

Forord

Syntaks – et ord som i august 2011 ikke fantes i mitt vokabular. Jeg gikk motvillig på forelesninger og kunne ikke forstå hva jeg skulle bruke denne kunnskapen til i mitt fremtidige yrke som lektor. Da eksamen begynte å nærme seg, gikk det plutselig opp et lys. Syntaks og trestrukturer ble morsomt og interessant. På det mest intense ble alle setninger jeg hørte eller leste, analysert i hodet mitt. Da jeg skulle begynne å tenke på masteroppgave var syntaks likevel ikke i tankene mine. Men da jeg fikk presentert en mulig oppgave var valget enkelt, og det ble en syntaktisk master likevel. Gjennom studietiden og særlig i arbeidet med denne masteroppgaven har mitt syn på syntaks og grammatikk endret seg radikalt. Selvfølgelig trenger man denne kunnskapen som lektor i norsk. Og selvfølgelig må man kunne bruke denne kunnskapen i norskundervisningen i skolen.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten god hjelp. Den største takken går til min hovedveileder, Tor Anders Åfarli. Tusen takk for god hjelp gjennom hele prosessen. Tusen takk for at du stort sett alltid svarer på mail til alle døgnets tider. Tusen takk for grundige og detaljerte tilbakemeldinger – helt ned til kommafeil. Og tusen takk for oppmuntrende ord underveis. Jeg må også rette en takk til min biveileder, Terje Lohndal, for konstruktive tilbakemeldinger. Det å få et nytt blick på oppgaven var svært nyttig og til stor hjelp mot slutten av prosessen.

Tusen takk til Anna, Ingvil og Mimmi for gode samtaler – både faglig og ikke minst ikke-faglig. Takk for at dere har bidratt med smil, latter og oppmuntrende ord underveis i prosessen. Særlig takk til Anna for at du orket å lese gjennom hele oppgaven min på jakt etter skrivefeil.

Sist men ikke minst, tusen takk til Tobias. Takk for at du alltid er der. Takk for at du alltid kommer med oppmuntringer. Takk for at du alltid har hatt tro på meg og mine valg. Og ikke minst – takk for god datahjelp mot slutten av denne prosessen.

Trondheim, april 2016

Marthe Nordli Myran

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMA FOR OPPGAVEN	1
1.2	LÆREPLANEN	2
1.3	GENERATIV GRAMMATIKK	2
1.4	DEN NY-KONSTRUKSJONISTISKE RAMMETEORIEN	3
1.5	NOEN FORENKLINGER	3
1.6	OVERSIKT OVER OPPGAVEN	3
2	GRAMMATIKK I LÆREPLANEN	5
2.1	NORSKFAGET SOM HELHET	5
2.2	SPRÅKDELEN SOM EN DEL AV NORSKFAGET	7
2.2.1	<i>Literacy i Kunnskapsløftet</i>	9
2.3	GRAMMATIKKEN SOM EN DEL AV SPRÅKDELEN	10
3	GENERATIV GRAMMATIKK	13
3.1	UNIVERSALGRAMMATIKKEN	13
3.2	ENDOSKELETALE VERSUS EKSOSKELETALE TEORIER	15
3.2.1	<i>Endoskeletale teorier</i>	16
3.2.3	<i>Eksoskeletale teorier</i>	20
3.2.5	<i>Hvordan håndterer rammeanalysen problemene i den leksikalistiske tilnærmingen?</i>	23
3.3	RAMMENE I DIDAKTISK SAMMENHENG	24
4	GENERATIV GRAMMATIKK I UNDERVISNINGEN	27
4.1	HVORFOR GENERATIV GRAMMATIKK?	28
4.2	KOMPARATIVT PERSPEKTIV PÅ SPRÅKOPPLÆRINGEN	30
4.3	ORDKLASSER	32
4.3.1	<i>Ordklasser i undervisningen</i>	32
4.4	FUNKSJONSMØNSTER	36
4.4.1	<i>Funksjonsmønster i undervisningen</i>	40
4.5	FLYTTINGSSYSTEM	43
4.5.1	<i>Flyttingssystem i undervisningen</i>	44
4.6	UNDERVISNING AV MINORITETSSPRÅKLIGE MED UTGANGSPUNKT I ENGELSK	46
4.6.1	<i>Ordklasser</i>	47
4.6.2	<i>Funksjonsmønster</i>	47
4.6.3	<i>Flyttingssystem</i>	48
5	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	51
6	LITTERATUR	53
7	SAMMENDRAG	57
8	OPPGAVENS RELEVANS FOR VIRKET SOM LEKTOR	59

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Grammatikk er et svært omdiskutert tema i undervisningssammenheng i Norge. Det er stor uenighet om hvordan grammatikken skal brukes i undervisningen, hvilken grammatikk elevene har bruk for og ikke minst hvordan man skal undervise i nettopp grammatikk. Den tradisjonelle skolegrammatikken tar gjerne for seg ordklasser og setningsledd, og grammatikk er for mange elever blitt et negativt ladet ord som mange har få positive assosiasjoner med. Dagens grammatikkundervisning er gjerne assosiert med pugging, og mange tenker at dette er unødvendig kunnskap.

Til tross for disse negative assosiasjonene er det ingen tvil om at grammatikk er svært viktig for elevenes språkutvikling. Dette gjelder for elever som har norsk som morsmål, men kanskje særlig for elever med minoritetsbakgrunn. Elever som har norsk som andrespråk vil ha stor bruk for grammatisk kunnskap for å kunne lære seg det norske språket. Det handler om å forstå språket som system, for deretter å lære seg å sette denne kunnskapen ut i praksis – språket i bruk. Også for elever med norsk som morsmål er dette viktig kunnskap som trengs for å utvikle språket. Grammatikkundervisningen bør delvis handle om å gi elevene et metaspråk, og delvis om å lære elevene å ta i bruk den inherente grammatikkunnskapen de sitter på. I skolesammenheng vil dette særlig bidra til å utvikle elevenes skrivekunnskaper.

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan man kan legitimere grammatikkundervisningen på et nytt grunnlag. Jeg vil se på hvordan man kan gå bort fra den tradisjonelle skolegrammatikken, og heller ta i bruk den generative grammatikken i undervisningssammenheng. Her vil jeg særlig ta utgangspunkt i den ny-konstruksjonistiske rammeteorien, som er en relativt ny retning innen generativ grammatikk. Jeg undersøker hvordan man kan gjøre grammatikkundervisningen til et nyttig hjelpemiddel i norskundervisningen, der nettopp denne undervisningen vil være med på å styrke elevenes språkkompetanse – både for elever med norsk som morsmål og for elever med norsk som andrespråk. Min hovedproblemstilling for denne oppgaven er dermed: *Hvordan kan man bruke generativ grammatikk og rammer som grunnlag for didaktikk i norskundervisningen?*

Innenfor rammene av denne oppgaven har det ikke vært rom for å teste opplegget i praksis. Denne fremstillingen er derfor en teoretisk utredning av hvordan man kan bruke generativ grammatikk i undervisningssammenheng.

1.2 Læreplanen

Kunnskapsløftet av 2006 er det gjeldende styringsdokumentet i den norske skolen i dag og er lovbundet. Når man skal legitimere en grammatikkundervisning basert på generativ grammatikk og rammeteori, er det naturlig å bruke dette dokumentet som innfallsvinkel. Norskfaget i *Kunnskapsløftet* er et bredt og omfattende fag som tar for seg mange ulike emner innen norsk språk, litteratur og kultur. Det er lagt vekt på *mundlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. I tillegg til disse emnene som er spesifikke for norskfaget, skal faget være med på å utvikle fem grunnleggende ferdigheter: *leseferdigheter, regneferdigheter, muntlige ferdigheter, skriftlige ferdigheter og digitale ferdigheter*. Dette er ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Disse ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2012). Norskfaget favner bredt, men læreplanen sier lite spesifikt om grammatikk. Ordet *grammatikk* er faktisk bare nevnt to ganger i hele læreplanen for norsk, men grammatisk kunnskap ligger der likevel implisitt. En nærmere gjennomgang av konkrete kompetansemål som går på grammatisk kunnskap vil komme i kapittel 2.

I min gjennomgang av læreplanen har jeg valgt en ”innsmalningsmodell” der jeg først ser på norskfaget som helhet, deretter ser jeg på språkdelen som en del av norskfaget før jeg til slutt kommer inn på grammatikken som en del av språkdelen. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å gi en mer helhetlig forståelse av hva norskfaget faktisk innebærer.

1.3 Generativ grammatikk

Generativ grammatikk skiller seg fra tradisjonell deskriptiv grammatikk ved å være en eksplanatorisk vitenskap. Den generative grammatikken forsøker altså å gi en forklaring på språket. *Universalgrammatikken* (UG) er det ultimate forskningsobjektet i generativ grammatikk. Dette er en medfødt og internalisert språkkompetanse, som utgjør et grammatikkskjelett som alle barn blir født med. Dette grammatikkskjelettet danner utgangspunktet for språktilegnelse. I *prinsipp- og parameterteorien* ser man på grammatikken

og språkkunnskapen som et sett med universelle prinsipper, kombinert med parametriske valg som hvert språk gjør. I tillegg finnes det språkspesifikke vilkår eller *restriksjoner* som setter grenser for når og hvordan prinsippene skal gjelde (Faarlund, 2005: 61). Parametrene er med andre ord forskjeller i syntaktisk struktur eller leksikalske enheter.

1.4 Den ny-konstruksjonistiske rammeteorien

Hagit Borer er en lingvist som skiller mellom to typer grammatiske modeller: endoskeletale og eksoskeletale. De endoskeletale modellene definerer leksikonet som den sentrale kilden til syntaktisk struktur, mens de eksoskeletale modellene definerer syntaksen som det primære. De to modellene er i utgangspunktet uenig om hvor den syntaktiske strukturen kommer fra. Den ny-konstruksjonistiske rammeteorien er en retning som tar utgangspunkt i eksoskeletale modeller. Her tar man utgangspunkt i at de grunnleggende grammatiske egenskapene finnes i en selvstendig generert, syntaktisk struktur og ikke i de leksikalske elementene. Det er denne teorien jeg vil ta utgangspunkt i når jeg kommer til kapittel 3 og kapittel 4 av denne oppgaven. Jeg vil bruke den ny-konstruksjonistiske rammeteorien som utgangspunkt for det didaktiske opplegget som jeg presenterer i kapittel 4.

1.5 Noen forenklinger

I arbeidet med oppgaven og utviklingen av et didaktisk opplegg måtte det noen tilpasninger og forenklinger til. Rammene og trestrukturene som tilhører disse, er svært abstrakte og kan dermed ikke overføres direkte til undervisningen i skolen. Målet mitt er å bruke rammene som et didaktisk hjelpemiddel i undervisningen, men jeg måtte finne et kompromiss mellom det som er vitenskapelig holdbart og det som er didaktisk holdbart. Jeg vurderte mye frem og tilbake hvordan dette kunne gjøres. Den beste løsningen, slik jeg så det, ble å bruke funksjonsmønstre og flate trestrukturer som utgangspunkt. Med visse tilpasninger kunne jeg plassere disse funksjonsmønstrene og trestrukturene direkte til rammene. Dette viser jeg i kapittel 4.

1.6 Oversikt over oppgaven

Foruten denne innledningen består oppgaven av tre kapitler og en kort konklusjon. I kapittel 2 vil jeg gå gjennom læreplanen i norsk. Her vil jeg først se på norskfaget som helhet før jeg

fokuserer på det som går spesifikt på grammatikken. I kapittel 3 gir jeg en teoretisk utgreiing om generativ grammatikk. Først vil jeg gi en generell beskrivelse av generativ grammatikk og universalgrammatikken. Deretter vil jeg sammenligne endoskeletale og eksoskeletale teorier og argumentere for den eksoskeletale teorien og den ny-konstruksjonistiske rammetenkningen.

Etter å ha gitt en oversikt over læreplanen og generativ grammatikk, vil jeg i kapittel 4 forsøke å lage en skisse til hvordan man kan bruke generativ grammatikk i undervisningssammenheng, og hvordan man kan bruke rammene som et didaktisk hjelpemiddel. Her vil jeg argumentere for at de grammatiske rammene er didaktisk fordelaktige i undervisningssammenheng. Jeg vil vise til hvordan man kan bruke generativ grammatikk, og rammene spesielt, som grunnlag i norskundervisningen. Her vil jeg ta for meg både den ordinære norskundervisningen og norskundervisningen for minoritetsspråklige.

2 Grammatikk i læreplanen

Kunnskapsløftet (LK06) er gjeldende læreplanverk i den norske skolen i dag. Selve læreplanverket er oppdelt i flere ulike deler der man finner en fag- og timefordeling, en generell del og prinsipper for opplæringen. I tillegg finner man læreplanene for de ulike fagene. I min fremstilling av læreplanen fokuserer jeg naturlig nok på læreplanen for norskfaget. Denne læreplanen er delt inn i fem ulike deler: *formål*, *hovedområder*, *grunnleggende ferdigheter*, *kompetansemål* og *bestemmelser for sluttvurdering*. Jeg vil legge hovedfokus på de fire første delene og kommer ikke til å se på den delen som gjelder vurdering. Jeg vil starte med å ta for meg norskfaget som helhet, og se på hva det er læreplanen sier om hvilke ferdigheter som skal læres gjennom faget. Deretter vil jeg se på språkdelen som en del av norskfaget. Til slutt vil jeg se mer spesifikt på grammatikken som en del av språkdelen.

2.1 Norskfaget som helhet

I dette delkapittelet ønsker jeg å se på norskfaget som helhet. Hva er det elevene skal sitte igjen med av kunnskap fra norskfaget? Norskfaget er et vidt fag i undervisningssammenheng, og inneholder dermed mange ulike emner. Elevene skal få innblikk i et bredt kunnskapspekter gjennom norskfaget i skolen. De skal lære seg å beherske både muntlig og skriftlig kommunikasjon gjennom faget. De skal dessuten innom emner som omhandler både språk, litteratur og kultur.

I veiledningen til læreplanen i norsk er det presisert at norskfaget både er et dannelsesfag og et ferdighetsfag. Det innebærer at faget skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som skal styrke deres språklige trygghet og identitet, og ruste dem til å delta aktivt i kultur og samfunnsliv. Norskfaget har et særlig ansvar når det gjelder det å utvikle elevenes grunnleggende språkferdigheter. Disse ferdighetene er både et norskfaglig mål i seg selv, og et nødvendig grunnlag for læring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2013b: 2). I delen som sier noe om formålet med faget, er fire begreper nevnt som viktige for faget: *kulturforståelse*, *kommunikasjon*, *dannelse* og *identitetsutvikling*. Ved å bruke språket aktivt blir barn og unge innlemmet i kultur og samfunnsliv, og de blir rustet til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Det står også at elevene kan oppnå større forståelse for det samfunnet de er en del

av, ved å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv. Faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon gjennom et bredt spekter av tekster. Som en del av dette må elevene også lære seg å orientere seg i mangfoldet av tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Dette er dannelsesdelen av faget. Norskfaget er med andre ord en viktig del av allmenndannelsen som foregår i den norske skole. Videre, under formål, står det at norskfaget også skal være med på å utvikle elevenes språkkompetanse. Dette innebærer at norskfaget har et særlig ansvar for utvikling av den språkkompetansen som elevene trenger for å lære og forstå, også i andre fag enn norsk (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Til slutt er det presisert at ”formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.” (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

Norskfaget er strukturert i tre hovedområder: *mundlig kommunikasjon*, *skriftlig kommunikasjon* og *språk, litteratur og kultur*. Innenfor hvert av disse hovedområdene er det formulert en rekke kompetansemål. Innenfor hovedområdet *mundlig kommunikasjon* er målet at eleven skal kunne lytte og tale i forskjellige sammenhenger. I *skriftlig kommunikasjon* handler det om å lese og skrive norsk. Leseopplæringen skal være med på å stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive. I *språk, litteratur og kultur* ligger fokuset på norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Innenfor dette hovedområdet skal eleven også få kunnskap om språket som system og språket i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.2.

