språksystemet bygger på, er ein i SFL meir oppteken av konkrete tekstar som realiseringar av dei meiningsressursane som finst i systemet, og av dei sosiale kontekstane der meiningskapringa går føre seg. Såleis utfyller desse teoretiske rammeverka kvarandre. Ei funksjonell grammatikktelnærming for skulen bør vere ei sosio-kognitiv tilnærming, som etter mitt syn også har stort potensial til å kaste lys over læring både av, om og gjennom språk.

Den kognitive lingvistikken kan med si vektlegging av kategoriseringa vår av verda seie noko grunnleggande om korleis vi oppfattar verda rundt oss og korleis vi skaper ulike bilete av verkelegheita slik vi oppfattar henne. Dette er sjølv sagt interessant i samband med arbeid med tekstar, men også for å bygge opp ei

forståing av dei grammatiske kategoriene i seg sjølv. Sjølv om vi har nokre tilløp (jf. Holme, 2009; Knop & Rycker, 2008), finst det relativt lite forsking på kognitive tilnærmingar til språk i skulen, og særleg i ein norsk kontekst. Eit særleg interessant område er etter mitt syn kroppsforankring (embodiment) av språklege kategoriar (sjå t.d. Chemero, 2011; Gibbs, 2005), som bør kunne ha eit stort pedagogisk potensial, ikkje minst i arbeidet med dei minste elevane. Vi opplever verda gjennom at kroppane våre rører seg i romdimensjonen, og vi opplever til dømes korleis ting er plasserte i høve til kroppen vår. Eit ord som *bak*, som opphavleg blei brukt i tydinga ‘rygg’, blir til dømes framleis brukt om ein del av kroppen, men også i meir abstrakt forstand for å seie noko om korleis ein ting er plassert i forhold til ein annan, jamfør Holme (2009, s. 38). I kroppane våre er vi i det heile deltakrar i mange ulike prosessar som vi kan beskrive med språket, og dermed vise korleis språket er noko vi bruker for å seie noko om verda. Dette kan skape grunnlag for ei djupare forståing av kva språk er.

Medan det som nemnt er gjort relativt lite pedagogisk utviklingsarbeid med grunnlag i KG, er SFL ein funksjonell teori som nærmast er skreddarsydd for skulen, sjølv om han sjølvsagt lyt didaktiserast for ulike nivå. I SFL, som i skulen, er tekstar det sentrale studieobjektet, og ein ser språksystemet og realiseringa av det i tekstar som to sider av same sak. Tittelen på den mest omfattande skandinaviske framstillinga av denne teorien er såleis talande: *Teksten i grammatikken* (Andersen & Holsting, 2015). Ein tekst er ei konkret realisering av det meiningspotensialet ein finn i språksystemet, og ein kvar tekst er såleis resultatet av val av grammatiske kategoriar, strukturar og ord frå dette systemet. Teksten er såleis ei mogleg realisering av det som finst i grammatikken. I dagleg bruk av språket er vala vi gjer frå språksystemet sjølvsagt umedvitne, og vi kan vere kompetente språkbrukarar utan eksplisitt kunnskap om dei systemiske moglegheitene som finst når vi skriv og talar. Arbeider vi med funksjonell grammatikk som metaspråk, kan vi i tillegg gjere valmoglegheitene medvitne, og dette bør ha stort potensial ikkje berre for arbeidet med tekstar i norskfaget og for djupnelæring av kategoriar som kan nyttast i arbeidet med alle typar tekstar, men også som heilskapleg modell for ulike måtar å tenke på, for ulike perspektiv på det same fenomenet. Dette kjem vi tilbake til i neste del, der vi mellom anna ser nærmare på Bruners (1986) skilje mellom paradigmatisch og syntagmatisk tenking.

