

Jakob Misje

## «Det er jo verbet som bestemmer, er det ikke?»

Ein kvalitativ analyse av tre utforskande samtalar om valens mellom elevar på 10. trinn

Masteroppgåve i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Rettleiar: Leiv Inge Aa

Medretteiar: Mari Nygård

Mai 2023



Jakob Misje

## «Det er jo verbet som bestemmer, er det ikke?»

Ein kvalitativ analyse av tre utforskande samtalar om valens mellom elevar på 10. trinn

Masteroppgåve i norskdidaktikk 5.-10. trinn  
Rettleiar: Leiv Inge Aa  
Medretteiar: Mari Nygård  
Mai 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap  
Institutt for lærarutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd



## Samandrag

Hovudformålet med denne oppgåva er å undersøka kva grammatisk forståing elevar på 10. trinn gir uttrykk for i utforskande samtalar om valens. I oppgåva analyserer eg tre samtalar med til saman ni elevar. I samtalanane vurderer elevane akseptabiliteten til ulike setningar, og prøver å grunngi korfor dei meiner ei setning er akseptabel eller ikkje. Setningane som elevane snakkar om, er setningar der hovudverb er plassert i ulike funksjonsrammer. Formålet med analysen er vid, og eg har derfor brote det ned i tre forskingsspørsmål:

1. I kva grad og kva slags fagspråk bruker elevane i samtalanane?
2. I kva grad får elevane til å resonnera over valens i samtalanane?
3. I kva grad legg samtale til rette for grammatisk resonnering?

For å svara på desse spørsmåla har eg kategorisert sekvensar frå samtalanane. Analysemodellen som eg bruker, er ein omarbeidd versjon av den van Rijt mfl. (2019) laga i eit liknande prosjekt. Kategoriseringa er gjort etter a) kor god forståing dei viser og b) om dei bruker fagspråk for å snakka om grammatikk. Når eg vurderer forståinga er det altså ei kvalitativ vurdering av utsegnene til elevane.

Analysen viser at elevane uttrykker grammatisk forståing både med og utan fagspråk. Eg fann ingen form for blind bruk av fagspråk, men det er heller kje alltid at fagspråket bidrar til noko anna enn å setta merkelappar på setningsledd. Vidare viser analysen at elevane bruker semantikk for å resonnera om valens. Dei bruker dei semantiske hjelpespørsmåla for å analysera setningar, og forståinga av setningsledd er i stor grad semantisk fundert. Det er få sekvensar der elevane bruker kunnskap om språkets form i resonneringa si. Desse trekka fører tidvis til ei svak konseptuell forståing av t.d. adverbial. Likevel viser alle gruppene endoskeletale forståingar av setningsstrukturen, sjølv om dei ikkje bruker omgrepet valens. Til slutt meiner eg at denne oppgåva viser at grammatikk er eit område som passar seg til utforskande samtalar. Elevane utfordra kvarandre og resonnererte saman i samtalanane, som var med på å betra forståinga av språket.

## Abstract

The main goal for this thesis is to investigate what kind of grammatical understanding students in secondary school expresses in exploratory talks about valency. I have staged three conversations, with in total nine students. In these conversations, the students judge the acceptability of sentences and tries to explain whether a sentence is acceptable or not. The sentences which the students talk about, is sentences where the main verb is placed in different syntactic-semantic frames. The analysis has a broad purpose, and I have therefore broken it down into three research questions:

1. To what extend and what kind of metalanguage does the student use in the conversations?
2. To what extend is the students able to reason about valency?
3. To what extend does exploratory talk facilitate grammatical reasoning?

To answer these questions, I have categorized sequences from the conversations. The model that I use, is an adjusted version of the one van Rijt et al. (2019) made in a similar study. I have therefore categorized the students' statements after a) how good their understanding is and b) whether they use metalanguage to talk about grammar. When I judge the understanding, I preform a qualitative assessment of the students' statements.

A main finding is that the students can express grammatical understanding both with and without metalanguage. I did not find and sign of bind use of metalanguage, but it is not always that the metalanguage contributes to anything else than labelling the clauses. One other finding is that the students use semantic to reason about valency. They use semantic to label clauses, and their understanding of the clauses is based on semantic. There are almost no examples of student using their knowledge about the form of the language to reason about grammar. These tendencies lead to a somewhat weak conceptual understanding of e.g. adverbial. Finally, this thesis shows that exploratory talks is compatible with teaching grammar. The students explored and challenged each other, with led to a better understanding of the language.

## Forord

Å skriva master var visst kje så einsamt som ein kan tru, og eg har mange som på ulikt vis har bidratt til denne oppgåva – og som eg derfor vil takka.

Først og fremst er eg mine rettleiarar, Leiv Inge Aa og Mari Nygård, ein stor takk skuldig. Takk for gode råd, raske responsar og engasjement for oppgåva. Det har vore viktig for mi faglege og didaktiske utvikling dette halvåret.

Takk til elevane som deltok i prosjektet, og klasselæraren som viste interesse og la til rette for datainnsamling. Dette prosjektet hadde ikkje vore mogleg utan det.

Ein stor takk må òg rettast til medstudentar, og særleg lesesalgjengen. Takk for faglege diskusjonar og sosiale pausar. Det har vore løye å vera lærarstudent i lag med dokker.

Og takk til familien og Hanne, som alltid hjelper til når det trengst.

# Innhald

1 Innleiing .....	1
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	3
1.3 Utsyn over oppgåva.....	5
2 Grammatikkundervising og grammatisk teori.....	6
2.1 Grammatikkundervising – kva, korfor og korleis?.....	6
2.1.1 Kva er grammatikk? .....	6
2.1.2 Korfor undervisa om grammatikk? .....	8
2.1.3 Korleis driva grammatikkundervising? .....	9
2.2 Grammatisk teori.....	13
2.2.1 Er det grammatikalsk eller akseptabelt?.....	13
2.2.2 Er det verbet som bestemmer resten av setninga? .....	14
3 Metodiske refleksjonar og merknadar .....	19
3.1 Det vitenskapsteoretiske bakteppet .....	19
3.1.1 Menneskevitskaplege trekk .....	19
3.1.2 Å gå i dialog med empirien: ei hermeneutisk tilnærming til fortolking .....	21
3.1.3 Den utforskande samtalen som metode .....	22
3.2 Frå vitenskapsteori til praktisk metode .....	23
3.2.1 Pløying og såing .....	24
3.2.2 Innhausting .....	25
3.3 Om kategoriar og oppgåver.....	26
3.3.1 Om kategoriseringa .....	26
3.3.2 Om oppgåvene.....	28
4 Frukthasting – analyse av dei transkriberte samtalane .....	35
4.1 Gruppe 1 – Jørgen, Hege og Mattis.....	36
4.2 Gruppe 2 – Alte, Alida og Åsta.....	42
4.3 Gruppe 3 – Serina, Anna og Enok.....	48
5 Didaktiske refleksjonar.....	55
6 Avslutning .....	61
Litteratur:.....	63
Vedlegg: .....	68



# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

Er det verbet som styrer kva andre ord som er med i setninga? Korfor er det slik at «det blir liksom noe ut av» setning (1), mens setning (2) «må liksom ha noe etter»<sup>1</sup>?

(1) William går.

(2) William gir.

At hovud verbet er ein sentral del i setninga, er ein påstand som møter lite motstand. Det er derimot usemje om *kor* sentral verbet er – altså om det kan bestemmas over andre delar av setninga eller ei. Sjølv om dette ikkje er ei grammatikk*teoretisk*, men ei grammatikk*didaktisk* oppgåve, er dette skiljet utgangspunktet for denne studien. Eg har nemleg gjennomført tre utforskande samtalar med til saman ni elevar på 10. trinn. Og oppgåvene som elevane snakkar om, er laga for å styra elevane mot å diskutera valensen til verbet. Elevane har ikkje fått undervisning om valens, og har derfor ikkje bevisst kunnskap om omgrepet. Likevel er tanken å la dei fungera som språkforskarar i samtalanene, og at dei skal prøva å mellom anna bedømme og forklara om det er verbet som styrer resten av setninga.

Denne studien viser dermed ei didaktisk moglegheit for grammatikkundervisninga.

Grammatikkdidaktikk har lenge vore eit svært omdiskutert tema i undervisningssamanheng (Hertzberg, 1995, s. 11). Det er i lang tid blitt debattert kva grammatikk ein skal læra bort, korfor ein skal gjera det og korleis elevar best lærer om grammatiske fenomen. I læreplanen (LK20) står det mellom anna at elevane skal «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk (...) i samtale om og bearbeiding av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)<sup>2</sup>. Ut av dette kompetansemålet kan me lesa fleire interessante trekk: grammatikkundervisning er kopla til skriving, fagspråk er ein markør for forståing og grammatikk er noko eleven skal bruka, ikkje utforska eller reflektera over. Dette sistnemnde trekket verkar å gå imot den generelle trenden i LK20, som er å la elevane vera utforskande (Søfteland mfl., 2021, s. 68). I overordna del av læreplanen står nemleg det at

---

<sup>1</sup> Disse sitata er av høvesvis Serina og Anna, då dei diskuterte skilnaden mellom setning 1 og 2. Serina og Anna deltok i ein av dei utforskande samtalanene som utgjer datamaterialet for dette prosjektet. Deira samtale blir analysert i delkapittel 4.3.

<sup>2</sup> Eg drøfter meir om plassen grammatikken har i læreplanen i delkapittel 2.1.2. Som eg viser der, oppfordrar heller ikkje andre formuleringar i LK20 direkte til grammatikkutforsking.

elevane skal «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), og fleire av kompetansemåla er knytt til det å *utforska*. Denne utviklinga har tilsynelatande gått grammatikkområdet hus forbi.

Det empiriske materialet i denne oppgåva er altså tre utforskande samtalar om valens. Å bruka samtale i grammatikkundervisinga er det fleire gode grunnar til. Først og fremst fordi den utforskande samtalen er rekna som den mest læringsfremmande typen snakk (Wegerif & Mercer, 1997, s. 53; van Rijt mfl., 2019, s. 235; Eiesland & Vindenes, 2022, s. 35). Samtidig er grammatikken for mange assosiert med rettskriving og tekstskaping, og har ofte ei normativ slagside. Å snakka om grammatikk utan ei sterk tekstkopling kan derfor vera eit steg mot ta grammatikken ut av skuggen til skrivinga, og la han vera i hovudrolla aleine. Talespråket er dessutan det primære studieobjektet for grammatikkvitenskapen, og bør ifølge Søfteland og Hagemann (2023, s. 26) også vera det i skolen. Samtalar passar derfor grammatikkundervisinga både metodisk og fagleg.

For grammatikkundervisarar bør det altså vera eit mål å sørga for at elevane tileignar seg ei djupneforståing av grammatikken, og ikkje berre la han vera ein reiskap for andre felt i skolen. Å bruka tid på grammatikk i skolen kan ein legitimera på fleire måtar. For meg er den viktigaste legitimeringa at det å bruka språk er ein viktig del av det å vera eit menneske. Eg støttar meg på den chomskyanske tilnærminga til språket, som er at me menneske har ei medfødd evne som gjer oss i stand til å produsera og skjøna språk (Chomsky, 2009/2017, s. 33). Såleis er det vanskeleg å tenka seg korleis me kunne fungert utan å ha språk til hjelp – fordi språket er såpass sentralt for menneskeheita både på samfunnsnivå og individnivå (van Rijt & Coppen, 2021, s. 180). Sidan språket er så knytt til det å vera menneske, er derfor kunnskap om språket viktig for å forstå seg sjølv (Faarlund, 1979/1980, s. 78). Grammatikken er ein ibuande del av språket, og grammatikkundervising tilbyr dermed elevane kunnskap om seg sjølv (van Rijt & Coppen, 2021, s. 182).

Dette vil seia at grammatikken skil seg frå andre kunnskapsområde i skolen: Eigentleg kan me han før me lærer om han. Alt før barna begynner på skolen, er dei i stand til å formulera innfløkte setningar og bøya ukjente ord (Faarlund, 1979/1980, s. 77; Gleason, 1958). Barn følger v2-regelen sutlaust, og veit samtidig at regelen ikkje gjeld for leddsetningar. Derfor vil ikkje barna seia: «om kjem du hit, får du leika», men «om du kjem hit, får du leika» (jf. Åfarli & Eide, 2003,

s. 73). Seksåringar er derimot ikkje denne regelen bevisst, og kan heller ikkje setta ord på at v2-reglen berre gjeld i heilsetningar. Som Nygård (2021, s. 152) poengterer, skal elevar tileigna seg kunnskap om grammatikken og kunna snakka om han. Eit siktemål med grammatikkundervisinga bør derfor vera å synleggjera denne kompetansen som elevane allereie har, og la elevane utforska og læra om han. Det er derfor Hognestad (2013, s. 29) tar til orde for eit «innoverperspektiv» på språkundervisinga, fordi det lar elevane utforska språket dei har *inni seg sjølv*. Dette grammatikksynet ligg som ein premiss for denne oppgåva: Elevar er allereie språkgeni. Trass at denne tankegangen har vore kjent lenge, finst det lite teikn til at det chomskyanske grammatikksynet på har prega undervisinga i skolen. Dette gjeld sjølv om det blir peika på frå fleire hald at denne måten å sjå på grammatikk på bør vera retningsgivande for grammatikkundervisinga (Faarlund, 1979/1980; Brøseth & Nygård, 2019; van Rijt & Coppen, 2021).

I sin gjennomgang av stoda til grammatikk i skolefaget norsk slår Leiv Inge Aa (2021) fast at grammatikkdiraktikken ikkje er språkvitskapleg fundert. Han meiner at skolegrammatikken sprang rett frå ein tradisjonell, normativ didaktikk til å bli underlagt skrivinga på 1980-talet. Fleire andre studiar viser dystre tendensar for grammatikkføring i skolen: Framtidige lærarar viser låg grammatikkforståing (Nygård & Brøseth, 2021; Behre & Kifle, 2023) og det står i tillegg dårleg til med grammatikktematikk og -oppgåver i lærebøker (Brøseth mfl., 2020; Siljan, 2022). Etter desse nedslåande funna skulle ein derfor tru at grammatikkdebatten i stor grad dreidde seg om korleis me kan betra undervisinga. Likevel har debatten om grammatikk i stor grad dreidd seg om kva plass grammatikkundervising har i skolen, og lite om sjølve didaktikken (Haugen, 2019, s. 8). Mangelfull didaktikkinteresse frå grammatikkforskarar kan vera ein av grunnane til at det er ein så stor skilnad mellom det språkforskarar meiner er rett grammatikk og -didaktikk, og det som faktisk skjer i klasserommet (jf. Aa, 2021; van Rijt & Coppen, 2017). Såleis er denne oppgåva eit bidrag til å gjera grammatikkdiraktikken relevant igjen, og minka gapet mellom nyare forskning og det som skjer i klasserommet.

## 1.2 Formål og problemstilling

Denne studien har to formål. På den eine sida ønsker eg å finna ut kva grammatisk forståing som elevane viser, mens eg på den andre sida ønsker å prøva ut og drøfta om utforskande samtalar er høveleg metode grammatikkføring. Slik plasserer studien min seg i eit tomrom i forskinga: I

norsk kontekst er det lite klasseromsforskning på grammatikkopplegg (Bjørhusdal mfl., 2020, s. 64; Søfteland mfl., 2021, s. 83). Eg har derfor sett til Nederland, der særleg forskinga til Jimmy van Rijt og kollegaene hans har gitt meg inspirasjon til å bruka valens som omdreiingspunkt i undervisinga (sjå van Rijt mfl., 2019; van Rijt mfl., 2022)<sup>3</sup>. Likevel er sjølve arbeidsforma vel så sentral som det å ta utgangpunkt i konseptet valens, og det å la elevane samtala om eit grammatisk fenomen kan vera til inspirasjon for andre prosjekt.

For å finna ut av desse hensiktene gjer eg ein kvalitativ analyse av samtalane. I følge van Rijt mfl. (2022, s. 1) er *forståing* eit hovudmål med utdanninga, som òg bør gjelda for grammatikken. Formålet med analysen er nettopp å undersøka kva grammatisk forståing elevane viser i dei utforskande samtalane, korleis dei viser dette og i kor stor grad forståinga er knytt til fagspråk. Den overordna problemstillinga som eg søker å svara på er derfor: «Kva grammatisk forståing viser elevane på 10. trinn i ein utforskande samtale om valens?». Problemstillinga er vid, og opnar for fleire ulike måtar å visa forståing på. Derfor har eg konkretisert denne problemstillinga i følgjande forskingsspørsmål:

1. I kva grad og kva slags fagspråk bruker elevane i samtalane?
2. I kva grad får elevane til å resonnera over valens i samtalane?
3. I kva grad legg samtale til rette for grammatisk resonnering?

Gjennom det første forskingsspørsmålet ønsker eg å undersøka i kor stor grad forståinga til elevane er knytt til fagspråk. Som nemnt er fagspråk ein markør for forståing i læreplanen, men det er naturlegvis òg mogleg å visa mykje god forståing med hjelp av kvardagsspråket, som mellom anna Aa (2021, s. 62) understrekar. Det andre forskingsspørsmålet gir grunnlag for å diskutera om valens er et konsept som kan brukast for setningsanalyselæring på ungdomstrinnet. I utgangspunktet er ikkje valens eit omgrep som er brukt mykje i undervisinga i skolen i dag, men van Rijt mfl. (2019, s. 234) argumenterer for at konseptet valens gjer det enklare for elevane å forstå tradisjonelle omgrep (som subjekt og (in)direkte objekt) meir enn berre overflatisk. Til slutt ønsker eg å drøfta korleis metoden utforskande samtale fungerer og legg til rette for grammatisk forståing.

---

<sup>3</sup> Desse studiane blir grundigare presentert under delkapittel 2.1.3.

### 1.3 Utsyn over oppgåva

Sjølve masteroppgåva er strukturert i seks hovudkapittel. Først følger kapittel 2, som er eit teoretisk kapittel. Der skriv eg først om didaktikken sine grunnspørsmål: kva eg legg i *grammatikk*, korfor me skal driva med grammatikkundervising og korleis denne undervisinga kan og bør vera. Så avklarar eg omgrepa kompetanse, performans, grammatikkalitet og akseptabilitet, før eg vidare forklarar og diskuterer endoskeletale og eksoskeletale tilnærmingar til setningsstrukturen. Kapittel 3 er metodekapittelet, der eg greier ut om det vitskapsteoretiske bakteppet og den praktiske gjennomføringa av empiriinnhaustinga, som altså er dei tre utforskande samtalan. I kapittel 4 blir dei tre samtalan analysert. For å analysera desse bruker eg ein omarbeidd analysemodell, som er inspirert av van Rijt mfl. (2019). Modellen kategoriserer sekvensar frå samtalan etter kor mykje forståing elevane viser, og om dei bruker fagspråk. I kapittel 5 diskuterer eg så funna frå analysen, med særleg vekt på didaktiske implikasjonar. Til slutt avsluttar eg med eit kort, oppsummerande kapittel.

## 2 Grammatikkundervising og grammatisk teori

Dette er ei grammatikkdidaktisk oppgåve. Eg undersøker kva slags grammatisk forståing som kjem fram i utforskande samtalar, og samtidig òg om utforskande samtalar er ein passande metode for grammatikkundervising. Når eg skriv om grammatikkundervising, er det naturleg å tenka på didaktikken sine grunnspørsmål: kva, korfor og korleis. Sånn strukturerer eg òg den første bolken av dette teorikapittelet: Eg skal først skriva om *kva* grammatikk er, både i denne oppgåva og i skolesamanheng. Så fortset eg med å visa og diskutera nokre argument for *korfor* me underviser om grammatikk i skolen. Likevel vil eg påpeika at ein premiss for denne oppgåva er at grammatikken er ein viktig del av norskfaget. Av den grunn er det meir interessant å bruka tid og plass på *korleis* denne undervisinga kan gå for seg. Det gjer eg med å visa til tidlegare relevant forskning på grammatikkundervising, som eg fullfører med å skriva om utforskande samtalar.

Etter den didaktiske bolken skal eg greia ut om det grammatiske teoriteppet som ligg under utforminga av dei utforskande samtalane. Då forklarar eg først omgrepa *kompetanse* og *performans*, som igjen heng tett saman med adjektiva *grammatisk* og *akseptabelt*. Desse fire omgrepa er nødvendig å forklara for å forstå kva det er eg undersøker i analysen. Då eg laga oppgåvene som elevane snakkar om, tok eg utgangspunkt i metakonseptet *valens*. Derfor skal eg til slutt greia ut om valens. For å forklara dette tar eg utgangspunkt i dei to rådande forklaringane på korleis setningar får strukturen sin: den endoskeletale og eksoskeletale tilnærminga.