De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene for alle fag, og kan knyttes opp mot det engelske begrepet *literacy* (dette begrepet kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2.1). Det er fem grunnleggende ferdigheter som ligger til grunn i læreplanverket: *mundlige ferdigheter*, *å kunne skrive*, *å kunne lese*, *å kunne regne* og *digitale ferdigheter*. Disse ferdighetene er en del av fagkompetansen og skal dermed bidra til utvikling av den. *Mundlige ferdigheter* i norsk handler om å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og å tilpasse språket til formål og mottaker. *Å kunne skrive* i norsk handler om å utvikle og strukturere ideer og tanker. Samtidig skal det være en kommunikasjonsform og en metode for å lære. *Å kunne lese*, er i likhet med skriving, et særskilt ansvarsområde i norskfaget. Denne grunnleggende ferdigheten omfatter både det å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å forstå resonnementer og fremstillinger i et bredt spekter av tekstformer. *Å kunne*

regne i norsk handler om å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer. *Digitale ferdigheter* i norsk handler om å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Norskfaget har et særlig ansvar når det gjelder utvikling av muntlige ferdigheter, skriveferdigheter og leseferdigheter.

Læreplanen inneholder klart formulerte kompetansemål som skal være nådd etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn – og dessuten mål for videregående skole. Gjennom disse kompetansemålene skal formålet med faget bli oppnådd. Det er formulert ulike kompetansemål under de ulike hovedområdene i faget. Kompetansemålene skal dessuten være med på å styrke de grunnleggende ferdighetene i faget. Det betyr at kompetansemålene på alle årstrinn skal være med på å gi elevene kompetanse i muntlige og skriftlige ferdigheter, leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter.

2.2 Språkdelen som en del av norskfaget

I dette delkapittelet ønsker jeg å fokusere på språkdelen av norskfaget. Dette er naturlig i og med at det er et språklig emne jeg tar for meg i denne oppgaven. Jeg har derfor sett litt nærmere på hvilken språkkompetanse det er elevene skal sitte igjen med fra norskundervisningen.

Dersom vi ser mer spesifikt på språkdelen av norskfaget, kan vi se at norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes språkkompetanse. Utviklingen av denne språkkompetansen skal gjøres ut fra de evner og forutsetninger den enkelte eleven har. Som vi så i kapittel 2.1, er dette både et mål i seg selv og også et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag og på alle trinn. Språkkompetansen innebærer både muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter. Her kommer vi igjen inn på det engelske begrepet *literacy*. Jeg vil komme tilbake til hva dette begrepet innebærer om litt. Gjennom å se norsk språk i et historisk og internasjonalt perspektiv skal elevene få større forståelse for det samfunnet de er en del av. Det er presisert at det språklige mangfoldet vi har i Norge, skal være en ressurs for utviklingen av elevenes språkkompetanse. Med utgangspunkt i dagens språksituasjon skal elevene få et bevisst forhold til språklig mangfold. Dermed skal de også lære å både lese og skrive bokmål og nynorsk. Det blir presisert at formålet med opplæringen er å ”styrke elevenes språklige

trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Språkkompetanse er med andre ord en svært viktig del av norskfaget og dermed en del av faget som bør være viet en god del plass i læreplanen.

I hovedområdet *muntlig kommunikasjon* ser vi at eleven skal utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre. Muntlig kommunikasjon handler også om å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen. I hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* blir det påpekt at god skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker. I hovedområdet *språk, kultur og litteratur* skal elevene få kunnskap om språket som system og språket i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Språket som system innebærer hvordan språket er bygd opp, og en kan dermed si at språket som system dreier seg om grammatikk. Språket i bruk handler om hvordan den grammatiske kunnskapen blir omsatt i praksis. Her kommer fagområder som retorikk og talemål inn i bildet.

Når det gjelder kompetansemålene, er det mange av disse som tar for seg språklige forhold. Det komparative perspektivet på språk er særlig tydelig i LK06:

- beskrive eget talemål og sammenligne med andres (etter 4. trinn).
- sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk (etter 7. trinn).
- sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk (etter 7. trinn).
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål (etter 10. trinn).
- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk (etter Vg1).
- gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk (etter Vg2).
- gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene (etter Vg3).

(Kunnskapsdepartementet, 2013a)

I disse kompetansemålene er det underforstått at man skal drive med *anvendt grammatikk*. Det vil si at grammatikkunnskapen skal tas i bruk komparativt. Elevene skal sammenligne ulike språk, ulike talemålsvarianter, ulike målformer og eget talemål med andres. Det kommer også tydelig frem gjennom disse og andre læreplanmål at man ønsker å utnytte ressursene i det multikulturelle klasserommet. Målene er flotte, men de er svært ambisiøse (Hognestad, 2006). Dersom man skal klare å realisere målene i LK06, kreves det et omfattende metaspråk. Dette metaspråket kan man opparbeide gjennom grammatikkundervisningen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.

2.2.1 Literacy i Kunnskapsløftet

Innenfor internasjonal forskning på språk og språklæring er *literacy studies* en sentral retning. Dette er et begrep som man finner både i politiske styringsdokumenter og i pedagogiske ressurser for lærere. Ordet *literacy* lar seg vanskelig oversette til norsk, men ”skriftkyndighet” og ”skriftspråklig kompetanse” er eksempler på norske oversettelser som er foreslått av Skjelbred (2010). De *grunnleggende ferdighetene* i LK06 kan forstås som en oversettelse av den engelske betegnelsen, selv om *literacy* rommer mye mer enn et smalt definert ferdighetsbegrep (Fjørtoft, 2014: 71). Skjelbred sier at begrepet heller viser til ”en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller (...) semiotiske ressurser i en sosial og kulturell kontekst.” (Skjelbred, 2010: 13). Enkelte literacyforskere mener at det å lære om språk og tekst er en måte å omorganisere bevisstheten på, og utvikling av språkkompetanse fører til at mennesker tenker annerledes enn før.

Etter innføringen av LK06, med de grunnleggende ferdighetene, preger læring gjennom tekst også andre skolefag enn norsk. Innføringen av grunnleggende ferdigheter vil gi elevene gradvis mestring og forståelse av stadig mer avanserte måter å bruke semiotiske ressurser på i ulike fag. Progresjon i språklige ferdigheter handler om å automatisere visse aspekter av lesing og skriving, slik at man kan friggi tid og krefter til andre og viktigere oppgaver i faget (Fjørtoft, 2014: 73). Over tid utvikler elevene seg til å bli selvstendig tenkende mennesker gjennom å forholde seg kritisk til tekster de leser, diskutere med medelever for å skape mening, og å bygge opp sin egen argumentasjon når de skriver. Å vektlegge *literacy* i

norskfaget handler om at alle elever har behov for et velutviklet sett med språklige ferdigheter. Dette gjelder faglig svake så vel som faglig sterke elever (Fjørtoft, 2014: 74).

2.3 Grammatikken som en del av språkdelen

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på hvilken plass grammatikken har som en del av språkdelen i norskfaget.

Ordet *grammatikk* er kun brukt to ganger i læreplanen for norsk. Dette betyr ikke at grammatikk ikke er en viktig del av norskfaget. Tvert i mot – grammatikk er svært viktig når man arbeider konkret med språk og tekst (Iversen, Solem, & Otnes, 2011: 9). Som nevnt i kapittel 2.2, står det i den generelle beskrivelsen av *språk, litteratur og kultur* at ”elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk”, og etter fjerde årstrinn skal elevene kunne ”beskrive ordklasser og deres funksjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Hovedfokuset når det gjelder språkdelen i LK06, ligger på språkets funksjon. Tekstperspektivet er dessuten sentralt og bestemmer i stor grad hva man skal arbeide med i grammatikken. Men den tradisjonelle grammatikken skal også fremdeles være med og bidra med viktige redskaper i dette arbeidet (Iversen et al., 2011: 9).

Kunnskapsløftet kan tolkes slik at den språklige bevisstjøringen er hovedbegrunnelsen for grammatikk. Dette må man lese mellom linjene og ikke i de få kompetansemålene som gjelder grammatikk direkte:

- beskrive ordklasser og deres funksjon (etter 4. trinn).
- variere setningsbygning i egen skriving (etter 4. trinn).
- utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap (etter 7. trinn).
- beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp (etter 10. trinn).
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål (etter 10. trinn).
- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk (etter Vg1 studieforberedende og Vg2 yrkesfag).

(Kunnskapsdepartementet, 2013a)

Disse svært generelle formuleringene må ses i lys av de kompetansemålene som naturlig aktiverer grammatiske kunnskaper. Dette gjelder blant annet kompetansemålene jeg viste til i 2.2.

På barneskoletrinnet er formuleringene i kompetansemålene relativt konkrete: ”ordklasser og deres funksjon”, ”varierte setningsbygning” og ”utføre grunnleggende setningsanalyse” (Kunnskapsdepartementet 2013a). Det står konkret hva eleven skal lære og kunne etter disse årstrinnene. Etter 10. årstrinn blir formuleringene imidlertid mye mer åpne. Det innebærer at læreren selv kan bruke sin grammatiske kunnskap til å vise hvordan viten om språk er spennende, språklig bevisstgjørende og utviklende for elevene (Budal, Theil, Thorvaldsen & Tonne, 2015: 199).

Skolegrammatikken har vært relativt uforandret i svært lang tid. Den har gjerne inkludert ordklasser og setningsbygning og i liten grad andre grammatiske forhold. Det er for eksempel ikke spesifisert at elevene skal kjenne til lyder i norsk og andre språk eller kunne noe om oppbygging av ord (Budal et al., 2015: 199). Hertzberg (2004) tar for seg skolegrammatikken i historisk lys. Hun trekker frem viktige endringer i språkforskningen siden 1980, som man skulle tro ville ha betydning for synet på grammatikkundervisningens rolle i norskfaget. Disse endringene dreier seg blant annet om fremveksten av generativ grammatikk og det nye, ikke-normative språksynet som den brakte med seg. Det dreier seg også om pragmatikken og funksjonell lingvistikk, som viser at konteksten er viktig. Hun trekker også frem talespråkforskningen, som har gitt oss et mer nyansert syn på forholdet mellom skrift og tale, og de viktige innsiktene fra sosiolingvistikken og tekstlingvistikken. Ifølge Hertzberg er det rart at skolegrammatikken rent innholdsmessig ikke har forandret seg, til tross for alle de nevnte endringene og fremskrittene innen språkvitenskapen. Skolegrammatikken, altså det som nevnes om språket som system, er det samme som på 1980-tallet, selv om den nå må dele plassen i læreplanen med nyere emner innen faget. Dette gjelder emner som er knyttet til språket i bruk, som retorikk og tekstlingvistikk. Men skolegrammatikken er fremdeles avgrenset til ordklasser og setningsstrukturer (Budal et al., 2015: 199-200).

Hvis vi igjen ser på de mer åpne beskrivelsene som ”beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp” (Kunnskapsdepartementet 2013a), kan vi stille spørsmålene: Hvilket språk? Er det snakk om muntlig språk eller skriftspråk? Og på hvilket

nivå skal beskrivelsen foregå? Svarene på disse spørsmålene ligger gjemt i andre kompetansemål i læreplanen (Budal et al., 2015: 200), nærmere bestemt i de kompetansemålene vi så på i kapittel 2.2. Læreplanen er nemlig ambisiøs og mer konkret når det gjelder et annet språklig perspektiv enn det direkte grammatiske, nemlig det komparative perspektivet. Dette var vi også innom i kapittel 2.2. Det komparative perspektivet kommer særlig frem i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Her står det eksplisitt under hovedområdet *Språklæring*:

Hovedområdet dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk. Det omfatter også språk som system og språket i bruk. Et sammenlignende perspektiv på eget hjemmespråk og norsk inngår i hovedområdet.

(Kunnskapsdepartementet, 2007)

Det å kunne arbeide komparativt med språk slik som læreplanene tilsier, forutsetter arbeid med metaspråklig bevissthet. Det vil si å kunne tenke over språk og former i språk, og det krever også et visst metaspråk, slik grammatisk terminologi vil være.

Læreplanen understreker at det funksjonelle perspektivet er viktig i språk- og grammatikkundervisningen. Ettersom tekstbegrepet går som en rød tråd gjennom hele læreplanen, medfører det at det tekstlige perspektivet også skal være overordnet i grammatikkundervisningen. Elevene skal med andre ord se nytteverdien av grammatikk med tanke på både tekstarbeid og fremmedspråk. Selv om grammatikk ikke er eksplisitt nevnt mer enn to ganger i LK06, sier målformuleringene implisitt noe om både systemgrammatikk og funksjonell grammatikk. Språkkunnskap knyttes til språkbruk og til kontekst, og hovedfokuset er på språkets anvendelse og funksjon. Dette språksynet fant man allerede i M87, og i L97 ble føringene mer konkrete og tydeligere begrunnet. I LK06 er det heller ingen tvil om hvilken tilnæringsmåte som skal anvendes, og hva slags språkkompetanse som skal oppnås. Planen konkretiserer imidlertid ikke *hvordan* dette kan gjøres, norsklæreren må selv finne ut når og hvordan grammatikken skal trekkes inn i undervisningen. Språkundervisningen skal være en integrert del av norskfaget og brukes når det oppstår behov. Når elevene trenger å snakke om språket, blir de grammatiske begrepene nødvendige verktøy – et metaspråk (Iversen et al., 2011: 20).

3 Generativ grammatikk

I forbindelse med moderne lingvistik er det særlig ett navn som skiller seg ut: Noam Chomsky. Han er uten sammenligning våre dagers fremste språkforsker. Han har revolusjonert lingvistikken som forskningsfag, og skapt en ny vitenskapsdisiplin, den generative grammatikken. Dette var en grammatikk som redefinerte målet med språkforskningen fra midten av 1950-tallet. Chomskys intellektuelle innvirkning har gått langt utover lingvistikken. Hans teorier om at språket er en artsspesifikk medfødt egenskap hos mennesket, og at det er et mentalt organ, har også revolusjonert deler av psykologien, og har hatt enormt mye å si for fagene filosofi og kognisjonsforskning. Den generative grammatikkens gjennombrudd har blitt skildret som en vitenskapelig revolusjon, og i løpet av siste halvdel av forrige århundre er Chomsky blitt den dominerende figuren i den internasjonale lingvistikken (Faarlund, 2005: 9).

Den nyeste vendingen innenfor generativ grammatikk er *minimalismeprogrammet*, som ble introdusert på begynnelsen av 1990-tallet. I boka *The Minimalist Program* fra 1995 blir ideene og prinsippene for det nye forskningsprogrammet lagt, og den danner dermed grunnlaget for retningen som generativ grammatikk tar videre (Lohndal, 2014a).

I dette kapittelet vil jeg starte med å si noe om universalgrammatikken og hva denne innebærer. Deretter vil jeg se på to ulike tilnæringer til minimalismeprogrammet: den leksikalistiske tilnærmingen og den ny-konstruksjonistiske rammeanalysen. Jeg vil med andre ord se på endoskeletale versus eksoskeletale teorier. Den førstnevnte er den mest dominerende, og opererer med et svært tett forhold mellom leksikon og syntaks. Her regner en med at grammatiske egenskaper er knyttet til leksikalske elementer. Denne tilnærmingen møter en del empiriske problemer, og jeg vil derfor presentere en alternativ eksoskeletal løsning, nemlig den ny-konstruksjonistiske rammeanalysen. Med denne tilnærmingen finner man de grunnleggende egenskapene i en selvstendig generert, syntaktisk struktur, og ikke i de leksikalske elementene.

3.1 Universalgrammatikken

Generativ grammatikk ble, som nevnt, lansert i 1950-årene av Noam Chomsky, og representerte et brudd med det rådende grammatikksynet på den tiden. Etter hvert som

Chomsky sterkere betonte det psykologiske perspektivet mot slutten av 1950-tallet, ble dette bruddet enda mer uttalt. Det rådende grammatikksynet gikk ut på at grammatikken skulle beskrive språk og språkets mønster uten å vise til menneskets språkevne eller kognitive utrustning. Chomsky mente derimot at man bare kunne forklare språket og språkstrukturen nettopp ved å vise til menneskets språkevne, slik den er nedfelt i språkbrukerens medfødte og internaliserte grammatikk (Åfarli & Eide, 2003: 19).

Innenfor generativ grammatikk er altså den sentrale ideen at vi mennesker kommer biologisk utstyrt med evnen til å utvikle et språk. For å forstå hvor både hvor rik denne evnen er i sitt potensial samtidig som den er strengt begrenset, må vi ha en psykologisk holdning. Chomsky har gjennom hele sin karriere presset oss til å se på sinnet som et komplekst organ i kroppen (Boeckx, 2010: 4-5).