SFL er kjenneteikna av at ein i den grammatiske beskrivinga legg større vekt på den paradigmatiske aksen til språksystemet enn på den syntagmatiske. Saussure innførte skiljet mellom syntagme og paradigmme som ein del av den synkrone beskrivinga av språksystemet, og medan vi i syntagme studerer kva for språklege element som kan kombinerast med kvarandre i same ytring og kva for relasjonar desse har til kvarandre, studerer vi på den paradigmatiske aksen kva for valmoglegheiter vi har på dei einskilde plassane i syntagmet. I SFL har den paradigmatiske aksen alltid vore den viktigaste for den språklege beskrivinga, medan ein i andre vidareutviklingar av strukturalismen og i generativ grammatikk

har vore mest oppteken av det syntagmatiske, som det i stor grad har vore mogleg å beskrive uavhengig av tyding og kontekst.

På den paradigmatiske aksen handlar språkleg analyse om kva for val ein i ein tekst gjer frå dei ressursane språksystemet stiller til rådvelde, og det er dette som er grunnlaget for den systemiske komponenten i SFL. Systemisk analyse handlar i stor grad om å sjå språklege val i lys av andre moglege val, for slik å kunne seie noko om korleis tekstar skaper den meininga dei gjer. I strukturalistisk konstituentanalyse og generative trestrukturar fokuserer ein derimot nesten berre på den syntagmatiske aksen. I eit perspektiv der ein ser språksystemet og tekstlege realiseringar av det i eit heilskapleg perspektiv, vil ein utvilsamt ha stor nytte av meir fokus på den paradigmatiske aksen også i skulen, og då kanskje særleg i norsk som morsmålsfag. I morsmålsfaget har ein ei særleg god moglegheit for å utvikle medvit om korleis ulike språklege val skaper ulike meiningar i ulike typar tekstar, og dermed skape grunnlag for overførbar djupnelæring. I neste del diskuterer vi korleis funksjonell grammatikk kan legge til rette for djupnelæring av språklege kategoriar i skulen.

5 Funksjonell grammatikks potensial for djupnelæring

Som vi såg i førre del, reknar ein i funksjonelle språkteoriar med det vi kan kalle erfaringsbaserte språksystem, som er abstraksjonar over den meiningsskapinga som skjer i konkrete tekstar. Med eit funksjonelt teoretisk utgangspunkt får ein dermed også innsikt i korleis meining, i alle typar tekstar, blir skapt gjennom val frå språksystemet. Slik kunnskap er overførbar både mellom ulike typar tekstar, frå elevanes lesing av tekstar til eiga skriving og i stor grad frå eitt språk til eit anna. Dette er såleis eit område der det ligg svært godt til rette for djupnelæring, som er eit sentralt kjenneteikn ved det som gjerne blir omtalt som dugleikar for det 21. hundreåret (sjå t.d. National Research Council, 2012). Målet er å finne fram til varige kompetansar som kan overførast til stadig nye situasjonar i eit samfunn i rask endring.

Djupnelæring er mellom anna kjenneteikna av følgjande (Gamlem & Rogne, 2015; National Research Council, 2012; Sawyer, 2014):

- Djupnelæring krev at elevane integrerer kunnskap i heilskaplege konseptuelle system.
- Djupnelæring krev at elevane ser etter mønster og underliggende prinsipp.
- Djupnelæring fører til at elevane kan bruke kunnskap og ferdigheter i nye samanhengar.
- Djupnelæring krev at elevane reflekterer over si eiga forståing og sin eigen læringsprosess.

I ein rapport frå det amerikanske forskingsrådet (National Research Council, 2012) skil ein mellom kognitive, intrapersonlege og interpersonlege kompetansar for det 21. hundreåret. Dei to første punkta over er først og fremst kognitive kompetansar, medan det tredje punktet i tillegg er ein interpersonleg kompetanse. Å kommunisere med andre er ein avgjerande kompetanse i dei fleste samanhengar. Det fjerde punktet er først og fremst ein intrapersonleg kompetanse som gjer elevane i stand til metakognisjon, og som gjer dei medvitne om ulike måtar å tenke på i ulike fag. I det følgjande relaterer vi desse kjenneteikna til dei moglegheitene funksjonell språkteori medfører for djupnelærings i norsk og andre språkfag.