### 2.1 Grammatikkundervising – kva, korfor og korleis?

#### 2.1.1 Kva er grammatikk?

Omgrepet *grammatikk* har openbert ei sentral rolle i denne oppgåva, og fortener derfor merksemd. Kva grammatikk betyr er nemleg ikkje eintydig, og folk legg ulikt i omgrepet. Eit overordna skilje går mellom å sjå på grammatikk som ein medfødd, kognitiv eigenskap eller som eit ibuande system i eit språk (Hertzberg, 1995, s. 12–13; Brøseth & Nygård, 2019, s. 338–339). I den første tydinga er grammatikken knytt til individet. Den grammatiske evna me menneske har er sidestilt med t.d. synsevna, og det å produsera språk er derfor noko grunnleggande menneskeleg (sjå t.d. Chomsky, 2009/2017). Den andre tydinga er derimot knytt til språket i seg sjølv. Her er det vanleg å skilja mellom normative og deskriptive grammatikkar. Ein normativ grammatikk gir reglar for korleis språket bør brukast, som for eksempel skriftnormering eller

ulike teiknsettingsreglar. Deskriptive grammatikkar søker derimot å skildra språket, både munnleg og skriftleg, slik det faktisk er (Faarlund mfl., 1997, s. 4–5). I tillegg er det usemje om kva som faktisk fell inn under grammatikken. Nynorskordboka skriv at grammatikk handlar om «særleg formverk og syntaks, men òg lydverk, tydingslære og pragmatikk». Åfarli (2000, s. 18) har ein strengare definisjon, og tar berre med språkets indre eigenskapar, altså fonologi, morfologi, syntaks og strukturell semantikk, i sin grammatikkdefinisjon. I denne oppgåva legg eg til grunn at menneske har ei eiga grammatisk evne. Likevel bruker eg termen grammatikk hovudsakleg om språkets ibuande mønster<sup>4</sup>, og eg fokuserer særleg på syntaksen vidare i oppgåva. Samtidig har det vore eit mål i prosjektet om å gjera grammatikkundervisninga meir deskriptiv. Det vil seia å ta eit steg bort frå at grammatikk handlar om å bruka språket rett.

I skolesamanheng har det nemleg vore ein sterk samanheng mellom omgrepet grammatikk og normativ undervising. Som Hertzberg (1995, s. 13) skriv, dreier det seg sannsynleg om dårleg rettskriving eller mangelfull kunnskap om t.d. ordklassar viss ein lærar seier at ein elev «ikkje kan grammatikk». Å påstå at ein elev ikkje kan grammatikk, kan høyrast smått absurd ut, all den tid den språklege evna til eleven allereie er til stades frå begynninga. Desse ulike syna burde opna for ein diskusjon om kva slags grammatikkdidaktikk som burde finna stad i klasserommet. Likevel skriv Haugen (2019, s. 8) at «skulegrammatikkdebatten i Noreg har i svært stor grad dreia seg om kvifor ein (eventuelt) skal undervise i grammatikk, og langt mindre om didaktikkens kva og korleis». Me har altså relativt lite kunnskap om lærarar si undervising i rettskriving, formverk og ord (Bjørhusdal, 2020, s. 64). Likevel dristar Aa (2021, s. 65) seg til å komma med påstanden om at grammatikkdidaktikken i skolen ikkje er grammatikkfagleg fundert. Med det meiner han at det ikkje ligg språkvitskaplege syn til grunn for didaktikken, men at han i staden er underordna skrivedidaktikken. Dette er òg ein trend i fleire land, t.d. Nederland. Her skil undervisninga seg frå det språkforskarar meiner er rett grammatikk – og rett didaktikk (van Rijt & Coppen, 2017, s. 364). Likevel finst det få forsøk på å tetta gapet mellom skolepraksisen og den vitskaplege praksisen. Dette blir vidare diskutert under korleis me kan driva grammatikkundervising.

---

<sup>4</sup> Så kan ein også hevda, i tråd med generativ grammatikk, at dette ibuande språksystemet er eit resultat av denne grammatiske evna.

### 2.1.2 Korfor undervisa om grammatikk?

Diskusjonen om grammatikkundervising har djupe historiske røter, og dei fleste argumenta (både for og mot) som blir brukt i dag, har i ulik form eksistert sidan opplysningstida (Hertzberg, 1995, s. 11). Som nemnt i innleiinga skal eg ikkje bruka mykje tid på å legitimera grammatikkundervising, men eg vil likevel gi eit riss av dei viktigaste argumenta. Hertzberg (1995) trekker fram seks sentrale argument: formaldannings-, framandspråks-, språkferdigheits-, allmenndannings-, tverrspråklegheits- og metaspråksargumentet. Det argumentet som nok veg tyngst i dag, er metaspråkargumentet (Brøseth & Nygård, 2019, s. 346). Det argumentet går ut på at grammatikken tilbyr eit ryddig språk om språket, som også er nyttig i andre språklege disiplinar (Hertzberg, 1995, s. 131). Dette ser van Rijt og Copen (2021, s. 184) i samband med å oppøva logikken, og meiner at grammatisk metaspråk er ein god inngang til kritisk tenking. Samtidig finst det kritiske røyster mot eit for einsidig metaspråkfokus. Aa (2021, s. 72) poengterer at ein kan visa mykje god grammatisk kunnskap og forståing, utan å nødvendigvis kunna dei rette namna. Likeins åtvarar Faarlund (1979/1980, s. 75–76) mot å gjera grammatisk terminologi til eit mål i seg sjølv, og ikkje eit middel for kunnskap om språket.

Språkferdigheitsargumentet er kanskje det som i størst grad er blitt debattert for og imot. Frå 1960-talet blei det gjennomført fleire studiar som talte for at grammatikkundervising ikkje gjer elevane til betre skrivarar (Brøseth & Nygård, 2019, s. 345). I lang tid har det derfor vore etablert at grammatikkundervising ikkje har påverknad på eleven sine skrive- og leseferdigheiter. Mykje av denne forskinga tok utgangspunkt i tradisjonell grammatikkundervising, som vil seia isolert undervising om grammatiske kategoriar, bøyning og rettskriving (Bjørhusdal, 2020, s. 64). Dei siste 15 åra har derimot forholdet mellom grammatikkundervising og skrivning blitt undersøkt med ny giv. Dette har særleg forskinga til Debra Myhill og hennar kollegaer gått i bresjen for. Dei har i fleire studiar vist at skriveferdigheitene til elevar kan bli betre viss undervisinga følger visse prinsipp. Dei tar til orde for ein kontekstnær undervising, der grammatikken blir brukt for å setta lys på tekstlege fenomen (Myhill mfl., 2012; Myhill mfl., 2013b). I slike studiar er grammatikken tydeleg underlagt skrivninga, som Aa (2021, s. 69) påpeiker. Om grammatikkundervising er noko vettug å driva på med, blir då avhengig av om elevane klarer å overføra grammatisk kunnskap til tekstproduksjon. Denne koplinga vil mange avfeia som irrelevant (Aa, 2021, s. 69–70). Faarlund er blant desse, og tar i staden for til orde for å legitimera grammatikken fordi språket er viktig nok i seg sjølv. Dette påpeiker han (1979/1980, s. 78)



gjennom å dra ein parallell til naturfaget: «Vi lærer ikkje korleis surstoff blir teki opp i blodet først og fremst for å bli gode langrennsløparar, men for å vite noko om oss sjølve».

I læreplanen (LK20) finn me at læremåla for grammatikken i stor grad er kopla til fagspråk og tekstarbeid. Altså har særleg nemnde metaspråk- og språkferdigheitsargument fått gjennomslag. Dei to kompetansemåla etter 10. trinn som i størst grad er knytt til grammatikk er:

- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
  - bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
- (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)

Det første målet er openbert kopla til (rett)skriving, og er i stor grad normativt orientert. Det andre kompetansemålet er også tett knytt til skriving og tekstarbeid, og krev mykje av eleven. Å bruka fagspråk om grammatikk for å betra eigne tekstar er krevjande. Ambisiøst er også det som står under kjerneelementet *Språket som system og mulighet*: «Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette kjerneelementet opnar i større grad for å lausriva grammatikkundervisinga frå skrivninga, noko som kan letna den normative slagsida. Desse formuleringane frå læreplanen manar til innsats frå både lærar og elev, og krev at det blir sett av tid til å driva med grammatikkundervising. Hognestad (2019, s. 85–88) konkluderer derimot i sin gjennomgang av LK20 at læreplanen ikkje legg opp til at kompetansemåla blir nådd. Han saknar ein naturleg progresjon som sikrar at eleven får ei generell og samla oversikt over norsk grammatikk. Dette gjer at eleven ikkje får utvikla eit språk om språket som gjer hen i stand til å utforska, samanlikna eller reflektera over språklege sider av tekster som dei siterte måla krev. Hognestad (2019, s. 88) åtvarar derfor mot å la skrivekoplinga vera den einaste legitimeringsgrunnen til grammatikk i skolen.

### 2.1.3 Korleis driva grammatikkundervising?

Som eg skreiv i starten av dette kapitlet, meiner eg at det er mest interessant å diskutera *korleis* me kan driva grammatikkundervising. Dette prosjektet er trass alt eit forsøk på og evaluering av eit undervisningsopplegg. Derfor skal eg nå først skriva om tidlegare forskning på grammatikkundervising, før eg til slutt skriv om den utforskande samtalen.

I norsk skolekontekst tar stadig fleire til orde for å driva med utforskande grammatikkundervising (mellom anna Eiesland & Vindenes, 2022; Aa, 2021; Nygård, 2021; Søfteland, 2021). Å la elevane vera utforskande er ein generell trend i LK20 (Søfteland mfl., 2021, s. 68). Dette viser seg gjennom at verb som *utforska* og *reflektera* er brukt fleire stadar, og overordna del slår fast at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utforsking er ikkje bunde til ein spesiell arbeidsmåte eller metode, verken for den generelle didaktikken eller grammatikkdidaktikken. Likevel finst det nokre prinsipp som går igjen blant grammatikkdidaktikarar. Dette er mellom anna å ha ei deskriptiv tilnærming som tar utgangspunkt i eleven sin eigen språkintuisjon (Søfteland & Hagemann, 2023, s. 26; Nygård, 2021, s. 156; Aa, 2021, s. 74; van Rijt mfl., 2019, s. 234). Dette heng tett saman med induktive læringsmetodar, som altså lar eleven sjølv finna mønster i språket. Elles trekker Myhill mfl. (2013b) fram at undervisinga bør vera er kontekstualisert gjennom autentiske eksempel. Andre foreslår kontrastive tilnærmingar som ein fruktbar inngang til utforsking (Brøseth & Nygård, 2019, s. 360; Eiesland & Vindens, 2022, s. 37). Dessutan understrekar dei fleste at utforskande grammatikkundervising fordrar ein kunnig lærar som har oversikt over dei viktigaste grammatiske kategoriane (mellom anna Myhill mfl., 2013a; Watson mfl., 2021, s. 272; Brøseth & Nygård, 2019, s. 365–366). Ein kunnskapsrik lærar verkar å vera særleg sentral for grammatikkundervisinga, uansett om ho er kopla til skriving eller ei.

Allereie mykje nemnde van Rijt og Coppen er blant dei som tilbyr ein didaktikk tufta på eigenverdien til grammatikken. I ein serie av forskingsartiklar undersøker dei korleis undervising kan gjera elevar betre rusta til å takla grammatiske problem. Der tar dei til orde for å undervisa om såkalla metakonsept for å fremma djupnelæring. Metakonsept blir definert som «the mind's generalized representation of one or more concepts» (van Rijt mfl., 2019, s. 232–233). Altså er eit metakonsept eit konsept som famnar fleire underordna konsept, omtrent som transportmiddel famnar om buss, bil, sykkel osv. Då van Rijt og Coppen i 2017 spurde tolv nederlandske ekspertar om kva metakonsept grammatikkundervisinga burde ta for seg, blei *valens* trekt som eit eksempel. Eg forklarar sjølv omgrepet valens meir under den grammatiske teorien, men poenget til van Rijt og Coppen (2017) er at det er fornuftig å begynna med dei overordna konsept. I dette tilfellet vil det seia å læra om valens først, og så trekka inn omgrep som verbal og (in)direkte objekt. Dette har dei seinare prøvd ut i nederlandske klasserom.

van Rijt mfl. utførte nemleg i 2019 ein intervensjonsstudie, der dei fekk lærarar til å undervisa om metakonsept i staden for tradisjonelle skolegrammatiske omgrep<sup>5</sup>. Då konkluderte dei med at elevars «grammatical reasoning can significantly improve when linguistic metaconcepts are meaningfully incorporated into grammar education» (van Rijt mfl., 2019, s. 243). Likevel såg dei at fleire av elevane brukte metakonsepta utan at det gav meining, noko som var ein negativ konsekvens av intervensjonen. Dette kallar dei «blind concept use», og er altså når elevane bruker eit omgrep utan å skjønna innhaldet. Slik blind bruk indikerer at eleven ikkje forstår metakonseptet, men at eleven heller sleng det ut for å kanskje treffa det læraren vil høyra. Samtidig treng ikkje blind bruk av omgrep å vera utelukkande negativt. Av og til kan det vera eit teikn på at eleven er i ferd med å tileigna seg kunnskap, men ennå ikkje er heilt i mål (van Rijt mfl., 2022, s. 19). I 2022 gjennomførte van Rijt mfl. eit nytt, liknande forskingsprosjekt. Ei endring dei gjorde frå 2019-studien, var å spissa fokuset mot valens og dermed bruka meir tid på valens. Også i denne studien konkluderer dei med at «metaconceptual interventions can have a strong impact on students' level of grammatical understanding», og dei fann ikkje ein auke av blind omgrepsbruk denne gongen (van Rijt mfl., 2022, s. 18). Trass at dei elevane eg hadde samtalar med, ikkje kjenner til metakonseptet valens, har desse studiane vore til inspirasjon for dette prosjektet.<sup>6</sup> Dette gjeld mellom anna analysemodellen eg bruker, og som eg forklarar nærmare i metodekapittelet.

### 2.1.3.1 Om utforskande samtalar

Ein mogleg *korleis* er nettopp utforskande samtalar. Samtalen er ein sentral arbeidsmåte i skolen, og blir nytta i dei aller fleste fag. Mellom anna har litteraturdelen av norskfaget litterære samtalar, KRLE har filosofiske samtalar, mens det i både matematikk og naturfag blir meir vanleg med utforskande samtalar (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 37–38). Samtalen blir òg trekt fram i grammatikdidaktiske diskusjonar, mellom anna framhevar van Rijt mfl. (2019, s. 235) at språklege samtalar er gunstig for metalingvistisk tenking.

I 1995 presenterte Neil Mercer tre idealtypar for samtalen: den kumulative, disputtprega og utforskande samtalen. Desse er framleis mykje nytta innan klasseromforskning, også i norsk kontekst (Kvistad, 2022, s. 34). Den kumulative samtalen er prega av at deltakarane samarbeider

---

<sup>5</sup> I denne studien nytta dei metakonsepta predikasjon, valens, komplement og modifikator.

<sup>6</sup> Å gjennomføra liknande intervensjonsstudiar i norsk kontekst ville vore særst interessant, men krev nok meir tid og ressursar enn eit masterprosjekt.

tett og bygger vidare på kvarandre sine innspel, utan å gjera mykje motstand. I ein dispuittprega samtale er derimot deltakarane som konkurrentar, som er ute etter å vinna diskusjonen. Den utforskande samtalen er kumulativt orientert, men inneber samtidig kritiske innspel og krav om resonnering (Wegerif & Mercer, 1997, s. 53). Ein sentral del av prosjektet mitt er å iscenesetta utforskande samtalar, og det er derfor denne typen snakk eg forklarar vidare om.

Wegerif og Mercer (1997) utdjuapar kva som kjenneteiknar den utforskande samtalen. Først og fremst bør samtaledeltakarene vera intersubjektivt orientert (Wegerif & Mercer, 1997, s. 53). Det vil seia at deltakarane har eit «eg–du» forhold, og samtalen skjer mellom likeverdige partar. Dette står i motsetnad til subjekt–objekt-samtalar, der den eine parten konfronterer og til ein viss grad dominerer eit meir passivt objekt. Deltakarane skal med andre ord vera opne for andre innspel og meiningar, og villig til å endra sine. Samtidig påpeiker Wegerif og Mercer at det er viktig med visse felles normer for samtalen, både for å styrka den intersubjektive orienteringa og for å opna for usemje i diskusjonen. Dei har på bakgrunn av teori og egne erfaringar komme fram til desse sju normene:

1. the group seeks to reach agreement
  2. all relevant information is shared
  3. the group takes responsibility for decisions
  4. reasons are expected
  5. challenges are acceptable
  6. alternatives are discussed before a decision is taken
  7. all in the group are encouraged to speak by other group members
- (Wegerif & Mercer, 1997, s. 53)

Som me ser, er normene til Wegerif og Mercer i stor grad prega av dualismen mellom det kumulative og dispuittprega. Alle i samtalen skal vera likeverdige deltakarar, samtidig som det blir oppfordra til å utfordra kvarandre. For at elevane skal klara å samtala på ein slik måte, bør dei få eksplisitt samtaleundervising, som inkluderer å bli einige om visse normer for samtalen (Wegerif & Mercer, 1997, s. 62). Trass posisjonen Wegerif og Mercer har innan samtaleforskning, er det mange kritiske stemmer mot å etablere normative samtalereglar. For ein god og kritisk gjennomgang viser eg til Kvistad (2022, s. 28–32). Likevel har eg i dette prosjektet støtta meg på Wegerif og Mercer. Dette viser seg i framstillinga av korleis empiriinnhaustinga gjekk for seg (sjå kap. 3.2) og i analysen, kor eg bruker den utforskande samtalen som ideal.

## 2.2 Grammatisk teori

Språksynet og grammatikkteorien i denne oppgåva har eg henta frå den generative grammatikken. Den generative grammatikken er ei språkvitskapleg grein som vaks fram i etterkrigstida med særleg Noam Chomsky som næringsgivar (Hårstad mfl., 2017, s. 77). Her ser ein på språket som noko som avspeglar ein grammatisk kompetanse, som kvar enkel språkbrukar har i sinnet (Hårstad mfl., 2017, s. 80). Sentralt i generativ grammatikk står skiljet mellom kompetanse og performans, som Chomsky lanserte i *Aspects of the theory of syntax* (1965, s. 11). Eg skal derfor via plass til desse omgrepa, i lag med grammatikkalitet og akseptabilitet, før eg greier meir ut om rolla til hovudverbet i setninga.

### 2.2.1 Er det grammatisk eller akseptabelt?

Chomsky skilde mellom kompetanse og performans. Kompetanse er språkbrukaren sin mentale kapasitet, altså korleis me ubevisst er i stand til å bruka eige språk. Det dreier seg om den internaliserte grammatikken me menneske har. Performans er derimot den faktiske bruken av språk i konkrete situasjonar (Chomsky, 1965, s. 4). Språkforskarar under det generative paradigmet søker å kartlegga og beskriva kompetansen vår. Sidan det berre er performansen til språkbrukarar me har direkte tilgang til, er det gjennom performansen det er mogleg å få innsikt i kompetansen (Nygård, 2013, s. 25). Samtidig er performansen aldri ei direkte avspesling av kompetansen. Til det er den faktiske språkbruken for påverka av andre forhold (Chomsky, 1965, s. 5). I skiljet mellom kompetanse og performans dukkar eit nytt omgrepsspar opp, nemleg skiljet mellom det akseptable og det grammatiskale<sup>7</sup>.

Desse to adjektiva skal ikkje forvekslast med kvarandre. Om noko er akseptabelt eller ei, viser til om det er naturleg for språkbrukaren og forståeleg utan djupare analysar (Chomsky, 1965, s. 10). Noko er derimot grammatisk om det er i tråd med den internaliserte grammatikken vår (Chomsky, 1965, s. 11). Derfor er akseptabelt eit adjektiv som høyrer til studiet av performansen, mens grammatisk høyrer til studiet av kompetansen. Likevel er dei ikkje totalt skilde frå kvarandre. Å kategorisera ei ytring som akseptabel er ei intuitiv vurdering som avheng av fleire faktorar, mellom anna språkbrukaren sitt internaliserte språk (Newmeyer, 1983, s. 51). Chomsky

---

<sup>7</sup> Merk at det ikkje er snakk om *grammatisk*. *Grammatisk* omfattar alt som gjeld grammatikken (jf. Nynorskordboka). *Grammatisk* dreier seg derimot om at noko er i tråd med den internaliserte grammatikken, som eg forklarar meir under. Chomsky driv derfor med grammatiske studiar når han undersøker om ytringar er grammatiskale.

påpeiker at både akseptabilitet og grammatikkalitet er gradsvurderingar. Desse vurderingane spelar òg inn på kvarande, men samanfall ikkje (Chomsky, 1965, s. 11). Ei setning kan derfor bli vurdert som uakseptabel, men likevel vera i tråd med den internaliserte grammatikken. Eit mykje nytta døme på dette kjem frå Chomsky sjølv: «Colorless green ideas sleep furiously» (1957, s. 15). Denne setninga er nemleg grammatikalsk rett, men likevel ikkje fullt akseptabel for dei fleste, sidan ho ikkje gir meining semantisk sett. Om setninga er grammatikalsk, er dermed berre ein av mange faktorar som avgjer om ho er akseptabel.

I den utforskande samtalen er det altså ei form for akseptsvurdering eg ber elevane gjera. Samtidig er det slik at det dei har lært om grammatikk, spelar inn på deira vurdering om ei setning er «grei å seia». Denne bevisste kunnskapen som elevane har lært om syntaks, bruker dei når dei diskuterer setningane. Som me kjem til å sjå i analysen, påpeiker mellom anna ein elev at ei setning er grei fordi ho inneheld både subjekt og verbal. Sjølv om elevane ikkje har nok teoretisk kunnskap til å dømme ei setning ugrammatikalsk (som påpeikt av Newmeyer, 1983, s. 51), liknar deira framgangsmåte av og til på korleis ein lingvist går fram for å vurdere om ei setning er grammatikalsk eller ei. På same måte som elevane er ueinige om konklusjonen til tider, finst det stridsspørsmål mellom lingvistane i vurderinga av om noko er grammatikalsk. Eit av dei spørsmåla er kor stor rolle leksikalsk semantikk har for setningsstrukturen, som eg nå vidare skal diskutera.