Det sentrale spørsmålet i lingvistikken er hvordan barn går fra primære lingvistiske data til en avansert grammatikk for sitt morsmål. Dette spørsmålet er et viktig grunnlag for den psykologiske og nativistiske tilnærmingen i grammatikken (Boeckx, 2006: 19). I lys av gapet som finnes mellom lingvistisk input og lingvistisk kunnskap, er det overordnede målet for lingvistisk teori deskriptiv og eksplanatorisk adekvathet (Chomsky, 1965).

Dersom man skal argumentere for en medfødt og universell grammatikk, noe vi må gjøre for å forsvare den psykologiske og nativistiske tilnærmingen, kan man ty til læringsargumentet. Barn ser ut til å lære språk på en helt annen måte enn de lærer andre ferdigheter i barndommen, for eksempel regning (Faarlund, 2005: 50). At barn lærer språk, skjer uten unntak og det skjer imponerende raskt. Grammatisk sett er tilegningsprosessen stort sett fullført i løpet av førskolealderen. Ifølge Chomsky kan dette bare forklares dersom barnet har en utrustning som ligger der som et ”mottaksapparat” for de språklige stimuliene barnet får (Åfarli & Eide, 2003: 18).

Teorien om en medfødt og universell grammatikk blir gjerne argumentert for gjennom de generaliseringene et barn gjør når det for eksempel skal lære å lage spørresetninger. Blant de språklige ytringene barnet hører rundt seg, er kanskje utsagnssetninger som (1) og spørresetninger som (2).

(1) Mannen er på jobb.

(2) Er mannen på jobb?

Når barnet oppfatter at setninger med form som (2) er spørsmål, er han klar til å lage sine egne spørsmål. Ut fra setningspar som (1) og (2) kan man da forestille seg at barnet lager en regel om at man lager spørsmål ved å bytte om de to første ordene i setningen. Dette går bra helt til man kommer til setninger som de i (3) - (5).

(3) Mannen med slippet er på jobb.

(4) * Med mannen slippet er på jobb?

(5) Er mannen med slippet på jobb?

Vi ser med setningene i (3) - (5) at det ikke er de to første ordene som skal byttes om. Det har heller aldri vært observert at et barn i morsmålstilegningsfasen produserer slike feil som vi ser i (4). Med andre ord har nok barnet aldri laget en hypotese om at de to første ordene skal byttes om (Faarlund, 2005: 143). Dermed har man grunn til å anta en medfødt grammatikk.

Barn har en evne til å generalisere og dra ut grammatiske regler av det materialet de har tilgjengelig. Barn lærer de ulike formene av for eksempel sterke verb først som enkeltord, og bruker formene *går* og *gikk* helt riktig. Men så kommer det gjerne et stadium der de sier *gådde* i stedet for *gikk*. Det som skjer, er at barnet har lært en ny grammatisk regel. På grunnlag av ord som *hadde*, *nådde*, *bodde*, har barnet dedusert regelen: ”fortid av korte verb ender på *-dde*.” (Faarlund, 2005: 53). Dette er ord som barnet aldri har blitt presentert for av sine foreldre, som etter all sannsynlighet bruker den riktige formen, *gikk*. Igjen ser vi at barns språklæring ikke kan forklares utelukkende gjennom input.

3.2 Endoskeletale versus eksoskeletale teorier

Innenfor de fleste lingvistiske teorier er den generelle oppfatningen at verbet *har* en argumentstruktur. Kort sagt vil det si at verbets inherente semantisk-leksikalske egenskaper avgjør den syntaktiske strukturen verbet skal stå i (Åfarli & Eide, 2003: 43). Dette omtales

som verbets valens. Valens handler om hvor mange argumenter verbet tar. Her tenker man seg at det er verbet som deler ut semantiske roller til argumentene, og på denne måten kan alle verb assosieres med hver sin argumentstruktur. Hvis man ser på verbet *sparke*, impliserer dette verbet to roller; noe(n) som sparker og noe(n) som blir sparket. Det er denne informasjonen som danner grunnlaget for å definere argumentstrukturen til verbet. Men verbet *sparke* kan opptre med flere argumentstrukturer, både intransitivt, transitivt og ditransitivt:

(6) Babyen sparker.

(7) Anna sparker ballen.

(8) Anna sparker Ingvil ballen.

Når dette er tilfellet, har de tradisjonelle grammatikkene vært nødt til å postulere en ny argumentstruktur for verbet hver gang det opptrer med nye argumentstrukturer. Det man da egentlig sier, er at det er snakk om et nytt verb, med nytt betydningsinnhold (Hundal, 2002). Men det finnes et alternativt syn på denne argumentstrukturen som jeg vil ta for meg nå. Det vi oppfatter som argumentstruktur, er egentlig syntaktisk bestemt gjennom semantisk-syntaktiske rammer som blir generert uavhengig av verbet.

Borer (2005) fastslår en fundamental forskjell mellom to typer grammatiske modeller. Der de endoskeletale modellene definerer leksikonet som den sentrale kilden til syntaktisk struktur, definerer de eksoskeletale modellene syntaksen som det primære, mens leksikalsk innsetning blir det sekundære (Nygård, 2013: 135). I det følgende ønsker jeg å presentere både de endoskeletale og de eksoskeletale teoriene. Jeg vil også vise hvilke problemer de endoskeletale teoriene kan støte på, og vise hvordan den eksoskeletale rammeanalysen håndterer disse problemene.

3.2.1 Endoskeletale teorier

Både styrings- og bindingsteorien og minimalismeprogrammet er eksempler på endoskeletale grammatiske teorier. I begge disse rammeverkene er syntaktisk struktur i all hovedsak drevet av leksikalske elementer. Leksikalske og funksjonelle ord, eller morfemer, utgjør basen for leksikalske og funksjonelle projeksjoner (Nygård, 2013: 135).

I styrings- og bindingsteorien er det leksikalske synet manifestert i projiseringsprinsippet og theta-kriteriet, som fastslår at argumentstrukturen til et leksikalsk hode projiserer inn i syntaksen. Informasjon som er spesifisert i leksikalske elementer, avgjør dermed den syntaktiske strukturen. Ifølge denne modellen vil verbene *spise* og *hoste* ha følgende argumentstruktur:

Spiser, V: θ, θ

Hoster, V: θ

(9) Mamma spiser sviker.

(10) Mamma hoster.

Ettersom *spise* tilegner to theta-roller, sier projiseringsprinsippet at disse rollene skal bli realisert som argumenter i strukturen. I og med at *hoste* bare tilegner én theta-rolle, innebærer det at den bare tar ett argument, som vist i (10) (Nygård, 2013: 136).

Minimalismeprogrammet tar et enda mer leksikalistisk standpunkt, og går ut fra at all informasjon i en syntaktisk struktur er gitt i de leksikalske elementene. Mens man med styrings- og bindingsteorien jaktet på de ulike byggesteinene i universalgrammatikken, handler minimalismeprogrammet mer om hvorfor systemet er som det er og *hvordan* det fungerer. De spør med andre ord om i hvilken grad lingvistikken er styrt av overordnede prinsipper om symmetri, enhet og økonomi. Eller for å si det med andre ord: Hvor perfekt er språkssystemet?

Minimalismeprogrammet går ut fra at språket er underlagt faktorer som økonomi, enkelhet og symmetri. Derfor står økonomiske løsninger og forsøk på å redusere alle mulige fenomen til enkle basiselementer, sentralt i programmet. På denne måten søker programmet å finne en forklaring på hvordan et tilsynelatende komplekst system kan reduseres til en enklere form (Riksem, 2013: 31).

3.2.2 Problemer knyttet til endoskeletale teorier

Et viktig utgangspunkt for minimalismeprogrammet er hypotesen som sier at språket er et perfekt system der ingenting er overflødig. Som nevnt over er faktorer som økonomi, enkelhet og symmetri viktige i minimalismen. Den leksikalistisk orienterte minimalismen møter en del empiriske problemer, særlig tilfeller som viser hvor fleksible de leksikalske elementene egentlig er. Åfarli (2007) presenterer to eksempler på bruken av verb som viser at forklaringskraften til den leksikalistiske tilnærmingen er svak. Det første eksemplet handler om leksikalsk kreativitet, altså fantasiverb. Dette er verb som i utgangspunktet mangler et semantisk-konseptuelt innhold som man naturlig kan tenke seg skulle kunne gi opphav til en argumentstruktur (Åfarli, 2007: 6). En eksempelsetning er vist i (11).

(11) En venn av meg ”tesler” til Spania i sommer.¹

I (11) er substantivet *tesla* brukt som verb, nærmere bestemt et intransitivt verb. Dersom man skal ta utgangspunkt i den leksikalistiske tilnærmingen, som tar utgangspunkt i at all informasjon om mulige syntaktiske projeksjoner ligger i det leksikalske elementet selv, må det innebære at *tesla* i tillegg til å være lagret i leksikonet som substantiv, må være oppført som verb med intransitiv argumentstruktur. I og med at alle substantiv kan brukes på tilsvarende måte, må det bety at alle disse er listet med en slik dobbel spesifisering. På denne måten blir forklaringskraften til en iboende argumentstruktur redusert. Eksemplet antyder at den leksikalistiske tilnærmingen har noe grunnleggende feil ved seg, og samtidig indikerer det at det vi oppfatter som argumentstruktur, er syntaktisk bestemt gjennom de syntaktiske rammene (Åfarli, 2007: 7).

Det neste eksemplet handler om verbets fleksibilitet. Dette er ord som vi kjenner som verb, men som kan opptre med forskjellige argumentstrukturer, også strukturer som ikke harmonerer med det vi oppfatter som verbets semantisk-konseptuelle innhold. Dersom det var slik at verbet hadde en semantisk-konseptuelt bestemt argumentstruktur som avgjør den syntaktiske strukturen som omgir verbet, ville en forventning være at det skulle eksistere svært mange ulike syntaktiske basisstrukturer i et språk. Men syntaktisk struktur er ikke spesielt nøye korrelert med verbets semantisk-konseptuelle innhold, og det indikerer da at

¹ Adresseavisen, 22.09.15: 29

syntaktisk struktur ikke er bestemt av verbets semantisk-konseptuelle innhold (Åfarli, 2007: 7).

En annen forventning dersom det er slik at verbet har en semantisk-konseptuell bestemt argumentstruktur, må være at den syntaktiske konfigurasjonen som det enkelte verb står i, skulle ha et en-til-en-forhold med det semantisk-konseptuelle innholdet. Dette synes ikke å være tilfelle, ettersom et gitt verb er svært fleksibelt med tanke på hvilke syntaktiske konfigurasjoner det kan stå i. Dette indikerer igjen at de syntaktiske konfigurasjonene er bestemt av rammene, og at de eksisterer uavhengig av den eventuelle semantisk-konseptuelle argumentstrukturen (Åfarli, 2007: 7).

Ta for eksempel verbet *hoste*. Dette er et verb vi vanligvis karakteriserer som intransitivt.

(12) Per hoster.

Tar man utgangspunkt i den leksikalistiske tilnærmingen må verbet *hoste* være lagret i leksikonet med en intransitiv merkelapp, slik at når verbet blir tatt inn i syntaksen, projiserer det nettopp en slik struktur (Riksem, 2013: 41). Dette skulle strengt tatt også ha vært den eneste mulige strukturen, gitt den leksikalistiske tilnærmingen. Men verbets fleksibilitet tillater også at *hoste* kan brukes med andre argumentstrukturer:

(13) Per hoster slim.

(14) Per hoster henne et viktig budskap.

(15) Per hoster Kari ut av senga.

(16) Per hoster Kari dråpesmitte rett i ansiktet.

Som man ser av setningene (13) - (16), kan verbet *hoste* opptre med fire forskjellige argumentstrukturer, i tillegg til den intransitive. Dersom det er slik at all frasestrukturell informasjon ligger inherent i verbet i leksikonet, oppstår det et forklaringsproblem med tilfeller som dette: Har ett og samme verb fem ulike valgalternativer for frasestrukturer registrert i leksikonet, eller har vi lagret fem varianter av det tilsynelatende samme verbet, *hoste*, hvert med sin unike frasestruktur (Åfarli, 2007)?

Både eksemplet med leksikalsk kreativitet og eksemplet med leksikalsk fleksibilitet viser empiriske eksempler som den leksikalistiske minimalismen har store problemer med å svare på uten å bryte med det økonomiske idealet.

3.2.3 Eksoskeletale teorier

Der de endoskeletale teoriene går ut fra at argumentstrukturen til et leksikalsk element må bli realisert i syntaksen, snur de eksoskeletale teoriene dette opp ned og avviser ideen om at syntaktisk struktur kommer fra leksikalske elementer (Lohndal, 2014c). Borer (2005) avviser det endoskeletale synet som man finner i de vanlige generative modellene, og søker å flytte noen operasjoner ”tilbake” til syntaksen. I eksoskeletale modeller er genereringen av syntaktisk struktur separert fra innsettingen av leksikalske elementer i strukturen. Hovedproblemet som de endoskeletale og eksoskeletale teoriene er uenige om, er hvor den syntaktiske strukturen kommer fra. Hvor starter derivasjonen av en setning og med hva (Nygård, 2013: 139 - 140)? Hvor den syntaktiske derivasjonen starter, kommer jeg tilbake til. Først vil jeg presentere den ny-konstruksjonistiske rammeanalysen, som hører inn under de eksoskeletale modellene.

3.2.4 Den ny-konstruksjonistiske rammeteorien

Rammeanalysen hører til en familie av grammatiske analyser som har blitt kalt ny-konstruksjonistiske. Hagit Borer formulerer denne tilnærmingen slik:

[...] an approach which shifts the computational load away from the lexical entry to the syntactic structure, subscribing to the view that an independent lexicon includes a minimal amount of structural information, and that it is structural constraints which determine traditionally lexical properties such as syntactic category type and argument structure [...] (Borer, 2003).

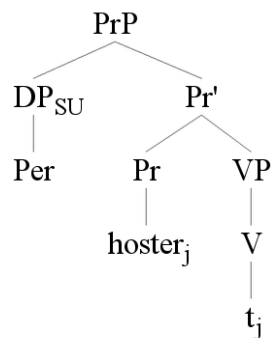
Som tidligere nevnt går den ny-konstruksjonistiske rammeanalysen ut på at en finner de grunnleggende grammatiske egenskapene i en selvstendig generert, syntaktisk struktur og ikke i de leksikalske elementene. Se på eksempelsetningene i (17) - (19), hentet fra Riksem (2013):

- (17) Marit sparket en ball.
- (18) Marit sparket et dårlig spark.

(19) Marit sparket en tyvaktig medarbeider.