Den store styrken til SFL i skulesamanheng er nettopp at ein i denne teorien har ein heilskapleg modell som ser språksystemet og dei tekstlege realiseringane av systemet som ulike perspektiv på det same fenomenet, og ikkje bygger beskrivinga av språksystemet på studiar av det i isolasjon. I tillegg er ein oppteken av å vise korleis konteksten er avgjerande for korleis ulike tekstar blir utforma. Elevane kan såleis bygge opp kunnskap om språk og tekst med utgangspunkt i det som etter kvart kan munne ut i forståing av ein holistisk modell som viser korleis ulike perspektiv på språk og tekst heng saman. Dette kan potensielt gje djupnelærings og ei heilskapleg forståing for faget.

Å arbeide med språksystemet som det underliggende systemet ein gjer val frå i konkrete tekstar, er nettopp å sjå etter mønster og underliggende prinsipp. Etter kvart som ein lærer om ulike delar av systemet, vil ein kunne kjenne dei att i ulike typar av tekstar, og kunne utnytte kunnskapen i eiga skriving. Gjennom å sjå det systemiske og dei tekstlege realiseringane som ein heilskap legg ein betre til rette for å overføre kunnskap frå arbeidet med éin tekst til ein annan, og SFL er som tidlegare nemnt også nytta som utgangspunkt for sjangerlære i den såkalla sjangerpedagogikken (t.d. Martin & Rose, 2008) og i arbeid med multimodale tekstar (Kress, 2010). Dette tyder sjølv sagt ikkje at det grammatiske systemet skal dragast inn i all lesing av tekstar i skulen, men ein heilskapleg modell kan gje betre grunnlag for å synleggjere samanhengar i faget.

Kva for konsekvensar ville det så få for undervisninga i språklege kategoriar om ein la ein funksjonell grammatikkteori som SFL til grunn? Det kan sjølv sagt ikkje gjevast noko utfyllande svar på dette store spørsmålet i denne artikkelen, men det kan peikast på nokre eksempel.

Eit grunnleggande prinsipp i SFL er at ein tek utgangspunkt i tyding når ein definerer kategoriar i det grammatiske systemet. Spørsmålet er ikkje kva for tydingar bestemte former realiserer, men kva for tydingseiningar vi har, og sekundært kva for formelle kategoriar som realiserer desse. Den grunnleggande språklege eininga frå eit slikt meiningsbasert perspektiv er setninga, som vi så kan dele inn i mindre funksjonelle einingar. Ei setning er ei beskriving av ei hending, og består av ein prosess med ein eller fleire deltakrar. I tillegg kan vi beskrive eit eller fleire omstende ved prosessen. Ein viktig del av det å skape ein tekst er så å setje setningar saman til større heilskapar, som er realiseringar av dei vala vi gjer

frå språksystemet. I ei grammatikkopplæring med utgangspunkt i funksjonell grammatikk ville det vere naturleg å byrje med setningar og tydingseiningar i setningar som delar av tekstar, framfor ord og ordklasser lausrvivne frå kontekst, som gjerne er norske elevars første møte med grammatikk i dagens norskfag.