### 2.2.2 Er det verbet som bestemmer resten av setninga?

Innan generativ grammatikk finst det hovudsakleg to teoretiske tilnærmingar for å forstå korleis setninga får strukturen sin: ei endoskeletal og ei eksoskeletal tilnærming. Desse nemningane blei først brukt av lingvisten Hagit Borer i 2003, og skildrar usemja om kor den syntaktiske strukturen kjem frå. Termane endo- og eksoskeletal er inspirert frå biologien der endoskeletale artar har internt skjelett, mens eksoskeletale artar har eksternt skjelett (Riksem, 2018, s. 26). Parallelt kan me tenka om setningsstrukturen: ligg han internt i eller eksternt frå dei leksikalske elementa? Forskjellen mellom desse tilnærmingane handlar altså om det er det leksikalske elementet eller syntaksen som styrer argumentstrukturen (Riksem, 2018, s. 20). Denne forskjellen er sentral for korleis eg har utforma oppgåvene som elevane samtalar om, og eg skal derfor via plass til forskjellen og korleis han kan visa seg i ulike setningar.

Den endoskeletale tilnærminga tar utgangspunkt i at syntaksen er bestemt av leksikalsk semantikk. Det leksikalske elementet eg fokuserer på i denne oppgåva er (hovud)verbet. Det vil seia at det er verbet som blir styrande for resten av strukturen til setninga. Aitchison formulerer det slik: «Verb dominate a sentence and dictate its structure» (i Åfarli, 2007, s. 1). Denne styringsegenskapen blir kalla valensen til verbet. I Norsk referansegrammatikk [NRG] slår dei fast at verbet kan «kreve at andre ledd skal være til stede i setningen, eller i alle fall være underforstått» (Faarlund mfl., 1997, s. 661)<sup>8</sup>. Verbet har altså semantiske eigenskapar som gjer at det projiserer ulike argument, også kalla semantiske roller<sup>9</sup>. Til dømes vil eit verb som *å slå* dela ut to semantiske roller: ein som slår og ein som blir slått, som i setninga «Kain slo Abel». *Å slå* har dermed ein valens på to, sidan det deler ut to roller, og derfor blir det kalla eit toverdig verb. Eit verb som *å kvila* deler derimot berre ut ei rolle, som i setninga «Han kvilte». Meteorologiske verb (*å snø, lyna, torna*) deler faktisk ikkje ut nokon roller. Det er verken nokon som snør eller noko/nokon som blir snødd. Desse verba er derfor nullverdige<sup>10</sup>. På den andre sida er dei treverdige verba, som *å senda* er eit døme på. I setninga «Eva sende Adam eit eple» har me ein som sender, noko som blir sendt og ein som tar imot. Prøver me derimot å gi tre roller til eit einverdig verb, er det noko som skurrar: «Eva kvilte Adam ein kvil». Den endoskeletale tilnærminga gir altså dei ibuande eigenskapane til verbet æra for kva roller som kan vera med.

Samtidig skal me kje pirka mykje i setningsstrukturen før ei streng endoskeletal tilnærming brest. La oss ta eit typisk einverdig verb som *å synga*. Det krev i utgangspunktet berre at det er nokon som utfører synginga. Setninga «Felatûn syng fint» fungerer derfor fint aleine<sup>11</sup>. Samtidig kan verbet også stå i lag med *ein song*, eller underkategoriar av songar. «Felatûn song sin finaste opera» fungerer nemleg også. Ifølge Faarlund mfl. (1997, s. 665) dreier dette seg om at enkelte verb som ofte står intransitivt, har eit trongt objektpotensiale. Det vil seia at det er få ord som fungerer som objekt, og slike objekt blir ofte kalla indre objekt. Vidare finn me fort ut at *å synga* kan stå i ei ditransitiv ramme (altså som eit treverdig verb): «Felatûn song Råkim sin finaste

---

<sup>8</sup> Omgrepet valens er nært knytt til transitivitet, men tar i tillegg høgde for subjektet. I denne oppgåva bruker eg valens om dei semantisk-konseptuelle eigenskapane til verbet, og transitivitet om korleis dette faktisk realiserer seg i setningar.

<sup>9</sup> Semantiske roller (Theta-roller) er ei semantisk-konseptuell term (Faarlund mfl., 1997, s. 47). Argument er derimot ein syntaktisk term, som eg bruker når eg skifter fokus frå leksemet til syntaksen.

<sup>10</sup> For slike verb blir det sett inn eit *formelt subjekt* (oftast *det*) for å oppfylle subjektskravet i norsk (jf. Faarlund mfl., 1997, s. 679)

<sup>11</sup> *Fint* blir kategorisert som eit adverbial, og dermed ikkje eit argument. Meir om dette på neste side.

opera». Her blir Râkim mottakar av songen til Felatûn, og *å synga* deler her ut tre roller. Den endoskeletale forklaringa krev dermed at verbet *å synga* ligg laga i vårt orddatabase som tre verb: eit einverdig, eit toverdig og eit treverdig.

At me skal laga det same ordet fleire gonger i orddatabasen vår, meiner Åfarli (2007, s. 8) er uøkonomisk og ulogisk. I artikkelen «Do verbs have argument structure?» (2007) argumenterer Åfarli sterkt for at argumentstrukturen ikkje er projisert frå verbet. Der trekker han òg fram oppdikta verb som eit argument mot den endoskeletale tilnærminga. Å dikta opp nye ord og setningar er ei kreativ evne som me menneske har (jf. Chomsky, 2009/2017, s. 33). For eksempel kan me laga verb av ord som ikkje finst, kjem frå andre språk eller andre ordklassar. Åfarli (2007, s. 7) kjem med eit eksempel: «Pene jenter i TV2 *værer* solskinn og regn». I denne setninga er substantivet *vêr* nytta som eit toverdig verb. Men det er ikkje noko i det semantisk-konseptuelle innhaldet til *vêr* som skulle seia at det gir ein transitiv setningsstruktur. Dette blir ekstra tydeleg om me bruker eit heilt påfunne verb: «Kristen *lefossa* Kristian noko». Her er setninga tilsynelatande ditransitiv, sjølv om *å lefossa* ikkje har ein transaksjonell semantikk. Åfarli (2007, s. 7) konkluderer derfor med at argumentstrukturen ikkje stammar frå dei ibuande leksikalsk-semantiske eigenskapane til verbet.

Derfor har den eksoskeletale tilnærminga vakse fram som eit alternativ. Borer (2003, s. 3) forklarar om dette synet: «I will call this view exo-skeletal, given its focus on the way in which the structure, rather than the listed item, determines (...)». Innan den eksoskeletale tilnærminga er det altså syntaksen som bestemmer argumentstrukturen til setninga, og ikkje dei ibuande eigenskapane til verbet. Når eit verb blir plassert i ei ramme, så er det ramma som bestemmer kva andre argument som er med. Er ramma t.d. ditransitiv, blir verbet assosiert med å vera transaksjonell. Argumentstrukturen er derfor ikkje noko som verbet *har*, men noko som verbet *får* gjennom å bli plassert i gitte syntaktisk-semantiske rammer (Åfarli, 2007, s. 3). Desse rammene er setningsstrukturar som inneheld setningsledd. Tanken er at språkbrukarar vel ein setningsstruktur, for så å plassera dei orda ein ønsker å bruka inn i ramma. Åfarli (2007, s. 3) argumenterer for at det finst svært få rammer – og berre fem i norsk. Desse er også skildra av Brøseth (2019), som kallar det funksjonsmønster (Tabell 1). Det er hennar tabell eg i det følgande tar utgangspunkt i.



Funksjonsmønstra består av funksjonsledd, også kalla setningsledd. Det er vanleg å rekna med ti ulike funksjonsledd som til saman kan gjera greie for norsk setningsstruktur: subjekt (SU), predikat (PRED) verbal (VBL), direkte objekt (DO), indirekte objekt (IO), subjektspredikativ (SUP), direkte objektspredikativ (DOP), auxiliium (AUX), setningsadverbial (SA), predikatsadverbial (A) (Brøseth, 2019, s. 104). Desse funksjonsledda skildrar altså funksjonen til språket, i motsetnad til termar som skildrar forma til språket (som verb, substantiv, adjektiv osv.). Òg vidare i oppgåva bruker eg funksjonskategoriane i staden for formkategoriane, om ikkje anna er spesifisert.

Tabell 1: Oversikt over funksjonsmønstre i norsk. Henta frå Brøseth (2019, s. 106)

Funksjonsmønster I:	Subjekt + verbal
Funksjonsmønster II:	Subjekt + verbal + direkte objekt
Funksjonsmønster III:	Subjekt + verbal + indirekte objekt + direkte objekt
Funksjonsmønster IV:	Subjekt + verbal + subjektspredikativ
Funksjonsmønster V:	Subjekt + verbal + direkte objekt + direkte objektspredikativ

I tabellen ser me dei fem funksjonsrammene som finst i norsk. Det første mønsteret er intransitivt, det andre er transitivt, det tredje ditransitiv, mens dei to siste er resultative. Som tabellen viser har Brøseth tatt utgangspunkt i normalstrukturen til setningar. Det vil seia at setninga har subjektet først, og at dei andre ledda har sine umarkerte plassar. Om me ønsker å tematisera eit ledd, blir det likevel analysert til same funksjonsramme. Me merkar oss òg at setningsledda AUX, SA og A ikkje er rekna med. Dette er fordi dei alltid er fakultative, altså ikkje-obligatoriske. Det er berre dei obligatoriske ledda som blir rekna som argument. Setninga «Enok burde kanskje ikkje ha risa Gunnar før bordbønna i går» blir derfor kategorisert som funksjonsmønster II. Når me fjernar AUX (*burde, ha*), SA (*kanskje, ikkje*) og A (*før bordbønna, i går*), står me igjen med setninga «Enok risa Gunnar», som altså er SU + VBL + DO.

I den eksoskeletale rammeforklaringa blir derfor valensen til verbet mindre styrande. I prinsippet kan me plassera kva ord me vil i dei ulike rammene. I eit eksoskeletalt persepektiv vil setninga uansett vera grammatikalsk, sidan ho er generert av den interne grammatikken. Akseptabiliteten er derimot avheninga av den leksikalske innsettinga. Derfor vil dei fleste norsktalande oppleve setninga «Sjur Gabriel liker» som uakseptabel, fordi *å lika* krev at noko eller nokon blir likt. Som

regel er det nemleg sånn at valensen til verbet harmonerer med det funksjonsmønsteret det blir sett inn i. Så finst det ulike grader av disharmoni mellom valens og funksjonsmønster (Åfarli, 2019, s. 169), som eksempelet med *å synga* ovanfor viser<sup>12</sup>. Sånn sett kan me sjå på harmonien mellom valens og funksjonsramme som eit kontinuum, som går frå fullstendig harmoni, via uvanlege setningar, til disharmoni.

Didaktisk sett er dei setningane med enten litt eller stor disharmoni vel så interessante som dei harmoniske setningane. Der møter ein nemleg på motstand, og må vurdere om setninga er akseptabel eller ei. I ei slik vurdering er det naturleg å analysere setningane, som kan føra til gode, grammatiske samtalar. Det er ikkje mi oppgåve å diskutere om det er den endo- eller eksoskeletale tilnærminga som tilbyr den beste teoretiske forklaringa på setningsstrukturen. Likevel utgjer denne usemja eit viktig bakteppe for korleis eg utforma oppgåvene som elevane samtalte om. Då har eg tatt utgangspunkt i null-, ein-, to- og treverdige verb, og presentert verba i dei ulike funksjonsrammene. Eg går grundig gjennom oppgåvene i delkapittel i 3.2.2.

---

<sup>12</sup> Ovanfor er altså *å synga* vist i funksjonsramme I, II og III. Det er òg naturleg å setta det i funksjonsramme V: «Felatûn song Râkim glad».

### 3 Metodiske refleksjonar og merknadar

Dette er ein kvalitativ studie kor eg bruker tre transkriberte samtalar frå tre elevgrupper som mitt datamateriale. I kvalitative studiar er det sjeldan ei fast ramme for korleis forskaren skal gå fram for å innhenta, analysa, drøfta og presentera data (Johannesen mfl., 2016, s. 77). Dette har eg òg kjent på. Det er få undersøkingar som tar for seg utforskande samtalar om språk, og særleg om grammatikk. Det betyr at det er eg sjølv som har designa studien gjennom å konstruera oppgåver og iscenesetta samtalar. Dette kan sjølvstundt ikkje bety at eg skal gi alt som heiter rammer og tradisjonar på båten. All forskingsmetodikk har si vitskapsteoretiske forankring (Kvarv, 2021, s. 154). Derfor er det sånn som Harstad (2022, s. 35) påpeiker, at det me gjer som forskarar både er noko nytt og noko gammalt. Studien min har mellom anna trekk frå pedagogisk designforskning og samtaleanalysar, noko eg kjem tilbake til seinare. Meir overordna har studien trekk frå både menneskevitskapen og samfunnsvitskapen, og tradisjonar derifrå påverkar derfor både utforminga og skrivinga av denne oppgåva.

Denne vitskapsteorien er i lag med den praktiske metoden stammen i forskingsprosjektet mitt, som gjer at eg er i stand til å hausta frukter i form av analytiske funn. Sånn sett er det kanskje slik Jesus skal ha sagt: «Anten er det [treet] godt, og då er frukta òg god, eller det er dårleg, og då er frukta òg dårleg» (Matt 12:33). I dette metodekapittelet skal eg derfor visa fram dette treet i form av vitskapsteoretiske refleksjonar, og skildringar av korleis datainnsamling og -bearbeiding gjekk for seg.

#### 3.1 Det vitskapsteoretiske bakteppet

##### 3.1.1 Menneskevitskaplege trekk

Denne oppgåva er hovudsakleg idiografisk. Ein idiografisk studie vil seia at forskaren studerer det enkelte, særskilde tilfellet. Dette står i motsetnad til nomotetiske studiar, som søker å finna allmenne lover (Kvarv, 2021, s. 104). For den idiografiske forskaren er det ein ambisjon om å studera og trekka slutningar frå enkelthendingar (Kvarv, 2021, s. 154). Dette betyr at studien min ikkje søker etter allmenne fellestrekk som gjeld ut over dei samtalane eg studerer. Samtidig er også skiljet mellom idiografiske og nomotetiske studiar prega av at dei er idealstorleikar. Den idiografiske studien er nemleg ikkje mogleg i si reinaste form, fordi ingen fenomen er totalt unike (Helles & Køppe, 2005, s. 301). Me ber uansett med oss erfaringar og teoriar i møtet med det einskilde, som påverkar vår lesnad. Dessutan analyserer eg tre gruppesamtalar, som til saman

omfattar ni elevar, og kjem trass alt til å peika på mønster og trekk som går igjen mellom samtalanane. Likevel er desse eingongshendingar, som er eit produkt av sin kontekst. Å peika utover samtalanane blir derfor vanskeleg. Då blir òg eit typisk vitskapsteoretisk ideal som generalisering problematisk. Som Collin og Køppe (2005, s. 30) skriv, kan generalisering i idiografisk prega studiar berre skje med «forsigtighed». Slik er det òg for meg, og eg kan derfor ikkje påstå at det eg finn i analysen òg vil skje i andre samtalar.

Det same gjeld om det er mogleg å etterprøva studien min. Harstad (2022, s. 115) påpeiker at kravet om forskning skal kunna etterprøvast må vera annleis i menneskevitskapen, der det «simpelthen ikke er mulig å reprodusere fortolknings- og forståelsesprosesser gjort av unike forskere med unike objekter i unike sammenhenger». Og det er klart: Om ein annan forskar prøver å gjennomføra det same opplegget på nytt, vil samtalanane – og analysane av dei – bli ulike. Likevel er det delar av denne oppgåva som i større grad er etterprøvbar. I analysedelen viser eg til utdrag slik at lesaren kan ta stilling til vurderingane mine, og eg prøver å vera open om korfor eg har kategorisert slik eg har. Intersubjektivitet er kanskje eit meir passende omgrep enn etterprøvbarheit. Det vil seia at andre skal kunna kikka forskaren i korta, som Kvarv (2021, s. 38) skildrar det. Harstad (2022, s. 115) skriv at «vi må forske på en slik måte at det er mulig å ha en meningsfull dialog om påstandene vi fremsetter». Det dreier seg altså om transparens, å vera open og gjennomsiktig i forskinga si.

Dette gjeld også dei ontologiske og epistemologiske antakingane som ligg bak utforminga av prosjektet. Ontologi dreier seg kva *noko* grunnleggande sett er, mens epistemologi handlar om korleis me får kunnskap om dette *noko* (Harstad, 2022, s. 21). I denne oppgåva er det ei ontologisk tru på at forståing er *noko* som er mogleg å gi uttrykk for munnleg, i alle fall delvis. Samtidig legg eg til grunn at forståing er *noko* meningsfullt. Det vil seia at det er fullt med meining, som derfor gjer det mogleg å fortolka (Paahus, 2005, s. 162). Dette gir også epistemologiske følger, fordi «forståelse af det meningsfulde består derimod i fortolking af meining» (Paahus, 2005, s. 163). For å forstå utsegnene til elevane må eg derfor aktivt fortolka dei. Vidare kviler valet mitt om å gjennomføra nettopp samtalar på ei epistemologisk antaking om at eg får kunnskap om deira forståing gjennom at dei får snakka om oppgåvene eg gir dei. Eg antar altså at utforskande samtalar er formålstenlege. Eg kunne for eksempel hatt intervju med dei, eller bedt dei skriva eller teikna tankane sine, og då truleg fått heilt andre svar.

### 3.1.2 Å gå i dialog med empirien: ei hermeneutisk tilnærming til fortolking

Innan menneskevitskapen står den hermeneutiske forskingstradisjonen sterkt. Hermeneutikken dreier seg om å fortolka meining (Kvarv, 2021, s. 83). Det er nettopp det eg gjer i denne oppgåva. Eg prøver å finna ut kva forståing elevane har av gitte konsept. Jordheim mfl. (2011, s. 202) samanliknar fortolkingsarbeid med ein samtale, «der vi, som fortolkere, stiller spørsmål til den gjenstanden vi skal fortolke, og får svar, som igjen leder til nye spørsmål». For å gjera dette krev det at eg går i dialog med empirien, som hermeneutikken bidrar med perspektiv på.

Ein som har bidratt mykje til hermeneutisk tenking, er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. For han er det å forstå noko universelt og grunnleggande menneskeleg (Gadamer, 1986/2003, s. 69). Likevel krev han refleksjon over vår eiga forståing. Gadamer skriv at den hermeneutiske regelen er å «forstå helheten ut frå delen og delen ut frå helheten» (1986/2003, s. 33). Dette er det han – og rett nok andre før han<sup>13</sup> – kallar den hermeneutiske sirkelen. Når me fortolkar, går me frå del til heilskap og tilbake til delen igjen. Eit nytt syn på delen gir ei ny forståing av heilskapen, som igjen fører til at me ser på delen med nytt blick. Slik er menneskeleg fortolking ifølge Gadamer. For han er det heller ikkje éin sirkel, men mange, og ulike prosessar som skjer samtidig. Derfor påpeiker han at den hermeneutiske sirkelen ikkje er ein metode, i alle fall i tydinga «veg å følga», men heller generell teori om fortolking. Mellom anna peiker Gadamer på fordommane, det vil seia dei erfaringane, teoriane og tankane, me tar med oss inn i fortolkingsarbeidet. Sjølv om det ikkje er mogleg å gå inn i eit slik arbeid nøytralt, altså utan fordommar, skriv Gadamer at «man må bli sine egne formeningar og fordommer bevisst» (1986/2003, s. 39). Dersom eg hardnakka prøver å få tolkinga til å stemma mine fordommar, hindrar det ei open og genuin forståing. Derfor skriv eg om dei formeiningane eg har med meg, gjennom det eg har med i teori- og metodekapitlet. Slik styrker eg samtidig intersubjektiviteten i oppgåva, og gir lesaren moglegheita til å betre forstå mine vurderingar. I denne oppgåva har eg lagt til grunn Gadamers syn om at hermeneutikk ikkje er ein metode, men ein generell filosofisk teori om kva forståing er og kva som skjer med oss når me forstår.

Til slutt ville det vore unaturleg å ikkje kommentera språket i ei slik oppgåve. Gadamer (1986/2003, s. 31–32) skriv nemleg: «Et språk som vi alle har felles, finnes overhodet ikke; i

---

<sup>13</sup> Den første som introduserte omgrepet var Friedrich Ast i 1808. Sidan har fleire revidert og utvida forståinga av den hermeneutiske sirkelen. Ein god historisk gjennomgang er å finna i Jordheim mfl. (2011, s. 213-222).

stedet finnes det under at vi, selv om vi alle har forskjellige språk, likevel kan forstå hverandre». Og denne oppgåva er avhengig av skapa ei forståing på tvers av språk. I gruppesamtalen kommuniserer me gjennom språket, oppgåvene som blir snakka om dreier seg om norskspråket og eg tolkar, analyserer og presenterer data språkleg. Språket er berar av meining i alle desse ledda, og språket er alltid gjenstand for fortolking (Harstad, 2022, s. 49). Filosofen Hans Skjervheim har drøfta dette forholdet mellom språk og meining. I essayet «Deltakar og tilskodar» (1957/2002) skriv han at me kan møta ytringar frå menneske på hovudsakleg to måtar. Enten kan me sjå på ytringa som eit faktum, altså å konstatera at noko er sagt, utan å ta stilling til sjølve saka som blir snakka om. Eller så kan me delta i samtalen, diskutera påstanden og ta stilling til han. For Skjervheim er den siste måten den rette måten. «Å ta den andre alvorleg, er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon», skriv han (1957/2002, s. 23). Eit forsøk på å kvantifisera samtalan ville vore å handsama ytringane til elevane som faktum, å objektivera dei. For Skjervheim er dette ytst problematisk. Det er som å gå til angrep på fridomen til den andre (1957/2002, s. 24). For meg betyr denne erkjenninga at eg skal vera deltakar i meiningsdanninga. Det vil seia at eg må gå i dialog med empirien, diskutera og engasjera meg. Først og fremst betyr dette at eg ikkje kan framstilla meg sjølv som den objektive, nøytrale forskaren som eg ikkje er. Denne erkjenninga spelar seg òg ut i konkrete, språklege val som å bruka mitt eige namn i transkriberinga, og personlege pronomen i staden for upresise, upersonlege pronomen når eg seinare analyserer samtalan. Slik viser eg at eg er med i diskusjonen og lar meg engasjera.