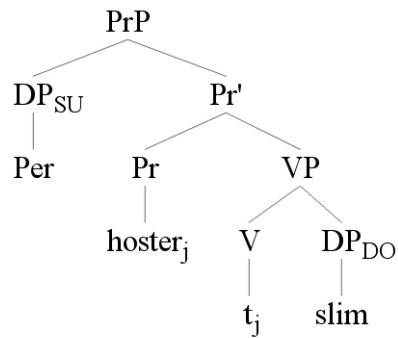
De tre eksemplene har ulikt semantisk innhold: I (17) er det en konkret gjenstand som blir sparket, i (18) beskriver setningen kvaliteten på sparket, mens (19) bruker *sparket* i overført betydning for det å si opp en medarbeider. Likevel har setningene den samme transitive strukturen. Det at disse setningene formidler samme syntaktiske relasjon, til tross for forskjellige semantiske relasjoner, skulle være helt uventet dersom det er relasjoner i de leksikalske elementene som dikterer strukturen. Den alternative løsningen blir med andre ord rammeanalysen, som tillegger selve strukturene de formelle egenskapene som i leksikalismen blir tillagt de leksikalske elementene. Den syntaktiske strukturen eksisterer med dette uavhengig av samspillet mellom egenskaper ved leksikalske elementer, og utgjør heller et rammeverk som de leksikalske elementene blir satt inn i. De syntaktiske rammene er noe mer abstrakt enn de vanlige syntaktiske strukturene, og kan beskrives som et grunnleggende og stabilt mønster for utformingen av syntaktiske strukturer. På denne måten utgjør rammene en slags ryggrad for bestemte grupper av setninger (Åfarli, 2007: 3). Innenfor nykonstruksjonismen går en ut fra at de syntaktiske rammene er en del av universalgrammatikken, og at de ikke er språkspesifikke. Likevel bruker ikke alle språk de samme rammene. Åfarli (2007) foreslår at det bare er noen få rammer som er tilgjengelige for et gitt språk. Han mener for eksempel at norsk har fem forskjellige rammer. De tre første er vist i (20) - (22).²

(20)

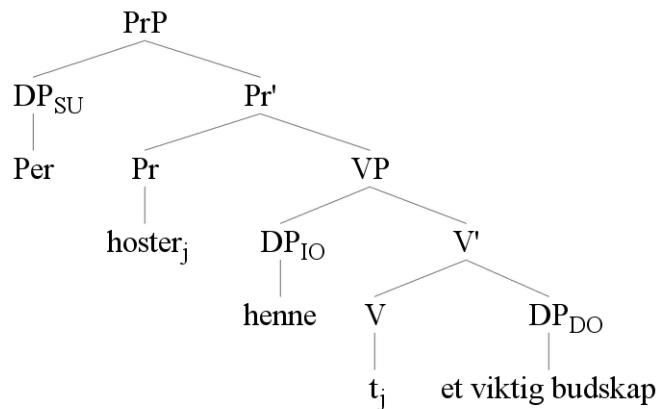


² PrP er en predikasjonsprojeksjon som brukes for å vise forholdet mellom subjekt og predikat (Bowers, 1993)

(21)

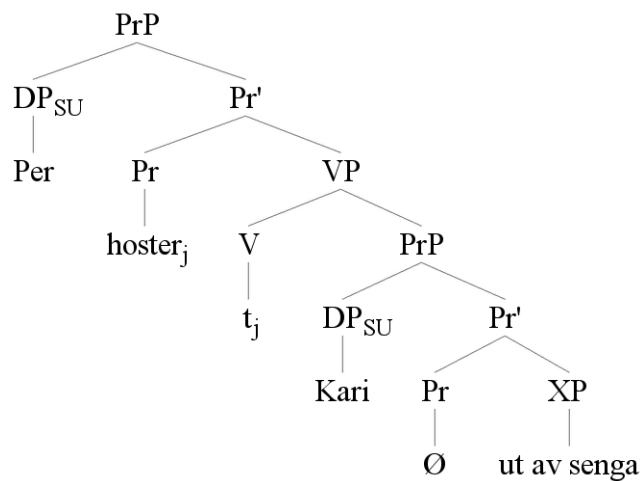


(22)

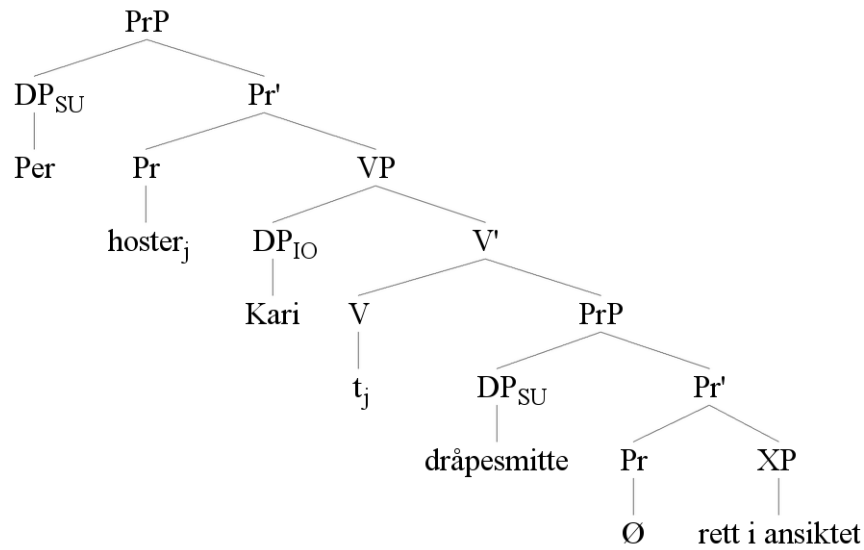


I disse tre rammene er det en nær sammenheng mellom syntaktisk og semantisk struktur. Rammene svarer til setninger med intransitive, transitive og ditransitive verb. Man kan derfor si at (20) er en intransitiv ramme, fordi den huser intransitive verb. (21) er da en transitiv ramme, mens (22) er en ditransitiv ramme. I tillegg til disse tre rammene har norsk to rammer der det direkte objektet er erstattet av en ny predikasjonsstruktur, altså en småsetning. Disse er vist i (23) - (24).

(23)



(24)



Åfarlis hypotese er dermed at *alle* norske setninger kan analyseres som et tilfelle av en av de fem rammene over.

Det er viktig å merke seg to ting når det gjelder fremstillingen av rammene. For det første regner man med at rammene inngår i en større funksjonell struktur (i det minste CP og TP) selv om dette ikke kommer frem av trestrukturene. For det andre gjelder rammene utelukkende forholdet mellom verb og argument i et uttrykk. Andre ledd, som for eksempel preposisjonsfraser, kan legges til rammen ved adjungering.

3.2.5 Hvordan håndterer rammeanalysen problemene i den leksikalistiske tilnærmingen?

Rammeanalysen vil løse problemene som ble drøftet ovenfor på en mer elegant måte. De empiriske problemene knyttet til leksikalsk kreativitet og fleksibilitet kan løses på en naturlig måte ved å bruke rammer som det grunnleggende syntaktiske redskapet. I og med at rammen blir generert uavhengig av de leksikalske elementene, og da særlig verbet, ender man opp med en mal for setningen, der det er åpne plasser for innsetting av ord fra leksikonet. Man går da ut fra at dette rammeverket har kanoniske plasser reservert til for eksempel verbal og argument. På denne måten trenger man ikke å tillegge verbet mengder av informasjon om mulige strukturer for å kunne gjøre greie for den leksikalske kreativiteten: Ordet som blir satt inn på verbplassen får tildelt rollen som verb som en konsekvens av innsettingen. Dette er helt

uavhengig av hvilke konseptuelle og strukturelle egenskaper vi tradisjonelt forbinder med det aktuelle ordet. I setningen (11), *En venn av meg tesler til Spania i sommer*, er for eksempel substantivet *tesla* satt inn på verbets plass i en intransitiv ramme. Dermed tar substantivet rollen som verbal, med den tilhørende argumentstrukturen. Dersom man da går ut fra at et gitt språk har et avgrenset antall rammer tilgjengelig, og at de leksikalske elementene ikke bestemmer over strukturbyggingen, skulle det ikke være noe i veien for å bruke det samme verbet i alle rammene som er tilgjengelig for det gitte språket (Riksem, 2013: 46). Som vi så i eksemplene (12) - (16) kan verbet *hoste* brukes i alle de fem rammene i norsk, uavhengig av verbets leksikalske semantikk. Dette viser at rammene eksisterer uavhengig av verbet.

På denne måten kan vi konkludere med at det vi oppfatter som argumentstruktur, er bestemt av rammene og ikke av verbets semantisk-konseptuelle innhold. Argumentstruktur konstruert som en leksikalsk egenskap som blir projisert som syntaktisk struktur, slik man ser det for seg i den leksikalistisk orienterte minimalismen, finnes med andre ord ikke (Åfarli, 2007: 14).

3.3 Rammene i didaktisk sammenheng

Rammene, slik vi har sett dem ovenfor, er ikke hensiktsmessige å bruke direkte i undervisningssammenheng. Dette skyldes at trestrukturene er svært abstrakte, og elevene vil derfor ikke klare å henge med på hva som skjer. Når jeg nå etter hvert skal komme med forslag til et undervisningsopplegg som baserer seg på rammeanalysen og generativ grammatikk, vil det være nødvendig å gjøre noen forenklinger. Spørsmålet er da hvordan man kan forenkle disse trestrukturene, slik at de blir mindre abstrakte, og dermed kan brukes som et didaktisk hjelpemiddel i skolen.

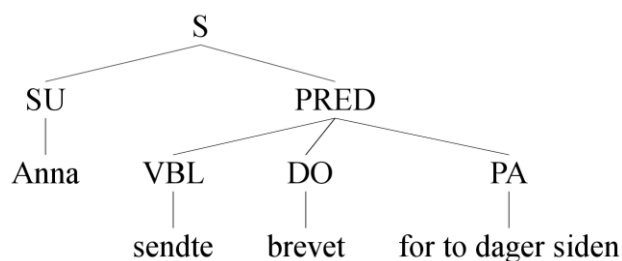
Mitt forslag er å bruke funksjonsmønstre basert på rammene i undervisningssammenheng. Åfarli og Sakshaug (2006) foreslår fem funksjonsmønstre som tilsvarer de fem vanligste leddstillingsmønstrene man finner i norsk, og rammene tilsvarer delvis disse funksjonsmønstrene. Med visse tilpasninger, blant annet ved å legge til et ekstra funksjonsmønster, vil rammene kunne overføres til disse funksjonsmønstrene. En nærmere gjennomgang av funksjonsmønstrene kommer i kapittel 4.4. Selv om disse funksjonsmønstrene og de tilhørende trestrukturene ikke blir like vitenskapelig detaljert som det vi finner på forskningsfronten, vil de ha en didaktisk verdi. Elever i grunnskole og videregående skole har

behov for forenklete strukturer i sin grammatikkundervisning. Her vil poenget være å bruke didaktiske virkemidler som elevene forstår og kan benytte seg av selv. Mange i fagmiljøet mener at trestrukturer ikke egner seg i skolen, fordi det blir for abstrakt for elevene. Hvis man skal tenke trestrukturer på universitetsnivå, vil det selvsagt være vanskelig for elevene å forstå disse. Men trestrukturer og rammene kan være et svært godt didaktisk hjelpemiddel dersom man klarer å gjøre de riktige tilpasningene. Her må man altså komme frem til et kompromiss mellom det som er vitenskapelig holdbart, på den ene siden og det som er didaktisk holdbart, på den andre siden. Da må trestrukturene, slik de er presentert ovenfor, forenkles slik at de kan brukes i undervisningssammenheng.

Videre er det et spørsmål hvilke trestrukturer en skal bruke i denne sammenhengen. Ja, de må forenkles, men hvor mye skal de forenkles, og hvordan skal de forenkles? Man kan tenke seg at det kan være hensiktsmessig å bruke en helt flat struktur, der setningen blir mer skjematisk satt opp:

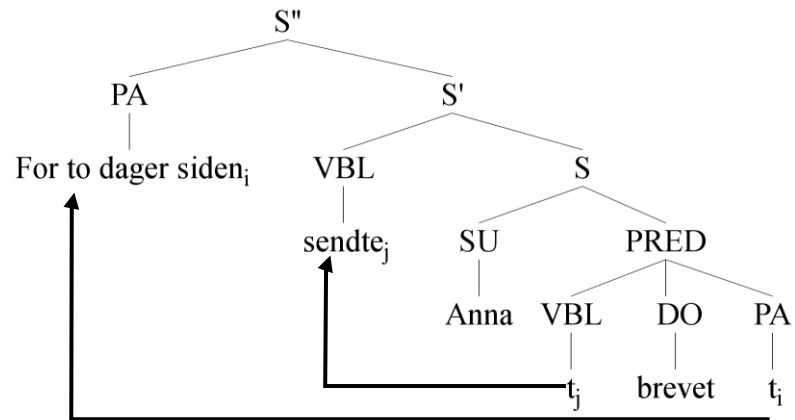
[SU]	[VBL]	[DO]	[PA]
Anna	sendte	brevet	for to dager siden

Ved å bruke et slikt skjematisk oppsett, er det veldig mye relevant informasjon om setningsoppbygging som forsvinner. Blant annet vil det være hensiktsmessig å lære elevene hvordan en setning er bygd opp og hva den består av. Altså må de få kunnskap om subjekt og predikat. Da vil en "halvflat" struktur være mer hensiktsmessig å bruke:



En slik trestruktur vil være med på å få frem de viktigste elementene en setning består av. Jeg mener at denne strukturen vil være et godt kompromiss mellom det som er vitenskapelig holdbart, og det som er didaktisk holdbart. Denne strukturen kan brukes i undervisningen som et godt didaktisk hjelpemiddel, særlig på ungdomstrinnet og i videregående skole. En slik

struktur vil, etter min mening, bidra til økt forståelse hos elevene når de skal begynne å analysere ulike setninger. Videre må man vurdere om man vil bygge ut denne strukturen for å vise flyttingssystemer. Min mening er at dette vil være et godt pedagogisk grep. På denne måten får man visualisert flyttingsprosesser på en fin måte for elevene:



Her viser jeg flyttingsprosessene uten nærmere forklaring. En nærmere gjennomgang av hvordan man skal bruke disse strukturene mer konkret i klasserommet, vil komme i kapittel 4.

4 Generativ grammatikk i undervisningen

Generativ grammatikk er rettet mot språkevnen og den internaliserte grammatikkompetansen (jf. kapittel 3). Dette står i motsetning til det rådende grammatikksynet i skolen i dag. Som vi så i kapittel 2, er grammatikkundervisningen i skolen i dag fremdeles svært tradisjonell, med fokus på en normativ grammatikk. Det blir med andre ord fokusert svært mye på regler. Ved å ta i bruk den generative grammatikken som utgangspunkt i skolen, vil man vri fokuset mot elevenes egen inherente språkkompetanse og de kognitive prinsippene som genererer språkstrukturen. Innenfor generativ teori vil man heller formulere de underliggende prinsippene som bestemmer grammatikkene til det menneskelige språket, enn å beskrive detaljene som er spesifikke for et bestemt språk (Haegeman, 1994). Dersom vi ser dette i sammenheng med den regelbaserte grammatikken som preger skolen i dag, ser vi at vi har med en annen grammatikktipe å gjøre.

I denne delen vil jeg undersøke om språkopplæringen i skolen, og dermed norskundervisningen, kan basere seg på generativ grammatikk fremfor den normative grammatikken som er rådende i dag. Elevenes intuitive kunnskap om språk vil sannsynligvis kunne fungere som et springbrett i opplæringen. Som nevnt i kapittel 3 skjer tilegnelsen av morsmålet svært tidlig, og allerede i løpet av førskolealderen har barn den grunnleggende grammatiske utrustningen på plass. Elever med normal språkutvikling vil tidlig i sin skolekarriere være ”eksperter” på sitt eget morsmål. De vil kunne produsere og forstå et uendelig antall setninger, skille ugrammatikalske fra grammatikalske setninger og lignende (Guasti, 2002). De har selvsagt ikke et komplett ordforråd, og de kan heller ikke gjøre greie for språklige fenomener, men de har en intuitiv kunnskap om sitt eget språk. Hvis man da baserer seg på en generativ grammatikk, vil man kunne sørge for at elevens egen språkkompetanse blir satt i fokus (Riksem, 2013: 83).

I sin hovedoppgave presenterer Nyteit (2002) fire vanlige språkopplæringsargumenter: *fremmedspråksargumentet*, *språkferdighetsargumentet*, *metaspråksargumentet* og *allmenn-danningsargumentet*. Fremmedspråksargumentet handler om at grammatikken må ha en plass i morsmålsfaget (norsk) fordi man trenger grammatikken for læring av fremmedspråk. Språkferdighetsargumentet dreier seg om at grammatikkundervisning vil gjøre eleven bedre til å uttrykke seg på morsmålet. Metaspråksargumentet er et argument for at man trenger et

språk om språket, et grammatisk metaspråk. Til slutt dreier allmenndanningsargumentet seg om at selv om grammatikkundervisning ikke skulle ha en positiv effekt på elevers skriveferdigheter, er grammatikken en så vesentlig del av menneskets utrustning og atferd at emnet er en viktig del av allmenndannelsen. Kort fortalt sier Nyteveit at en språkopplæring basert på generativ grammatikk kan knyttes til disse argumentene ettersom teorien kan tilby elevene en grunnleggende forståelse av språk og språkssystem, og det vil gi elevene et metaspråk og følgelig en grammatisk terminologi som kan benyttes på tvers av språkgrensene. I tillegg vil opplæring i språk og (generativ) grammatikk være allmenn-dannende.

I denne delen av oppgaven vil det overordnede didaktiske grepet være å bruke generativ grammatikk (ordklasser, funksjonsmønster og leddstilling) for å vektlegge det som er felles for språk, og også for å drille inn et felles fundament som vil gjøre ulikhetene mer håndterlige. I dette kapitlet vil jeg først argumentere for hvorfor man bør bruke generativ grammatikk i undervisningen. Deretter vil jeg argumentere mer konkret for et komparativt perspektiv på språkopplæringen og grammatikkundervisningen. Videre vil jeg se på ordklasser og hvordan man kan bruke disse i undervisningen, før jeg går videre til funksjonsmønster og hvordan disse kan brukes som forenklinger av de grammatiske rammene. Den tredje delen jeg vil se på er flyttingssystem og hvordan dette kan brukes i undervisningen. Til slutt har jeg en del der jeg viser hvordan man kan bruke det komparative perspektivet i undervisning av minoritetsspråklige.

