

# GRAMMATIKK OG SKRIVEUTVIKLING - HVA SIER DEN BRITISKE EPPI-OVERSIKTSSTUDIEN?

Ingebjørg Tonne, Høgskolen i Oslo

Laila Sakshaug, Høgskolen i Hedmark

*Internasjonale undersøkelser har konkludert med at undervisning i formell grammatikk ikke fører til bedre skriveferdigheter hos skoleelever. Nyest og mest omfattende er kanskje rapportene fra en oversiktsstudie gjennomført av et britisk senter som heter EPPI. De gir en systematisk gjennomgang av enkeltundersøkelser fra 1960-tallet og fram til i dag. Vi ønsker her å sette et kritisk søkelys på sentrale definisjoner av begreper i undersøkelsen, som "grammar" og "sentence combining", og på forholdet mellom dem. Gjennom dette ønsker vi å drøfte hva som er de viktigste forskjellene mellom det å undervise i grammatikk og det å undervise med "sentence combining" når det gjelder effekten på skriveferdighetene til elevene. Vi kaster også noen raske historiske blikk på den norske grammatikdiskusjonen, for å antyde relevansen av den internasjonale diskusjonen også for hjemlige forhold.*

## INTRODUKSJON: HVA VISER EPPI-UNDERSØKELSENE?

EPPI (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating) er et britisk senter, finansiert av britiske statlige instanser. Oppgaven til EPPI er å samle resultater av "public policy research in a format that policy-makers, practitioners, academic and other research-users can use to make sensible decisions based on sound evidence". Institusjoner som inngår, ser vi i Figur 1:



Figur 1: EPPI. Se også <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=63>

Vi ønsker her å se nærmere på en oversiktsstudie som EPPI-senteret har utført, nemlig en studie knyttet til effekten av grammatikkundervisning når det gjelder elevenes skriveutvikling. EPPI-undersøkelsen gir en systematisk gjennomgang av enkeltundersøkelser som tar for seg forholdet mellom grammatikkundervisning og skriveutvikling, fra 1960-tallet og fram til i dag (se kort oversikt i Andrews m. fl. 2006). Oversiktsundersøkelsen til EPPI konkluderer med at undervisning i det de kaller "grammar" og "syntax", praktisk talt ikke har noen innflytelse på skriveferdighetene hos 5- til 16-åringer:

[...] there is no high-quality evidence to counter the prevailing belief that the teaching of the principles underlying and informing word order or 'syntax' has

virtually no influence on the writing quality or accuracy of 5 to 16 year olds (Andrews mfl. 2004a s. 47).

Om undervisning i det de kaller "sentence combining" konkluderer derimot EPPI med at det er et effektivt redskap til bedring av den samme elevgruppens syntaktiske modenhet:

[...] that sentence combining is an effective means of improving the syntactic maturity of students in English between the ages of 5 and 16 (Andrews mfl. 2004b s. 47).

Vårt utgangspunkt når vi ønsker å studere EPPI-undersøkelsen, er å reflektere over forskningsobjektene "grammar"/"syntax" og "sentence combining", og hvordan definisjoner knyttet til disse er brukt i undersøkelsen.<sup>1</sup> EPPI-studien bidrar i stor grad til å understreke synspunkter om grammatikk som allerede er etablert i skoleorienterte kretser, også i Norge. Det er derfor interessant først å skissere hovedtrekkene i den norske diskusjonen, for så å klargjøre hva EPPI faktisk har studert og funnet ut, og hvordan de har gjort det.<sup>2</sup> Vi ser derfor i første omgang på norske forhold, på hvordan man har argumentert for grammatikkens plass i skoleverket i Norge generelt, og på hvordan man har sett på forholdet mellom grammatikkundervisning og skriveutvikling spesielt.

## **DEN NORSKE DEBATTEN OM GRAMMATIKK I SKOLEN**

Frøydis Hertzberg skisserer i artikkelen "Grammatikk og morsmålsopplæring – historisk perspektiv" den norske debatten om morsmålsgrammatikkens plass i skolesystemet på 1800-tallet. Hun siterer på den ene siden de grammatikkoptimistiske, de som uten forbehold ønsket grammatikk i skolen, representert ved Baardseth (1873 s. 59):

Enhver, som ved, hva Grammatikk er, kan vel ikke nægte for, at det er nyttig at lære den og det baade for at tale rigtigt, skrive rigtigt, læse rigtigt og forstaa rigtigt, hva man hører eller læser.