### 3.1.3 Den utforskande samtalen som metode

I denne oppgåva bruker eg den utforskande samtalen som ein metode for å skaffa meg innsikt i den grammatiske forståinga til elevar. Den utforskande samtalen er allereie ein etablert didaktikk i klasserommet<sup>14</sup>, og å bruka han som metode gjer at studien får eit preg av pedagogisk designforskning. Denne tilnærminga er kjenneteikna av eit nært samspel mellom forskning og praksis, med eit formål om å utvikla nye praksismetodar (Bjørndal, 2013, s. 246). Eg deler òg framgangsmåten til designforskninga. Ifølge Bjørndal (2013, s. 248) består designforskninga av tre fasar: 1) førebuing av eksperimentet, 2) eksperimentering i klasserommet og 3) retrospektive

---

<sup>14</sup> I alle fall innan delar av skolefaga (t.d. litteratur, KRLE, matematikk). For språkdelen av norsk, og særleg grammatikken, er kje utforskande samtalar like utbreitt.

analysar. Den pedagogiske designforskinga baserer seg dermed på ein grad av intervensjon, at ein prøver ut noko i klasserommet og evaluerer det.

Likevel skil studien min seg frå pedagogisk designforsking fordi hovudformålet ikkje er å evaluera opplegget og endra den pedagogiske praksisen. Eg søker å finna ut kva slags forståing som kjem til uttrykk i dei gitte samtalan. Så skal eg kje skjula at eg såg for meg den utforskande samtalen som ei nyttig deskriptiv tilnærming til grammatikkundervisinga, noko som sjølv sagt påverka metodevalet. Sånn sett kan eg seia at eg hadde på meg to hattar under innhaustinga: lærar, som prøvde ut noko nytt i klasserommet, og forskar, som henta inn empiri. Dette blir av Kjelaas (2020, s. 40–41) kalla deltakande observasjon, som fører med krav om å vera ærleg og open for å sikra intersubjektivitet.

Til slutt har studien naturlegvis trekk frå samtaleforsking. Empirien er jo samtalar, trass alt. Måten samtalen utspelte seg, kan minna om semistrukturerte intervju, der eg hadde laga oppgåver og kunne stilla oppfølgingsspørsmål til elevane. Samtidig var samtalen såpass fri at eg meiner at *samtale* er et meir høveleg ord. Samtaleanalyse er eit samleomgrep som famnar fleire faglege inngangar (Riis-Johansen, 2020, s. 97). I Johannessen mfl. (2016, s. 226) blir konversasjonsanalyse (altså samtaleanalyse) skildra slik: «En konversasjonsanalyse er en svært nitid og detaljert analyse av ytringer i en samtale (pauser, betoning av ord, lyder som forlenges og liknende)». Eg er derimot meir interessert i innhaldet i ytringane, og bruker samtalen som eit middel for å få fatt i dette. Denne innhaldsfokuseringa gir utslag i korleis eg har transkribert samtalen. Eg har gjort ein ortografisk transkripsjon, som vil seia at berre har med det elevane seier (og ser derfor bort frå pausar, trykk på ord o.l.). Dette er i høgste grad eit epistemologisk val; transkripsjonen gir føringar for analysen. Heller kje språklege særtrekk er relevante for oppgåva, så eg valde å transkribera utsegnene innanfor det normerte bokmålet. Sidan eg sjølv skriv på nynorsk, valde eg bokmål for å enklare skilja mellom empiri og mine vurderingar i analysedelen. I transkripsjonen er sjølv sagt deltakarane anonymisert gjennom fiktive namn.

### 3.2 Frå vitskapsteori til praktisk metode

Dette masterprosjektet er skriva som ein del av PRANO<sup>15</sup>-prosjektet. Det vil seia at eg har fått arbeida og samla inn data gjennom dei to praksisperiodane me har hatt på 5. året på

---

<sup>15</sup> Praksisforankra norskfaglege masteroppgåver. Les meir om prosjektet her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

lærarutdanninga. Praksisperiodane strekker seg over to veker på haustparten og ei veke på nyåret. Praksislæraren har vore samarbeidsvillig og lagt til rette for at eg (og resten av praksisgruppa) fekk samla inn data i hennar klasse. Eg har altså vore i klasserommet og hatt undervising med elevane som deltar i samtalanene. For å gjera forskinga mi meir open og gjennomsiktig, skal eg i det følgande skildra korleis forarbeidet og datainnhaustinga gjekk for seg.

### 3.2.1 Pløying og såing

Den første praksisperioden var altså på hausten 2022. Sjølv om problemstillinga ikkje var spikra på den tida, visste eg at masterprosjektet kom til å handla om utforskande språk-/grammatikk-læring. Me brukte derfor desse to vekene til å undervisa om grammatikk. Då hadde me til saman fire økter på 45 minutt som handla om setningslære. I korte trekk tematiserte me ledd, leddflytting og dei vanlegaste syntaktiske funksjonskategoriane, for å gjera dei i stand til å gjennomføra grunnleggjande syntaktiske analysar. Me tematiserte setningsledda subjekt, verbal, direkte og indirekte objekt, subjekts- og objektspredikativ og adverbial. Setningsadverbial og hjelpeverb blei nemnt, men var ikkje sentrale i eksempelsetningane som elevane jobba med. Me la opp til varierte arbeidsformer. Mellom anna let me dei undersøka leddflytting gjennom fysisk bevegelse i klasserommet, samtidig som det var sett av tid til repetisjon og meir tradisjonell setningsanalysearbeid. Det viste seg at somme av elevane hugsa ein del av det dei har lært om setningsanalyse på tidlegare trinn og i andre fag. Me blei såleis positivt overraska over det faglege nivået, og kor kjapt elevane tok det.

I veka på nyåret hadde me to økter før me gjennomførte samtalanene. Den første økta var ei grammatisk repetisjonsøkt, kor me gjekk gjentok det elevane lærte om på hausten. Tanken bak dette var nettopp å repetera. I den andre økta piloterte me utforskande samtalar. Me hadde først ein felles gjennomgang av samtaletrekk, der me la vekt på nokre kjenneteikn ved den utforskande samtalen: at alle gruppemedlemmene deltar, at informasjon og idear blir delt med alle, at meiningar blir grunngitte og at gruppa tenker høgt i lag og jobbar saman for å oppnå ei felles forståing. Så fekk elevane utdelt ein tekst som dei skulle samtala om i grupper på tre til fire. Teksten la ikkje opp til grammatiske samtalar, både av praktiske og forskingsdesignmessige grunnar. Me var tre studentar som alle skulle gjennomføra utforskande samtalar om kvart vårt språklege fenomen, så derfor var det greitt å øva generelt på samtaleforma. Dessutan såg me på



det som ein styrke at elevane kom til samtalan med friske blikk, slik at me i større grad fekk deira intuitive tankar om språket.

### 3.2.2 Innhausting

Samtalegruppene blei sette saman av oss studentar, med innspel frå praksislæraren. Dei elevane som hadde samtykt til prosjektet, blei fordelt i grupper på tre. Me prøvde å setta saman grupper på tvers av fagleg kunnskap og engasjement, kjønn og vennskap, i tillegg til å laga grupper som me trudde kom til å fungera i lag. Det viste seg at gruppene nok var på eit høgare fagleg nivå enn gjennomsnittet. Dette har litt å gjera med kven som samtykte til prosjektet, og at me valde bort nokon av dei me såg for oss kom til å bidra lite. Dessutan vil eg karakterisera klassen som heilskap som fagleg sterk. Som skrive tidlegare i kapittelet, er kje målet å generalisera, men snarare peika på og drøfta trekk som går igjen hos eit utval elevar. Eg ser derfor ikkje på det at gruppene var på eit relativt høgt nivå, som eit metodologisk problem.

Mi eiga rolle i samtalen var eit dilemma eg grubla mykje på. Skulle samtalen vera elevstyrt, skulle eg sjølv vera med eller skulle klasselæraren vera med? Her finst det nemleg metodiske argumentasjonar for alle dei ulike løysingane. Ei utfordring med å sjølv vera med i samtalen er at han fort blir lite utforskande. Penne mfl. (2020, s. 68) peiker til dømes på læraren som ein hemmande faktor i utforskande samtalar, fordi elevane er så vande med at læraren gir respons på deira utsegn. Læraren er jo lærar i kraft av å vera meir kunnig enn elevane sine, og elevar kan bli redde for å seia «feil». Ein elevstyrt samtale kan derfor gi større rom til elevane sine ytringar og resonnement.

Likevel valde eg å bli med i samtalen, av fleire grunnar. Fleire forskarar peiker på kor nødvendig det er med tydelege rammer for å få gjennomført gode, faglege samtalar (Kvistad, 2022, s. 37). Mellom anna har Myklebust (2018, s. 261) funne at elevstyrte gruppesamtalar fort dreier seg om den praktiske gjennomføringa, og ikkje det faktiske innhaldet. Sidan klassen ikkje var vande med utforskande samtalar, fann eg det nødvendig å vera med for å sikra rammer til samtalen. Formålet med studien er jo kje utforsking i seg sjølv, men grammatisk utforsking. Det faglege skulle vera i sentrum, noko nærværet mitt kunne hjelpa med. I tillegg var det eit pluss at eg kom nærmare empirien, som eg har opplevd som ein styrke i analysearbeidet. Også Riis-Johansen (2020, s. 100) påpeiker at observasjon, altså å vera nær, sikrar eit betre inntrykk av heilskapen. Samtidig var eg bevisst på rolla mi og påverknaden ho kunne ha på utforskinga til elevane, og prøvde

derfor å halda meg tilbaketrekt i samtalen. Dette informerte eg også deltakarane om før samtalen. Likevel merka eg tidleg og tydeleg at elevane søkte blikkontakt og stadfesting frå meg i samtalene.

Eit val eg grubla mindre på, var korleis eg skulle ta opptak av samtalen. Det blei tidleg klart at lydopptak var tilstrekkeleg for å svara på forskingsspørsmåla mine. Video kan gi informasjon som kan vera relevant i samtaleanalysar, særleg for å beskriva samspel og kommunikasjon. Men det eg kunne ha fått av ekstra informasjon, som mimikk, blikkretning og kroppshaldning, er ikkje nødvendig for denne oppgåva. Som Riis-Johansen (2020, s. 99) seier det: Målet er trass alt ikkje å ha mest mogleg data, men ha data som set meg i stand til å svara på problemstillingane. I tillegg gjer lydopptak det enklare med tanke på personvern og praktisk gjennomføring.

Innhaustinga blei gjennomført mens resten av klassen hadde skriveøkt. Eg tok med meg den aktuelle gruppa til eit anna klasserom, for å unngå forstyrringar. Eg begynte med å forklara kva som kom til å skje, og understreka at samtalane ikkje kom til å vera ein del av vurderinga deira i faget. Så tok me ein lydsjekk før oppgåva blei delt ut. Lydsjekken hadde openbert som formål å sjekka lyden, men eg ønskte òg å ufarleggjera det å bli tatt lydopptak av. Å bli tatt lydopptak av, påverkar korleis ein oppfører seg. Det er derfor anbefalt å testa ut og snakka om utstyret før sjølve gjennomføringa (Riis-Johansen, s. 100). Oppgåvene blei så delt ut, éi og éi. Etter kvar samtale noterte eg ned første- og hovudinstrykk i mi eiga notatbok.

### 3.3 Om kategoriar og oppgåver.

#### 3.3.1 Om kategoriseringa

Ein viktig del av analysearbeidet er å kategorisera ulike sekvensar. For å gjera dette har eg gått abduktivt til verks. Den abduktive tilnærminga er verken induktiv eller deduktiv, men prega av ein vekselverknad mellom empiri og teori (Kjelaas, 2020, s. 32). Det vil seia at empirien er styrande, men i stor grad influert av det teoretiske utgangspunktet. Eg har nemleg latt meg inspirera av kategoriane til van Rijt med venner (2019), som er vist i tabell 2 under. Samtidig har eg gjort relativ store tilpassingar etter å ha arbeida med dei innhausta samtalane.

Tabell 2: Kategorisering av grammatisk forståing. Henta frå van Rijt mfl. (2019, s. 239)

<b>No coherence</b>	<b>No linguistic metaconcepts</b>		<b>Coherence</b>
	<b>No grammatical concepts (1)</b> The answer consists of no explicit grammatical concepts, and the answer shows limited coherence	<b>Traditional concepts related to each other (2)</b> The answer contains concepts from traditional grammar, which are meaningfully related to one another	
	<b>Blind linguistic metaconcepts (3)</b> The answer contains metaconcepts, but these serve no clear function	<b>Linguistic metaconcepts related to traditional concepts (4)</b> The answer consists of metaconcepts and traditional concepts, which are meaningfully intertwined	
<b>Linguistic metaconcepts</b>			

Tabellen viser korleis van Rijt mfl. kategoriserte elevsvar etter ein intervensjonsstudie i Nederland, som eg skreiv om i delkapittel 2.1.3. Der underviste lærarar altså om metakonsepta predikasjon, valens, komplement og modifikator, i staden for den tradisjonelle skolegrammatikken. Som me ser i tabellen, skilde van Rijt og kollegaene mellom metakonsept og tradisjonelle konsept, og kategoriseringa baserer seg på om 1) elevane bruker metakonsept i svara sine, og 2) om det er koherens i bruken av tradisjonelle omgrep og metakonsept. Dette kan for eksempel vera at valensen (metakonsept) til verbet styrer om setninga kan ha eit direkte objekt (tradisjonelt omgrep).

Elevane som deltar i mine samtalar har ikkje fått undervising om metakonsept, og det ville vore bortkasta å ha kategoriar som kravde det. Derfor har eg heller skilt mellom sekvensar som bruker og ikkje bruker grammatiske omgrep, som eg har kalla fagspråk. Dette er òg ei tilpassing som gjer det mogleg å svara på forskings spørsmål 1: «I kva grad og kva slags fagspråk bruker elevane i samtalane?». Skilnaden mellom fagspråk og kvardagsspråk er relativt enkel å kategorisera. Etter å ha høyrte gjennom empirien, fann eg at elevane brukte dei vanlege termene innan den skolske setningsanalysen. Eg har derfor definert desse orda som fagomgrep: subjekt, verb, verbal, direkte og indirekte objekt, adverbial og subjekt- og objektspredikativ. Eg kunne ha utvida med fleire ord, men det ville ikkje gitt utslag for analysen.

Vidare har eg endra analysekategori frå koherens til forståing. Når skilnaden mellom metakonsept og tradisjonelle konsept fall bort, gav det heller kje mening å kategorisera etter samanhengen mellom desse. Likevel er ikkje dette så ulikt van Rijt mfl. (2019) og van Rijt mfl.

(2022) sine studiar, sidan dei òg eigentleg undersøker forståinga til elevane. Å vurdere forståing er naturlegvis ei krevjande øving, som eg kjem tilbake til i analysen. Der fagspråk-kategorien er ei kvantitativ vurdering, er det å vurdere forståing høgst kvalitativt. Undervegs i analysearbeidet fann eg dikotomien låg–høg særleg krevjande, og innførte derfor eit mellomledd, middels forståing. Dei fleste sekvensane inneheld spor av både god og mindre god forståing, som gjer at den mellomste kolonnen blei nødvendig. Dessutan er låg–middels–høg godt kjent innan skolevurdering.

Etter desse tilpassingane ser analysekategoriane sånn ut:

Tabell 3: Oversikt over analysekategoriane.

<b>Låg forståing</b>	<b>Ingen bruk av fagspråk</b>			<b>Høg forståing</b>
	(1) Låg forståing, ingen fagomgrep	(2) Middels forståing, ingen fagomgrep	(3) Høg forståing, ingen fagomgrep	
	(4) Låg forståing, med fagomgrep	(5) Middels forståing, med fagomgrep	(6) Høg forståing, med fagomgrep	
	<b>Bruk av fagspråk</b>			

Elles har eg altså valt å markera ut sekvensar i staden for enkeltytringar. Ein sekvens er ei samling av to eller fleire deltakarar sine turar (Skovholt mfl., 2021, s. 40). Grunnen til å kategorisera sekvensar er at elevane bygger på ytringane til kvarandre, og dei enkelte utsegna må lesast i samanheng. Innan samtaleforskning er dette vanleg (Riis-Johansen, 2020, s. 96). Eg har sett saman dei ytringane som tematisk heng saman til sekvensar. Det er som regel dei ytringane som spelar på kvarandre eller høyrer til diskusjon om same setning. Samtidig er det nokre få døme på enkeltytringar som er kategoriserte som sjølvstendige sekvensar. Det er i så fall fordi ytringa verken spelte eller blir spelt vidare på av dei andre.

### 3.3.2 Om oppgåvene

Ein viktig del av prosjektdesignet går ut på laga oppgåver som innbyr til grammatisk utforskning. Som skrive om i teorikapittelet, valde eg tidleg å ta utgangspunkt i endoskeletale og eksoskeletale teoriar. Det betyr at eg har skrive fram setningar som tøyser valensen til ulike verb. Eit mønster for

oppgåvene er å plassera verb i funksjonsrammer (jf. kap. 2.2.2) verbet vanlegvis ikkje opptrer i, med tanke på å gradvis utfordra elevane i kva dei meiner er akseptabelt.

Eg laga to oppgåvesett (sjå tabell 4 under). Det første består av seks oppgåver (A–F), og blei gjennomført av dei to første gruppene. Desse gruppene gjennomførte samtalan same dag. Av det eg erfarte i dei samtalan, valde eg å endra på nokon av oppgåvene til den tredje gruppa. Det andre oppgåvesettet består derfor av fem oppgåver (G–K). Eg nytta meg altså av den metodiske fridomen som kvalitative tilnærmingar gir (Kvarv, 2021, s. 154). Ein grunn til endringa var at eg ville at gruppe 3 ikkje skulle høyra om oppgåvene/setningane før opptaket. Gruppe tre hadde nemleg samtalen sin to dagar etter dei to første. Vel så viktig var det at eg synest den komparative oppgåva gav interessante svar, og at eg derfor ønskte å laga éi til liknande oppgåve. Dessutan ville eg bruka litt meir tid per oppgåve, og korta derfor ned talet på oppgåver til fem.

Tabell 4: Oversikt over kva grupper som hadde kva oppgåver

Oppgåvesett 1 – gruppe 1 og 2	Oppgåvesett 2 – gruppe 3
A, B, C, D, E, F	G, H, I, J, K

## Oppgåvesett 1

Oppgåve A blei gitt til alle gruppene, og går som følger:

### Oppgave A

**Er det noen av disse setningene som skiller seg mer ut enn andre?**

- (1) Ole Martin scorer
- (2) Ole Martin spiller fotball
- (3) Ole Martin blåser ballen av banen
- (4) Ole Martin sentrer meg ballen

Denne oppgåva var tenkt som ei slags oppvarming. Det er konvensjonelle setningar, som fungerer grammatikalsk og som eg rekna med elevane vil vurdera som akseptable. Det er heller ikkje eitt rett svar på denne oppgåva, men ho opna for fleire moglege. Elevane kan t.d. peika på at setning (1) er den einaste utan eit direkte objekt, eller at setning (4) er den einaste med både SU, IO og DO. Dette var gjort av to grunnar. Først og fremst for å opna opp for fleire moglege perspektiv og svar, i håp om at dei tok med seg denne tankegangen til dei andre oppgåvene. Dernest ville eg dessutan understreka at dette ikkje er ein vurderingssituasjon, kor det er om å

gjera å finna det riktige svaret. Etter kvart i samtalen var planen å spørja dei om kva ord eller ledd dei kan fjerna, og med det styra dei inn på valensbundne- og frie ledd.

I oppgåve B er verbet å *dansa* plassert i funksjonsramme I, II, III og V:

**Oppgave B:**

**Er det noen av disse setningene som skiller seg mer ut enn andre?**

- (5) Helene danser
- (6) Helene danser samba
- (7) Helene danser med Alexander
- (8) Helene danser Alexander
- (9) Helene danser Alexander svett

Å *dansa* er eit verb som vanlegvis står aleine, eventuelt med eit indre objekt. Dette er setning (5), (6) og (7) eksempel på. I setning (8) er verbet gitt eit uvant objekt, nemleg eit eigennamn.

Nummer (9) er tvitydig, fordi adjektivet *svett* er bøygd likt om det står til ho- eller hankjønn eller til inkjekjønn. Det vil seia at *svett* kan analyserast som både DOP<sup>16</sup> og adverbial<sup>17</sup>.