4.1 Hvorfor generativ grammatikk?

Et av målene for norskfaget er å utvikle elevenes språkkompetanse. Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av språkkompetansen som eleven trenger for å forstå og lære, også i andre fag enn norsk. På denne måten skal de få kunnskap som kan være en plattform for videre læring både i og utenfor skolen (jf. kapittel 2). Med utgangspunkt i dette kan en spørre seg om den normative grammatikken, som er rådende i dagens skole, legger forholdene til rette for en slik språklig utvikling.

Ordklasser har størst fokus i grammatikkundervisningen i skolen i dag, men setningsledd er også vektlagt i undervisningen. Det som blir lært ut fra en slik metode, vil ikke være stort

annet enn evnen til å klassifisere og systematisere språket. Den tradisjonelle grammatikkundervisningen lærer oss bare noe *om* språk, men vi bør rette opplæringa mot en trening *i* språk for at det skal ha god effekt på språkutviklingen til elevene (Budal et al., 2015: 204). Da kan det være relevant å spørre om ordklasseinndelingen, som står i fokus i dagens undervisning, gir det riktige bildet av språk og språkbruk.

Som vi så i kapittel 2, skal norskfaget være både et dannelsesfag og et ferdighetsfag. Faget skal med andre ord gi elevene kunnskaper og ferdigheter som skal styrke deres språklige trygghet og identitet. Det generative språksynet tar utgangspunkt i en medfødt grammatisk utrustning, og at språket er kognitivt internalisert, noe som forsterker at språket er en del av identiteten. Ved å innta et slikt fokus i undervisningen, vil grammatikken bli en del av allmenndanningen, som ifølge læreplanen er et viktig punkt også i norskundervisningen (jf. kapittel 2). Et generativt utgangspunkt vil gi elevene innsikt i egen språkutvikling, og vil dermed være med på å styrke deres språklige trygghet og identitet, slik det er spesifisert i læreplanen.

Ut fra det vi har sett til nå, vil det være mer formålstjenlig å legge opp språkopplæringen med bakgrunn i det generative språksynet. Legitimeringen av grammatikkopplæringen burde være språket og grammatikken som noe spesifikt menneskelig. Målet vil da være å stimulere det eleven egentlig kan, gjennom en læringsprosess som legger vekt på elevens egen grammatiske kompetanse og bevisstgjøring rundt den. Ifølge Chomsky er lingvistikkens hovedoppgave å forklare hvordan det er mulig å lære et språk. Språkevnen hos mennesket blir sett på som et biologisk organ som er fysisk til stede i hjernen og en del av vår arts biologiske utrustning. Ettersom språket er fundert i det man ser på som et biologisk organ, må det være medfødt. Dermed kan man si at språket ikke blir lært, men at det er et resultat av vekst og modning under påvirkning av ytre faktorer. Lingvisten Steven Pinker kaller språkevnen for et *instinkt* som er artsspesifikt hos mennesket. Grammatikken genererer setningene i språket, altså spesifiserer hvilke setninger som språkbrukeren regner for ”rette”. Generativ grammatikk er med andre ord en teori om den kunnskapen som skal til for å produsere og forstå ytringer (Faarlund, 2005: 31-32). Grammatikken ligger altså latent i hjernen, og den generative grammatikken gir oss et bilde av den underliggende språkkunnskapen vår. En slik grammatikk blir dermed mer abstrakt med tanke på konkrete språklige uttrykk enn tradisjonelle grammatikker (Nordgård & Åfarli, 1990). Ved å legge fokuset på den generative

grammatikken, vil vi vende oppmerksomheten mot de enkelte individene og utviklingen deres. Utviklingen av en språklig bevissthet, en metaspråklig bevissthet, vil stå sentralt. Det vil dermed være en viktig oppgave å legge opp til språklig refleksjon rundt hver enkelt elevs internaliserte språkkompetanse i klasserommet.

4.2 Komparativt perspektiv på språkopplæringen

Det finnes naturlig nok flere ulike tilnærminger til grammatikkundervisning. Eksempler på ulike tilnærminger kan være tekstbasert tilnærming, kontrastiv tilnærming og induktiv tilnærming. Dette er ikke metoder som står som kontraster til hverandre, men de overlapper og utfyller hverandre. De kan derfor med fordel kombineres (Iversen, Solem & Otnes, 2011: 22). I denne fremstillingen vil jeg i all hovedsak fokusere på den kontrastive tilnærmingen, eller en komparativ tilnærming som jeg velger å kalle det her. Dette gjør jeg med bakgrunn i læreplanen, som legger opp til en komparativ norskundervisning (jf. kapittel 2). Jeg vil også prøve å kombinere denne med en induktiv tilnærming.

Dersom man bruker en komparativ tilnærming til språklæring og setter ett språk opp mot et annet, blir man mer bevisst både likheter mellom og spesielle sider ved hvert språk. Man kan for eksempel bli mer bevisst på at det finnes universelle behov for visse språklige basisfunksjoner, men at disse kan få ulike uttrykk i forskjellige språk. Ett og samme innhold kan uttrykkes på ulike måter i ulike språk – og til og med innenfor samme språksamfunn. Språklige likheter og forskjeller kan komme klarere frem ved å sammenligne språk. I norsk sammenheng kan det være interessant og klargjørende å sammenligne de to skriftlige målformene med hverandre, og dessuten dialektene våre (Iversen et al., 2011: 23-24). Det vil også være interessant å bruke en komparativ tilnærming i opplæringen av andrespråksbrukere. Dette ser vi også at det er lagt stor vekt på både i læreplanen for minoritetsspråklige og den ordinære læreplanen for norskundervisning:

- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål (etter 10. trinn).
- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk (etter Vg1 studieforberedende og Vg2 yrkesfag).

(Kunnskapsdepartementet, 2013a)

- bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål (etter Vg3, nivå 2, grunnleggende norsk for språklige minoriteter).

(Kunnskapsdepartementet, 2007)

Åfarli (2003) argumenterer for et komparativt perspektiv på grammatikkundervisningen. Han påpeker at på et overordnet plan regner man med at alle verdens språk blir generert på basis av én felles internalisert UG. Derfor prøver man innenfor generativ grammatikk å minimere de syntaktiske ulikhetene mellom ulike språk, i tillegg til å konstruere enhetlige analyser på tvers av ulike språk. Åfarli konkluderer dermed med at generativ grammatikk er «klart komparativt orientert og eignar seg særdeles godt til komparative studiar» (Åfarli, 2003: 19).

Den induktive tilnærmingen er en metode som passer godt sammen med den komparative tilnærmingen. Den induktive arbeidsmetoden vil være særlig aktuell i en generativt basert språkopplæring. Som vi har sett ovenfor, har elevene en taus kunnskap om grammatikk, og de er på den måten i stand til å vurdere setninger på ulike måter. Ved å benytte seg av en induktiv metode, tar man utgangspunkt i eksempler fra virkeligheten og formulerer regler ut fra dette. I denne sammenhengen vil det bety at man tar utgangspunkt i *språket i bruk*, slik det er nevnt i kompetansemålene, for så å utlede grammatiske regler (Iversen et al., 2011: 24).

I undervisningen bør man utnytte elevenes tause kunnskap om grammatikk. Dette kan gjøres ved å la elevene selv avdekke språklige fenomener og sette navn på reglene. Med stor sannsynlighet vil eleven være mer oppmerksom på regler som han/hun har oppdaget selv. Det å benytte seg av en kognitiv og induktiv innfallsvinkel, kan produsere mye verdifull grammatikkunnskap. Dette gjøres gjennom en bevisstgjøring av noe elevene egentlig visste fra før (Hognestad, 2013). En utnyttelse av elevens iboende kunnskap om språk, kan vekke mestringsfølelse og selvtillit i norskfaget. På denne måten vil norskopplæringen kunne skape engasjement blant elevene. Gjennom den induktive arbeidsmetoden skal eleven oppdage fenomener som læreren deretter presenterer på en klar og konkret måte. Her kan man også trekke inn de større spørsmålene fra språkvitenskapen: *Hvordan lærer barn språk? Hvilke likheter og ulikheter finnes mellom verdens språk? Hvordan fungerer grammatikken?* Slike spørsmål vil kunne bygge opp under mange av kompetansemålene som elevene skal gjennom. Man kan ikke forvente at læreren skal kunne gi noe svar på disse spørsmålene, men av og til er det imidlertid ikke svaret som er hovedpoenget. Noen ganger er poenget å stille de

interessante spørsmålene som skaper nysgjerrighet blant elevene. Dette bør ses på som en del av det studieforberedende arbeidet med elever, særlig i den videregående skolen (Hognestad, 2013). Man kan vente at eleven blir mer motivert og interessert i å ta del i språkopplæringen, dersom man han eller hun inkluderes i en slik språklig utforskning (Riksem, 2013: 84).

4.3 Ordklasser

Vi deler ord inn i ordklasser for å gruppere ordene i et språk ut fra fellestrekk i betydning, bøyning og funksjon. En ordklasseinndeling som fungerer for ett språk, fungerer derfor ikke nødvendigvis fullt ut for et annet. Med *Norsk referansegrammatikk* (1997) kom en ny ordklasseinndeling for norsk, som baserer seg på bøyningsmønster. Denne nye ordklasseinndelingen har vært svært omdiskutert etter at den kom.

Det finnes flere måter å dele inn ordklassene på. I ordklassene *verb*, *substantiv*, *adjektiv* og *interjeksjoner* kan det komme til eller bli laget nye ord. Disse ordklassene er *åpne*. Andre ordklasser derimot har et fast ordinventar, og er dermed *lukkede* ordklasser (Budal et al., 2015: 131).

Et annet skille er rent morfologisk. Noen ordklasser har bøyning mens andre ikke har det (Budal et al., 2015: 132). Substantiv kan bøyes i tall: *flaske* - *flasker* og bestemthet *flasken* – *flaskene*. Adjektiv kan gradbøyes: *snill* – *snillere* – *snillest*, eller *praktisk* – *mer praktisk* – *mest praktisk*. Verb kan også bøyes, og vi skiller mellom sterke og svake verb. Forskjellen er at svake verb får ending i preteritum, mens sterke verb ikke gjør det, men ofte skifter vokal: *kaste* – *kaster* – *kasta/kastet* – *har kasta/kastet* og *syng* – *synger* – *sang* – *har sunget*. Preposisjonen *under* og subjunksjonen *som*, har derimot ikke bøyning.

4.3.1 Ordklasser i undervisningen

Som det går frem av LK06, er ordklasser en viktig del av grammatikkundervisningen i skolen i dag. Selv om jeg ovenfor har argumentert for at ordklasser ikke bør være hovedfokus i grammatikkundervisningen, er de likevel en viktig basiskunnskap, som vil gi elevene et språk om språket. Som vi også har sett i kapittel 2, er det i læreplanen lagt opp til å drive med en komparativ grammatikk i undervisningen i skolen. Når det gjelder ordklassene, kan det være et pedagogisk mål å gjøre elevene oppmerksomme på at de samme ordklassene ikke gjelder

for alle språk, men særlig at det finnes svært store likheter mellom språk når det gjelder ordklasser. Dette vil være spesielt hensiktsmessig i opplæringen av minoritetsspråklige elever. Disse elevene har også kompetansemål som går direkte på ordklasser: ”identifisere og beskrive ulike ordklasser og funksjonene til disse ordklassene” (Kunnskapsdepartementet, 2007). De skal dessuten kunne ”identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål” (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I tradisjonell skolegrammatikk er altså de norske ordene delt inn i ti ordklasser (jf. kapittel 4.3). Det er fort gjort å tenke at andre språk har de samme ordklassene som norsk, selv om dette ikke stemmer. Det er bare substantiv og verb som finnes i absolutt alle språk. Noen språk mangler adjektiver, og enkelte språk har langt færre adjektiver enn det vi har i norsk (Iversen et al., 2011: 87).

Det er en selvfølge at alle språk har innholdsord, men det er ikke slik at alle språk har de samme avlednings- og bøyningsmorfemene som vi har på norsk (Iversen et al., 2011: 87). Her er det viktig å vite forskjellen mellom frie og bundne morfem. De frie morfemene har selvstendig betydning og kan opptre ”alene”, uten andre morfem, og danne et leksem. Et eksempel på dette er **kjær** i *kjærlighet*. De bundne morfemene kan ikke opptre alene, de forekommer typisk sammen med ett eller flere frie morfem. For eksempel bestemt entall (-en) i *bilen*, eller **lig** og **het** i *kjærlighet*. Et avledningsmorfem er et bundet morfem som sammen med ett eller flere leksikalske morfemer danner et nytt leksem. Resultatet av kombinasjonen kalles en avledning. Et bøyningsmorfem er et bundet morfem som opptrer sammen med ett eller flere leksikalske morfemer, men som ikke danner et nytt leksem. Det finnes store forskjeller mellom språk, både når det gjelder hvordan ord bygges opp, og hva slags informasjon de ulike morfemene skal gi oss (Iversen et al., 2011: 87). I undervisningen er det likevel viktig å fokusere på de likhetene som finnes mellom språk. Ved å fokusere på likheter vil elevenes motivasjon bygges opp, heller enn å brytes ned.

Norsk er det vi kaller for et svakt syntetisk språk fordi det har et relativt enkelt mønster for bøyning av substantiv og verb. For minoritetselever vil det imidlertid være store forskjeller på hvordan de opplever det norske bøyningssystemet. Som lærer vil det være en fordel å i det minste vite om morsmålet til elevene er analytisk eller syntetisk – og i hvor stor grad. Dersom læreren er klar over hvor fortrolige de er med bøyningsmorfemer, kan man få en idé om

hvordan norsk vil fortone seg for dem. I analytiske språk vil det være et stort behov for mange funksjonsord, ettersom det er disse som uttrykker de grammatiske relasjonene i språket. Syntetiske språk har i mindre grad bruk for slike ord, ettersom bøyning uttrykker mange grammatiske forhold der andre språk bruker funksjonsord (Iversen et al., 2011: 87).

I et komparativt opplegg vil det være et pedagogisk mål å la elevene selv utforske og prøve seg frem, gjennom å bruke en induktiv arbeidsmetode. Dersom man da i tillegg bruker generativ grammatikk som utgangspunkt, vil det være et mål å hente frem de intuisjonene eleven har om morsmålet sitt, med bakgrunn i den inherente språkkunnskapen (jf. kapittel 3). Eleven vil etter all sannsynlighet være ute av stand til å formulere prinsippene som ligger til grunn for ytringene han/hun produserer, men han/hun har likevel en taus kunnskap om disse prinsippene. Dersom man tar utgangspunkt i både grammatikalske og ugrammatikalske setninger, kan man fokusere på denne medfødte språkevnen som alle elevene har. En slik metode kan begrunnes med bakgrunn i LK06:

Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner.

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993)

Ved å la elevene få møte språket ut fra egne evner, for på denne måten å lære seg å reflektere rundt språklige data, vil vi møte elevene på deres egne premisser. Derfor vil det være et poeng å presentere kontraster som i (1).

- (1) a. Anna vil **møte** Ingvil ved kiosken.
b. *Anna vil **permen** Ingvil ved kiosken.

Elevene vil neppe ha problemer med å se at setning (1b) er ugrammatikalsk. På denne måten kan man få til en språklig refleksjon i klasserommet gjennom at elevene reflekterer rundt hva det er som gjør at setningen ikke fungerer. Elevene vil trolig komme frem til at problemet ligger ved byttet av verbet *møte* og substantivet *permen*. På denne måten kan man nærme seg ulike ordklasser. Det vil være en pedagogisk fordel å ha snakket om hva ordklasser er på forhånd, slik at elevene har begreper å bruke, et metaspråk, når de setter i gang sin egen forskning. Ved å presentere ulike setninger både på morsmålet til eleven og på norsk,

grammatikalske så vel som ugrammatikalske, får elevene mulighet til å sette navn på reglene selv. De får mulighet til å reflektere rundt hvilke funksjoner de ulike ordklassene har i de to språkene, og de får sett på hva som er likt og hva som er ulikt mellom de to språkene. Her vil det være pedagogisk smart av læreren å ta tak i likhetene etter hvert som elevene oppdager dem, for å vise elevene at det faktisk finnes likheter mellom norsk og morsmålet deres, for på den måten å bygge opp motivasjon og selvtillit hos elevene.