Men, som Hertzberg skriver, har det aldri vært noen enighet blant lærerne om dette spørsmålet. For eksempel mente overlærer Johan Nicolaisen i sin metodikkbok for norskundervisningen fra 1889 (og utdrag i Hertzberg og Jahr, 1980) å ha tilbakevist noen av de kjente argumentene for å ha grammatikkundervisning i skolen, som at den er skikket til å utvikle tenkningen og til hjelp i lesningen og skrivingen. Nicolaisen mente at grammatikkundervisning verken var nødvendig eller ønskelig. Til nød kunne han godta at grammatikk kunne være en hjelp i rettskrivning og tegnsetting. Han forklarer nærmere hvordan man kan bruke grammatikk som forklaring i disse tilfellene:

---

<sup>1</sup> Det vi presenterer i denne artikkelen, er kun en ansats til et prosjekt som, i tillegg til den nevnte drøftingen av begreper knyttet til grammatikk og grammatikkundervisning, også kan innebære utprøving av enkelte metoder for grammatikkrelatert undervisning og skriving i klasserommet, et prosjekt som vi håper å kunne utvikle videre framover.

<sup>2</sup> Når det gjelder etablert kunnskap om emnet utenfor Norge, se for eksempel diskusjoner i Hillocks (1984).

De regler for brugen af skilletegn, som sedvanligvis følges hos os, grunder sig for den største del paa setningslæren. Skal børnene kunne følge disse regler med fuld bevidsthed, maa vi lære dem at kjende sætningen og altsaa at skille mellem sætninger. Dette opnaaes igjen lettest, naar de kjender enkelte ordklasser (meget faa rigtignok) samt sætningens to hoveddele, ligesom det ogsaa tør ansees for nødvendig, at de kjender bisætningen, dvs. kan adskille en saadan fra en selvstændig sætning (Nicolaisen 1889 s. 151).

Nicolaisen analyserer denne bruken av grammatikk i skolen på en interessant måte:

Denne grammatiske undervisning adskiller seg, som man ser, meget væsentlig fra den sedvanlige systematiserende grammatikundervisning. Grundforskjellen ligger i det helt forskjellige formaal. Vi stiller os ikke som formaal, at børnene skal lære grammatikk (...) vi stiller os udelukkende for øie det praktiske behov, altsaa det krav, som hensynet til sikkerhed i retskrivning og navnlig tegnsætning stiller (ibid.).

Han sier til slutt også at

Det er i hovedsagen samme forhold mellem den theoretisk-systematiske grammatikk og den praktisk anvendte som mellem matematik og praktisk regning.

Allerede for godt over hundre år siden, i Norge, tenkte altså enkelte skolefolk på å skjelne mellom ren, teoretisk grammatikkundervisning og mer praktisk anvendt grammatikkunnskap. Vi skal senere se at EPPI-studien, etter vårt syn, tilslører et slikt viktig skille, i det den ikke klargjør hva slags undervisningstyper som faktisk sammenlignes.

Som et slags ekko av denne tidlige grammatikkdebatten i Norge, kommer grammatikkundervisningen i skolen igjen under debatt på 1970- og 1980-tallet. Igjen er det Hertzberg, denne gang i 2004, som ser tilbake, og skisserer hovedtrekkene i debatten: ”Til grunn for hele debatten [i årene rundt 1980] lå spørsmålet om hvordan grammatikken i sin daværende form kunne forsvares som pedagogisk hjelpemiddel i norskfaget” (Hertzberg 2004 s. 97). Hun gir også en gjennomgang av hva som er skjedd i skjæringspunktet mellom grammatikk og skole fra nettopp slutten av 1970-tallet og fram til 2004. Hun trekker fram de viktige endringene i lingvistikken siden 1980, endringer en skulle tro ville ha betydning for synet på grammatikkundervisningens rolle i norskfaget. Disse endringene dreier seg om fremveksten av generativ grammatikk og det nye, ikke-normative, språksynet som den brakte med seg. Det dreier seg videre om pragmatikken, som viser at konteksten er viktig, og talespråkforskningen som har gitt oss et mer nyansert syn på forholdet mellom tale og skrift. De viktige innsiktene fra sosiolingvistikken og tekstlingvistikken trekker hun også fram som relevante her.