Ein sentral idé i SFL er at språk realiserer tre grunnleggande typar av meiningar, som Halliday (2014) kallar metafunksjonar: Vi beskriv den ytre og den indre (mentale) verda (den ideasjonelle metafunksjonen), vi kommuniserer med kvarandre (den mellompersonlege metafunksjonen), og vi set desse meiningane saman til tekstar (den tekstuelle metafunksjonen). I Australia, som kan hende har det skulesystemet der ein har gått lengst i å basere språkopplæringa i skulen på funksjonell grammatikk, er grammatikkundervisninga organisert omkring desse tre metafunksjonane (sjå Derewianka, 2011; Humphrey, Droga & Feez, 2012). Derewianka (2011) deler si lærebok i grammatikk for lærarar inn i følgjande hovuddelar: (i) språk for å uttrykke idear, (ii) å kople saman idear, (iii) språk for å kommunisere med andre, og (iv) å skape samanhengande tekstar. Meiningsbaserte einingar blir konsekvent presenterte før ein ser på korleis dei blir realiserte formelt.

Ein slåande skilnad frå dei norske lærebökene vi gjekk gjennom i 2.1 over, er at denne læreboka presenterer grammatikken i ei form som kan brukast direkte i arbeidet med tekstar i klasserommet. Det funksjonelle metaspråklege omgrepsapparatet er i seg sjølv klasseromstilpassa, og oppgåvene i den tilhøyrande didaktikken (Humphrey et al., 2012) er i stor grad retta både mot lærarstudenten og mot elevar. I dei norske lærebökene blir didaktiseringa i langt større grad overlaten til studentane sjølve, eller handsama i eigne kapittel. Og her er vi ved eit punkt det er viktig å utforske vidare i samband med metaspråkleg utvikling i skulen: Kan eit metaspråk som bygger på tydingskategoriar, og som er meir direkte tilpassa bruken av metaspråket i klasserommet, gje auka metaspråkleg forståing? Dette er verdt å utforske nærmare.

Nyare forsking tyder på at innsikt i språksystemet kan ha positiv effekt for eiga skriving. Myhill et al. (2012) utførte ein storskala intervension i 32 klasser frå 32 ulike skular i Storbritannia (i alt 744 elevar) der eksplisitt grammatikkundervisning blei integrert i skriveundervisninga. Medan intervensionsgruppa i undersøkinga synte ei forbeting på 11,5 % i forsøksperioden, synte kontrollgruppa ei forbeting på 6,5 %, ein skilnad på 5 prosentpoeng. Dette er ein klart signifikant skilnad. Undersøkinga viste vidare at det var dei flinkaste elevane som hadde best utbyte, og at grammatikkunnskapane til lærarane var ein viktig faktor for å få effekt.

Myhill et al. (2012) la stor vekt på at grammatikkundervisninga i intervensionen skulle vere integrert i skriveundervisninga, og dei la funksjonell grammatikk med utgangspunkt i SFL og retorisk grammatikk (jf. t.d. Kolln & Gray, 2016) til grunn. Myhill, Jones, Watson og Lines (2013) legg vekt på at grammatikk i skriveundervisning bør handle vel så mykje om å vite korleis ein oppnår bestemte retoriske effektar som å vite kva grammatiske kategoriar er. Utgangspunktet er

korleis ulike val frå språksystemet gjev tekstdesign der ulike meininger blir realiserte.

Myhill et al. (2012) gjennomførte også intervju med éin fokuslev i kvar klasse. Elevane i intervensionsgruppa hadde fleire kommentarar som viste metaspråkleg forståing, og dei hadde meir omfattande kommentarar. Elevane viste i større grad metalingvistisk forståing på ordnivå enn på setnings- og tekstnivå. Alt i alt viste intervensionsgruppa auka metaspråkleg medvit i høve til gruppa som ikkje fekk eksplisitt grammatikkundervisning.

Ein kan sjølv sagt ikkje drage altfor vidtrekkande konklusjonar på bakgrunn av ei einskild undersøking, og det er behov for meir forsking på dette området. Likevel er det interessant at det er ein intervension med integrert grammatikkundervisning som viser effekt, og at ein oppnår auka metaspråkleg medvit når fokuset er på grammatikken som ressurs for meiningsskaping. Myhill et al. (2012) peikar på at ein i mange av dei tidlegare effektstudiane (Bateman & Zidonis, 1966; Elley, Barham, Lamb & Wylie, 1975, 1979; Robinson, 1959) undersøkte om isolerte grammatikkøvingar har effekt på skriving som har skjedd i heilt andre kontekstar, og argumenterer for at kunnskap om språksystemet må integrerast i arbeidet med tekstar.