For elever med norsk som morsmål foreslår Lohndal (2014b) å bruke språkblandingsdata for å «krydre grammatikktimene på en måte som vil bidra til å utvikle elevenes metaspråklige kompetanse». Ved å gjøre dette, hevder Lohndal at vi kan komme oss bort fra det Hognestad (2013) kaller: «paradigmegymnastikk: mekaniske puggeøvelser som ikke formidler noen forståelse av hva språk er, og som er dørgende kjedelige». Et viktig premiss her er den internaliserte grammatikken, altså elevenes tause kunnskap om grammatikk (jf. kapittel 4.2).

Dersom man tar utgangspunkt i kompetansemål som «beskrive ordklasser og deres funksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013a), er språkblandingsdata ideelle. Her kan man bruke setninger der ord fra andre språk, eksempelvis engelsk, fremhever en ordklasse. Lohndal (2014b) foreslår setningen *Mari kicka ballen* som et eksempel. Denne setningen kan brukes som utgangspunkt for å snakke om ordklassene verb og substantiv. Verbet identifiseres nettopp ved at det står på engelsk. Man kan ta utgangspunkt i en rekke slike setninger med språkblandingsdata for å snakke om ordklasser, bøyning og lignende.

Gjennom eksempler som dette vil elevenes metaspråklige kompetanse utvikles. En slik metaspråklig kompetanse er også nødvendig for å behandle andre kompetansemål i læreplanen som omhandler tekstlig kompetanse. Det er vanskelig å tenke seg hvordan elevene skal kunne strukturere og bygge opp egne tekster, samt analysere andres tekster, dersom de ikke kan forskjellen på substantiv og verb eller utføre enkle syntaktiske analyser (Lohndal, 2014b).

4.4 Funksjonsmønster

De grunnleggende syntaktiske funksjonskategoriene er subjekt og predikat, og dette er minstekravet for en setning. Når vi analyserer en setning deler vi setningen først inn i subjekt (SU) og predikat (PRED). Minstekravet for predikatet er at det må inneholde et verbal (VBL). Utenom dette er strukturen til en setning først og fremst avhengig av den interne strukturen til predikatet. Hvilke ledd som finnes i predikatet, i tillegg til verbalet, vil i stor grad være bestemt av strukturen som setningen settes inn i (jf. rammene i kapittel 3). Det finnes fem hovedtyper av funksjonsmønstre som vi skal se litt nærmere på. Funksjonsmønstrene er et uttrykk for en regularitet som allerede finnes i språket og de er dermed med på å gjøre denne regulariteten synlig for oss.

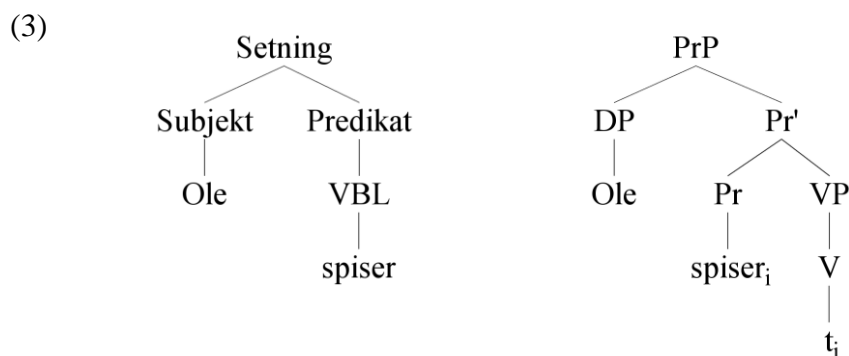
I det følgende vil jeg bruke funksjonsmønstrene som en forenkling av rammene som ble presentert i kapittel 3. Funksjonsmønstrene svarer til en viss grad til de syntaktiske rammene. Flere av funksjonsmønstrene passer direkte inn i de syntaktiske rammene, mens noen trenger en viss tilpasning.

Funksjonsmønster I: SU + VBL

De enkleste setningene er de som består av et subjekt og et predikat som kun inneholder et verbal. Dette betyr at setningsstrukturen til slike setninger ikke krever noen utfylling til verbet. Dette funksjonsmønsteret tilsvare ramme nummer 1.

(2) Ole spiser.

(3) viser analysen både som forenklet funksjonsmønster og i rammestrukturen.

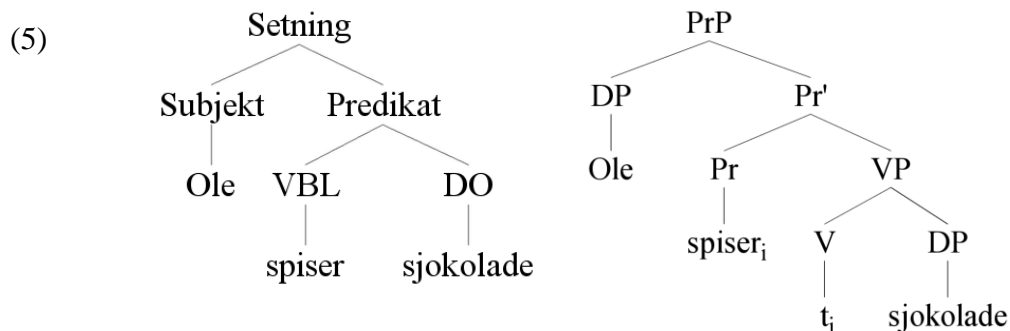


Funksjonsmønster II: SU + VBL + DO

Ofte krever setningsstrukturen et direkte objekt (DO) i tillegg til hovedverbet. Dette funksjonsmønsteret tilsvarer ramme nummer 2.

(4) Ole spiser sjokolade.

(5) viser analysen både som forenklet funksjonsmønster og i rammestrukturen.

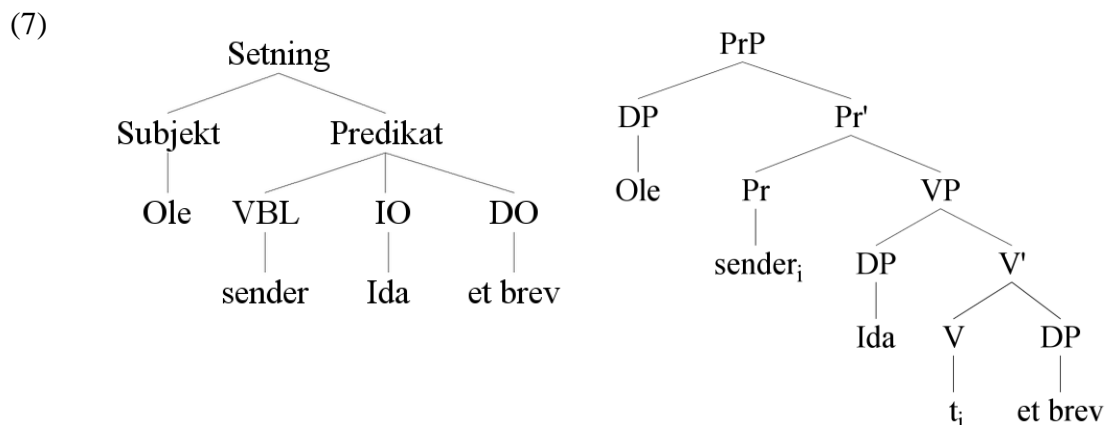


Funksjonsmønster III: SU + VBL + IO + DO

Enkelte setningsstrukturer vil ta to objekter. Da vil predikatet i setningen inneholde et indirekte objekt (IO) ved siden av det direkte objektet. Dette funksjonsmønsteret tilsvarer ramme nummer tre.

(6) Ole sender Ida et brev.

Strukturen til (6) kan fremstilles som i (7), med både funksjonsmønster og rammestruktur.



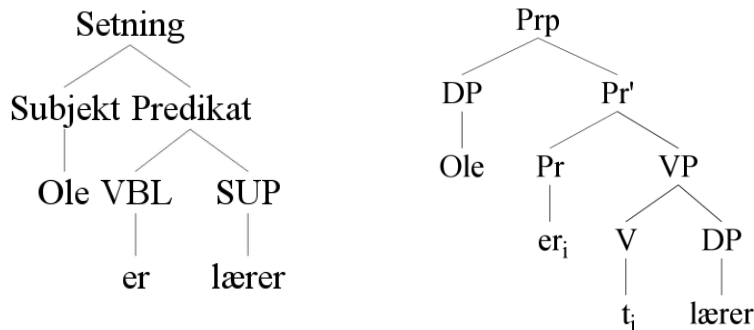
Funksjonsmønster IV: SU + VBL + SUP

I visse setningsstrukturer finnes det et subjektspredikativ. I slike tilfeller vil predikativleddet vise til en egenskap som karakteriserer eller blir utsagt om den eller det som subjektet viser til. Dette er vist i (8) der *lærer* er et ledd som fungerer som subjektspredikativ. Dette funksjonsmønsteret tilsvarer, i likhet med funksjonsmønster II, ramme nummer 2.

(8) Ole er lærer.

Dette kan analyseres som i (9).

(9)



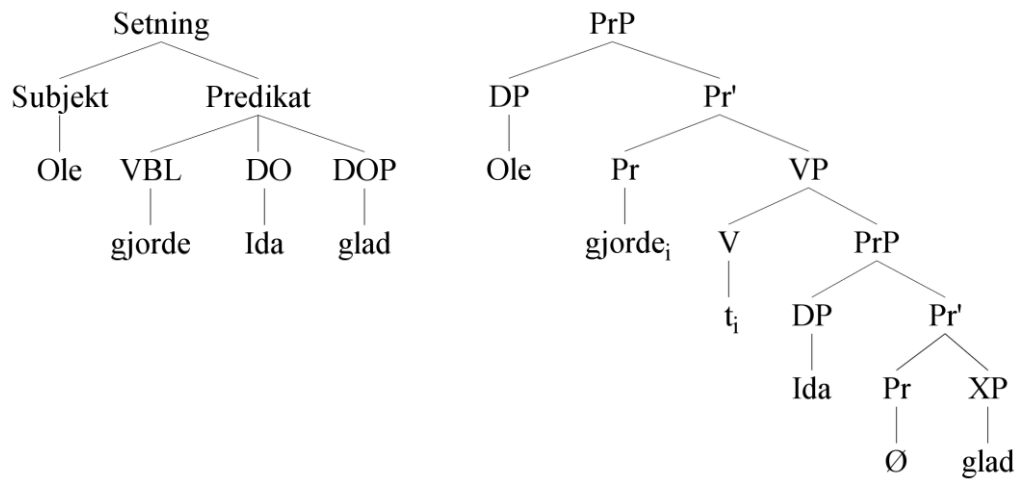
Funksjonsmønster V: SU + VBL + DO + DOP

På samme måte som man kan ha et predikativledd til subjektet i en setning, kan det stå et predikativledd til det direkte objektet. Dette er et direkte objekt-predikativ (DOP).

(10) Ole gjorde Ida glad.

På elementært nivå opererer man ikke med småsetninger, og her vil derfor *glad* analyseres som objektspredikativ som står til det direkte objektet i setningen. I rammeanalysen vil *Ida glad* være en småsetning, og jeg vil derfor foreslå at funksjonsmønster V tilsvarer ramme nummer 4. Analysen blir som i (11).

(11)

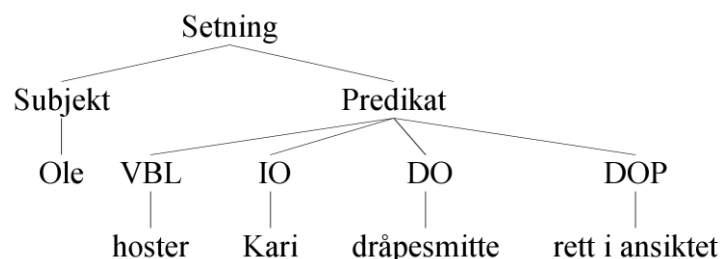


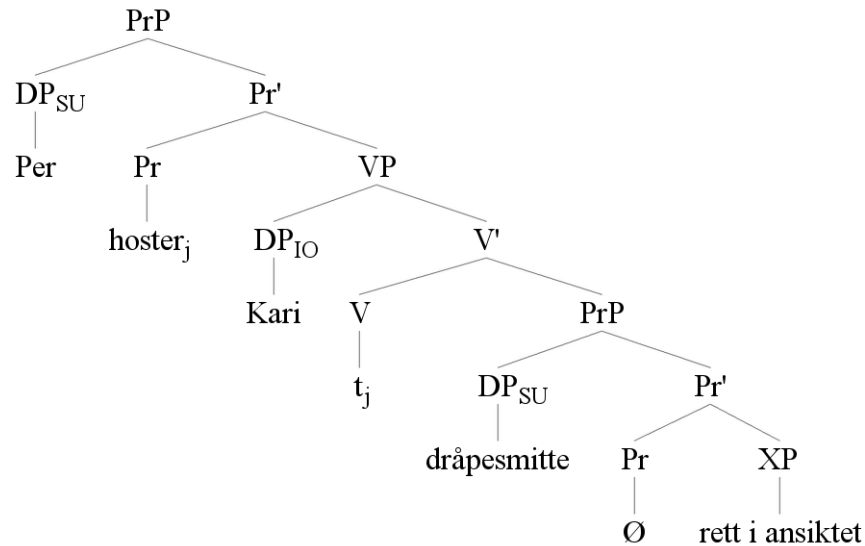
I tillegg til de funksjonene som er vist i funksjonsmønstrene over, vil setninger svært ofte inneholde ett eller flere predikatsadverbialer (PA). På den måten kan man for hvert funksjonsmønster lage tilsvarende funksjonsmønster som inneholder ett eller flere predikatsadverbial i tillegg til de funksjonene som er der fra før.

Det er også viktig å være oppmerksom på at det finnes andre typer elementer og ledd som faller utenfor funksjonsmønstrene som er gitt her. Dette gjelder blant annet hjelpeverb, setningsadverbial og frie predikativ. Bortsett fra dette vil så å si alle setninger på norsk kunne plasseres i ett av de grunnleggende funksjonsmønstrene som er gitt ovenfor, men med et helt avgjørende forbehold: Flytting vil endre de grunnleggende funksjonsmønstrene radikalt, men rammene vil likevel være ”abstrakt” til stede. Dette kan sammenlignes med de fem rammene vi har på norsk, jf. kapittel 3.

Det kan være verdt å nevne at ramme nummer 5 ikke passer inn i noen av de fem funksjonsmønstrene gitt ovenfor. Jeg vil derfor foreslå et funksjonsmønster nummer seks: **SU + VBL + IO + DO + DOP**. Dette funksjonsmønsteret vil passe inn med ramme nummer 5. Funksjonsmønster nummer VI og ramme nummer 5 er vist i (12).

(12)





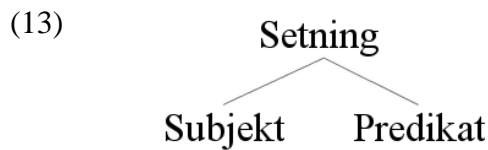
Som vi ser, er det nokså godt samsvar mellom funksjonsmønster og rammer, og de kan til en viss grad sammenlignes. Hvis man legger det sjette funksjonsmønsteret til de andre fem, vil jeg anta at disse seks funksjonsmønstrene kan brukes på lik linje med rammene. Alle norske setninger skal kunne settes inn i ett av de seks funksjonsmønstrene gitt ovenfor.

I det følgende søker jeg å vise hvordan man kan bruke funksjonsmønstrene i undervisningen. Her vil jeg utelukkende fokusere på funksjonsmønstrene, og ikke nevne rammene. Dette skyldes at rammene er svært abstrakte og avanserte, mens funksjonsmønstrene er mer konkrete og dermed lettere å bruke i undervisningssammenheng. Jeg vil i denne sammenhengen se på funksjonsmønstrene som forenklede versjoner av rammene. Jeg vil likevel at funksjonsmønstrene skal fungere på samme måte og ha samme nytte som de syntaktiske rammene. Jeg ønsker at elevene skal se et mønster, jeg ønsker at de skal se at alle norske setninger kan plasseres inn under ett av de seks funksjonsmønstrene og at det som bestemmer hva som for eksempel kan være et verb, er hvor det blir plassert i funksjonsmønsteret.

4.4.1 Funksjonsmønster i undervisningen

Også i arbeidet med funksjonsmønster, vil det være et didaktisk virkemiddel å jobbe med grammatikalske og ugrammatikalske setninger. På denne måten vil man igjen få i gang en språklig refleksjon i klasserommet, der elevene blant annet kan reflektere rundt minimumskravet for en setning. Det kan derfor være en idé å presentere strukturen i (13) for

elevene, som viser minimumskravet for en setning og samtidig gir elevene et bilde av hvordan en setning er bygd opp og henger sammen.