Omtrent ti år før denne artikkelen (Hertzberg, 2004) publiserte Hertzberg en oppdatert versjon av en del av sin doktoravhandling, som boken *Norsk grammatikk i historisk lys* (Hertzberg, 1995). Denne er et viktig bidrag til analysen av grammatikkens posisjon i norsk skole, fordi den forsøker å skissere hovedargumentene brukt for og mot grammatikkundervisning i skolen. I denne artikkelen refererer Hertzberg tre tradisjonelle argumenter (historiske

kronargumenter) for grammatikken som disiplin og tre ”moderne” argumenter. Disse skal vi beskrive her, som en bakgrunn for forståelsen av grammatikkens skiftende status i norsk skole – en debatt som iflg. Hertzberg i hovedsak har vært preget av de samme argumentene for og i mot siden opplysningstiden. De tre historiske kronargumentene er:

*Formaldanningsargumentet.* Dette er et argument om at grammatikk(undervisning) har en forstandstrenende effekt, ved at en trener opp evnen til logisk tenkning gjennom grammatikken, og at denne evnen kan overføres til annen intellektuell virksomhet. Hertzberg sporer dette argumentet helt tilbake til 1700-tallet (Hertzberg, 1995 s. 17).

*Fremmedspråksargumentet.* Dette er argumentet om at grammatikken må ha en plass i morsmålsfaget fordi en trenger grammatikken for læring av fremmedspråk. Dette argumentet bygger iflg. Hertzberg på to hovedpostulater: For det første, postulatet om at det er mer effektivt å gå omveien om morsmålets grammatikk enn å gå direkte på fremmedspråkets grammatikk; for det andre at det er hensiktsmessig å beskrive forskjellige språk ut fra samme grammatiske modell. Disse postulatene, sier Hertzberg, bygger i neste omgang på et mer grunnleggende postulat: at grammatikkundervisning i seg selv letter tilegnelsen av fremmedspråket (op. cit. s. 34-35).

*Språkerferdighetsargumentet.* Dette er et argument om at grammatikkundervisning gjør eleven bedre til å uttrykke seg på morsmålet. Belegg for dette argumentet finner Hertzberg (s. 76-77) så langt tilbake som i Peder Syvs *Den Danske Sprog-Kunst eller Grammatica* fra 1685. Dette argumentet finner man også belegg for i mønsterplanen fra 1974, og det er også dette argumentet for grammatikkundervisning EPPI-rapporten tar utgangspunkt i.

De tre moderne argumentene hører i hovedsak 1980-årene til, i flg. Hertzberg, men det er vel rimelig å si at disse argumentene fremdeles er aktuelle i debatten:

*Allmenndanningsargumentet.* Her refererer Hertzberg flere forskere, bl.a. Jan Terje Faarlund, Lars Sigfred Evensen og Jon Erik Hagen. Med litt forskjellige innfallsvinkler argumenterer alle disse tre for at selv om grammatikkundervisning ikke skulle ha en positiv effekt på elevers skriveferdigheter, er grammatikken en så vesentlig side av menneskets utrustning og atferd at emnet er en viktig del av allmenndannelsen. Dette argumentet er iflg. Hertzberg delvis i slekt med formaldanningsargumentet, men skiller seg også fra det viktige punkter: ”Men i motsetning til de gamle formaldanningspedagogene mener ikke dagens språkforskere at denne innsikten gjør en til et mer moralsk og høyverdig menneske, som blir bedre i stand til å handle riktig” (Hertzberg, 1995 s. 122-23).

*Tverrspråklighetsargumentet.* Hertzberg refererer her bl.a. Helge Skar som i en tidsskriftartikkel i 1972 tar til orde for skolegrammatikken fordi den kan tjene som ”et felles referansesystem” som ”har almen vesteuropeisk gyldighet” (siteret fra Hertzberg: 125). Både Skar selv og Hertzberg ser dette argumentet i sammenheng med den renessansen allmenngrammatikken fikk med Chomskys lansering av den transformasjonelle generative grammatikken, som Chomsky selv setter i forbindelse med 1600- og 1700-tallets universalgrammatiske strømninger.

*Metaspråksargumentet.* Dette er et argument for at man trenger et språk om språket, behovet for et grammatisk metaspråk. I norsk som morsmålsfag kan dette dreie seg om at grammatikken som emne har overføringsverdi til andre emner, så som talemål, norrønt, sidemål. Et eksempel på dette kan være at substantivbøyning har relevans for alle disse tre deldisiplinene av norskfaget. I tillegg til dette, krever språklig veiledning et sett med grammatiske termer (op.cit. s. 130).