Så langt har vi lagt mest vekt på det National Research Council (2012) reknar som kognitive og interpersonlege kompetansar. Djupnelærings inneber også at elevane reflekterer over sine eigne læringsprosessar, og at dei er medvitne om ulike måtar å tenke på i ulike fag.

Kleve og Penne (2012) argumenterer for at dette har stor verdi, ikkje minst for svake elevar. Dei knyter norskfaget til narrativ tenking, medan matematikk blir knytt til logisk-vitskapleg tenking, og sjølv om dei samtidig understrekar, som Bruner (1986), at dei to tenkemåtane ikkje kan skiljast skarpt frå kvarandre, verkar det å vere den litterære delen av norskfaget dei primært er interesserte i.

Distinksjonen mellom logisk-vitskapleg og narrativ tenkemåte bygger på Bruners (1986, 2006) skilje mellom høvesvis paradigmatiske og syntagmatiske tenking. Paradigmatiske tenking er logisk-vitskapleg tenking som bygger på kategorisering, og består av prosessar der ein etablerer og instansierer mest mogleg eintydige og idealiserte kategoriar for å beskrive fenomen i verda. Forholdet mellom kategoriane blir beskrive i system og modellar. Den paradigmatiske tenkemåten leier til teori, analyse og empiriske oppdaginger med utgangspunkt i utenkte hypotesar. Narrativ tenking leier på si side til gode forteljingar og truverdig historieskriving. I den narrative tenkemåten er ein oppteken av menneskelege intensjonar og handlingar og beskriv verda gjennom spesifikke eksempel, som så kan allmenngjerast. Og medan den narrative tenkemåten er intensjonell og temporal, er den paradigmatiske kausal og tidlaus.

Språksystemet bygger på paradigmatiske tenking, og gjennom det kan vi vise korleis språket kan studerast som eit system av kategoriar som vi vel frå når vi produserer tekstar. Samstundes er mange tekstar narrative, og når vi studerer

intensjonane og handlingane til dei involverte i desse narrativa, seier språket også noko om kva det vil seie å vere menneske.

Det er ingen tvil om at litterære tekstar og andre narrativ er viktige i norskfaget, men ein ville etter mitt syn kunne få ei betre heilskapleg forståing av faget dersom ein også tek med seg språksystemet og den paradigmatiske dimensjonen. Norskfaget kan, dersom ein utnyttar potensialet grammatisk forståing kan tilby, gje ei unik moglegheit til å vise korleis desse tenkemåtane heng saman og er avhengige av kvarandre.

6 Oppsummering

Spørsmålet som er belyst i denne artikkelen, er korleis funksjonell grammatikk kan legge til rette for djupnelærings i norskfaget. Eit viktig kjenneteikn ved djupnelærings er at kunnskapen blir organisert i heilskaplege modellar som klargjer korleis ulike område av eit fag heng saman, og det vil difor vere ein fordel å legge holistisk språkleg teori til grunn for arbeidet med språksystem og tekst i skulen. I dag held ein seg til eit syn på språksystemet som bygger på strukturalistisk og dels på generativ teori, og såleis på språksystemet slik det kan beskrivast i isolasjon. Det er argumentert for at det er liten grunn til å gjere eit slikt epistemologisk grep i skulen, der samanheng i faga er eit viktig mål for å oppnå djupnelærings.