Ved at elevene blir presentert for en rekke setningsalternativer, grammatikalske så vel som ugrammatikalske, kan de selv prøve seg frem for å se hvilke ledd som er nødvendige for at setningen skal være grammatisk. Etter hvert må læreren presentere de ulike funksjonsmønstrene for elevene, og videre må elevene igjen få jobbe som språkforskere på egenhånd. Her er én mulighet å la elevene prøve seg frem med å plassere grammatikalske og ugrammatikalske setninger inn under de ulike funksjonsmønstrene. En kan for eksempel presentere setningene i (14) for elevene.

- (14)
- a. Anna gir alltid filmen til Ingvil.
 - b. Filmen gir Anna alltid til Ingvil.
 - c. Til Ingvil gir Anna alltid filmen.
 - d. Gir Anna alltid filmen til Ingvil?
 - e. Anna alltid gir filmen til Ingvil.
 - f. Alltid Anna gir filmen til Ingvil.
 - g. Anna til Ingvil filmen alltid gir.
 - h. Anna til alltid gir Ingvil filmen.
 - i. Gir til filmen alltid Ingvil Anna.
 - j. Til alltid Anna gir filmen til Ingvil.
 - k. Filmen alltid Ingvil til gir Anna.
 - l. Til gir Ingvil alltid filmen Anna.

Målet her må være å gjøre elevene oppmerksomme på at alle grammatikalske setninger i norsk vil kunne plasseres inn under et av de seks funksjonsmønstrene (jf. de fem rammene i norsk). Her kan det også være en pedagogisk mulighet å drive med komparativt arbeid. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan blant annet sammenligne disse funksjonsmønstrene med

sitt eget morsmål og se om de kan bruke alle mønstrene i dette språket. Mest sannsynlig vil elevene komme frem til at ikke nødvendigvis alle mønstrene som passer for norsk, passer for andre språk.

Etter hvert som elevene begynner å få forståelse for de enkle modellene av funksjonsmønstrene, vil det være pedagogisk smart å bygge ut denne analysen ved å spesifisere de ulike rollene i predikatet. Ved å bygge ut strukturene, får man synliggjort hierarkiet i språket. Ved å visualisere på denne måten, kan strukturen i språket bli mer klargjørende for eleven. Gjennom en slik metode kan man nærme seg ulike setningsledd og språklig refleksjon rundt disse. Her vil minoritetsspråklige elever få mulighet til å identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål, og elever med norsk som morsmål vil få muligheten til å blant annet beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne andre språk (jf. kapittel 2). Dette vil dessuten bygge opp under mange av de mer konkrete kompetansemålene i læreplanen som går direkte på grammatisk kunnskap:

- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk.
- utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap.
- beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp.
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål.

(Kunnskapsdepartementet, 2013a)

Elevene må gjøres bevisste på intransitive, transitive og ditransitive setninger. Det er ikke sikkert det er verken nødvendig eller hensiktsmessig å bruke disse begrepene i undervisningen, men det er viktig at elevene forstår at enkelte setninger ikke tar objekt, mens andre setninger tar ett eller to objekter. Her vil det også være en mulighet, særlig blant minoritetsspråklige elever, å sammenligne med deres morsmål som kanskje ikke har ditransitive setninger. Det finnes språk som bare har intransitive og transitive setninger. Thai er et eksempel på et slikt språk.

Når man snakker om funksjonsmønster vil det dessuten være mulig å ta opp setninger som viser verbets kreativitet og fleksibilitet (jf. kapittel 3), for å få en språklig refleksjon i klasserommet rundt dette. Lærer kan gjerne stille spørsmålet: *Hva er det som bestemmer hva*

som er et verb? Gitt den induktive metoden må elevene få prøve å formulere dette selv, før lærer kommer inn og forklarer og viser. Her vil det være nødvendig at elevene har fått litt kunnskap om trestrukturer og funksjonsmønster på forhånd. Når læreren kommer inn i bildet og forteller at det er plasseringen av ord i strukturen som bestemmer hva som kan være et verb, er det viktig å gi elevene gode eksempler på dette underveis.

4.5 Flyttingssystem

Hjernen til menneskene har et mentalt leksikon i tillegg til en mental grammatikk. Den mentale grammatikken inneholder et sett med regler som kombinerer ord og morfemer til fraser og setninger. På grunn av denne mentale grammatikken vil enhver morsmålsbruker intuitivt vite hvilke setninger som er grammatikalske, og hvilke som ikke er det. Det vil derfor, innen generativ grammatikk, være et mål å forklare hvorfor én setning er ugrammatikalsk, mens en annen ikke er det.

Flyttingsbegrepet er svært viktig i syntaksen. Setningene vi så ovenfor, har det til felles at de har subjektet på første plass. Disse setningene har en normalstruktur, fordi dette er oppfattet som den umarkerte plasseringen til subjektet. Men som vi vet, er det svært vanlig at noe annet enn subjektet står på første plass i en setning (Åfarli & Sakshaug, 2006: 28). Se på setning (15):

(15) Ole spiste sjokolade for en time siden.

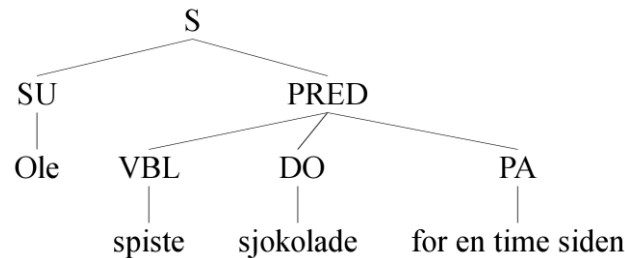
Med utgangspunkt i denne setningen kan vi stokke om på leddene, slik at vi får setningene i (16).

- (16) a. For en time siden spiste Ole sjokolade.
b. Sjokolade spiste Ole for en time siden.

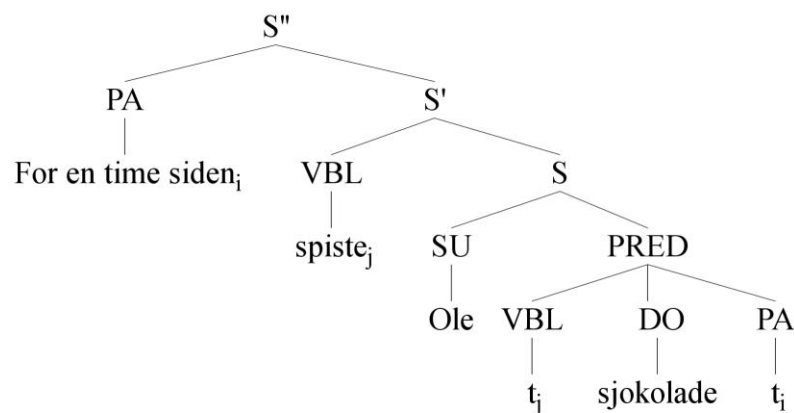
I (16) er predikatsadverbialet *for en time siden* tematisert, og i (16) er det direkte objektet *sjokolade* tematisert. Vi ser også at subjektet og verbet har byttet plass, og dette kaller vi inversjon. Her er begrepene *dypstruktur* og *overflatestruktur* viktige. Når ulike ledd blir tematisert, sier vi gjerne at vi starter fra en dypstruktur og deriverer en overflatestruktur

(Åfarli & Sakshaug, 2006: 30). Fra dypstrukturen i (15) kan man derivere overflatestrukturene som tilsvarer (16a) og (16b).

Dypstruktur:



Overflatestruktur:



4.5.1 Flyttingssystem i undervisningen

I arbeidet med grammatikk i undervisningen vil det pedagogiske hovedmålet, som vi har vært inne på tidligere, være å gjøre elevene oppmerksomme på at de har en medfødt språkevne, og vise dem hvordan denne evnen arter seg gjennom den internaliserte grammatikken. Gjennom å reflektere rundt grammatikalske og ugrammatikalske setninger, vil eleven føle at han/hun har noe å yte i forbindelse med språket. Ugrammatikalske setninger vil være med på å gjøre elevene bevisste på sin egen språkkompetanse. Det kan derfor være et didaktisk virkemiddel å gi elevene et utvalg av setninger og la dem selv prøve seg på det språklige materialet. En kan for eksempel presentere setningene som ble vist i (14) for elevene.

Når man arbeider slik, vil det være en sentral oppgave at elevene selv kan avgjøre hvilke setninger som er akseptable og ikke. Videre vil det være et poeng at elevene skal prøve å begrunne hvorfor visse setninger ikke er velformet. Dette vil være en stor oppgave for elevene, men det vil ikke være uoverkommelig. Elevene må bruke de velformede setningene

og sammenligne med de ugrammatikalske setningene, for på denne måten å komme frem til noen begrunnelser.

Etter hvert kan det være en idé å se litt nærmere på to setninger som er akseptable, og to som ikke er det. På denne måten kan man undersøke om det finnes likhetstrekk mellom dem. For eksempel:

(15)

- a. Anna gir alltid filmen til Ingvil.
- b. Filmen gir Anna alltid til Ingvil.
- c. *Anna til Ingvil filmen alltid gir.
- d. *Anna til alltid gir filmen Ingvil.

Dette kan man jobbe med både i klasserom med elever med norsk som morsmål og med minoritetsspråklige elever. Her er poenget å gjøre elevene bevisste på hvorfor to av setningene er ugrammatikalske, mens to er grammatikalske. Det vil også være et pedagogisk mål å få inn en språklig refleksjon rundt likheter og forskjeller mellom de fire setningene. Forhåpentligvis vil elevene se at verbet kommer som nummer to i setningene som er grammatikalske, mens dette ikke er tilfelle for de som er ugrammatikalske. I setning (15a) ser vi også at subjektet er på første plass, noe som ofte blir karakterisert som den normale plasseringen (Åfarli & Sakshaug, 2006). Men, som vi ser i setning (15b), er ikke dette nødvendig for at setningen skal være grammatisk riktig. Her er nemlig det direkte objektet på første plass i setningen. Vi ser med andre ord at det direkte objektet har blitt tematisert.

Gitt den induktive arbeidsmetoden, vil det her være en pedagogisk fordel at elevene selv får konstruere en hypotese rundt disse setningene. Forhåpentligvis innebærer denne hypotesen at verbet må komme som nummer to i norske setninger. Deretter kan de selv produsere setninger, og se om dette stemmer overens med hypotesen. Til slutt kan elevene lage en generalisering som viser V2-fenomenet. Dette kan med fordel gjøres med minoritetsspråklige elever også, der de får undersøke setninger fra sitt eget morsmål i første instans, før man tar frem de norske setningene for å drive komparativt arbeid.

Videre kan det være en pedagogisk mulighet for læreren å presentere dypstruktur og overflatestruktur for elevene, for å vise elevene hvordan flyttingen foregår. Her vil det være smart av læreren å vise at setningene som elevene har jobbet med, har samme dypstruktur, og deretter la elevene selv prøve å finne ut hva det er som skjer når ulike ledd blir tematisert. Læreren kan tegne opp modellen til både dypstrukturen og overflatestrukturen på tavla, og deretter la elevene selv prøve seg frem med å plassere de ulike leddene. Her er det en forutsetning at læreren tidligere har snakket om hva en setning er, hva den består av, og hvordan den er bygd opp (jf. kapittel 4.4.1).

Dette er en arbeidsmetode som vil være med på å skape trygghet hos elevene. Ved å vurdere sitt eget språk og reflektere rundt egen språkevne, vil dette etter hvert gjøre eleven mer bevisst på sin egen språkbruk. Hovedpoenget her er at eleven selv skal oppdage systematikken i språket, gjennom systematisk arbeid. Som nevnt tidligere er det naturlig at eleven er mer oppmerksom på regler som er oppdaget av han/henne selv, enn på regler som læreren har formidlet til han/henne. I slike tilfeller vil kunnskapen være erkjent i eleven selv. Hovedmålet med en slik tilnærming vil være at elevene skal bruke seg selv i møte med språket. Gjennom et slikt grammatikkopplegg vil elevene bli styrket som morsmålsbrukere eller eventuelt få styrket sin norskspråklige kompetanse. En slik arbeidsmetode vil dessuten bygge opp under læreplanen, som sier at elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk (jf. kapittel 2).

4.6 Undervisning av minoritetsspråklige med utgangspunkt i engelsk

I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i at de minoritetsspråklige elevene kan engelsk og derfor bruke dette som sammenligningsgrunnlag. Det er ikke helt uproblematisk å ta utgangspunkt i en slik engelskkunnskap. For det første kan man ikke regne med at alle flyktninger som kommer til Norge har engelskkunnskaper. Det er trolig bare et fåtall som har gode engelskkunnskaper når de kommer til landet. Et alternativ her vil da være å dele opp undervisningen, slik at de som har engelskspråklige kunnskaper blir satt sammen i en gruppe, mens de som ikke har slike kunnskaper blir satt sammen i en annen gruppe. Grunnen til at jeg ønsker å ta utgangspunkt i at elevene kan engelsk, er at det er store likheter mellom hvordan norsk og engelsk språk er bygd opp, og fordi det er lett å peke på forskjeller og likheter mellom de to språkene. Det vil selvsagt være en pedagogisk mulighet å bruke morsmålet til

elevene også, men en utfordring her kan være at språkene er vidt forskjellige, og man kan heller ikke regne med at læreren har inngående kunnskap om dette språket.

Det som kommer frem i denne delen kan selvsagt overføres til andre språk, med visse tilpasninger. Det vil blant annet kunne overføres til fremmedspråksundervisningen i skolen og dette vil ha direkte overføringsverdi til engelskundervisningen.

4.6.1 Ordklasser

Norsk og engelsk er svært likt med tanke på ordklassene. Begge språkene har alle de samme ordklassene, selv om de samme ordene ikke nødvendigvis kan plasseres inn under de samme ordklassene. Det kan også nevnes at engelsk, i likhet med norsk, har sterke og svake verb, partisipp og hjelpeverb. I undervisningen vil det være pedagogisk smart å fokusere på likhetene som finnes mellom de to språkene. Dette vil bidra til økt motivasjon og mestringsfølelse hos elevene. Når det gjelder ordklassene, vil det være en didaktisk mulighet å la elevene selv identifisere hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom de norske og engelske ordklassene, gjennom å presentere et utvalg setninger på de to språkene for elevene.

Selv om det er mye likt mellom norsk og engelsk, er det viktig å være oppmerksom på sentrale forskjeller. I engelsk har de blant annet subjekt/verb-kongruens. Dette innebærer at verbalet skal bøyes etter subjektet i tall og person. Denne type samsvarsbøyning har vi ikke i norsk. Videre er genusbøyning noe vi har i norsk, som de ikke har i engelsk. Det samme gjelder for adjektivbøyning. Det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på at det finnes likheter mellom språkene, men det er også viktig at de oppdager forskjellene som finnes. Som jeg har nevnt flere ganger før, vil elevene lære mest dersom de får mulighet til å oppdage disse forskjellene og likhetene på egenhånd, og dermed prøve å sette navn på reglene. Videre må selvsagt læreren presentere det elevene har kommet frem til på en klar og konkret måte.

4.6.2 Funksjonsmønster

Den intransitive, transitive og ditransitive strukturen finnes både på norsk og på engelsk. Det er faktisk slik at de fem første funksjonsmønstrene som gjelder for norsk, også kan brukes i engelsk. Det sjettede funksjonsmønsteret (den femte rammen) kan derimot ikke brukes i engelsk, uten å produsere ugrammatikalske setninger.

- I: Ole eats.
- II: Ole eats chocolate.
- III: Ole sends Ida a letter.
- IV: Ole is a teacher.
- V: Ole made Ida happy.
- VI: * Ole cough Kari droplet infection into her face.

Dette betyr at analysen av setninger stort sett blir den samme på tvers av språkgrensene. At elevene er oppmerksomme på dette, vil være med på å lette læringsprosessen. Dette er fordi de kan knytte det nye lærestoffet til noe som allerede er kjent. En slik metode er understreket i læreplanverket:

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk.