I et eget kapittel i boka stiller Hertzberg spørsmålet om tekstlingvistikken kanskje representerer den framtidige skolegrammatikken. Svaret hennes på dette er, slik vi forstår det, ambivalent. På den ene siden har tekstlingvistikken etablert seg som en viktig ny disiplin i språkfagene, ved å peke på setningsgrammatikkens utilstrekkelighet. På den andre siden har den aldri presentert et alternativ til setningsgrammatikken, sier Hertzberg, men heller utvidet språkanalysen til større enheter, *basert på* setningsgrammatikken. Slik sett blir tekstlingvistikken på et vis det sterkeste argumentet for den tradisjonelle grammatikken, blant annet som et metaspråk.

I lys av disse argumentene og refleksjonene rundt dem hos Hertzberg, virker det rimelig at hun 10 år senere om ”grammatikken som norskfagets problembarn” konkluderer at:

Som en oppsummering vil jeg si at det ikke lenger er skolegrammatikken i seg selv som er problematisk, men at den stadig utsettes for forventninger den ikke kan innfri. For å kunne bruke skolegrammatikken for det den er verdt, må vi gjøre tre ting. Vi må befri den fra det snevre og normative språksynet den er assosiert med, vi må fjerne forventningene om at *den* i seg selv utgjør veien til bedre språkbeherskelse og vi må frigjøre den fra ambisjonen om at den skal kunne si noe viktig om språk som fenomen. Den tradisjonelle grammatikken kan utgjøre en plattform for videre arbeid med disse oppgavene, men i seg selv kan den ikke utføre dem. Lar vi den tradisjonelle grammatikken være det den opprinnelig er utviklet som, et system som gjør det mulig for oss å snakke om språk på en enkel måte, er den god som gull. (Hertzberg, 2004 s. 107).

Det rare er, i følge Hertzberg (2004), at skolegrammatikken, tross alle de nevnte endringene og fremskrittene innen språkvitenskapen, rent innholdsmessig ikke har endret seg. Den er den samme som den var rundt 1980, selv om den har måttet finne seg i å dele plassen i læreplanene med nyere emner innen morsmålsfaget. I 2004 var selv ikke terminologien i skolegrammatikken endret, til tross for det store nye verket Norsk referansegrammatikk som kom i 1997 (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997). Dette har til en viss grad forandret seg etter Hertzbergs 2004-artikkel, nemlig gjennom de nye læreverkene som er kommet ut i tilknytning til læreplanen i Kunnskapsløftet 2006. Selv om det ikke er gjennomgående i alle de nye lærebøkene, ser vi at mange bruker (deler av) den nye terminologien. *Subjunksjoner* har for eksempel erstattet *underordnende konjunksjoner*, *tallord* er borte, og *ordenstallene* er regnet som adjektiver (se for eksempel Holm og Løkken, *Zeppelin*, språkbok 6 fra Aschehoug).

## **METODE, OBJEKTER OG BEGREPER HOS EPPI**

Når vi igjen vender oppmerksomheten mot den mer internasjonalt orienterte undersøkelsen gjort av EPPI, er utgangspunktet vårt at vi gjennom denne EPPI-drøftingen ønsker å framheve noe vesentlig også for den norske grammatikk- og skriveutviklingsdiskusjonen. Dette vesentlige er at når det gjelder et såpass uoversiktlig område som forholdet mellom grammatikk og skriveutvikling, er det viktig å klargjøre hva forskningsobjektene er, hva man sammenligner, hvordan begreper knyttet til forskningsobjektene er definert og brukt, og hva slags metode man har benyttet for undersøkelsene.

### **EPPIs metode**

Hos EPPI har metoden for utvelgelse av enkeltstudier til oversiktsstudien vært relativt streng. Dermed har de redusert utvalget betydelig i omfang. Slik beskriver EPPI selv utvelgelsen av de enkeltstudiene de skulle se nærmere på (Andrews mfl. 2006, s. 43):

The initial electronic searching for research in the field between 1900 and 2004 identified 4691 papers, which were screened for potential relevance on the basis of title and abstract. A further 50 potentially relevant papers were identified through hand searching. A total of 267 papers was obtained and all were re-screened on the basis of the full paper. Of these, 64 turned out to be relevant to the particular criteria for the review and constituted a map of the field. Twenty-six papers reported reviews and 38 reported primary research.