Oppgåve C inneheld fire setningar med verbet å *gå*:

**Oppgave C:**

**Kunne dere sagt noen av disse setningene i en samtale? Hvorfor/hvorfor ikke?**

- (10) William går
- (11) William går Sara
- (12) William går Sara en tur
- (13) William går Sara sliten

Å *gå* er eit typisk einverdig verb, og (10) vil derfor vera naturleg. I dei følgjande setningane er derimot verbet plassert i funksjonsramme II, III og V. Desse setningane er greie grammatisk sett, med vanleg form og syntaks. Å bruka å *gå* i transitive rammer er derimot mindre vanleg, og eg rekna derfor med at det kom til å bli ein diskusjon mellom elevane om dei aksepterer setninga. I setning (12) står verbet med eit indre objekt, noko det ikkje gjer i setning (11) og (13). Dette kan gjera det vanskeleg for elevane å laga semantisk meining av setninga. Dette objektet er det same i (13), men då står det i lag med eit DOP. Denne setninga er ikkje tvitydig på same måte som

---

<sup>16</sup> Her er det eit avvik mellom skolegrammatikken (jf. Språkrådet og Utdanningsdirektoratet, 2006) og den vitskapelege, generative grammatikken. Sistnemnde ville analysert [meg kvalm] som ei såkalla småsetning: Hun (SU) flexer (VBL) [meg kvalm] (DO). I slike småsetningar blir *meg* subjekt og *kvalm* predikat (Faarlund mfl., 1997, s. 1156). For elevane er det derimot objektspredikativ som er tematisert i undervisinga, og derfor det eg legg til grunn i denne oppgåva.

<sup>17</sup> Dette kjem an på den semantiske tolkinga. Er det Alexander som blir sveitt av å bli dansa, er det eit DOP. Skjer dansen på ein sveitt måte, er det eit adverbial. Den siste tolkinga er kanskje lettare å sjå føre seg om eg byter objekt: Helene danser samba svett.

setning (9) (under oppgåve B), fordi ei adverbial tolking krev at det står *slitent* og ikkje *sliten* (jf. Faarlund mfl., 1997, s. 391).

Oppgåve D skil seg frå dei førre oppgåvene. Her legg oppsettet opp til komparativ analyse:

**Oppgåve D:**

**Hva med disse setningene? Hva er forskjellen mellom dem?**

- |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| (14) Han sprang i går         | (17) Mats gir i morgen        |
| (15) Han sprang henne i går   | (18) Mats gir Yasmin i morgen |
| (16) Han sprang henne svimmel | (19) Mats gir Yasmin en gave  |

Eit einverdig verb står sentralt i setningane (14), (15) og (16), mens eit treverdig verb utgjør kjernen i setningane (17), (18) og (19). *Å springa* er realisert i høvesvis funksjonsramme I, II og V, mens *å gi* er realisert i høvesvis funksjonsramme I, II og III. Setning (18) har eg gitt eit uvanleg direkte objekt. Dette kan føra til at setninga ikkje blir akseptert av elevane, men det kan òg føra til at elevane analyserer setninga inn i funksjonsramme III, altså slik at *Yasmin* er indirekte objekt. Eit indirekte objekt krev i utgangspunktet eit direkte objekt (Faarlund mfl., 1997, s. 721). Likevel kan DO vera berre «logisk» til stades, som i tilfellet (18) vil seia at det er underforstått (gitt av konteksten) kva Mats skal gi til Yasmin dagen etter.

Oppgåve E kan likna på førre oppgåve i oppsettet. Men her er verbet likt i alle setningane:

**Oppgåve E:**

**Er det en forskjell mellom disse setningene?**

- |                                    |                               |
|------------------------------------|-------------------------------|
| (20) Det snødde                    | (23) Han snødde               |
| (21) Det snødde kjøttboller        | (24) Han snødde elevene       |
| (22) Det snødde kjøttbollene kalde | (25) Han snødde elevene kalde |

*Å snø* er eit nullverdig verb, som vil seia at det i utgangspunktet tar verken subjekt eller objekt. I denne oppgåva har eg realisert verbet i funksjonsramme I (20, 23), II (21, 24) og V (22, 25). I rada til venstre er *det* eit formelt subjekt, som er sett inn for å oppfylla subjektskravet i norsk. I rada til høgre er verbet gitt eit vanleg subjekt. Dette er uvanleg, og eg rekna med at elevane måtte vurdere akseptabiliteten på desse setningane.

I oppgåve F har eg brukt eit engelsk verb<sup>18</sup>, som òg blir brukt blant norske språkbrukarar:

---

<sup>18</sup> Eg skil m.a.o. mellom det norske *å fleksa* og det engelske *å flexa*. I nynorskordboka står *å fleksa* oppført som 1) å ha eller bruka fleksitid (typisk på jobb) og 2) å spenna musklar. Når eg bruker den engelske stavemåten, er det fordi eg meiner at det er ein stilistisk forskjell mellom *å flexa* og *å fleksa*, særleg for denne aldersgruppa. *Å flexa* er i større grad å visa sine ekstravagante sider, som ikkje avgrensar seg til musklar.

**Oppgave F:****Kunne dere sagt disse setningene? Hvorfor/hvorfor ikke?**

- (26) Hun flexer
- (27) Hun flexer på meg
- (28) Hun flexer penger
- (29) Hun flexer meg penger
- (30) Hun flexer meg kvalm

*Å flexa* vil eg seia deler ut tre semantiske roller. Når ein *flexar*, viser ein fram eit eller anna til nokon andre, gjerne med hensikt å skryta av det. Likevel meiner eg at verbet fint fungerer i funksjonsrammer med færre ledd. Eg har derfor realisert verbet i funksjonsramme I (26, 27), II (28), III (29) og V (30). Dette verbet er altså eit godt eksempel på fleksibiliteten verb har.

**Oppgåvesett 2**

Etter å ha gjennomført to samtalar, bestemte eg meg for å endra litt på oppgåvene til den neste samtalen. Som eg skreiv ovanfor, var dette hovudsakleg fordi eg ville få inn endå ei komparativ oppgåve og for å bruka meir tid på kvar oppgåve. Likevel er oppgåvesetta relativt like, i alle fall i tematikk. Eg beholdt oppgåve A (om Ole Martin) og E (om å snø), og tok bort setning (7) i oppgåve B. Oppgåve F (om *å flexa*) er fjerna. Dette var fordi elevane fann alle setningane akseptable, og at det derfor ikkje blei mykje diskusjon om dei. Derfor er det berre oppgåve H og I som er heilt nye.

Oppgåve G er lik som oppgåve A:

**Oppgave G:****Er det noen av disse setningene som skiller seg mer ut enn andre?**

- (31) Ole Martin scorer
- (32) Ole Martin spiller fotball
- (33) Ole Martin blåser ballen av banen
- (34) Ole Martin sentrer meg ballen

I oppgåve H har eg sett det einverdige verbet *å gå* opp mot det treverdige verbet *å gi*:

**Oppgave H:****Hva er forskjellen mellom disse setningene?**

- (35) William går
- (36) William går hunden
- (37) William går hunden en tur
- (38) William gir
- (39) William gir hunden
- (40) William gir meg hunden

Verba er kjende frå førre oppgåvesett, men eg har endra objektet til eit meir naturleg objekt. I dei to første samtalane diskuterte elevane mykje om den semantiske tydinga til setningane, og begge



gruppene var inne på at det hadde vore meir naturleg om objektet var ein hund. Derfor endra eg til nett det, med tanke på å få diskusjonen meir styrt mot verba. Setningane (35) og (38) plasserer seg i funksjonsramme I, mens setningane (36) og (39) plasserer seg i funksjonsramme II. Desse setningspara er, utanom verbet, heilt like. Setningane (37) og (40) er begge realisert i funksjonsramme III, men med ulike objekt. Tanken bak det komparative oppsettet er at elevane kunne sjå at tilsynelatande like setningar er meir akseptable i somme tilfelle enn andre. Gjennom å samanlikna t.d. (35) og (38) bør ein peika på verbet for å forklara korfor (35) er meir naturleg enn (38).

Oppgåve I liknar mykje på oppgåve H:

**Oppgåve I:**

**Hva med disse?**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| (41) Han sprang i går                    | (45) Hun viste i går                  |
| (42) Han sprang henne i går              | (46) Hun viste ham i går              |
| (43) Han sprang henne en god nyhet i går | (47) Hun viste ham en god nyhet i går |
| (44) Han sprang henne glad               | (48) Hun viste ham glad               |

Denne inneheld òg ei setningsrekke med einverdige verb, *å springa*, og ei rekke med treverdige verb, *å visa*. I tillegg la eg til litt «støy» i form av tidsadverbial i dei første setningspara.

Setningsledd som adverbial er altså ikkje obligatoriske i ei setning, og har som regel ikkje noko å seia for valens eller funksjonsrammer. Det blir derfor informasjon som elevane må sortera ut for å finna meir relevant diskusjonsstoff. I dei to første setningspara er verba realisert i høvesvis funksjonsramme I og II. Setningane (43) og (47) er skrivne i funksjonsramme III, mens setningane (44) og (48) er skrivne i funksjonsramme V.

Oppgåve J er lik oppgåve E.

**Oppgåve J:**

**Er det en forskjell mellom disse setningene?**

- |                                    |                               |
|------------------------------------|-------------------------------|
| (50) Det snødde                    | (53) Han snødde               |
| (51) Det snødde kjøttboller        | (54) Han snødde elevene       |
| (52) Det snødde kjøttbollene kalde | (55) Han snødde elevene kalde |

Oppgåve K er lik oppgåve B, men setninga «Helene danser med Alexander» er fjerna.

**Oppgåve K:**

**Er det noen av disse setningene som skiller seg mer ut enn andre?**

- (56) Helene danser
- (57) Helene danser Alexander

- (58) Helene danser Alexander en dans  
(59) Helene danser Alexander svett

## 4 Frukthasting – analyse av dei transkriberte samtalan

Formålet med analysen er å identifisera kva slags grammatisk forståing som kjem fram i ytringane til elevane, og i kor stor grad dette er knytt til bruk av fagspråk. Det er tre transkriberte samtalar, og desse analyserer eg gruppevis. Dette vil seia at eg ikkje har strukturert analysen etter forskingsspørsmåla, men eg svarer likevel på spørsmåla gjennom utdraga eg diskuterer. Eg begynner analysen av gruppa med kort å seia noko om samtalan som heilskap og skildra samtaletrekka, før eg viser og diskuterer nokre av sekvensane. Analysemodellen eg bruker for å kategorisera sekvensane i samtalen, er altså tabell 3 (jf. delkapittel 3.3.1).

Tabell 3: Oversikt over analysekategoriane

Ingen bruk av fagspråk			Høg forståing
Låg forståing	(1) Låg forståing, ingen fagomgrep	(2) Middels forståing, ingen fagomgrep	
	(4) Låg forståing, med fagomgrep	(5) Middels forståing, med fagomgrep	(6) Høg forståing, med fagomgrep
Bruk av fagspråk			Høg forståing

Når eg går gjennom gruppesamtalan bruker eg kategoriane for å gi eit oversyn. Sidan sekvensane har ulik storleik og betydning, kan tabellen aleine gi eit misvisande inntrykk av korleis samtalen gjekk for seg. Derfor kjem eg òg til å trekka fram eksempel som blir forklart og analysert grundigare. Eg kjem totalt sett til å visa eksempel frå alle kategoriane, men vil likevel ikkje visa utdrag frå kvar kategori frå alle gruppene. Det er fordi eg meiner det er meir interessant å bruka tid på dei sekvensane der elevane viser forståing, og av og til korleis elevar kan visa t.d. (3) *høg forståing, ingen fagomgrep* på ulike måtar. Til saman vil eg seia at tabellen, i lag med analysen av enkeltsekvensar, gir eit godt bilde av samtalen som heilskap.

Å kategorisera forståing er ei vanskeleg øving. Grammatisk forståing er ifølge van Rijt mfl. (2022, s. 2) «any grammatically informed knowledge about language», men òg noko som kjem gradvis. Det er derfor vanskeleg å laga klare rammer for ei slik subjektiv øving, slik mykje av vurderingsarbeidet i skolen er. Dette arbeidet har derfor valda meg mykje hovudbry. Eg har likevel prøvd å laga nokre kriterium for god forståing. Det som går igjen blant dei beste

sekvensane, er at dei grunngir og forklarar tolkingane sine og at det er ein samanheng mellom tolkingane og analysane. Sjølv om forståing ikkje kan reduserast til det ein kan forklara, heng forståing tett saman med evna til å forklara noko (van Rijt mfl., 2022, s. 2). Derfor trekker det opp om elevane kan forklara sine meningar. I tillegg spelar det positivt inn dersom elevane ser fleire perspektiv, om dei tar tak i valensen til verba og om bruker den grammatiske kunnskapen dei har lært.

#### 4.1 Gruppe 1 – Jørgen, Hege og Mattis

Den første gruppa består av Jørgen, Hege og Mattis. Taletida mellom dei var jamt fordelt, men dei bidrog på litt ulikt vis. Særleg Mattis utprega seg som fagleg sterk, og viste tidleg at han hadde kontroll på den tekniske setningsanalysen. Denne samtalen er den som gjekk treigast, og som derfor var mest avhengig av meg for å dytta han framover. Likevel er det deler av samtalen som viser bevegelse fordi dei seier i mot kvarandre, og samtalen viser med det teikn på å vera ein utforskande samtale.

Tabell 5: Analyse av gruppe 1. Grøn farge er sekvens frå oppgåve A, oransje er B, svart er C, blå er D, gull er E og grå er F

Ingen bruk av fagspråk				
Låg forståing	(1) 25–25 54–59 91–98 134–143	(2) 4–5 20–24 27–41 46–53 65–77 144–157	(3) 16–25 105–110 165–173	Høg forståing
	(4)	(5) 44–45 174–183	(6) 7–8 97–102 110–126	
Bruk av fagspråk				

Tabell 5 viser korleis eg har analysert samtalen til gruppe 1. Det er altså tabell 3 som er utgangspunktet for kategoriseringa, som vil seia at rubrikk (1) betyr *låg forståing, ingen fagomgrep* osv. Vidare viser tabellen at samtalen er delt inn i sekvensar. Når det står 110–126, viser det til linjenummera i det transkriberte materialet. I tillegg har eg gitt kvar oppgåve ein farge, slik at lesaren kan sjå kva oppgåve elevane snakkar om i den gitte sekvensen.

Først vil nemna nokre generelle trekk om samtalen. I hovudsak viser Jørgen, Hege og Mattis mykje god forståing, men denne forståinga kjem fram på varierende vis mellom oppgåvene. Dette

viser også tabellen. Denne gruppa innførte sjølv grammatisk språk heilt i starten av samtalen. Likevel forsvinn dette fagspråket i møte med meir komplekse og uvanlege setningskonstruksjonar. Når dei analyserer, verkar det som analysen skjer på semantiske vilkår. Eg skal visa fram fire utdrag som synleggjer mellom anna desse trekka. I analysen som følger, trekker eg fram sekvensar og viser korleis kategoriseringa mi har skjedd.

### **Kategori 1:**

Eg begynner analysen med å visa eit utdrag der elevane verken får vist forståing eller bruker fagomgrep. Dette utdraget er frå då elevane snakka om oppgåve E, som altså er oppgåva med verbet *å snø* i ulike funksjonsrammer. Dei har nettopp lese setning 20 til 25 høgt, før Jørgen seier:

- 134 Jørgen: Det gir ikke meining, ass.  
135 Jakob: Ikke det? Hva som ikke gir meining?  
136 Jørgen: Det snødde kjøttboller, det snødde kjøttbollene kalde ...  
137 Mattis: Det er frosne kjøttboller.  
138 Jørgen: Og han snødde. Hvem er han?  
139 Jakob: Godt spørsmål.  
140 Mattis: En person.  
141 Hege: Men en person kan jo ikke snø.  
142 Jørgen: Betyr *snødde* noe anna? På et anna språk?  
143 Jakob: Nei, ikke som jeg veit om, det er vær-verbet som dere tenker på.

I utdraget ser me altså at elevane slit med å akseptera setningane som inneheld eit DO. Mattis prøver seg på ei tolking, men dette blir ikkje tatt vidare. Det er ikkje rart at elevane slit med å akseptera desse setningane, dei er jo ukonvensjonelle og uvanlege. Likevel kjem dei seg ikkje vidare frå å konstatere det at setninga ikkje gir meining. Dei stoppar òg opp på setningane der subjektet er *han* og ikkje *det*. Dei godtar setning 20 («Det snødde»), men ikkje setning 23 («Han snødde»). Her kunne dei påpeikt at verbet *å snø* ikkje krev subjekt, og at det derfor er uvanleg å sjå eit subjekt som *han* tilknytt verbet. Jørgen skal ha for at han utforskar moglegheita for at *å snø* kan bety noko anna, og med det tilfører samtalen eit utforskande preg. Men i dette utdraget blir det likevel lite grammatisk snakk, verken med eller utan fagspråk. Den manglande forklaringa og fortolkinga fører til at elevane ikkje viser særleg forståing.

## Kategori 2:

Den andre utdraget har eg kategorisert under kategori 2, lite fagspråk og middels forståing. Her har elevane fått i oppgåve å prøva finna ledd som dei kan ta bort frå setningane i oppgåve A.

Mattis foreslår følgande løysing:

- 27 Mattis: Ole Martin blåser ballen av, kanskje?  
28 Jakob: Hm, hva skjer da? Hva forestiller du deg da?  
29 Mattis: At han blåser ballen av, men det er ikke så mange steder som han kan blåse ballen av da.  
30 Jakob: Ja, kunne du sagt den setninga: Han blåser ballen av?  
31 Mattis: Ja.  
32 Hege: Men den gir jo ikke så mye mening, da. Ole blåser ballen av, må ta bort *av* også.

Mattis prøver altså å fjerna *banen* frå setning 3 («Ole Martin blåser ballen av banen»). Dette forsøket er det mogleg å analysera på to måtar. Den første måten å sjå det på er at Mattis fjernar ein del av adverbialet *av banen*. Det er truleg slik Hege ser på det. Ho kjem nemleg inn og korrigerer, og seier at Mattis i så fall må ta bort *av* også. Sånn viser Hege forståing for kva eit ledd er. Den andre måten å sjå på det er at Mattis har identifisert ein verbpartikkel-konstruksjon. Ein verbpartikkel kan stå både til venstre og til høgre for DO, sjølv om venstrestillinga er vanlegare (Aa, 2020, s. 165). I NRG blir preposisjonar behandla tilsvarande verb, og kan vera både transitive og intransitive (Faarlund, mfl., 1997, s. 446). Når Mattis fjerna *banen*, fjernar han berre utfyllinga til preposisjonen og gjer *av* intransitivt. Sånn sett bør Mattis krediterast for å ha oppdaga ei tvitydigheit. Dessverre held han ikkje på posisjonen sin når Hege korrigerer han. Det trekker ned at han ikkje forsvarer meininga si, og det sår tvil om kor bevisst denne oppdaginga er. På same måte trekker det ned at Hege, eller ein av dei andre, ikkje forklarar korfor dei må fjerna heile leddet. Ei heller peiker dei på at adverbial er eit valensfritt ledd, altså at adverbial aldri er obligatoriske for ei setning. Eg legg òg merke til fråværet av grammatiske ord i sekvensen; dei bruker verken *ledd* eller *adverbial* for å resonnera. Dette fører til at eg kategoriserer sekvensen under (2) *middels forståing, ingen fagomgrep*.

## Kategori 5:

I den siste oppgåva, der elevane møter verbet *å flexa* i ulike rammer, finn me sekvensen som er lagt ved under. Då har elevane først forklart korleis dei tolkar dei ulike setningane.

- 174 Jakob: Men kunne dere sagt disse setningene? Eller er det noen som skurrer?
- 175 Mattis: Den som er litt rar, det er jo 30 da. Fordi de andre fire gir jo mening.
- 176 Jakob: Klarer dere å analysere 30?
- 177 Mattis: *Flexe* er jo verbalet, *hun* er subjekt, *meg* er direkte objekt og *kvalm* er adverbial.
- 178 Jakob: Er dere enige i det? Eller tenker dere det samme?
- 179 Jørgen: Ja, er vel riktig det.
- 180 Jakob: Og den skurrer litt?
- 181 Jørgen: Mhm
- 182 Mattis: Også 29 der er det med indirekte objekt, men 30 så blir spørsmålet til ... litt mere hvem flexer hun til.

At Mattis kategoriserer setning 30 som «litt rar», kan vera eit utslag av mitt innleiande spørsmål. Han har nemleg tidlegare i samtalen sagt at setning 30 («Hun flexer meg kvalm») dreier seg om at ei jente flexer så mye at *jeg* blir kvalm av det. Det vil seia at han har laga ei plausibel mening ut av setninga. Likevel meiner Mattis, og seinare Jørgen, at me her er i ei gråson for kva som er akseptabelt å seia.

Elevane har altså tolka setninga slik at det er det direkte objektet som blir kvalm av flexinga, altså som eit direkte objektpredikativ<sup>19</sup>. Som me ser av utdraget, analyserer elevane *kvalm* som eit som eit adverbial. Det er altså eit avvik mellom tolkinga deira og merkelappen dei set på. Dette kan likna på det van Rijt mfl. (2019, s. 239) kallar for «blind concept use». Nemleg at elevane bruker grammatisk språk utan nokon klar betydning. I dette tilfellet viser elevane ei ufullstendig forståing av kva eit adverbial er. Likevel har eg ikkje analysert det som eit døme på «blind concept use». Det er trass alt ikkje så rart å tru at kvalm er eit adverbial; det står der adverbial pleier å stå og er eit adjektiv som adverbial ofte er (Brøseth, 2019, s. 128). Eksempelet er derfor ikkje eit resultat av blind famling som ender i eit tilfeldig gjett. Det hadde vore meir alarmerande om dei hadde foreslått t.d. *subjekt* som merkelapp. Likevel viser sekvensen at gruppa har ei ufullstendig forståing av kva eit adverbial er, og at adverbial ofte fungerer som ein merkelapp som blir gitt til dei ledda som ikkje er subjekt, objekt eller verbal.

---

<sup>19</sup> I den tradisjonelle skolegrammatikken og for elevane, jf. fotnote 16.