Med bakgrunn i Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratets «Grammatiske termer til bruk i skoleverket» (2005) er det ikkje overraskande at ein held på eit tydeleg skilje mellom språket som system og språket i bruk. Ser ein derimot på den overordna vektlegginga i læreplanen (NOR1-05, 2013), er det meir overraskande at ein held på eit slikt tydeleg skilje. I Kunnskapsløftets norskfag er tekstar så sentrale som studieobjekt at det er overraskande at ein held seg til forståingar av språksystemet som ekskluderer tekstar frå sine definisjonar av studieobjektet. Det er såleis liten grad av samsvar mellom grammatikkforståing og læreplan. Dersom tekstar, og dermed bruk av språket, er det viktigaste studieobjektet, bør ein også legge grammatikkteori til grunn som ser autentiske tekstar som interessante studieobjekt.

KG, og særleg SFL, er dregne fram som funksjonelle, bruksbaserte teoriar som ser språksystemet og realiseringa av det i tekstar som to sider av same sak. Ei grammatikkopplæring med grunnlag i funksjonell grammatikk ville ikkje medføre at ein kastar den tradisjonelle grammatikken heilt ut av klasserommet. Elevane ville framleis lære om ordklasser og setningsstruktur. Den største skilnaden ville truleg vere det funksjonelle utgangspunktet for kategoriane i systemet, kva for ei forståing ein skaper for kategoriane og korleis dei fungerer i tekstar.

Analysane som i dette arbeidet er gjort av læreplan, termtilråding og nyare lærebøker for lærarstudentar, kan sjølv sagt ikkje seie noko sikkert om dei grammatikkdidaktiske praksisane som går føre seg i klasseromma i Noreg, og

dette bør undersøkast nærmere. Det ville også vere interessant med intervensionar for å teste effekten av integrert undervisning i språksystem og tekstlege realiseringar. Dette lyt vi overlate til framtidig forsking.

Avslutningsvis set vi opp tre pilarar for ei funksjonell og integrert grammatikkforståing i skulen. Grammatikkundervisning basert på funksjonell grammatikk bør:

- skape forståing for tilhøvet mellom språklege kategoriar og oppfatningar av fenomen i verda.
- skape forståing for korleis meiningskaping i tekstar er knytt til val frå språksystemet.
- ta utgangspunkt i funksjonelle einingar og setningar som dei grunnleggande einingane i meiningskaping gjennom tekstar.

Om forfattaren

Tor Arne Haugen er professor i norsk ved Høgskulen i Volda. Hans forskingsinteresser omfattar mellom anna funksjonell grammatikk og tilhøvet mellom språk og læring.

Institusjonstilknyting: Institutt for språk og litteratur, Høgskulen i Volda, Postboks 500, 6101 Volda.

E-post: tor.arne.haugen@hivolda.no

Referansar

- Andersen, T. H. & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Bateman, D. R. & Zidonis, F. J. (1966). *The effect of a study of transformational grammar on the writing of ninth and tenth graders*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English. Henta frå <https://eric.ed.gov/?id=ED018424>
- Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M. V., Eggersen, D. V., Gøttsche, N. B., Holmgaard, A., Rydén, M.-M., Svendsen, H. B. & Tetler, S. (2016). *Genrepædagogik – andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2006). Narrative and paradigmatic modes of thought. I *In search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner* (Bd. 2, s. 116–128). London: Routledge.
- Budal, I. B., Theil, R., Thorvaldsen, B. Ø. & Tonne, I. (2015). *Språk i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chemero, A. (2011). *Radical embodied cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Derewianka, B. (2011). *A new grammar companion for teachers* (2. utg.). Laura St, Newtown: Primary English Teaching Association Australia.
- Diderichsen, P. (1946). *Elementær dansk Grammatik*. København: Gyldendal.