Altså går de fra 4741 artikler til 267, og videre ned til 64 artikler. Av disse var det 26 artikler som var oversiktsstudier mens 38 var primærforskning. Noen av disse 38 artiklene dreide seg om de samme undersøkelsene. Primærforskningsartiklene man til slutt satt igjen med ble sortert i forhold til om de passet for syntaksstudien eller ”sentence combining”-studien:

11 papers were deemed by the review group to be highly relevant to the in-depth review on syntax and 20 papers, reporting on 18 studies, were relevant to the in-depth review on sentence-combining (ibid.).

I EPPI-undersøkelsen gjøres det detaljert rede for hvordan utvelgelsene har foregått. Det er likevel ikke til å komme bort fra at antallet enkeltundersøkelser som tas med, er lavt, når vi tar i betraktning at de mener å dekke mange tiårs forskning på området. Vi mener at dette er tankevekkende, samtidig som vi ikke ser bort fra at utvalget av undersøkelser kan si noe interessant om forholdet mellom grammatikkundervisning og skriveutvikling hos barn og unge. Andre ting ved studien enn utvelgelsesmetodene har likevel opptatt oss mer, nemlig hvordan de har klargjort forskningsobjektet og begrepene sine.

Vi ønsker i det følgende å gå over til å drøfte bruken av begrepet ”grammatikkundervisning”. Hva menes med ”grammatikk” i EPPI-studien? Hva menes med ”undervisning”? Begrepet ”sentence combining” ønsker vi også å se på, og sammenligne det med de andre nevnte begrepene. Videre vil vi søke å trekke ut hva

som er de viktigste forskjellene mellom det å undervise i grammatikk og det å undervise med "sentence combining" når det gjelder effekten på skriveferdighetene til elevene.

### **Hvordan er forskningsobjektene definert og navngitt?**

Her ønsker vi å diskutere forholdet mellom de nevnte begrepene "grammar" og "sentence combining" ved å ta utgangspunkt i EPPI-definisjonene av begrepene. EPPI definerer begrepene "sentence combining" og "syntax" slik:

"Sentence combining"

A teaching technique for linking sentences horizontally, i.e. not via their meaning or sub-grammatical character, but with connectives (e.g. conjunctions) or syntagmatically [...]. It can also cover sentence-embedding and other techniques for expanding and complicating the structure of sentences (Andrews mfl. 2004a s. 111).

"Syntax"

Constraints which control acceptable word order within a sentence, or dominance relations (such as head noun + relative clause) (ibid.)

Vi tar også med deres definisjon av "traditional grammar", siden de noen ganger bruker det nesten synonymt med "syntax":

"Traditional grammar"

Sentence grammars that tend to focus on the internal elements of the sentence, classifying 'parts of speech' and describing (and sometimes prescribing) the relationship between parts of speech (ibid.).

I tillegg til disse definisjonene finner vi enkelte steder i EPPI-rapportene en annen måte å vurdere grammatikkundervisning på. Her er vurderingene mer implisitte enn de nevnte definisjonene. Vi mener det er viktig å trekke fram disse vurderingene, for å vise hvordan de definerte begrepene ovenfor blir behandlet ulikt, delvis fordi de viser til objekter av ulik type. Dette gjør vi i det følgende.

EPPI-studien behandler blant annet enkeltundersøkelsen Fogel og Ehri (2000). Fogel og Ehri (2000) har som målsetting å finne ut hvordan 'Black English Vernacular'-former best kan lukes bort fra skrivingen til elever med denne varieteten. Tre opplæringsmetoder ble brukt for å lære elevene seks standardengelske former. Metodene ble deretter sammenlignet. Metodene de brukte, var disse tre:

- 1) E – "Exposure only", der elevene hørte historier hvor disse seks standardengelske formene ble brukt.
- 2) ES – "Exposure/Strategies", der elevene hørte historiene med de relevante formene, men i tillegg fikk formene pekt ut for seg og vist fram.
- 3) ESP – Exposure/Strategies/Practice, hvor elevene, i tillegg til de to andre metodene, skulle oversette setninger fra 'Black English' til standardengelsk, og fikk tilbakemeldinger fra læreren på hvordan de hadde fått det til.

Ikke overraskende kom den tredje metoden best ut. ESP-metoden inkorporerer både høring av formene, utpeking og omtale av dem OG utprøving av dem i egen skriving, med tilbakemelding. Elevene ble bedre til å skrive de seks standardengelske formene også i egen friskriving. EPPI-forskerne forklarer:

The results of this study showed that the ESP treatment was more effective in teaching students to write using [Standard English] forms than either of the other two treatments. What the study reveals is, perhaps, more pedagogical than grammar-based: differences between [Black English Vernacular] and [Standard English] are grammatical issues, but it is not until such differences are understood and then practised in writing that they take effect" (Andrews mfl. 2006, s. 45).