## Kategori 6:

Det er tre sekvensar som eg har analysert til kategori 6, altså høg forståing med bruk av fagord. To av desse sekvensane kom då elevane snakka om oppgåve D, som samanliknar setningar med verba *å springa* og *å gi*. Likevel er dei likevel ganske ulike. Den første er ein relativt kort sekvens:

- 97 Hege: Jeg syns 17, 18, 19 gav mere mening. Veit ikke hvorfor det er sånn.  
98 Kanskje fordi de har navn, jeg veit ikke.  
99 Jørgen: Her snakker dem om i morgen.  
100 Jakob Ja, ulike tider.  
101 Mattis Det er jo verbet som bestemmer, er det ikke? Verbalet, fordi viss de første setningene var «han gav, han gav henne i går», da gir det mening.

Her har gruppa først slite litt med å finna forskjellar mellom setningane, og prøvd seg med ulike løysingar. Hege påpeiker at setningane med verbet *gir* gir meir mening, og foreslår at det kan vera på grunn av at desse setningane har namn og ikkje pronomen. Så kommenterer Jørgen at verba er skrivne i ulike tempus, som eg stadfestar. Om det er Jørgen som gjorde at Mattis skifta fokus til verbet, kan eg ikkje slå fast. Men i neste setning seier han at det er verbet som bestemmer. Han seier så at dersom ein byter verba, vil òg setning 14 («Han sprang i går») og 15 («Han sprang henne i går») gi mening. Mattis forfektar med dette eit endoskeletal syn på syntaks. Dette er forståeleg når det gjeld setning 15. Han påpeiker at det einverdige verbet *å springa* er vanskeleg å tolka i funksjonsramme III. Så viser han at dersom ein set inn eit treverdig verb som *å gi* vil det heile fortona seg greiare. Men han gjer òg det same på setning 14. Der er det jo eit einverdig verb i funksjonsramme 1, som han byter med eit treverdig. At verb har ulik valens er komplisert for ein 10. klassing, og er ikkje tematisert i undervisinga. Det er derfor ikkje forventet at elevane skal komma med ei lang, presis utgreiing om det endoskeletalale synet. Ytringa til Mattis (101) og Hege (97) tyder på at dei aksepterer verbet *å gi* i ei intransitiv ramme, altså at setning 17 («Mats gir i morgen») er akseptabel.

Det andre eksempelet er henta frå diskusjonen om same oppgåve, nemleg sekvens 110–126. Her snakkar dei om setning 18 («Mats gir Yasmin i morgen») og 19 («Mats gir Yasmin en gave»).

- 110 Hege: På 18 kan det være at han gir Yasmin.  
111 Mattis: Ja, hvorfor det?



- 112 Hege: Det står jo ikke noe om hva han gir. Så da kan det være Yasmin. Spørs åssen man tolker det, da.
- 114 Jakob: Mhm
- 115 Mattis: Er det ikke det samme med 17, da.
- 116 Jakob: Bare med andre ord, ja. Viss dere prøver å analysere 18 og 19, da, er det noe forskjell da?
- 117 Hege: På 18 er det jo sånn adverbial, når han skal gi det. Mens på 19 er det direkte objekt.
- 118 Jakob: Hva er direkte objekt i 19?
- 119 Hege: En gave.
- 120 Jakob: Og Yasmin i de ulike setning[ene]
- 121 Mattis: [Ja], det var det jeg skulle si, men i 18 så er Yasmin vel et direkte objekt.
- 122 Hege: Mhm, mens på 19 så er hun indirekte objekt.
- 123 Mattis: Ja, så 19 er hun indirekte objekt.
- 124 Jakob: Ja, og da ser dere for dere ulike senarioer?
- 125 Hege: Mhm.
- 126 Mattis: Hun blir gitt, mens det er gaven som blir gitt i 19.

Også i dette utdraget viser elevane betre forståing gjennom utforskinga som skjer i sekvensen. Det begynner med at dei snakkar om kva som skjer i setninga. Då identifiserer dei to tolkingar (112). Tolking a) er at Yasmin er det som blir gitt, mens tolking b) seier at Yasmin er den som mottar noko u-uttalt. Dei påpeiker altså ei tvtydigheit. Reint syntaktisk fungerer *Yasmin* som eit direkte objekt i setning 18, sidan indirekte objekt oftast treng eit direkte objekt. Samtidig les elevane setning 18 og 19 i same omgang, og i setning 19 er jo Yasmin mottakar. Det er derfor ikkje så merkeleg om dei tenker at Yasmin framleis er ein mottakar, og at det som blir gitt manglar. Hadde det vore eit inanimat objekt i setninga<sup>20</sup>, ville elevane truleg ikkje tolka det slik at det manglar noko som blir gitt.

Etter at dei har forklart dei to tolkingane sine, ber eg dei analysere setning 18 og 19. Hege (117) begynner med å påpeika at setning 18 inneheld eit adverbial, mens setning 19 derimot inneheld eit direkte objekt. Implisitt tolkar ho dermed ikkje «Yasmin» som eit direkte objekt i setning 19,

<sup>20</sup> Til dømes: «Mats gir penger i morgen». Då ville ein analysert *penger* som direkte objekt, og ikkje som eit indirekte objekt (som manglar det direkte objektet).

men heller som eit indirekte objekt. Denne analysen svarer til tolking a). Den andre tolkinga analyserer Mattis seg fram til. Han seier i ytring 121 at Yasmin er eit direkte objekt i setning 18. Då seier Hege seg einig, noko som tyder på at ho ser tvitydigheita i både tolkinga og analysen av setninga. I den siste linja seier han, som rett er, at det er ho (Yasmin) som blir gitt bort i setning 18, mens gåva blir gitt bort i setning 19. Dette samsvarer med objektsrollene, kor det direkte objektet er noko som blir gitt, mens det indirekte objektet er den eller det som mottar. Gjennom denne sekvensen får Mattis og Hege dermed vist at dei har ei god forståing av dei ulike rollene.

Likevel er det interessant at dei ikkje peiker på verbet, i og med at dei nettopp har snakka om det (jf. førre utdrag). Det kunne vore nærliggande å kommentera at *å gi* er eit verb som krev at noko blir gitt, og implisitt kommentert valensen til verbet. Då ville det blitt tydeleg at *Yasmin* i setning 18 er eit direkte objekt, eventuelt at setning 18 manglar eit direkte objekt. Denne gruppa via derimot lite interesse til verbet – trass i at dei nett kommenterte at verbet er sjefen i setninga.

## 4.2 Gruppe 2 – Alte, Alida og Åsta

Gruppe 2 består av Alte, Alida og Åsta. Her var taletida relativt jamt fordelt, sjølv om Alida var den som bidrog mest. Også desse innførte tidleg eit grammatisk språk på eiga hand, som er med i varierende grad i dei påfølgande oppgåvene. Når dei blir bedt om å analysera, har dei få problem med å gjennomføra analysen. Unntaket er setningane som inneheld eit direkte objektspredikativ. Totalt sett vil eg likevel seia at samtalen var på eit godt fagleg nivå. Denne samtalen får også fram at utforskande samtalar er givande for grammatisk resonnering. Gruppa var meir sjølvstendig enn den førre, og dei var fleire gongar at dei hjelpte kvarandre vidare gjennom å stilla seg ueinige med kvarandre.

Tabell 6: Analyse av gruppe 2. Grøn farge er sekvens frå oppgåve A, oransje er B, svart er C, blå er D, gull er E og grå er F

Ingen bruk av fagspråk				
Låg forståing	(1)	(2) 209 – 215 241 – 252 256 – 267 341 – 350	(3) 194 – 205 228 – 232 268 – 277 215 – 320 316–320 337 – 340	Høg forståing
	(4)	(5) 186 – 190 216 – 224 307 – 309 321 – 327	(6) 232 – 240 280 – 288 289 – 305 351 – 361	
Bruk av fagspråk				

Som me ser av tabellen heldt denne samtalen eit generelt høgt fagleg nivå. Eit trekk i samtalen som er med på å bidra til dette, er at elevane stiller oppfølgingsspørsmål og er ueinige med kvarandre. Fleire gonger er dette med på å gjera samtalen meir givande. Dette fører til at eg ikkje finn utsegn i samtalen som eg vil plassera under «låg forståing». Dei gongane elevane seier noko som er feil eller kunne tyda på lågare forståing, blir det retta opp i av enten dei sjølv eller ein av dei andre. Eit tidleg teikn på dette kjem allereie i starten av oppgåve A (sekvens 186–190, om setning 4 «Ole Martin sentrer meg ballen»). Då peiker Alida på *meg* og seier «dette som er subjektet, sant?» (188). Åsta motseier dette med: «nei, det er fortsatt Ole Martin. Men det er et indirekte objekt» (189). Om dei hadde arbeida individuelt med desse oppgåvene, er det ikkje sikkert at Alida ville retta opp i eiga misforståing. Når ho har blitt retta på, bruker ho dette vidare i samtalen. Dette viser derfor eit eksempel på at gruppesamtalar kan vera eigna for å betra forståinga til elevar.

## Kategori 2

Den første sekvensen eg vil visa, er plassert i kategori 2. Då snakkar elevane om oppgåve D, og særleg setning 15 («Han sprang henne i går») og 16 («Han sprang henne svimmel»).

256 Jakob: Hva viss dere fokuserer på 14–16 først. Er dette greie setninger?

257 Atle: Ikke nummer 15 da, han sprang henne i går.

258 Jakob: Nei, hva kan dette bety?

- 259 Åsta: Det kan jo bety at det er en hund igjen.
- 260 Alida: Men det mangler liksom noe
- 261 Jakob: Det skurrer litt?
- 262 Alida: Men nummer 16 gir meining. Han sprang henne svimmel. Altså liksom, enten at de springer og hun blir så sliten og svimmel, eller at de springer og han blir sliten og svimmel.
- 264 Jakob: Er det en av de som er mest nærliggende å tenke at blir svimmel, eller er det litt hipp som happ?
- 266 Alida Med en gang jeg ser den setninga, så tenker jeg at hun bli svimmel, men jeg veit ikke helt hvorfor.

Sekvensen begynner med at Alte ikkje aksepterer setning 15. Åsta prøver så å gi ei meining til setninga, før Alida slår fast at setninga liksom manglar noko. Det er uvisst kva Alida meiner setninga manglar, men tydeleg at ho ikkje aksepterer setninga heilt. *Å springa* er eit einverdig verb, som sjeldan opptrer i funksjonsramme II. Når det gjer det, er det som regel med eit indre objekt (t.d. eit maraton). Derfor er det ikkje unaturleg at elevane slit med å laga meining av setning 15.

Vidare i utdraget trekker Alida fram setning 16, som ho meiner gir meining. Ho meiner til og med at setninga er tvitydig. Ifølge Alida kan *svimmel* visa til at enten *henne* eller *han* blir svimmel. Slik eg forstår det, meiner ho altså at *svimmel* kan vera både subjekts- og objektspredikativ, utan at ho bruker fagomgrep for det. Ho viser implisitt kunnskap om form, i og med at *svimmel* får same bøyning uavhengig av om det står som SUP eller DOP. I den siste ytringa (266–267) seier ho at ho finn DOP-tolkinga mest naturleg, utan at ho klarer setta ord på korfor ho meiner dette. Og nettopp manglande forklaringar og utprøvingar, i lag med mangel på fagomgrep, gjer denne sekvensen lite presis.

### **Kategori 5**

Eit døme som liknar, men som også inneheld fagspråk, er sekvens 217–224 frå oppgåve B:

- 216 Jakob: Nummer 9 da, hva tenker dere om den?
- 217 Atle: Jeg er usikker, men det er vel et adverbial.
- 218 Jakob: Hva er det som skjer i den setninga, da?
- 219 Alida: At Helene danser så mye med Alexander han han blir svett og utslitt

- 220 Åsta: Mhm.
- 221 Alida: Eller at hun blir svett. At hun danser så mye med han at hun blir svett.
- 222 Åsta: Ja ... Men da høres det igjen ut som at Alexander er en dansestil.
- 223 Jakob: Så det handler litt om åssen dere ser på Alexander?
- 224 Alida: Mhm.

Elevane snakkar då om setning 9 («Helene danser Alexander svett»). Sekvensen begynner med at Atle kategoriserer *svett* som eit adverbial, før dei begynner å diskutera setninga sitt semantiske innhald. Den første tolkinga dei presenterer, og kanskje den mest intuitive, er at Alexander (objektet) blir sveitt. Når Alida så presenterer den andre tolkinga, svarer Åsta på ein interessant måte. Ho påpeiker at dersom *svett* viser til at Helene dansar sveitt, så verkar det som at Alexander er ein dansestil. Dei har tidlegare poengtert at Alexander kan vera ein dansestil på linje med t.d. samba. Dette heng igjen saman med at å dansa er eit einverdig verb, som kan få indre objekt, som diskutert over. Om setninga var «Helene danser samba svett», blir det vanskeleg å argumentera for at *svett* er noko anna enn eit adverbial. Utsegna til særleg Åsta viser derfor god, grammatisk forståing fordi dei finn ei tvitydigheit som ikkje er lett tilgjengeleg. Adjektivet *svett* er bøygd likt når det står til han-/hokjønn (som det gjer om det er eit DOP) og til inkjekjønn (som det gjer om det er eit adverbial).

Samtidig viser denne sekvensen eit avvik mellom korleis dei tolkar setninga, og kva merkelappar som blir gitt. Dei korrigerer nemleg ikkje Atle si innleiande adverbial-utsegn, noko som tyder på at dei ville ha analysert «svett» som adverbial til tross for at dei peiker på to ulike tolkingar. Sånn sett liknar det på blind fagspråkbruk. Men, som eg diskuterte under gruppe 1, er det store likskapar mellom direkte objektspredikativ og adverbial. Å analysera begge tolkingane som adverbial er derfor ikkje blind bruk av fagomgrep. Likevel bidrar ikkje bruken av fagomgrep til å løfta diskusjonen til eit høgare nivå. Ikkje berre fordi dei tar feil, men særleg fordi dei ikkje kommenterer at ulike tolkingar fører til ulike syntaktiske analyser. Når Alte først har komme med sin analyse, verkar det ikkje som om dei tenker på å endra denne analysen i etterkant.

## Kategori 6

Eg vil til slutt dra fram to eksempel på god utforsking, som begge fører til at elevane får vist god forståing gjennom bruk av grammatisk språk. Det første utdraget finn me i sekvens 232–240. Her

blir dei altså bedde om å analysera setningane 10 til 13, der verbet *å gå* er sett inn i høvesvis funksjonsramme I, II, III og V.

- 232 Jakob: Klarer dere å analysere disse setningene? Som vi har gjort tidligere.
- 233 Åsta: I 10 så er jo verbalet *går* og *William* subjektet.
- 234 Alida: I 13 så er verbalet *går*, subjektet *William* og *Sara* er vel direkte objekt, og *sliten* et måtesadverbial.
- 236 Åsta: Mhm.
- 237 Atle: I 11 blir jo *William* subjektet, *går* verbal og *Sara* blir direkte objekt.
- 238 Alida: I nummer 12 blir *går* verbalet, *William* blir subjektet og *Sara* direkte objekt og *en tur* ...
- 239 Atle: Han går jo en tur, så *en tur* blir direkte objekt. Blir det ikke?
- 240 Alida: Også er *Sara* indirekte objekt? Det går an.

I analyseprosessen er alle tre med på å fylla ut og svara. Dei fordeler turar mellom seg naturleg, stadfestar utsegnene til kvarande og gjer motstand når det krevst. Det mest interessante med utdraget er der motstanden er, og der han burde ha vore. Å finna subjekt og verbal går nemleg greitt; det er det same i alle setningane. Nølinga kjem først når dei skal analysera setning 12 («William går Sara en tur»). Først begynner Alida med å analysera *Sara* som eit direkte objekt, men då finn ho ikkje ein riktig merkelapp på *en tur*. Alte påpeiker at «Han går jo *en tur*, så *en tur* blir direkte objekt». Her kan det tyda på at han bruker semantiske kriterium for å analysera setninga. Det vil seia dei semantiske hjelpespørsmåla som ofte blir nytta i skolen (Brøseth & Nygård, 2019, s. 350). Hjelpespørsmålet for direkte objekt er «Kva/kven + verbal + subjekt», altså «Kva går William?». Då kjem Alte fram til at *en tur* er det direkte objektet. Og så stadfestar Alida at ho er einig i dette gjennom å fullføra analysen med ytring 240. At elevane hjelper kvarandre på denne måten er karakteristisk for samtalen, som også fleire av eksempla i analysen har vist.

Samtidig er det interessant å sjå forskjellen på Alida sine ytringar 234 og 238. I den første ytringa kategoriserer ho *sliten* som eit adverbial, og får støtte av dei andre i det. Den neste ytringa omhandlar ei setning som reint syntaktisk ser veldig lik ut. Begge setningane begynner med «William går Sara». Ein kunne derfor trudd at ho ville ha analysert *en tur* som adverbial, særleg når ho har analysert Sara som eit direkte objekt. Likevel gjer ho kje det. Når ho viser motvilje

mot å kalla *en tur* for adverbial, viser dette ei grammatisk formforståing. *Sliten*, som ho analyserer som adverbial, er rett nok eit direkte objektspredikativ. Men desse kategoriane liknar på kvarandre, og det er derfor ikkje unaturleg at dei blir blanda i hop. Adjektiv, som *sliten*, kan både fungera som adverbial og direkte objektspredikativ. Likevel kunne dei kunne brukt både semantiske og formmessige vurderingar for å skilja adverbial og DOP. Adverbial står til verbet, mens direkte objektspredikativ kongruerer med objektet. Om *sliten* skulle vore adverbial, ville det derfor vore *slitent*. *En tur* er derimot ein determinativfrase, og vil som regel ikkje fungera som eit adverbial<sup>21</sup>. Trass i at ho ikkje artikulere denne kunnskapen, kjem han fram gjennom motviljen mot å kalla *en tur* for adverbial. Her er det altså snakk om ein implisitt kunnskap om form.

Det andre eksempelet er frå diskusjonen om oppgåve D, som er den komparative oppgåva. I sekvensen får elevane i oppgåve å samanlikna setning 14 («Hun sprang i går») og 17 («Mats gir i morgen»):

- 278 Jakob: Mhm. Ser dere at nummer 14 og 17 likner veldig? Men så har dere sagt at nummer 14 går fint an å si, mens nummer 17, der mangler det litt. Hva er forskjellen mellom disse to?
- 280 Alida: Jeg veit ikke, men 17 mangler et objekt, direkte objekt. Det er bare et subjekt, verbal og adverbial. Og det gir lite mening.
- 282 Åsta: Men det samme går jo for nummer 14. Det er jo subjekt, verbal og adverbial.
- 283 Alida: Ja ...
- 284 Åsta: Verbet trenger jo et til, et ord eller objekt da. Trenger et objekt som blir gitt.
- 285 Jakob: Mens verbet i nummer 14?
- 286 Åsta: Ja, trenger ikke det, på samme måte.
- 287 Alida: Du kan også ta bort adverbialet, og det gir mening. Hun sprang. Men Mats gir, det mangler noe.

Tidlegare i samtalen har elevane altså slått fast at setning 17 er akseptabel, mens setning 14 ikkje er det. Så kjem Alida med ein tese om at det nummer 17 manglar, er eit direkte objekt. Ho påpeiker at konstallasjonen subjekt, verbal og adverbial ikkje gir mening. Først og fremst er det interessant at Alida vel å bruka grammatiske termar for å snakka om setninga. Gruppa har ikkje

---

<sup>21</sup> Her finst det nokre spesielle unntak, som t.d. «Eg gjekk *ei veke* [A] mot Nordkapp» eller «Eg fekk sitje på *eit stykke* [A]». Slike determinativfrasar har mykje semantisk og syntaktisk til felles med preposisjonsfrasar (Faarlund mfl., 1997, s. 798–800).

analysert dei, men berre snakka om kva setningar dei meiner er akseptable. Ho tyr med andre ord til fagspråket på eige hand. Vidare tyder ytringa til Alida på at ho meiner at setning 17 ikkje er ei gangbar setning, sidan ho berre inneheld subjekt, verbal og adverbial. Då innvender Åsta at setning 14 også berre inneheld desse setningsledda, og seier vidare at det er verbet *å gi* som treng eit objekt. Ho viser med andre ord til at verb har ulik valens, og at eit einverdig verb som *å springa* fungerer åleine, men eit treverdig verb som *å gi* ikkje gir heilt meining i den same funksjonsramma. Me ser altså ei eksoskeletal forklaring på korfor setning 14 går fint mens setning 17 skurrar. Ytring 287 viser at Alida er med på denne tankegangen, og viser til og med ei forståing for valensbundne og -frie ledd. Me ser altså at elevane er utforskande i lag, og at dette fører til at dei aukar forståinga si.

### 4.3 Gruppe 3 – Serina, Anna og Enok

Gruppe 3 består av Serina, Anna og Enok, og taletida var relativt jamt fordelt mellom desse. Dette var den gruppa som i størst grad var sjølvstendig, og som bygde på kvarandre sine ytringar. Det mest interessante med gruppa er den høge grammatiske forståinga kombinert med mangel på grammatisk språk. Ikkje før i oppgåve C kjem ein syntaktisk analyse med grammatisk språk, men då har dei til gjengjeld ingen problem med å gjennomføra han.

Tabell 7: Analyse av gruppe 3. Grøn farge er sekvens frå oppgåve G, oransje er H, svart er I, blå er J og gull er K.