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993: 10)

4.6.3 Flyttingssystem

Når man skal presentere flyttingssystem for minoritetsspråklige elever vil det være en fordel å sammenligne med et språk de allerede kan, i dette tilfellet engelsk. Innenfor generativ grammatikk tenker man seg at språk arter seg likt på tvers av språkgrenser. Problemet her kan være at en språkbruker bare kan vurdere setninger innenfor sitt eget morsmål, fordi det er her morsmålsbrukeren har utviklet en internalisert grammatikk. Målet i denne sammenhengen må være å få elevene til å bruke språkkompetansen som de har om sitt eget morsmål eller andre språk de kan, i møte med norsk.

Det kan gi elevene en økt forståelse av språket dersom de blir bevisste på at engelsk og norsk er bygd opp etter samme modell. Dette kan ha fordeler både i undervisningen av minoritetsspråklige, i morsmålsundervisningen (norskundervisningen) og fremmedspråksundervisningen. Både norsk og engelsk er et kjerne-først språk, og vil derfor ha den samme dypstrukturen. Når dette skal introduseres for elevene, er det viktig at de allerede har blitt introdusert for forskjellen mellom dypstruktur og overflatestruktur, og at de på den måten kjenner til flyttingssystemet i norsk. La oss se på noen norske setninger sammenlignet med tilsvarende engelske setninger:

(17)

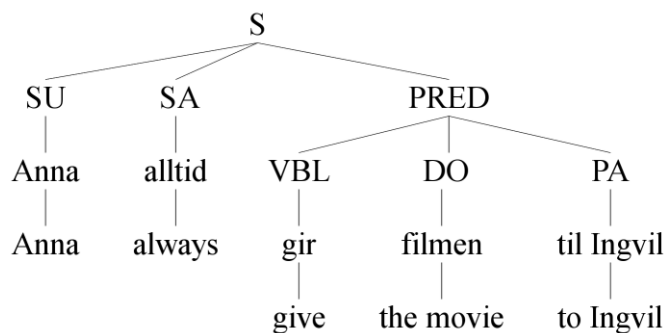
- a. Anna **gir** alltid filmen til Ingvil.
- b. Filmen **gir** Anna alltid til Ingvil.
- c. Til Ingvil **gir** Anna alltid filmen.
- d. **Gir** Anna alltid filmen til Ingvil?

(18)

- a. Anna always **gives** the movie to Ingvil.
- b. The movie Anna always **gives** to Ingvil.
- c. To Ingvil Anna always **gives** the movie.
- d. Did Anna always **give** the movie to Ingvil?

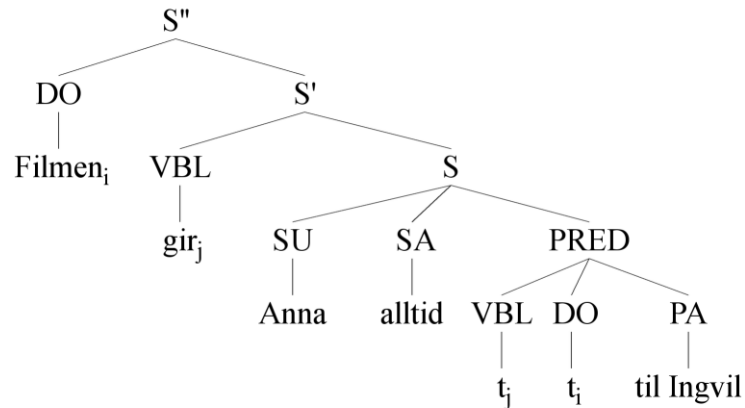
Gjennom disse eksemplene ser vi at de engelske setningene har en annen ordstilling enn de norske. Norske hovedsetninger har alltid verbet på andre plass (V2-regelen), mens dette ikke er tilfelle for engelske setninger. Vi kan dessuten se at i de norske setningene kommer setningsadverbialet etter verbet, mens det i de engelske kommer før verbet. Men den grunnleggende dypstrukturen er den samme i de to språkene. Både engelsk og norsk er språk som tar objektet til høyre for verbet (SVO).

(19)

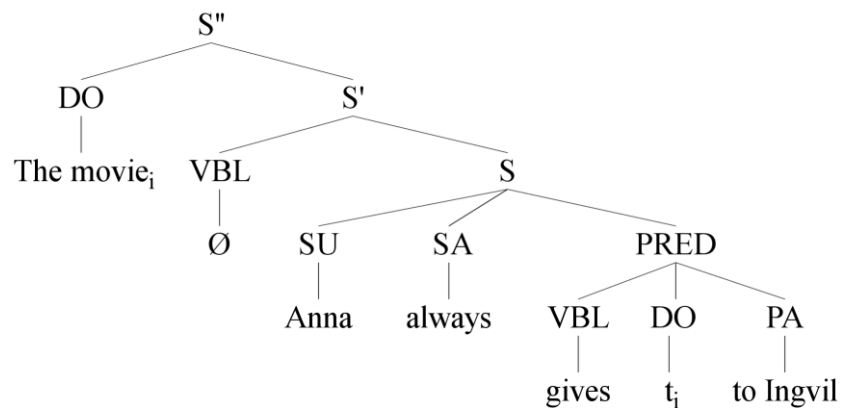


Med grunnlag i dette kan man si at endringene som fører til ulikhetene, må skje på vei til overflatestrukturen. Ettersom verbet må flytte til posisjon nummer to i norske setninger, men ikke i engelske setninger, blir overflatestrukturen ulik i engelsk og norsk, jf. strukturene i (20) og (21):

(20)



(21)



Videre bør setningene i (18) presenteres for elevene og sammenlignes med de norske versjonene av setningene. Ut fra trestrukturen i (19) vil elevene se at dypstrukturen til den engelske setningen er den samme som i (17). Forskjellen kan forklares ut fra at vi ikke får en verbflytting i engelsk. Utenom dette med verbflytting og det faktum at norsk er et V2-språk, har norsk og engelsk stort sett det samme flyttingssystemet.

Gjennom dette arbeidet har man klart å skape en enhetlig analysemodell, som viser likhetene og forskjellene mellom de to språkene. Dermed kan leddstillingen i norsk forklares ut fra det engelske språket som elevene kan. Videre vil det være en didaktisk mulighet å la elevene koble dette mot sitt eget morsmål, for å se hvordan dette arter seg. Et undervisningsopplegg der en legger vekt på likheter og ulikheter mellom ulike språk, med utgangspunkt i en felles analysemodell, vil være med på å styrke elevene sin totale språkkompetanse.

5 Konklusjon og veien videre

Å bruke generativ grammatikk er slett ikke et opplagt valg i dagens skole. Den tradisjonelle skolegrammatikken baserer seg på ordklasselære og leddstillingsanalyse. Det er altså fokus på en deskriptiv grammatikk – språket som system, og man fokuserer lite på språket i bruk. Gjennom denne fremstillingen har jeg forsøkt å argumentere for at generativ grammatikk bør tas i bruk i grammatikkundervisningen i skolen. Min overordnede problemstilling har derfor vært: *Hvordan kan man bruke generativ grammatikk og rammer som grunnlag for didaktikk i norskundervisningen?*

Læreplanen legger tydelig opp til en komparativ språkundervisning i dagens skole. Den generative grammatikken og rammene vil være med på å støtte opp under dette arbeidet. Ved å bruke den generative grammatikken og rammene vil elevene bli oppmerksom på sin egen internaliserte språkevne. Rammene vil dessuten være med på å lette det komparative arbeidet med språk, både for elever med norsk som morsmål og minoritetsspråklige elever. Rammene vil bidra med et mønster for setningsanalyse som kan brukes som et godt didaktisk hjelpemiddel i språkopplæringen. Rammene må selvsagt tilpasses elevenes nivå, og jeg har derfor foreslått noen enklere og mer konkrete trestrukturer som kan være hensiktsmessige å bruke i denne sammenhengen. På denne måten kan man sammenligne ytringer på tvers av språkgrenser, og lettere se hva som skiller språk fra hverandre, og ikke minst hvilke likheter som finnes mellom språk.

Hovedmålet med denne oppgaven var å lage et generativt grammatikkopplegg med utgangspunkt i rammetenkningen, med både elever med norsk som morsmål og minoritetsspråklige elever som målgruppe. Den grammatiske skissen som har blitt presentert i denne fremstillingen, tar utgangspunkt i elevene som sentrale aktører. Elevene skal gjennom dette opplegget læres opp til å undre seg over og stille kritiske spørsmål til ulike språklige fenomener. Det er den aktive og utforskende eleven som står i sentrum, ved at elevene selv skal prøve å finne frem til forklaringer på det de observerer. Dette gjøres gjennom en induktiv og en komparativ tilnærming til språkundervisning.

Det er altså ingen tvil om at generativ grammatikk bør være utgangspunktet for grammatikkundervisningen i skolen i dag. De grammatiske rammene, med de tilpasninger

som trengs, er didaktisk fordelaktige i undervisningssammenheng. Ved å ha dette som utgangspunkt, vil elevene bli kjent med sin internaliserte språkkompetanse, og de vil lære seg å benytte seg av denne. Et slikt utgangspunkt vil være med på å styrke selvtilliten til elevene og gi dem motivasjon i språkopplæringen. Opplegget er selvsagt ikke helt uproblematisk, og det trenger nok derfor noen tilpasninger og utbygging etter hvert som det blir testet ut i praksis.

På grunn av rammene som er gitt for min oppgave, har jeg ikke hatt rom til å teste opplegget i praksis. Dette vil derfor være et naturlig neste steg. Det vil være interessant å se hvordan både elever og lærere reagerer på et slikt opplegg, og rett og slett se om det fungerer så godt i praksis som jeg håper det gjør. Etter en slik undersøkelse vil man nok også kunne gjøre flere tilpasninger av opplegget, slik at det passer enda bedre inn i både norskundervisning og fremmedspråksundervisning.

6 Litteratur

- Boeckx, C. (2006). *Linguistic Minimalism. Origins, Concepts, Methods, and Aims*. New York: Oxford University Press.
- Boeckx, C. (2010). *Language in cognition uncovering mental structures and the rules behind them*: United States: Wiley-Blackwell.
- Borer, H. (2003). Exo-skeletal vs. endo-skeletal explanations: Syntactic projections and the lexicon. *The Nature of Explanation in Linguistic Theory*. Stanford CA: CSLI, s. 31-67.
- Borer, H. (2005). *Structuring Sense Volume I: In name only*. New York: Oxford University Press.
- Bowers, J. (1993). The syntax of predication. *Linguistic Inquiry* 24, s. 591-656.
- Budal, I. B., Theil, R., Thorvaldsen, B. Ø. & Tonne, I. (2015). *Språk i skolen : Grammatikk, retorikk, didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken : Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Samlaget.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guasti, M. T. (2002). *Language Aquisition: The growth of grammar*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Haegeman, L. (1994). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? *Fag og fagdnad. Festskrift til Kjell-arild madssen i høve 60-årsdagen 28. Oktober 2004*. Volda: Høgskulen i Volda, s. 97-111.
- Hognestad, J. K. (2006). Henger det nye norskfaget sammen? Noen refleksjoner med utgangspunkt i språkemnene i den nye norskplanen. *Norsklæreren* (2), s. 25-27.
- Hognestad, J. K. (2013). Språkdelen av norskfaget – I læreplan og klasserom. *Norsklæreren* (2), s. 24-29.
- Hundal, A. K. (2002). *"Han nynnet oss et kjærtegn i nakkegroppa" : En grammatisk studie av norske verbkonstruksjoner*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Iversen, H. M., Solem, M. S. & Otnes, H. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 12.01.16 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_en_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet 02.10.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i norsk*. Hentet 15.09.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Norsk - veiledning til læreplan*. Hentet 21.09, 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk/?read=1>
- Lohndal, T. (2014a). *Generativ grammatikk*. Hentet 05.11.15 fra https://snl.no/generativ_grammatikk
- Lohndal, T. (2014b). Hva er norsk språk anno 2014? Språkblanding og flerspråklighet: Teoretiske og didaktiske perspektiver. *Norsklæreren* (2), s. 28-33.
- Lohndal, T. (2014c). *Phrase Structure and Argument Structure: A Case Study of the Syntax-Semantics Interface*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordgård, T., & Åfarli, T. A. (1990). *Generativ syntaks : Ei innføring via norsk*. Oslo: Novus forlag.
- Nygård, M. (2013). *Discourse ellipsis in spontaneously spoken norwegian : Clausal architecture and licensing conditions*. Trondheim: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Det humanistiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nytveit, S. (2002). *Generativ grammatikk i ungdomsskolen? : Ei legitimering og ei skisse til eit generativt grammatikkopplegg i ungdomsskolen*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Riksem, B. R. (2013). *Syntaks og ortografi : Nye rammer for språknormering*. Trondheim: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Det humanistiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese : Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til facebook : Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Åfarli, T. A. (2003). Nordiskstudentens syntaktiske univers – frå Diderichsen til Chomsky. *Norsklæreren* (2), s. 14-24.

Åfarli, T. A. (2007). Do verbs have argument structure? . I E. Reuland, T. Bhattacharya & G. Spathas (Red.), *Argument structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, s. 1-16.

Åfarli, T. A. & Eide, K. M. (2003). *Norsk generativ syntak.s* Oslo: Novus forlag.

Åfarli, T. A. & Sakshaug, L. (2006). *Grammatikk : Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Samlaget.

7 Sammendrag

I denne oppgaven forsøker jeg å utvikle et didaktisk opplegg for grammatikkundervisning i skolen. Dette opplegget er basert på generativ grammatikk og retter seg både mot elever med norsk som morsmål og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Innenfor generativ grammatikk finnes det flere retninger, og i denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på den ny-konstruksjonistiske rammeteorien. Rammeteorien gir en naturlig forklaring på språklige fenomener som leksikalsk kreativitet og fleksibilitet. Derfor var denne retningen den mest naturlige å velge i en oppgave der jeg forsøker å forenkle og bruke den generative grammatiske teorien, slik at den blir forståelig for elever i skolen.

Det didaktiske opplegget tar utgangspunkt i elevene som ”språkforskere” i opplæringen. Gjennom et slikt opplegg vil elevene læres opp til å undre seg over ulike språklige fenomener. Elevenes internaliserte språkkunnskap er utgangspunktet for arbeidet med grammatikken i denne oppgaven. Ut fra Chomskys teori om generativ grammatikk har elevene en medfødt språkkompetanse, som man forsøker å gjøre dem bevisste på. Hovedfokuset i det didaktiske opplegget er derfor å ta utgangspunkt i elevenes egne intuisjoner rundt språk. Særlig i andrespråksundervisningen vil det være fordelaktig å la elevene ta i bruk sin tause kunnskap om språk.

Jeg foretar en gjennomgang av læreplanen for norskfaget for å vurdere hva det er meningen at elevene skal lære om språk og grammatikk i skolen i dag. Jeg gir også en teoretisk gjennomgang av generativ grammatikk og rammeteorien. Hovedargumentet i denne oppgaven er at generativ grammatikk og rammer bør være utgangspunktet for grammatikkundervisningen i skolen i dag. Gjennom et slikt utgangspunkt vil elevene få kjennskap til sin internaliserte språkkompetanse, og de vil lære seg å bruke denne bevisst og aktivt.

8 Oppgavens relevans for virket som lektor

Dette masterprosjektet har stor relevans når det gjelder mitt virke som lektor. Jeg har utarbeidet en skisse til et undervisningsopplegg som kan brukes både i barneskole, ungdomsskole og videregående skole dersom man gjør tilpasninger etter aldersnivå. Opplegget kan dessuten brukes i norskopplæringen av minoritetsspråklige elever og i fremmedspråksundervisningen i skolen.

Undervisningsopplegget som er utarbeidet, har tatt utgangspunkt i relativt tung syntaktisk teori. Generativ grammatikk og den ny-konstruksjonistiske rammeteorien er i utgangspunktet stoff som vanskelig kan kobles til grammatikkundervisningen i skolen. Gjennom mitt masterprosjekt har jeg prøvd å gjøre forenklinger og tilpasninger og vise hvordan man kan bruke generativ grammatikk som utgangspunkt for grammatikkundervisningen. Jeg har forsøkt å argumentere for at et slikt utgangspunkt vil være med på å gi elevene selvtillit og motivasjon i språkopplæringen. Begrunnelsen for dette er at elevene får brukt en kunnskap som de kanskje ikke er klar over at de sitter på. Elevene vil gjennom et slikt opplegg bli kjent med sin internaliserte språkkompetanse, og de vil lære seg å benytte denne aktivt. Forhåpentligvis vil erkjennelsen av denne tause kunnskapen bidra til at all språkopplæring går lettere, ikke bare i norskopplæringen.