Sitatet viser etter vår mening at forfatterne prøver å redefinere ESP-opplegget fra å være undervisning i grammatikk til å bli noe mer pedagogisk, fordi læreren har et opplegg som inkluderer forståelse og praktisk utførelse i undervisningen. Vi får inntrykk av at dersom det arbeides praktisk, er det ikke grammatikkundervisning som bedrives, men noe annet. Vi mener dette setter fingeren på en viktig forskjell mellom de ulike objektene som er sammenlignet i EPPI-studien.

Grammatikk er, som definisjonene ovenfor også sier, prinsipper som sier noe om forholdet mellom ord i en setning. Altså er ikke grammatikk en metode. EPPI-studien har ikke definert "grammatikkundervisning", men "grammatikk". Derfor blir det pedagogiske og det som praktisk utføres av elevene som er en del av grammatikkundervisningen, forklart som noe annet enn grammatikk. "Sentence combining", derimot, slik vi leser det ut av definisjonen over, er en metode ("teaching technique") for å terpe på visse setningstyper. Ulf Teleman (1980, s. 73, fotnote 2) knytter i en annen sammenheng noen interessante betraktninger til dette problemfeltet. Han sier:

Jag tror alltså det er viktigst att hålla i sär följande tre aspekter:

- a) den goda produktens egenskaper
- b) den goda skrivprocessens egenskaper (medför a))
- c) den goda skrivinlärningsprocessens egenskaper (medför b))

Det man normalt menar med grammatik är ett sätt at specificera vissa av produktens egenskaper, inte mer. [...]

Grammatikk er dermed av type a) her hos Teleman, mens "sentence combining" ligner mer på type c). Grammatikk er en spesifisering av hva som er grammatiske ytringer i et språk, ikke en metode for hvordan man skal forholde seg for å lære å bruke disse grammatiske ytringene.

I det følgende ønsker vi å konkretisere denne diskusjonen ved å ta for oss det grammatiske området ordklasser. Vi ser på hvordan emner relatert til ordklasser kan passes inn som del av undervisningen i klasserommet, på den ene siden som del av undervisning i "grammatikk" og på den andre siden som del av undervisning i det EPPI omtaler som "sentence combining". Hva innebærer det å undervise ordklasser



som ”grammatikk” og hva innebærer det å undervise ordklasser som ”sentence combining”?

### **Sammenlignes epler og pærer?**

Vår forståelse av hva forskjellen er mellom ”grammatikkundervisning” og ”sentence combining”, er forbundet med dette sentrale spørsmålet som vi nå har vært inne på: Hva menes med ”grammatikkundervisning”, når man mener å ha funnet at grammatikkundervisning ikke har god effekt på skriveutvikling? Hva er den utløsende faktor som gjør at ”sentence combining”, men ikke ”grammatikkundervisning”, har positiv effekt på skriveferdigheten til elevene? Vi gjør et tankeeksperiment:

Når det gjelder grammatikkundervisning, har særlig undervisning knyttet til ordklasser vært regnet som viktig i skolen i Norge, hvis vi vurderer det ut fra hvordan ordklasser blir omtalt i læreplanene. L97 har spesielt mange konkrete henvisninger til ordklasser (2.-, 3.-, 4.-, 6.-, og 7. klasse). Også læreplanen i Kunnskapsløftet nevner ordklasser spesielt: Ett sv seks kompetansemål etter 4. årstrinn under hovedområdet ”Språk og kultur” er at eleven skal kunne ”beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon”.

Konjunksjon og subjunksjon, tidligere kalt sideordnende konjunksjon og underordnende konjunksjon, er eksempler på ordklasser. For å følge læreplanen på dette punktet, søker kanskje læreren gjennom forklaringer og eksempler å lære elevene om disse og andre ordklasser, og om deres funksjon. Hva forteller hun elevene? I læreverkene står det gjerne at konjunksjoner er bindeord, at en konjunksjon binder sammen lik type ord, lik type setningsledd eller setninger. Om subjunksjoner står det gjerne at de innleder leddsetninger, og at de er underordningsord. Kanskje sier læreren noe slikt om konjunksjoner og subjunksjoner når hun skal beskrive disse ordklassene. Så viser hun kanskje noen eksempler på bruk av *og*, *eller*, *men*, *for*, *så*, *at*, *fordi*, *som*, og så videre, eksempler i faktiske tekster (se for eksempel Sandvik og Rudidalen, 2006).