		Ingen bruk av fagspråk					
Låg forståing	(1)	411 – 423 424 – 427	(2)	444 – 462 485 – 592 552 – 564	(3)	428 – 443 464 – 475 476 – 484 493 – 508 591 – 602	Høg forståing
	(4)		(5)	526 – 534 578 – 588 603 – 612	(6)	509 – 525 536 – 547 565 – 577 619 – 628	
		Bruk av fagspråk					

#### Kategori 3

Eg skal først trekka fram eit eksempel frå oppgåve H, som altså var utforma for å leggja opp til komparativ analyse. Sekvensen startar med at eg spør elevane om å samanlikna setning 35 («William går») og 38 («William gir»):



- 464 Jakob: Viss dere sammenlikner nummer 35 og nummer 38. Er begge disse setninger?
- 465 Enok: 35 er ei fullstendig setning, fordi du veit hva som skjer i setninga og hvem som gjør handlinga. Mens i 38 så veit du bare at det er noen som gjør noe, og du veit at han gir, men du veit ikke hva han gir. I motsetning til *å gå*, da er det ikke særlig mye til.
- 468 Jakob: Nei, så det mangler noe bak nummer 38. Du savner hva som blir gitt.
- 469 Anna: Jeg husker ikke helt hva det heter, men er det ikke noe som heter endeverb, eller noe sånt? Jeg veit ikke om *å gi* er det, men for eksempel å hete. Etter *heter* må du liksom ha et ord, eller et ledd. Jeg veit ikke om *å gi* er et slikt verb.
- 472 Serina: Det er sikkert det, da.
- 473 Anna: Fordi du må liksom ha noe etter *å gi*, for at det skal ha ei meining. William gir ... hva gir han liksom? Men med *å gå*, da gir det jo meining.
- 475 Serina: Det blir liksom noe ut av å gå, du trenger ikke noe mere enn det.

Først og fremst har eg altså valt å kategorisera dette utdraget som ein sekvens utan bruk av fagomgrep. Dette gjer eg sjølv om elevane resonnerer seg fram til at det er noko som heiter *endeverb*, som trass alt kan kallast eit slags fagomgrep. Elevane har truleg høyrte om omgrepet på eit tidlegare skolesteg eller i framandspråkundervisinga. Anna trekker sjølv fram verbet *å heite* som eit endeverb. Og ho har jo heilt rett: i norsk får me ikkje-akseptable setningar viss me lar enkelte verb stå aleine. Ho peiker derfor på valensen til verbet, og viser eit endoskeletal syn på setningsstrukturen. Eg kan òg skjønna det pedagogiske poenget med å kalla det for *endeverb*. Det er jo ei forenkling som gir meining for verb som er klart fleirverdig, og som ikkje kan stå aleine. Problemet oppstår i møtet med verb som har uklar valens. Anna seier sjølv at ho er usikker på *å gi* er et slikt verb. Då vil det vera meir presist å diskutera valens, som i større grad opnar for usikkerheit enn endeverb, som er enten eller. Men uansett har eg ikkje kategorisert *endeverb* som fagomgrep, fordi det ikkje er eit av omgrepa som me har fokusert på. Likevel er det andre delar av denne sekvensen kor fagord glimrar i endå større grad med sitt fråvær.

I ytring 465 seier nemleg Enok «... du veit hva som skjer i setninga og hvem som gjør handlinga». Dette er som tatt ut frå dei mykje brukte hjelpespørsmåla for setningsanalyse, og han baserer seg på ei rein semantisk forståing av kva eit verbal og subjekt er. Han viser seinare i samtalen at han veit om subjekt og verbal, så det er ikkje manglande kunnskapar som gjer at han ikkje bruker fagomgrep. Ei forklaring kan vera at desse orda blir sett på som ein omveg, ein unødig merkelapp, heller enn ein nyttig reiskap for presis analyse. Ei anna forklaring kan vera at

Enok tenker at det er meir presist å forklara kva eit subjekt er enn å berre seia at det er det. Ei tredje kan vera at han ikkje har desse omgrepa naturleg i sitt vokabular, og at han derfor treng å bli bedt om å bruka dei for å gjera det.

Sekvensen som heilskap viser likevel god forståing. Det begynner allereie i det første svaret til Enok, som peiker på forskjellen mellom *å gå* og *å gi*. Resonnementet hans blir så følgt og utdjupa av Serina og særleg Anna. Gjennom ytringa «det blir liksom noe ut av å gå ... » (475), set gruppa opp eit skilje mellom setningar der valensen harmonerer med funksjonsramma det er sett i og setningar der valensen ikkje harmoniserer med funksjonsramma. Når det treverdige verbet *å gi* er realisert i funksjonsramme I, påpeiker gruppa at dei saknar å vita kva som blir gitt, altså at dei saknar objektet. Når dei ikkje finn det, gir heller kje setninga meining. Dei diskuterer med andre ord valensen til verba utan å bruka omgrepet.

### **Kategori 5:**

Eg vil trekka fram to sekvensar som eg har plassert i denne kategorien, fordi dei viser to interessante utviklingar. Det første eksempelet viser korleis analyse og tolking ikkje alltid heng saman, mens det andre eksempelet viser korleis syntaktisk analyse kan bidra til å forstå setningar.

Det første utdraget begynner med at eg ber elevane om å analysera setning 58 («Helene danser Alexander en dans») i oppgåve K. Elevane slår først fast at Alexander ikkje er med på dansen, men at han sit og ser på Helene dansa. Dette er omtrent som om Helene skulle ha dedisert dansen hennar til Alexander, som er ei plausibel tolking.

- 603 Jakob: Om dere skulle analysert denne 58, da, åssen ville det blitt?
- 604 Serina: *Å danse* er verbalet, *Helene* blir subjektet.
- 605 Enok: *Alexander* blir indirekte objekt, blir han ikke? Og så *en dans* blir direkte.
- 606 Anna: Eh, ja. Ja, jeg veit ikke om det går an at Alexander er direkte objekt, og så er *en dans* måtesadverbial, eller om det blir feil.
- 608 Serina: Jeg trur det kunne ha gått.
- 609 Jakob: Hm, men endrer betydninga til setninga seg da?
- 610 Anna: Hm, jeg veit ikke.
- 611 Jakob: Er det enda Alexander som ser på Helene danser? Viss Alexander er direkte objektet.
- 612 Anna: De kan jo danse i lag, at Helene byr Alexander på en dans. At Helene danser Alexander en dans. Jeg er litt usikker.

I utdraget ser me at gruppa kjem fram til to ulike løysingar, etter at eg ber dei om å analysera. Den første analyserer setninga i tråd med den semantisk-konseptuelle forståinga dei nettopp har snakka om. Då er *Alexander* eit indirekte objekt, mens *en dans* fungerer som direkte objekt. Anna følger så opp med ei alternativ tolking, nemleg at *Alexander* er direkte objekt og *en dans* står som (måtes)adverbial, som Serina støttar opp om.

Det er ytringane etter 609 og viljen til å analysera «en dans» som adverbial, som gjer at eg kategoriserer denne sekvensen som middels forståing. Enok, Anna og Serina gir nemleg to ulike analyser, men følger ikkje opp med to ulike tolkingar utan at eg må hjelpa dei. I tillegg er *en dans* ein determinativfrase, som i dette tilfellet ikkje fungerer som adverbial<sup>22</sup>. Dette forsøket får dermed fram ei mangelfull adverbialforståing, som heller tyder på at adverbial er ein merkelapp som blir sett på det elevane ikkje veit kva er (jf. «blind concept use»-diskusjonen ovanfor). Likevel er det positivt at dei prøver seg med ulike analyser, og er trygge nok til å komma med ulike løysingsforslag. Anna sitt forslag (ytring 606) er dessutan eit godt forslag. Forslaget kan komma av at elevane har eit endoskeletal tankesett, som medfører ein motvilje mot å tolka *å dansa* som eit verb med tre aktørar. Dei prøver dermed å få analysen til å gå opp med dei to aktørane dei meiner dei har til rådvelde.

Den neste sekvensen skjer når me samtalar om oppgåve I. I sekvensen rett før har eg nettopp bedt dei om å analysera setning 41–44. Dette er setningane med verbet *å springa* i funksjonsramme I, II, III og V. Dette klarer dei greitt, men dei stoppar litt opp på setning 43 («Han sprang henne en god nyhet i går»). Då seier Enok til slutt: «Det [en god nyhet] blir vel indirekte objekt, blir det ikke? Nei, da blir *henne* indirekte objekt, og så *en god nyhet* direkte objekt» (522). Det fører til at eg spør dei om analysen hjelper med å tolka setninga:

- 526 Jakob: Og når dere veit at *henne* er et indirekte objekt og *en god nyhet* er direkte objekt, gir setninga mere meining da?
- 528 Enok: Tja
- 529 Jakob: Eller endrer hun seg?
- 530 Enok: Ja, men ...
- 531 Jakob: Åssen tolker dere setninga nå?

---

<sup>22</sup> Determinativfrasar kan i visse tilfelle vera adverbial, jf. fotnote 21.

- 532 Enok: Litt mere forståelig når man kan sammenhengen. Fordi da har vi jo en som tar imot.
- 533 Jakob: Mhm. Hva vil dere si skjer i setninga?
- 534 Enok: Han, vil jeg nå tippe, at han for til henne og fortalte henne en god nyhet, da. Fordi det er vanskelig å fortelle noe bare med å løpe.

Tidlegare i samtalen har elevane snakka om at det er vanskeleg å laga meining av setning 43, og eg spør dei derfor om ho gir meir meining etter den syntaktiske analysen. Dei er nølende i starten, men det opnar seg i ytring 532. Enok seier at setninga er litt meir forståeleg når han ser *sammenhengen* (532). Dette tolkar eg slik at han viser til den syntaktiske analysen, altså at han seier at det er meir forståeleg etter at dei har analysert. Han forklarar at *henne* jo blir mottakar når ho er analysert som eit indirekte objekt. Så forklarar han vidare at det betyr at ho (mottakaren) får ei god nyheit av han. Sånn viser Enok ei veldig god, semantisk forståing av kva eit indirekte objekt er, og ei evne til å omsetta dette i tolkingsarbeidet. Dette meiner eg er eit eksempel som viser at syntaktisk analyse kan endra meiningstolkinga av ei setning.

### **Kategori 6:**

Eg skal visa to eksempel på korleis gruppa viste god forståing med fagspråk. Det første eksempelet eg skal dra fram frå denne kategorien ser eg i forlenginga av den førre diskusjonen. Her snakkar me igjen om oppgåve K, men denne gongen om setning 59 («Helene danser Alexander svett»):

- 619 Jakob: Mhm, så her er Alexander med på å danse?
- 620 Anna: Jeg veit ikke, viss man prøver å analysere den.
- 621 Enok: Da blir det vel at *danse* er verbal, og *Helene* subjekt igjen, så er det vel at *Alexander* blir direkte objekt nå og så blir det adverbial fordi det sier noe om hvordan det skjedde
- 623 Jakob: Kan det være noe anna enn adverbial, den siste?
- 624 Anna: Det kan være predikativ. Fordi du kan sette et likhetstegn mellom *Alexander* og *svett*, fordi det er det han er i den setninga, ja.
- 626 Jakob: Mhm, så det er han som er svett?
- 627 Serina: Jeg trur det, ja.
- 628 Anna: Fordi *han* er direkte objekt i den setninga.

I ytring 620 er det Anna som sjølv tar initiativ til å bruka analyse for å laga meining ut av setninga. Det startar med at eg spør om Alexander er med og dansar i setning 59 («Helene danser Alexander svett»). Enok analyserer først *svett* som adverbial, likt som dei har analysert liknande setningar tidlegare. Eg spør derfor om det kan vera noko anna enn adverbial, og då er Anna rask med å foreslå predikativ, og seinare presiserer ho at det til direkte objektspredikativ. Denne sekvensen viser dermed fleire interessante trekk. For det første er det Anna sjølv som byr opp til analyse for å tolka setninga. Det kan verka som ho har lært av sekvensen som er drøfta i førre eksempel – og at ho tyr til analyse for å skjønna kva som skjer i setninga. For det andre er dette den einaste gruppa som brukte setningsleddet predikativ. Rett nok trong Anna og gruppa spørsmålet mitt for å endra frå adverbial til predikativ. Likevel låg det kje føringar i spørsmålet mitt, utanom at det kunne vera eit anna svar. Dette kan tyda på at slike samtalar treng rettleiing frå læraren, nettopp for å la elevane visa kva dei kan.

Til slutt vil eg trekka fram eit til eksempel frå kategori 6, som viser både bruk av fagomgrep og god forståing. Dette utdraget er også henta frå oppgåve I, og eg ber elevane om å kommentera setningane 45 til 48.

- 536 Jakob: Mhm, absolutt. Hva med nummer 45 til 48. 45, gir den meining?
- 537 Serina: *Viste* er vel verbalet her også, og *i går* blir vel
- 538 Anna: Tidsadverbial
- 539 Serina: Ja ...
- 540 Anna: Det blir vel samme analyse som nummer 41. Men *viste*, vi vil jo vite noe mere.
- 541 Jakob: Ja, du savner et ledd?
- 542 Anna: Ja, liksom, hva viste hun, eller hvem viste hun det til?
- 543 Jakob: Du savner kanskje to ledd?
- 544 Anna: Mhm.
- 545 Jakob: Finner du de ledda du savner i ei av de seinere setningene?
- 546 Anna: Ja, 17, der står det at hun viste ham en god nyhet. Fordi da kunne hun ha vist ham en ting, eller et bilde eller noe som har skjedd. Og da gir det kanskje mye mere meining enn hun viste i går.
- 547 Enok: Med andre ord så får vi med indirekte objekt og direkte objekt, og da får vi mere utfylling på hva som skjer i setninga.

Dette utdraget er på mange måtar beskrivande for dei gode eigenskapane til denne samtalen. Først og fremst fordi analysen er presis og god, men òg fordi den viser korleis elevane snakkar i lag. I utdraget bidrar alle elevane, og dei samarbeider og utfyller kvarandre. Analysen stopper først opp då Anna i ytring 540 stussar på setning 15: «Hun viste i går». Ho peiker på at setninga blir analysert på same måte som setning 11 («Han sprang i går»,) men godtar kje bruken av verbet *å visa* i funksjonsramme I. Igjen ser me altså ein endoskeletal tenkemåte. Då eg spør ho om ho finn dei ledda ho saknar i ei av dei seinare setningane, svarer ho at setning 17 («Hun viste ham en god nyhet») inneheld det ho treng å vita når verbet er *å visa*. Enok fullfører denne sekvensen med å tilføra eit presist fagspråk. Sånn viser dette utdraget korleis samtaleforma legg til rette for grammatisk resonnering. Elevane bidrar med det dei kan, og hjelper kvarandre når det trengst.

## 5 Didaktiske refleksjonar

Eit utgangspunkt for denne oppgåva er at dei ni elevane som deltok i samtalanane allereie *er* språkgeni, som utan problem forstår og lagar ord og komplekse setningar. Dei treng med andre ord ikkje å læra om tematisering av objekt for å kunna tematisera eit objekt. Dette viser seg òg i dei analyserte samtalanane: Elevane må kje vita kva eit subjekt og eit verbal er for å vurdere om ei setning er akseptabel eller ikkje. Likevel fortener elevar å få kunnskap om språket. I dette kapitlet skal eg drøfta kva didaktiske implikasjonar som følger av gjennomføringa og analysen av dei utforskande samtalanane.

Ein tydeleg tendens gjennom samtalanane er altså at elevane finn det enklare å resonnera om semantikk enn om form og funksjon. Dette er eit trekk som går igjen i andre studiar av elevar si grammatikkforståing òg (t.d. van Rijt mfl., 2022; Watson mfl., 2021). Om ei setning er akseptabel eller ikkje er ei intuitiv vurdering, som Chomsky (1965) skriv. Då er det heller ikkje merkeleg at elevane grip til det som er mest nærliggande for dei, nemleg å snakka om at «det gir meining», for å grunngi sine vurderingar. Samtidig ser me at den semantiske orienteringa òg gir seg utslag i setningsanalysane til elevane. Dei er ofte basert på dei semantiske hjelpespørsmåla. Ei heller dette er merkeleg, all den tid det er denne måten å finna setningsledd som blir presentert for dei. Likevel bør ein sentral del av oppgåva til læraren vera å skifta fokus frå semantikk til form og funksjon. I desse samtalanane er det få eksempel på at elevane resonnerer over forma til orda, og dei gongane det skjer er det implisitt. Altså bruker ikkje elevane formkategoriar eksplisitt, men den implisitte kunnskapen viser seg gjennom motstand mot å analysera t.d. ein substantivfrase som eit adverbial.

Likevel er det utfordringar knytt til ein for semantisk fundert setningsanalyse. Både Brøseth (2019, s. 103) og Eiesland og Vindenes (2022, s. 125–126) åtvarar mot å la dei semantiske hjelpespørsmåla stå aleine som navigatør for setningsanalysen. Dei peiker på at dette ofte fører til at elevane ikkje evner å finna ut av setningar i møte med det verkelege språket. Til dømes slit ein med setninga «Det snør», kor det er vanskeleg å slå fast kven som utfører handlinga. Dessutan er det gjerne lettare å diskutera semantikk utan fagspråk, enn det er å diskutera form og funksjon utan fagspråk. For å vri dei grammatiske samtalanane meir mot form og funksjon, er det nødvendig å kunna nytta eit presist språk om språket. Derfor er det viktig å kunna variera undervisinga, sånn at elevar òg får opplæring i å sjå form og funksjon i språket.

Alle gruppene viste middels og høg forståing både med og utan fagspråk. Sekvensane som eg har kategorisert til (3) *høg forståing, ingen fagspråk*, syner at det er mogleg å visa god grammatisk forståing utan å vera bunden til fagspråk. Ein kan fint snakka om grammatiske fenomen med hjelp av kvardagslege ord. Eit eksempel på dette er når Enok slår fast at setning 35 er fullstendig fordi «du veit hva som skjer i setninga og hvem som gjør handlinga». Han veit dermed at ei setning består av eit subjekt og eit verbal, sjølv om han ikkje bruker dei orda. Likevel trekte elevane inn fagspråk enten på eiga hand eller etter at eg spurde dei om å analysera. Kor mykje dei brukte fagspråk, varierte mellom gruppene. Gruppe 1 introduserte fagord på eiga hand i starten, men trong etter kvart at eg spurde dei om å analysera når dei møtte meir komplekse setningar. Gruppe 2 brukte fagomgrep jamt over i alle oppgåvene. Gruppe 3 venta derimot lenge med å innføra grammatiske ord, sjølv om alt tyda på at dei hadde kontroll på setningsledda. Alle gruppene hadde sekvensar kor dei brukte fagomgrep for å diskutera akseptabilitet, men det var også tilfelle av lausriven analysering. Med det meiner eg at dei gjennomførte ein grammatisk analyse med fagord, utan at dei brukte desse orda vidare i diskusjonen. Eit godt eksempel på dette finn me då Mattis først kommenterer at nokre verb krev utfylling, og andre ikkje (sekvens 110–126). I det neste utdraget ser me at denne kunnskapen ikkje blir brukt i tilsvarande setningskonstruksjonar, kor det hadde vore like naturleg å kommentera valensen til verba.

Når eg samanliknar tabell 5, 6, og 7, som gir oversikt over dei tre samtalan, er det særleg mangelen på kategori (4) *låg forståing, med fagomgrep* som stikk seg ut. Denne kategorien kan samanliknast med det van Rijt mfl. (2019) og van Rijt mfl. (2022) kallar «blind concept use». At elevar bruker omgrep blind, altså utan å forstå innhaldet i dei, kan vera ein negativ konsekvens av å fokusera (for mykje) på fagspråk. Det kan føra til at elevane ser på fagspråk som det endelege målet og at dei bruker fagspråk fordi dei trur det er det læraren ønsker å høyra. I analysen diskuterer eg om elevane sin bruk av *adverbial*, som alle gruppene foreslo i staden for *predikativ*, kan vera eit døme på blind bruk av fagspråk. Det meiner eg det ikkje er, sjølv om det kan verka som om elevane av og til bruker *adverbial* som ein funksjonskategori på det som dei ikkje finn andre merkelappar på. Samtidig kan det heller ikkje vera sånn at feil bruk gjer oss redde for å bruka fagspråk. Feil bruk kan like gjerne vera eit teikn på at elevane er på veg til å forstå. Å forstå noko er trass alt ein prosess, og ikkje ei dikotomisk inndeling.



Likevel bør fagspråket heller ikkje bli for styrande. Som drøfta i teoridelen, er kompetansemåla som elevane skal arbeide mot, i stor grad knytt til skriving og til å læra seg fagspråk. Leiv Inge Aa er blant dei som åtvarar mot for mykje fokus på fagspråk:

Ein kan tenke mykje lurt om grammatikk utan å kunne namn på ordklassane, og motsett kan ein hoste opp namn og reglar som ein eigentleg ikkje forstår. «Bruke fagspråk» som kunnskapsmål for eleven er derfor holt. Det er formulert som ein reiskap til å oppnå djupnelæring, men kan i verste fall arte seg som lausriven kvisskunnskap (Aa, 2021, s. 72).