- Elley, W. B., Barham, I. H., Lamb, H. & Wylie, M. (1975). The role of grammar in a secondary school English curriculum. *New Zealand Council for Educational Studies*, 10, 26–41.
- Elley, W. B., Barham, I. H., Lamb, H. & Wylie, M. (1979). *The role of grammar in a secondary school curriculum*. Educational Research Series, No. 60. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Gibbs, R. W. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grammatiske termer til bruk i skoleverket (2005). Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet. Henta fra <https://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>
- Halliday, M. A. K. (2014). *Introduction to Functional grammar* (4. utg.). London: Routledge.
- Hertzberg, F. (1990). «- og denne Videnskab har man kaldet Grammatikken»: Tre studier i skolegrammatikkens historie. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Senter for lærerutdanning og skoletjeneste.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Hertzberg, F. (1998). Funksjonell grammatikkundervisning: Hva kan det være? *Norsklæreren*, 1998(5), 10–14.
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson & H. Osdal (red.), *Fag og fagnad: Festschrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen* (s. 97–111). Volda: Høgskulen i Volda.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget: I læreplan og klasserom. *Norsklæreren*, 2013(2), 24–29.
- Holme, R. (2009). *Cognitive linguistics and language teaching*. Milton Keynes: Palgrave Macmillan.
- Humphrey, S., Droga, L. & Feez, S. (2012). *Grammar and meaning*. Laura St, Newtown: Primary English Teaching Association Australia.
- Igland, M.-A. & Nygård, M. (2017). *Norsk 5–10: Språkboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, B. & Ring, A. S. (2015). *LÅT språket BÄRA – genrepädagogik i praktiken*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: Metabevissitet også for de svake elevene [Visions 2011: Teaching]. *Acta Didactica Norge*, 6(1), Art. 7. doi: <https://doi.org/10.5617/adno.1077>
- Knop, S. D. & Rycker, T. D. (red.) (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kolln, M. & Gray, L. (2016). *Rhetorical grammar: Grammatical choices, rhetorical effects* (8. utg.). Boston: Pearson.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Bd. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Meld. St. 28 (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mulvad, R. (2015). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag. Funktionel lingvistik.* København: Akademisk forlag.
- 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. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: A pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62. doi: <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Myrmo, J. B. (1998). Grammatikkdebatten før og nå. *Norsk lærereren*, 1998(5), 5–9.
- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* Washington, D.C: The National Academies Press.
- NOR1-05 (2013). Læreplan i norsk. Utdanningsdirektoratet. Henta fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Robinson, N. (1959). *The relation between knowledge of English grammar and ability in English compositions.* Masteroppgåve, University of Manchester.
- Rønning, M., Sørland, K. & Vaagen, O. (2014). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Saussure, F. de. ([1916] 1983). *Course in general linguistics.* London: Duckworth.
- Sawyer, R. K. (2014). Introduction: The new science of learning. I R. K. Sawyer (red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. utg., s. 1–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sellevoll, M. B. (2016). *Grammatikk og didaktikk: En studie av 12-åringers grammatikk-kunnskaper generelt og betydningen av montessoripedagogisk undervisningsmetode spesielt.* Masteroppgåve, Universitetet i Bergen. Henta fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/12063>
- Theil, R. (2015). Semantikk. I I. B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne (red.), *Språk i skolen* (s. 79–122). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thibault, P. J. (1997). *Re-reading Saussure.* London: Routledge.
- Tiller, M. L. (2016). *Med grammatikk som verktøy: En komparativ analyse av to lærebøkers formidling av grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster.* Masteroppgåve, NTNU. Henta fra: <http://hdl.handle.net/11250/2403446>
- Trygsland, G. (2017). *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom? En kvalitativ videostudie.* Masteroppgåve, Universitetet i Oslo. Henta fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58067>

- Traavik, H. & Jansson, B. K. (2013). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærarutdanning 1–7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Van Duijn, I. (2016). *Ulike land, ulik grammatikkundervisning? Ei komparativ undersøking av ulike syn på grammatikkundervisninga i læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland*. Masteroppgåve, Høgskulen i Sogn og Fjordane. Henta frå:
<http://hdl.handle.net/11250/2407019>
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.