Slike forklaringer og eksempler er undervisning i grammatikk, og ifølge EPPI-studien har det ingen positiv effekt på skriveutviklingen hos elevene. Settes derimot lærerens forklaring ut i praksis for elevene, i metoden ”sentence combining”, er saken en annen. Elevene øver seg på å lage nye setninger av gamle, de bruker konjunksjoner og subjunksjoner i egen skrivning, og blir dermed flinkere til nettopp å bruke konjunksjoner og subjunksjoner, det vil si å binde sammen setninger. Et annet kompetansemål etter 4. årstrinn er for øvrig at eleven skal kunne ”varierte setningskonstruksjon”.

Hvis vi ser nærmere på hva en slik ”sentence combining”-øvelse er, ser vi at heller ikke disse kan gjøres uten noen grad av språklige, eventuelt grammatiske forklaringer. En ”sentence combining”-oppgave vi har sett på, innledes slik:

Sentence Combining, practice 1

Combining ideas. Combine short sentences by using compound subjects or verbs, phrase modifiers, compound sentences, or compound-complex sentences.

(PH@school Student pages, 2006)

Det er ikke gitt at (de engelskspråklige) elevene skjønner alle disse formuleringene uten gjennomgang. Men fordelene med denne type oppgaver er at de utstyres rikelig med eksempler, og det hjelper nok, dersom elevene ikke skjønner hva for eksempel "compound-complex sentences" er, selv etter en forklaring fra læreren. Noen slike eksempler som vises i tilknytning til den ovennevnte "sentence combining"-øvelsen er:

The tide came up. It washed away our sand castle.

Dette skal bli slik:

The tide came up and washed away our sand castle.

Og:

We had hoped to visit the rock. The Pilgrims had landed there. The area was blocked off.

Dette kan bli slik:

We had hoped to visit the rock where the Pilgrims had landed, but the area was blocked off.

En annen oppgavetype innen dette området ser vi i en enda mer spesifikk type øvelse, kalt "sentence scrambling" (se for eksempel Killgallon, 1984): Øvelsene går der ut på å dele inn lange setninger i "meningsfulle deler", som ligner på setningsledd. Disse delene skal så kunne flyttes rundt på, for å variere setningsoppbyggingen. Dette minner om flyttetesten vi gjør i setningsanalyse for å finne setningsleddene. Igjen er denne typen oppgave, i dette tilfellet "sentence scrambling"-øvelsen, regnet for å ha positiv effekt på skriveutviklingen til elevene. I denne sammenhengen skal vi merke oss at et annet kompetansemål etter 4. årstrinn i Kunnskapsløftet er at eleven skal kunne "varierte setningskonstruksjon".

Spørsmålet vi stiller oss er om forskjellen som EPPI-undersøkelsen peker på, er en (litt uklar og innfløkt) argumentasjon for det å lære gjennom egen prøving og egen erfaring, og vi mener at det er viktig å trekke fram at de to objektene som sammenlignes, er vanskelige å sammenligne, fordi de har så ulike karakterer.

## **FORELØPIG KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE**

Vår tolkning av EPPI-resultatene så langt er at grammatikkundervisning, dersom den er løst fra elevaktivitet, ikke virker positivt inn på skriveferdighetene til elevene. Men dersom lærerens grammatiske kompetanse omsettes i omfattende, repeterte, imiterende, praktiske øvelser for elevene, altså drilling i "sentence combining", blir elevene flinkere til å bruke de nye komplekse setningsstrukturene de har imitert i de praktiske øvelsene.

Vi mener ikke at det er galt å sette opp en slik forskjell, mellom rein teoriundervisning på den ene siden, og anvendelse av dette i praktiske øvelser og (relativt) meningsfull direkte kobling til elevens egen skriving på den andre siden. Problemet vi har ønsket å peke på her, er at det blir galt å kalle det ene, som ikke virker positivt på skriveutviklingen, for ”grammatikkundervisning”, når det som er definert og faktisk sammenlignes er rein grammatikk (og ikke ”undervisning”). Dette blir spesielt påfallende når det andre, ”sentence combining”, som studien viser at virker bedre, er en avgrenset, konkret metode, med begrenset omfang og spesifisert praktisk utførelse. En slik motsetning mener vi skaper forvirring og er villedende, siden det er to helt ulike typer objekter som sammenlignes.