Nettopp på grunn av dette er det viktig at undervisinga tar utgangspunkt i eleven sin eigen språkintuisjon. Slik kan ein setta grammatikken i relasjon til verkelegheita, gjera undervisinga aktuell og relevant (Faarlund, 1979/1980, s. 75). Elevane bør få utforska språket, som best blir gjort gjennom deskriptive tilnærmingar (Aa, 2021, s. 74; van Rijt mfl., 2019, s. 234). Dette heng tett saman med induktive læringsmetodar, som altså lar eleven sjølv finna mønster i språket. På denne måten kan elevane først finna grammatiske fenomen, og så få hjelp til å setta ord på desse fenomen. Då unngår ein i alle fall å gjera fagomgrepa til *lausriven kvisskunnskap*. Samtidig talar dette for å ta grammatikken ut av skrivinga, og til det munnlege. Det munnlege språket er jo hovudobjektet for språkforskarar, og det er derfor liten grunn til at det ikkje skal vera det for elevane òg. Søfteland og Hagemann (2023) har i sin artikkel drøfta seg fram til eit rammeverk for grammatikkundervising i skolen, og anbefaler mellom anna å ta utgangspunkt i det munnlege på ein utforskande måte.

van Rijt og kollegaene er blant dei som forskar på korleis ein kan undervisa om grammatikk, særleg for å knyta skolegrammatikken tettare til den vitskaplege grammatikken. Dei anbefaler å nytta metakonsept i undervisinga (van Rijt mfl., 2019; van Rijt mfl., 2022), som i mitt tilfelle ville vore valens. Alle gruppene er inne på valensen til verbet; nokre verb krev utfylling, mens andre gjer ikkje det. Og i fleire sekvensar av samtalen meiner eg eit slikt omgrep hadde hjulpet dei forstå skilnaden mellom setningane betre. Dette gjeld særleg for dei oppgåvene som la opp til samanlikning av tilsynelatande syntaktisk-like setningar, til dømes når Åsta meiner at setning 15 («Han sprang henne») «mangler liksom noe». Om ho hadde reflektert over at *å springa* er eit einverdig verb, kunne det til dømes ført til ein meir presis kommentar. Men utan omgrepet valens

er dette vanskeleg å resonnera over. Ifølge van Rijt mfl. kan nettopp omgrepet valens gjera det enklare å forstå skilnaden mellom objekt og adverbial:

(...) the metaconcept of *valency* (...) could be used to enhance the students' understanding of the difference between objects and adverbials (secondary concepts), and could help students understand why some sentences contain (in)direct objects, whereas others do not (van Rijt mfl., 2019, s. 233).

Samtidig kan ein diskutera om metakonseptet valens er for vanskeleg for ungdomsskoleelevar. Å vera lærar inneber i stor grad å forenkla fagstoffet til elevgruppa si. Det er ikkje gitt kva omgrep ein bør presentera til elevar, ei heller i kva rekkefølge desse bør komma i (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 30). Eit eksempel på forenkling i empirien, som eg trur stammar frå tidlegare undervising, er då gruppe 3 introduserer *endeverb*. Endeverb tematiserer det same som valens, og verkar som ei pedagogisk tilpassing. På den eine sida er endeverb forståeleg, og seier noko om setninga kan *enda* etter verbet eller ei. På den andre sida fører omgrepet til misforståing. I samtalen ser me at Anna sjølv slit med å kategorisere verbet *å gi* som eit endeverb, og i møte med meir fleksible verb blir denne utfordringa endå større. Såleis syner dette eksempelet godt problemet med forenklingar: Dei går ut over omsynet til å gi korrekte forklaringar (Nygård, 2021, s. 61). Fagspråk er derfor eit tveigga sverd, som lettar diskusjonen for dei som meistrar det og stenger ute dei som ikkje kan det. Likevel verkar denne angsten for fagspråk å vera særskild for grammatikken (Eiesland & Vindenes, 2022, s. 32). Ein ville t.d. truleg fått lite gehør for å droppa omgrep som *atom* og *molekyl* frå kjemiundervisinga, fordi dei kan vera vanskeleg å læra seg.

Eg vil delvis tileigna mangelen på irrelevant fagspråkbruk til samtaleforma. Dei, rett nok få, gongane elevane ymta frampå med fagordbruk som ikkje gav meining, blei dei korrigert av medelevane. Dette såg me mellom anna skje då Alida prøvde å analysera *meg* som subjekt i setning 4 («Ole Martin senter meg ballen»). Då avbraut Åsta og sa at *meg* blir det indirekte objektet (sekvens 185–190). At det er fleire stemmer som samarbeider, fører til at fleire perspektiv kjem til syne. Samtidig treng ikkje dette bety at elevane var på same bølgelengde. Det er jo kje sikkert at Alida skjønnte korfor *meg* er eit indirekte objekt, men at ho berre nikka med. Fordelen ein får gjennom gruppesamtalar er derfor avhengig av at dei som deltar, er trygge nok til å visa usemje og stoppa opp når dei ikkje heng med. Ei korrigering, som den Åsta kom med, kunne i verste fall blitt tatt ille opp og hindra vidare samtale. Eg gådde ingen teikn til sånne

reaksjonar i dei analyserte samtalan. Dette kan òg visa ein fordel med å ta grammatikken til det munnlege: Ein får bort noko av normativismen han er forbunden med, slik at det ikkje er så farleg å ta feil.

Som skrivi i delkapittel 2.1.3.1, er den utforskande samtalen ein symbiose mellom den disputtprega og den kumulative samtalen. Han skal vera open for usemje, men likevel søka eit intersubjektivt grunnlag (Wegerif & Mercer, 1997). *Den utforskande samtalen* er naturlegvis ein idealstorleik, og i verkelegheita vil samtalar somme tider vera utforskande og somme tider ikkje. Det ser eg òg i desse samtalan. Det var forskjellar mellom samtalan med tanke på utforsking, med gruppe 1 og 3 som motpolar. Den første gruppa var mest orientert mot meg, gjennom å søka støtte og godkjenning i form av blikkontakt og verbale oppbakkingar. Den siste gruppa dutta i større grad samtalen framover aleine, med å bygga på kvarandre sine ytringar og stilla seg kritisk eller støttande til utspel. Dette har nok først og fremst med kva elevar som deltok, og relasjonen dei hadde seg i mellom. Òg Kvistad (2022, s. 4–5) peiker på at det å delta i faglege samtalar ikkje fell like naturleg for ulike elevar. Ho meiner at dette kan betrast gjennom å øva på å samtala gjennom eksplisitt samtaleundervising. Det vil eg òg støtta ut frå samtalan i denne studien. Me hadde berre éin time med eksplisitt samtaleundervising før me gjennomførte samtalan, og eg trur elevane hadde tent på å vera meir komfortable i settinga.

Så vil eg til slutt trekka fram rolla til læraren. Som eg skreiv om i delkapittel 2.1.3, er det fleire som peiker på kor viktig læraren sin kunnskap om grammatikk er for grammatikkundervisinga (sjå t.d. Myhill mfl., 2013a). I min studie viser dette seg mellom anna i vurderinga av elevar. Som analysen viser, kan elevar snakka om grammatiske fenomen både med og utan fagspråk. Å vurdere forståing krev derfor mykje meir av læraren enn å kryssa av for om eleven bruker fagspråk eller ikkje. Men òg for utforskinga si skuld er læraren sentral. I denne oppgåva skulle elevsamtalan vera utforskande, og mest mogleg mellom elevane. Eg skulle derfor vera noko tilbakehalden, og la elevane få utforska moglege alternativ og diskutera sine tolkingar og analysar. Samtidig ville eg tona ned den normative slagsida lærarar ofte kjem med. Kvistad (2022, s. 2) trekker fram at elevsamtalar blir lite utforskande om det ikkje blir lagt bestemte føringar og forventningar om utforsking. Dette gjeld i forarbeidet, særleg korleis ein lagar oppgåvene som elevane skal samtala om. Her er det mellom anna viktig at det er eit element av fleirtydelegheit og at oppgåvene styrer elevane mot eit aktuelt grammatisk tema. I samtalen

bidrog eg òg til å gjera han meir utforskande, t.d. gjennom å stilla enkle spørsmål som «Kan det vera noko anna?» (sjå ytring 623). Sånn kan ein få fram kunnskap som elevane har, men ikkje uttrykker med ein gong. På same måte var det fleire gonger der elevane først brukte fagspråk for å analysa setningar då eg spurde om det. Òg andre studiar om språksamtar viser at elevar først bruker fagspråk når dei blir spurt eksplisitt om det (Søfteland mfl., 2021, s. 83; Watson mfl., 2021, s. 272). Samtidig hindra nok mitt nærvær utanomfagleg snakk, som ofte er eit problem i elevstyrte gruppesamtalar (Kvistad, 2022, s. 1). I eit vanleg klasserom er det vanskeleg for læraren vera med i mindre gruppesamtalar, og det blir desto viktigare å øva på utforskande samtalar, stilla tydelege forventingar og styra samtalan gjennom oppgåver og rammer. Ei god løysing kan vera å ta opp samtalan som elevane har, som både lar læraren høyra gjennom alle samtalan og truleg har ein disiplinerande effekt på gruppa.

## 6 Avslutning

Den overordna problemstillinga for analysen var: «Kva grammatisk forståing viser elevar på 10. trinn i ein utforskande samtale om valens?». Dette har eg svart på gjennom å kategorisera sekvensar frå samtalane inn i tabell 2, som eg har laga med inspirasjon frå van Rijt mfl. (2019). Denne kategoriseringa er altså kvalitativ, og baserer seg på ei subjektiv vurdering frå mi side. I analysedelen har eg derfor diskutert enkelte sekvensar, og viser korleis eg har tenkt og vurdert ulike eksempel. Sidan problemstillinga er forholdsvis vid, konkretiserte eg ho i følgjande forskingsspørsmål:

1. I kva grad og kva slags fagspråk bruker elevane i samtalane?
2. I kva grad får elevane til å resonnera over valens i samtalane?
3. I kva grad legg samtale til rette for grammatisk resonnering?

Tabell 5, 6 og 7 – altså tabellane som samtalane er analysert inn i – viser at elevane resonnerer om grammatikk både med og utan fagspråk. Elevane får altså fram forståing utan fagspråk òg. At ein del sekvensar er kategorisert til (3) *Høg forståing, ingen fagomgrep*, er likevel ikkje eit argument for å driva ei grammatikkundervising fri for fagomgrep. Det er derimot ei påminning om at fagspråk berre er ein måte å visa forståing på, sjølv om det reint vurderingsteknisk er enklare å vurdere fagspråket. Samtidig fann eg at elevane i stor grad resonnerer semantisk, og at det var lite snakk om form og funksjon. Dette er ikkje rart, all den tid dei er vande med å nytta dei semantiske hjelpespørsmåla. Sår du vind, haustar du storm, som det heiter. Likevel viser samtalane at setningsanalyse basert på semantikk har sine svakheiter, og at ein bør òg leggja vekt på form og funksjon i undervisinga.

Elevane får til å resonnera over valens i samtalane, men dei bruker sin underforståtte kunnskap i varierende grad. Elevane hadde altså ikkje fått opplæring i omgrepet valens, men klarte likevel å drøfta relevante problemstillingar med hjelp av kvardagsspråket. Alle gruppene er inne på at nokre verb krev t.d. direkte objekt, mens andre ikkje. Altså viste dei ein endoskeletal måte å forstå setningar på, særleg på dei setningane der to- og treverdige verb stod intransitivt. Dei komparative oppgåvene viste seg å vera gunstige for å halda fokus på valens, og få fram skilnaden mellom verba. Eg meiner at denne oppgåva viser at eit metakonsept som valens ikkje er for vanskeleg for ungdomstrinnelevar, og dei elevane som deltok i desse samtalane ville fint forstått og kunne nyttiggjort seg av konseptet.

Til slutt meiner eg at analysen viser at utforskande samtalar kan bli nytta som reiskap for grammatikkundervising. Det var fleire sekvensar der elevane profitterte på å arbeida i lag, og der dei hjelpte kvarandre framover. Ein stor fordel som viste seg i samtalanene, er at fleire perspektiv og stemmer kommer til syne gjennom ein samtale. Elevane kunne stilla seg kritiske eller undrande til kvarandre. Dette opnar opp for å la elevane sjå at det ikkje alltid finst eitt svar for t.d. setningsanalyse, men at det ofte er tvitydigheiter og fleire moglege tilnærmingar. Likevel var det tidvis slik at det var mindre motstand mellom elevane, noko som førte til at utforskinga fekk mindre plass enn ho ideelt sett kunne fått. Eg vil derfor påpeika kor viktig rolle læraren har. Dette gjeld for det grammatikteoretiske (altså å utforma oppgåver som innbyr til utforsking og for å rettleia elevane i det dei tileignar seg eit relevant fagspråk), og for sjølve samtalen – som elevane fint kunne hatt meir (eksplisitt) undervising om og trening i.

Så vil eg òg framheva, som eg diskuterte i førre kapittel, at i alle fall delar av grammatikkundervisinga stå på egne bein og vera frigitt skrivninga – og at dette enklare skjer gjennom å inkorporera grammatikken i det munnlege arbeidet. Det opnar for deskriptive og induktive tilnærmingar, noko som kan bidra til å fjerna ein del av normativismen som grammatikken er forbunden med. Slik kan ein gjera elevane sine annige og forvitne på språket, og styrka deira språklege sjølvkjensle. I læreplanen blir grammatikk sterkt knytt til tekstarbeid, men for å kunna bruka grammatikkunnskap for tekstarbeid, må elevane ha nettopp det: kunnskap om grammatikk.

Sjølv gleder eg meg til å forsetta å utforska ulike måtar å driva grammatikkundervising i klasserommet. I dagens klasserom, med stadig fleire språk til stades, er det desto større moglegheiter for å visa fram ulike mønster i språket til elevane. I framtida ville det vore interessant å lesa meir forskning på dette, og særleg forskning som prøver ut metakonsept (enten valens eller andre) og som har det munnlege som grunnstein i undervisinga. I tillegg ville det vore interessant å prøva ut utforskande samtalar om grammatikk som krev at elevane tenker på formsida av språket like mykje som semantikken.

## Litteratur:

- Bjørhusdal, E., Sønnesyn, J. & Fretland, J. O. (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 63–92). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning – en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245–249). Universitetsforlaget.
- Borer, H. (2003). *Exo-skeletal vs. endo-skeletal explanations: syntactic projections and the lexicon*. [https://www.researchgate.net/publication/228388466\\_Exo-skeletal\\_vs\\_endo-skeletal\\_explanations\\_syntactic\\_projections\\_and\\_the\\_lexicon](https://www.researchgate.net/publication/228388466_Exo-skeletal_vs_endo-skeletal_explanations_syntactic_projections_and_the_lexicon)
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). "Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk". Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38(2), s. 187–225. <https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1843>
- Brøseth, H. (2019). Syntaks: funksjonsanalyse. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.). *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 101–146). Fagbokforlaget.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.). *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 337–370). Fagbokforlaget.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton & co.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. press.
- Chomsky, N. (2017). *Det medfødte språket* (I. S. Holmes, omsettar). Cappelen Damm. (3. utg. gitt ut 2009).
- Collin, F. & Kjøppe, S. (2005). Indledning. I F. Collin & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk videnskapsteori* (2. utg., s. 9–39). DR Multimedie.
- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, J. T. (1980). Grammatikk i skolen? I F. Hertzberg & E. H. Jahr (Red.). *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 75–82). Novus Forlag. (Først gitt ut 1979).
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, omsettar). Cappelen Damm. (Først gitt ut 1986).

- Gleason, J. B. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *Word*, 14(2–3).  
<https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mulighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), s. 1–22.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Helles, R. & Kjøppe, S. (2005). Kvalitative metoder. I F. Collin & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk vitenskapsteori* (2. utg., s. 277–303). DR Multimedia.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus forlag.
- Hognestad, J. K. (2013) Språkdelen av norskfaget – i læreplan og klasserom. *Norsklæreren* (2), s. 24–29.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.) *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora: en innføring*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Kifle, N. A. & Behre, V. B. (2023). Lærerstudenters grammatikkforståelse: Forestillinger og oppfatninger om kunnskap, undervisning og grammatikkinnlæring. *Ella*, 1(1), art. 7.  
<https://doi.org/10.58215/ella.23>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske mastersprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 26–47). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01–06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag
- Kvistad, T. H. (2022). *Samtale som undervisningstema i norskfaget: en studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn* [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet.



- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Myhill, D. A., Jones, S. M. & Watson, A. (2013a). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education*, 36, s. 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), s. 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Watson, A., & Lines, H. (2013b). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Myhill, D. A., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), s. 41–62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet: en studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende trinn* [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet.
- Newmeyer, F. J. (1983). *Grammatical Theory: Its limits and its possibilities*. The University of Chicago Press.
- Nygård, M. (2013). *Discourse ellipsis in spontaneously spoken Norwegian: Clausal architecture and licensing conditions* [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet.
- Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Samlaget.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), s. 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Paahus, M. (2005). Hermeneutikk. I F. Collin & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk videnskapsteori* (2. utg., s. 139–170). DR Multimedie.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige samtaler i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 90–107). Universitetsforlaget.

- Riksem, B. R. (2018). *Language mixing in American Norwegian noun phrases: An exoskeletal analysis of synchronic and diachronic patterns* [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet.
- Siljan, H. H. (2022). Grammatikken som system og mulighet: Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(1), art. 1. <https://doi.org/10.5617/adno.8677>
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Universitetsforlaget. (Først gitt ut 1957).
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: en praktisk innføring*. Cappelen Damm.
- Språkrådet & Utdanningsdirektoratet (2006). *Grammatiske termer i bruk i skoleverket. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet*. <https://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>.
- Søfteland, Å. (2021). Nynorskopplæring med utforskende tilnærming til grammatikk. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.) *101 grep om grammatikdidakikk* (s. 121–138). Fagbokforlaget.
- Søfteland, Å. og Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. *Ella*, 1(1), art. 1. <https://doi.org/10.58215/ella.8>
- Søfteland, Å., Jansson, B. K. & Bjerke, C. (2021). Utforskende samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 66–85). Universitetsforlaget.
- van Rijt, J. H. M. & Coopen, P. A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), s. 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, J. H. M., Myhill, D., De Maeyer, S. & Coopen, P. A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLoS One*, 17(2), s. 1–25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>
- van Rijt, J. H. M., & Coppen, P. A. (2021). The conceptual importance of grammar: knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical linguistics*, 2(2), s. 175–199. <https://doi.org/10.1075/pl.2.2>
- van Rijt, J. H. M., Wijnands, A. & Coopen, P. A. (2019). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems.

*Language and Education*, 34(3), s. 231–248.

<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>

- Watson, A. M., Newman, R. M. C. & Morgan, S. D. (2021). Metatalk and metalinguistic knowledge: the interplay between procedural and declarative knowledge in the classroom discourse of first-language grammar teaching. *Language Awareness*, 30(3), s. 257–275. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1905655>
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (Red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*, (s. 49–65). Multilingual Matters
- Åfarli, T. A. & Eide, K. M. (2003). *Norsk generativ syntaks*. Novus Forlag.
- Åfarli, T. A. (2000). *Grammatikk – kultur eller natur?: elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Samlaget.
- Åfarli, T. A. (2007). Do Verbs have Argument Structure? I E. Reuland, T. Bhattacharya & G. Spathas (Red.), *Argument Structure* (s. 1–16). John Benjamins Publishing Company.
- Åfarli, T. A. (2019). Syntaks: frå funksjonsanalyse til formanalyse. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.). *Språket som system: norsk språkstruktur* (s. 147–171). Fagbokforlaget.
- Aa, L. I. (2020). *Norwegian Verb Particles*. John Benjamins Publishing Company.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 4, s. 65–81. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/61b8822334b1c26fcd4dc261/1639481929137/VA%234.2021.pdf>

# Vedlegg: Godkjenning frå Sikt og samtykkeskjema

## Vedlegg 1 – Godkjenning frå Sikt

16.05.2023, 14:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Meldeskjema / Masteroppgåve i norskdidaktikk / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

683548

**Prosjekttittel**

Masteroppgåve i norskdidaktikk

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Leiv Inge Aa

**Student**

Jakob Misje

**Prosjektperiode**

09.01.2023 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Vurderingstype**

Standard

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

## **Kommentar**

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## **Vil du delta i forskingsprosjektet**

### **«utforskande samtalar i grammatikkundervisinga»?**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøka utforskande samtalar i grammatikkundervisinga. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebera for deg.

#### **Føremål**

Me ønsker å undersøka korleis me kan bruka utforskande samtalar i grammatikkundervisinga. Då vil me undersøka korleis elevar snakkar om grammatiske fenomen i gruppesamtalar, og om utforskande samtalar er eigna for grammatikkundervising. Dette er eit masterprosjekt i norsksdidaktikk i lærarutdanninga ved NTNU.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

NTNU er ansvarleg for prosjektet.

#### **Korfor får du spørsmål om å delta?**

Alle i klasse 10a på [REDACTED] får spørsmål om å delta.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Å delta inneber at du er med på ein utforskande samtale om grammatikk, saman med andre elevar frå klassen din. Denne samtalen vil me ta lydopptak av. Samtalen skjer i vanleg undervisningstid.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekka samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekka deg.

Det vil ikkje påverka forholdet ditt til oss eller lærarar ved Charlottenlund skole om du vel å delta eller ei. Alle i klassen kjem til å gjennomføra det same opplegget, men du vil ikkje bli tatt lydopptak av eller omtalt i masteroppgåva om du ikkje samtykker.

#### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Oss studentar (Erik Skjaanes, Jakob Misje og Juni Letnes), rettleiarane Leiv Inge Aa og Mari Nygård og praksislærar [REDACTED] vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet vil enten oppbevarast på NTNUs fillagringsområde (NICE-1), eller vera låst inne i eit skap. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatta med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av data.

#### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Alle personvernsopplysingar vil bli anonymisert i masteroppgåva, og opplysingane blir behandla konfidensielt og i tråd med forskningsetiske retningslinjer undervegs i arbeidet. Etter prosjektslutt vil personopplysningar bli sletta.

#### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønsker å vite meir eller utøva rettane dine, ta kontakt med:

- NTNU ved Leiv Inge Aa, leiv.inge.aa@ntnu.no
- Vårt personvernombod: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Leiv Inge Aa  
*Prosjektansvarleg*  
(Forskar/rettleiar)

Jakob Misje  
*Student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «utforskande samtalar om grammatikk» og har fått høve til å stilla spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i ein utforskande samtale om grammatikk, som blir tatt opp.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)