Vi mener det er mer fruktbart å drøfte og finne fram til hva slags type klasseromsaktivitet som synes å hjelpe på skriveferdighetene til elevene: Er det graden av elevenes egen aktivitet som er avgjørende? Er terping på få, avgrensede setningstyper positivt også for elevens skriving generelt, eller er det avgrenset til akkurat de terpede setningstypene? Kan det være positivt med en kombinasjon mellom lærerens grammatiske forklaringer og elevens utprøvinger gjennom egen skriving? Hva slags kombinasjon kan eventuelt være fruktbar? Fogel og Ehri (2000), beskrevet ovenfor, viser for eksempel at en slik kombinasjon av forklaring og utprøving kan gi gode resultater. EPPI-studien tilslører disse resultatene, fordi forskerne bak studien etter vårt syn overser at forskningsobjektene er av ulike typer, og er vanskelige å sammenligne uten videre på en meningsfull måte.

## REFERANSER

- Andrews, R., Torgerson C, Beverton S., Freeman A., Locke T., Low G., Robinson A, Zhu D, (2006). The effect of grammar teaching on writing development, I *British Educational Research Journal*, Routledge, (32), Number 1, February 2006, 39-55.
- Andrews, R., Beverton, Locke, Low, Robinson, Torgerson, Zhu (2004a). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. I *Research Evidence in Education Library*. London: Eppi-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. [http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review\\_groups/english/eng\\_rv7/eng\\_rv6.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/english/eng_rv7/eng_rv6.pdf)
- Andrews, R., Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson, Zhu (2004b). The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. I *Research Evidence in Education Library*. London: Eppi-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. [http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review\\_groups/english/eng\\_rv7/eng\\_rv7.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/english/eng_rv7/eng_rv7.pdf)
- Baardseth, N. (1873). Grammatik i Almuskolen, Norsk Skoletidende nr. 8, sitert i Hertzberg (1980).
- Faarlund, Lie og Vannebo (1997). *Norsk referansegrammatikk*, Oslo, Universitetsforlaget.

- Fogel og Ehri (2000). Teaching elementary students who speak black English vernacular to write in standard English: effects of dialect transformation practice. I *Contemporary Educational Psychology* 25, s. 212-235.
- Hertzberg, F. og Jahr, E. H. (1980) (red.). *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* , Oslo: Novus forlag.
- Hertzberg, F. (1980). Grammatikk og morsmålsopplæring – historisk perspektiv, i Hertzberg og Jahr (red.) *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus forlag.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang, i Hamre, P.; Langlo, O.; Monsson, O. og Osdal, H. (red.): *Fag og fagnad, Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve til 60-årsdagen 28.oktober 2004*. Skrifter for Avd. for humanistiske fag, Høgskulen i Volda, s. 97-111.
- Hillocks, G. (1984). What works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. I *American Journal of Education*, November 1984. The University of Chicago Press, s. 133-170.
- Holm og Løkken (under trykking). *Zeppelin, språkbok 6*, Aschehoug, Oslo.
- Killgallion, D. (1984). *Sentence Composing 10*, Boynton/Cook Publishers, New Jersey.
- Nicolaisen, J. (1980). Grammatik, i Hertzberg og Jahr (red.) *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus forlag, s. 31-38. Artikkelen er hentet fra Nicolaisen (1889): *Om modersmaalsundervisningen i folkeskolen*, Kristiania, s. 147-154.
- Peder Syv (1685): *Den Danske Sprog-Kunst eller Grammatica*.
- PH@school Student pages for the Gold (Grade 9) level of Prentice Hall Writing and Grammar. *Communication in Action*. (funnet på www 2006). [http://www.phschool.com/atschool/writing\\_grammar/](http://www.phschool.com/atschool/writing_grammar/)
- Sandvik, J-E. og Rudidalen, E. (2006). *Heng ham, ikke vent til jeg kommer!* Lærerstudentarbeid i grammatikkunnskap, Høgskolen i Vestfold.
- Skar, H. (1972): Noen tanker om universell grammatikk – almen vesteuropeisk grammatikk. I *Språk og språkundervisning* 1972/1, 5-18.
- Teleman, U. (1970/1980). Ropet på grammatik och behovet av språklära. I Hakulinen, A. (red.), *Grammatikmodeller och alternativa begreppssystem i modersmålet*. Turku. 1979. 35 - 46. Også i: Hertzberg & Jahr (red.), *Grammatikk i morsmålsundervisninga*. Oslo: Novus 1980, 63 - 74.